IJEIT

International Journal

For Education and Information Technology

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

اقرأ داخل العدد

- واقع الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني ودورها في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة.
- تأثير مخاوف الخصوصية والمخاطر المتصوَّرة على تبنّي المواطنين لخدمات إنترنت الأشياء في المملكة العربية السعودية.
- توظيف نموذج التغذية الراجعة الإشرافية التأملية المدعومة بالذكاء الاصطناعي (AI-SRF) القائم على التحليل الصفي لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمات الطفولة المبكرة: بحث إجرائي.
- ما فاعلية استخدام الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم جازان في مقرر العلوم بمنطقة جازان.
- العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

العدد الثامن- أبريل 2026م

المجلّة الدّوليّة لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

مجلة دولية علمية محكمة وفق معايير النشر الدولي (ISI) للمجلات العلمية المحكمة تعنى بنشر البحوث والدراسات في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات وكل ما له صلة بها خاصة التي تعتمد في توظيفها على التكنولوجيا بصورة واضحة.

ISSN 1658-9556 (Print)
ISSN 2961-4023 (Online)

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

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
International Journal of Education and Information Technology

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

ترخيص نشـــر المجلات والدوريات العلمية رقم (76720)، ترخيص المجلة رقم (111488)

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا وتطبيقاتها 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 بتكنولوجيا التعليم والمعلومات.

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 لتكنولوجيا التعليم والمعلومات.

ص.ب:26523 الطائف - المملكة العربية السعودية
هاتف وفاكس:00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551
البريد الالكتروني: IJEIT@kefeac.com
kefeac.pub@gmail.com

هيئة التحرير

المشرف العام

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير

أ.د. عائشة بليهش العمري

أستاذ تقنيات التعليم بجامعة طيبة

مدير التحرير

أ.د. محمد بن علي بن عياد المرشدي

أستاذ تقنيات التعليم بجامعة شقراء

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. سمير موسى النجدي

أستاذ تقنيات التعليم بجامعة تبوك

أ.د. عبد الرحمن غالب المخلافي

أستاذ التعليم الإلكتروني بجامعة حمدان بن محمد الذكية

أ.د.عمر حسين العمري

أستاذ تقنيات التعليم بجامعة مؤتة – الأردن

د. محمد إبراهيم الحجيلان

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الملك سعود

د.عيسى بن عقال المزروعي

أستاذ تقنيات التعليم المساعد بجامعة جدة

د. شريفة مطيران العنزي

عضو هيئة تدريس بكلية التربية الأساسية - قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة الكويت

د.إيمان بنت فهد بن فايز الحارثي الشريف

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة جدة

الهيئة الإستشارية

أ.د.عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر
أستاذ تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود سابقاً

أ.د. مفلح بن قبلان آل جديع القحطاني
أستاذ التعلم الإلكتروني والمهارات الرقمية بجامعة تبوك

د. محمد ناصر السبيعي
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك بجامعة الطائف

أ.د. فوزية عبد الله المدهوني
أستاذ تقنيات التعليم بجامعة القصيم

د. شاهيناز عبد الرحمن بشير
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك - مركز جامعة الخرطوم للتدريب المتقدم - السودان

د. غدير علي المحمادي
أستاذ تقنيات التعليم المساعد بجامعة أم القرى

د. عايدة عبد الكريم العيدان
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك بكلية التربية الأساسية بجامعة الكويت

مجالات النشر

- تقنيات وتكنولوجيا التعليم.
- التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد.
- بناء منصات التعليم عن بعد.
- المكتبات وأوعية النشر الالكترونية.
- المواطنة الرقمية.
- الأمن السيبراني.
- الإعلام الرقمي.
- تصميم وإدارة قواعد البيانات.
- مناهج البحث في علم المعلومات.
- تقنيات ومصادر المعلومات.
- أخلاقيات وتشريعات المعلومات.
- أنظمة الحاسوب والشبكات.
- الروبوت وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- إنتاج الوسائط المتعددة.
- تطبيقات الهواتف الذكية.
- الاتصالات السلكية واللاسلكية.
- الاتصال التعليمي.
- الإدارة والاشراف الالكتروني.
- تطبيقات الواقع الافتراضي لذوي الاحتياجات الخاصة.
- علم البيانات الالكترونية.
- الخدمات الببليوجرافية الرقمية.
- الابتكار والتطوير في مجال التعليم الرقمي.
- إدارة مؤسسات المعلومات.
- إدارة وتصميم المواقع الالكترونية.
- ريادة الاعمال والتحول الرقمي في التعليم.
- تنظيم وحفظ الوثائق الالكترونية.
- شبكات التواصل الاجتماعي.
- المهارات والمعارف الرقمية.
- التجارب الدولية في تكنولوجيا التعليم والمعلومات.
- لغات البرمجة.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم والمعلومات والمكتبات

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 حســـب 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:

1. المصداقية: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، وفى حالة اكتشاف الانتحال في البحث المقدم للنشر فإن لإدارة المجلة حق في اتخاذ الإجراء ات المناسبة منها: رفض البحث واشعار مؤسسة الباحث او عمادة البحث العلمي التي يتبع لها واحتمال رفض أبحاثه المقدمة مستقبلا للمجلة.
2. الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيّات النّشر والدقة في التوثيق والاستدلال بالمراجع ونسب الأراء الى أصحابها ومؤلفيه.
3. عدم إعادة تدوير الأبحاث المنشورة مسبقًا دون الاستشهاد والإفصاح المناسب .
4. عدم تقديم البحث لأكثر من مجلة علمية للنشر ويجب رفعه بعد التأكد من الرغبة في النشر .
5. الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعتها المؤسسات المنظمة للأبحاث العلمية خاصة في الأبحاث الممولة من عمادات البحث العلمي بالجامعات .
6. على الباحث اجراء التعديلات المطلوبة وفقًا 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 .
7. ان يلتزم الباحث بتدقيق البحث لغويا بعد اجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين إن وجدت .
8. في حالة ثبت الإخلال بأخلاقيات النشر بعد نشر البحث في المجلة فانه يتم سحبه من الموقع الإلكتروني للمجلة ويطبع عليه عبارة (تم السحب) .

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحداثة 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 جيدا 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 والانجليزية والبريد الالكتروني.
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 والانجليزية.
5 -المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأسئلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
6 -الاطار 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 254سم وأيمن وأيسر 318سم).
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 (10أيام 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 وتساوى 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.

كلمة هيئة التحرير

بسم الله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم،

بعون الله يصدر العدد الثامن لعام 2026م للمجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، لتؤكد بذلك التزامها بأن تكون مجلة دورية علمية محكمة ومصنفة دوليًا، تعنى بمختلف مجالات تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وتصدر باللغتين العربية والإنجليزية. وتعكس المجلة آمال وطموحات مجموعة إثراء المعرفة في المؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي، وتسعى لتوسيع دائرة أفقها الثقافي وتحقيق رسالتها العلمية من خلال ما ينشر فيها من بحوث تعكس اهتمامات التعليم والتقنيات الحديثة.

وفي هذا العدد، نفخر بتقديم مجموعة من البحوث التي تمثل أحدث الاتجاهات في التعليم الرقمي وتكنولوجيا المعلومات، بدءًا من دراسة واقع الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني ودورها في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة، مرورًا بفحص تأثير مخاوف الخصوصية والمخاطر المتصوَّرة على تبني المواطنين لخدمات إنترنت الأشياء في المملكة العربية السعودية، وصولًا إلى توظيف نموذج التغذية الراجعة الإشرافية التأملية المدعومة بالذكاء الاصطناعي (AI-SRF) لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمات الطفولة المبكرة. كما تناولت البحوث فاعلية استخدام الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم جازان في مقرر العلوم، والعلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، لتشكل هذه البحوث صورة حية لتجدد الاهتمام الأكاديمي وتنوعه في ميادين التعليم والتكنولوجيا.

نأمل أن يحظى هذا العدد باهتمام القراء، وأن يكون ما بذل فيه من جهد خطوة نحو تحقيق طموحاتنا العلمية، ونحن على استعداد لتلقي كل نقد هادف وبناء يدفعنا نحو مزيد من التقدم والنجاح، مستمدين قوتنا من تشجيعكم ومساهماتكم الفاعلة.

أ.د. عائشة بليهش العمري
رئيس هيئة تحرير المجلة

فهرس المحتويات

م	العنوان	الصفحة
١	واقع الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني ودورها في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة. **د. فايق سعيد علي الغامدي**	١١-١
٢	تأثير مخاوف الخصوصية والمخاطر المتصوَّرة على تبنّي المواطنين لخدمات إنترنت الأشياء في المملكة العربية السعودية. **د. محمد فلاح العجمي**	٢٠-١٢
٣	توظيف نموذج التغذية الراجعة الإشرافية التأملية المدعومة بالذكاء الاصطناعي (AI-SRF) القائم على التحليل الصفي لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمات الطفولة المبكرة: بحث إجرائي. **أ. دلال رجاالله عبد الله الحارثي**	٢٧-٢١
٤	ما فاعلية استخدام الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم جازان في مقرر العلوم بمنطقة جازان. **أ. انعام أحمد الجهني** [١] **د. فاطمة محمد أحمد بريك** [٢]	٤٩-٢٨
٥	العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا. **أ. أماني حسن إبراهيم شبيلي**[١] **أ.د. محمد بن علي معشي**[٢]	٧١-٥٠

IJEIT

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

International Journal of Education and Information Technology

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
International Journal of Education and Information Technology
مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً

واقع الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني ودورها في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة.

د. فايق سعيد علي الغامدي
أستاذ الحوسبة التعليمية المساعد -قسم تقنيات التعليم - كلية التربية- جامعة الباحة.

The reality of professional certifications in e-learning and their role in achieving sustainable professional development among female students in educational technology at Al-Baha University.

Dr.Fayiq Saeed Al-Ghamdi
Associate Professor of Educational Technology College of Education – Al-Baha University – Al-Baha – Saudi Arabia.
Email: fsaeed@bu.ed.sa

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٦/١/٢٨م تاريخ قبول نشر البحث: ١٥ /٢/٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:
الشهادات الاحترافية؛ التعليم الالكتروني؛ التنمية المستدامة؛ تكنولوجيا التعليم؛ التعليم الجامعي.

KEY WORDS:
Professional Certificates; E-learning; Sustainable Development; Educational Technology; Higher Education.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى استكشاف واقع استخدام الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني ودورها في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة، استخدم الباحث المنهج الوصفي النوعي، واعتمد على المقابلات نصف الموجهة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة مكونة من ٣٠ طالبة تم اختيارهن عشوائيًا من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ عدده ٥٠ طالبة، وتضمن دليل المقابلة خمسة محاور رئيسية هي: تجربة الحصول على الشهادات، استخداماتها في التعليم الإلكتروني، التحديات والصعوبات، دورها في التنمية المهنية، والرؤية المستقبلية. وقد تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) بمساعدة برنامج NVivo، وضمان صدق وثبات الأداة من خلال التحكيم من قبل ٨ خبراء وتجربة استطلاعية، أظهرت النتائج أن أغلب الطالبات يدركن أهمية الشهادات الاحترافية في تطوير مهاراتهن، كما بينت النتائج أن هذه الشهادات تسهم بوضوح في تحقيق التنمية المهنية المستدامة من خلال اكتساب مهارات رقمية جديدة والتكيف مع تطورات التعليم الإلكتروني، وتبرز النتائج أهمية الشهادات الاحترافية كأداة استراتيجية لتحقيق تعليم نوعي وتنمية مهنية مستدامة في مجال تكنولوجيا التعليم، خاصة في ظل التحول الرقمي المتسارع ومع ذلك، ظهرت بعض التحديات مثل ارتفاع التكلفة، وغياب الاعتراف الرسمي ببعض الشهادات، وضعف فرص التطبيق العملي، وأوصت الدراسة بضرورة توفير دعم مؤسسي وشراكات تدريبية لتسهيل الحصول على الشهادات المعتمدة، وإدماجها ضمن الخطط الدراسية بشكل رسمي.

ABSTRACT:

This study aimed to explore the reality of using professional certificates in e-learning and their role in achieving sustainable professional development among female master's students in Educational Technology at Al-Baha University. The researcher employed a qualitative descriptive approach and relied on semi-structured interviews as the primary data collection tool from a randomly selected sample of 30 students out of the original population of 50 students. The interview guide included five main themes: experience of obtaining certificates, their uses in e-learning, challenges and difficulties, their role in professional development, and outlook. Data were analysed using thematic analysis with the aid of NVivo software. Validity and reliability of the tool were ensured through expert judgment by eight specialists and a pilot study. Results showed that most students recognize the importance of professional certificates in developing their skills. The findings also indicated that these certificates clearly contribute to sustainable professional development by acquiring new digital skills and adapting to developments in e-learning. The results highlight the importance of professional certificates as a strategic tool for achieving quality education and sustainable professional development in the field of educational technology, especially amid rapid digital transformation. However, some challenges emerged, such as high costs, lack of official recognition of some certificates, and limited opportunities for practical application. The study recommended providing institutional support and training partnerships to facilitate obtaining accredited certificates and formally integrating them into curricula.

مقدمة:

في ظل الثورة الرقمية المتسارعة التي يشهدها العالم، أصبح التعليم الإلكتروني أحد أهم الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية الحديثة، حيث وفر فرصًا واسعة للتعلم المستمر والمرن بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين في مختلف المستويات والمجالات.

ومن بين العوامل التي تساهم في تعزيز جودة التعليم الإلكتروني وتحقيق أهدافه، تأتي الشهادات الاحترافية كأدوات فاعلة لتعزيز المهارات والمعارف التي تؤهل المتعلمين والمهنيين لمواكبة التغيرات التقنية وتحديات سوق العمل المعاصر.(Johnson et al., 2022)

تتميز الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني بقدرتها على دعم التنمية المهنية المستدامة، حيث تُمكّن الحاصلين عليها من تطوير مهاراتهم باستمرار، والتفاعل مع أحدث الممارسات والأساليب التعليمية، مما ينعكس إيجابيًا على جودة الأداء الأكاديمي والمهني (Nguyen et al., 2021).

وتُعد التنمية المهنية المستدامة هدفًا رئيسيًا لأي نظام تعليمي يسعى إلى بناء قدرات بشرية مؤهلة للتعامل مع متطلبات العصر الرقمي، وهو ما يتماشى مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى تطوير الكوادر البشرية وتمكينهم بالمهارات الحديثة اللازمة لمواكبة التحول الرقمي (الوزير، ٢٠٢٢).

وقد أكدت الدراسات المحلية على أهمية الشهادات الاحترافية في تعزيز مهارات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء، خاصة في الجامعات السعودية، حيث أظهرت الأبحاث أن برامج الشهادات الاحترافية تسهم بشكل فعال في رفع مستوى الكفاءة المهنية وتحسين الأداء التعليمي (العبد الكريم، ٢٠٢٣).

ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة واقع هذه الشهادات ودورها في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى طالبات الدراسات العليا، خصوصًا في مجال تكنولوجيا التعليم الذي يمثل محورًا أساسيًا في تطوير التعليم الإلكتروني.

تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني بين طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة، ومدى تأثيرها في تعزيز التنمية المهنية المستدامة، بما يساهم في وضع توصيات تدعم تطوير البرامج التعليمية وتحسين الأداء المهني في بيئة التعليم الإلكتروني.

مشكلة الدراسة:

شهد التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية تطورًا كبيرًا في السنوات الأخيرة، خصوصًا مع التحول الرقمي الذي دعمته رؤية ٢٠٣٠، والتي تركز على تطوير الموارد البشرية وتعزيز التعليم عن بعد والتقنيات الحديثة (الوزير، ٢٠٢٢).

ومن أهم الأدوات التي يُعول عليها في تحسين جودة التعليم الإلكتروني وتنمية مهارات المتعلمين والمختصين، هي الشهادات الاحترافية التي تمنح للحاصلين عليها كدليل على كفاءتهم وقدرتهم على التعامل مع بيئات التعليم الإلكتروني المتطورة.(Johnson et al., 2022)

ومع هذا التوسع في استخدام الشهادات الاحترافية، لم تُجرَ دراسات كافية حول واقع هذه الشهادات وأثرها الفعلي على التنمية المهنية المستدامة لدى طالبات الدراسات العليا، خصوصًا في تخصص تكنولوجيا التعليم، الذي يمثل واجهة التطور في التعليم الرقمي. كما أن هناك نقصًا في البيانات المحلية التي توضح كيف تنظر الطالبات إلى هذه الشهادات، وما مدى استفادتهن منها في تعزيز مهاراتهن المهنية.

في إطار ذلك، أجرى الباحث دراسة استطلاعية أولية على عينة صغيرة مكونة من (١٠) طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة، باستخدام مقابلات نصف مهيكلة، أظهرت النتائج أن غالبية الطالبات ترى في الشهادات الاحترافية أداة مهمة لتطوير مهاراتهن، لكنها تواجه تحديات في الحصول على شهادات معتمدة ومعترف بها، إلى جانب ضعف الوعي الكامل بمضمون هذه الشهادات ومدى توافقها مع احتياجات سوق العمل (العبدالكريم، ٢٠٢٣)، هذه المؤشرات تعزز الحاجة إلى دراسة موسعة توضح واقع الشهادات الاحترافية بشكل أدق وتقيّم دورها في التنمية المهنية المستدامة.

علاوة على ذلك، ناقش مؤتمر التعليم الإلكتروني الدولي الذي أقيم في الرياض عام ٢٠٢٣ أهمية بناء منظومة شهادات احترافية معتمدة تسهم في رفع كفاءة الكوادر التعليمية السعودية، ودعم التطوير المهني المستمر (International E-Learning Conference, 2023).لكن التطبيق الفعلي لهذه التوصيات لا يزال محدودًا في كثير من الجامعات السعودية، بما فيها جامعة الباحة، مما يستدعي دراسة ميدانية معمقة لفهم المعوقات والفرص.

بناءً على ذلك، تبرز هذه الدراسة كضرورة علمية وعملية لتقييم واقع الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة، ومدى مساهمتها في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، من خلال تحليل التجارب والآراء، وتحديد العوامل المؤثرة في فعاليتها، مما يساهم في إثراء المعرفة العلمية ودعم سياسات تطوير التعليم العالي في المملكة.

تساؤلات الدراسة:

١. ما واقع استخدام الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة؟

٢. ما مدى تأثير الشهادات الاحترافية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى الطالبات؟
٣. ما العوامل التي تعزز أو تعيق فعالية الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني؟

أهداف الدراسة

١. التعرف على واقع استخدام الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة.
٢. قياس مدى تأثير الشهادات الاحترافية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى الطالبات.
٣. تحديد العوامل المؤثرة في فعالية الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تسهم الدراسة في إثراء المعرفة النظرية المتعلقة بدور الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني والتنمية المهنية المستدامة، مع التركيز على السياق السعودي والتعليم العالي.

الأهمية التطبيقية:

توفر نتائج الدراسة توصيات عملية لصانعي القرار في الجامعات السعودية، خاصة جامعة الباحة، لتطوير برامج الشهادات الاحترافية، ودعم التنمية المهنية للطالبات، وتحسين جودة التعليم الإلكتروني.

حدود الدراسة

١. **الحدود الزمنية: العام** الجامعي ١٤٤٦
٢. **الحدود المكانية:** كلية التربية- جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية
٣. **الحدود الموضوعية:** الشهادات الاحترافية المهنية- التعليم والتدريب الإلكتروني.
٤. **الحدود البشرية:** طالبات برنامج ماجستير التربية في تكنولوجيا التعليم.

مصطلحات الدراسة:

١. الشهادات الاحترافية (Professional Certifications):

تعرف بأنها "الوثائق التي تمنح للأفراد بعد اجتيازهم دورات أو اختبارات متخصصة تعكس امتلاكهم مهارات ومعارف محددة في مجال التعليم الإلكتروني (Smith & Johnson, 2022, 48)." ويعرفها الباحث اجرائيا بأنها الشهادات التي حصلت عليها الطالبات في مجال التعليم الإلكتروني، والتي تُستخدم كمعيار لتقييم كفاءتهن المهنية.

٢. التعليم الإلكتروني:(E-Learning)

هو" استخدام التكنولوجيا الرقمية لتوفير محتوى تعليمي يمكن الوصول إليه عبر الإنترنت في أي وقت ومكان.(Al-Qahtani, 2021,30) " ويعرفه الباحث اجرائيا بأنه عملية التعلم التي تتم عبر منصات إلكترونية تستخدمها الطالبات في برنامج الماجستير بجامعة الباحة.

٣. التنمية المهنية المستدامة (Sustainable Professional Development):

"عملية مستمرة لتحسين وتطوير مهارات الأفراد ومعارفهم المهنية بهدف التكيف مع التغيرات المستمرة في بيئة العمل والتكنولوجيا" .(Brown, 2023,118)
ويقصد بها الباحث في هذه الدراسة بأنها مدى تمكن الطالبات من تطبيق ما اكتسبنه من الشهادات الاحترافية في تحسين أدائهن المهني بشكل مستمر.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني

تُعرف الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني بأنها وثائق معتمدة تصدرها مؤسسات تعليمية أو مهنية معترف بها، تثبت إتقان المتعلم لمهارات أو معارف محددة في مجال معين، وغالبًا ما تكون مرتبطة بالمهارات العملية المطلوبة في سوق العمل الرقمي..(Brown, 2023)
وقد أشار الطويرق والاسمري (٢٠٢٤) إلى أن الشهادات الاحترافية تُعد عنصرًا حيويًا في تطوير المهارات المهنية لدى معلمات وطلبة برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية، لما تقدمه من محتوى موجه نحو التطبيقات العملية أكثر من الجوانب النظرية.
وتشكل الشهادات الاحترافية إحدى الركائز المهمة لتطوير المهارات المهنية في عصر التحول الرقمي، لا سيما في مجال التعليم الإلكتروني، الذي أصبح يمثل المحور الأساسي في منظومة التعليم الحديثة .(Alqahtani, 2022) هذه الشهادات تمثل دليلاً معترفًا به على الكفاءة المهنية، وتؤكد امتلاك الحاصلين عليها لمهارات تقنية متقدمة تؤهلهم لمواكبة التغيرات المتسارعة في التكنولوجيا التعليمية (Abu-Faraj, 2021)
وقد أظهرت دراسة كلا من Alharbi & Alyami (2023) أن الشهادات الاحترافية ترفع من مستوى الثقة لدى المتعلمين، وتسهم في تعزيز القدرة على التعامل مع بيئات التعلم الرقمي المعقدة، بالإضافة إلى تحسين الأداء المهني والبحثي، كما أنها تلعب دورًا في زيادة فرص التوظيف والترقية، خصوصًا في المجالات التي تتطلب خبرات تقنية عالية، مثل تكنولوجيا التعليم (Smith & Johnson, 2022).
ويعد هذا النوع من الشهادات أحد الاتجاهات المتنامية في تطوير قدرات المعلمين والطلاب على حد سواء، خاصة في ظل التحول الرقمي العالمي.

التعليم الإلكتروني والتنمية المهنية:

شهد التعليم الإلكتروني تطورًا ملحوظًا في العقد الأخير، وأصبح من الضرورات التعليمية في جميع مراحل التعليم، حيث يتيح بيئة تعليمية مرنة وشاملة تدعم التعلم المستمر والتفاعل الرقمي (Al-Qahtani & Alzahrani, 2021). يرتبط التعليم الإلكتروني ارتباطًا وثيقًا بتنمية المهارات المهنية، فهو يوفر فرصًا متقدمة لتطوير المعارف التقنية والبحثية، بالإضافة إلى التدريب المستمر الذي يدعم مسيرة التنمية المهنية.(Salem & Almutairi, 2022)

يبرز دور التعليم الإلكتروني في تيسير الحصول على الشهادات الاحترافية، حيث تقدم العديد من المؤسسات التعليمية هذه الشهادات عبر منصات التعلم عن بعد، مما يسهل على المتعلمين تحديث مهاراتهم دون الحاجة إلى التواجد الفعلي، وهو ما يعزز من استدامة التنمية المهنية (Brown & Green, 2023).

التعليم الإلكتروني كمنصة لنشر الشهادات الاحترافية

أصبح التعليم الإلكتروني أحد الوسائط الأساسية في تقديم برامج الشهادات الاحترافية، لما يوفره من مرونة في الوصول، وتنوع في مصادر التعلم، وانخفاض في التكلفة مقارنة بالتعليم التقليدي. وتشير تقارير المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (٢٠٢٤) إلى أن عدد المستفيدين من الشهادات المهنية الاحترافية في المملكة قد تجاوز ١٥٠ ألف متعلم في السنوات الثلاث الأخيرة.

وتعد المنصات السعودية مثل "منصة FutureX" و"منصة دروب" من النماذج الفاعلة التي تقدم شهادات احترافية معتمدة في مجالات التقنية والتعليم والإدارة.

الشهادات الاحترافية في التنمية المهنية المستدامة

تُعرف التنمية المهنية المستدامة بأنها "عملية مستمرة تهدف إلى تعزيز قدرات الفرد المهنية بشكل متجدد يواكب التطورات العلمية والتقنية".(UNESCO, 2021)

وتعتبر الشهادات الاحترافية من أهم أدوات تحقيق هذه التنمية، حيث توفر فرصًا لتحديث المعارف وتنمية المهارات بشكل دوري.(Khan et al., 2022)

في السياق السعودي، أكد المؤتمر الوطني للتعليم الإلكتروني (٢٠٢٢) على أن تبني الشهادات الاحترافية يسهم في دعم رؤية ٢٠٣٠ من خلال تمكين الكوادر الوطنية، ورفع كفاءة التعليم العالي، وخاصة في تخصصات تكنولوجيا التعليم (Al-Shehri, 2023).

التنمية المستدامة في التعليم:

تشير التنمية المستدامة في التعليم إلى تحقيق توازن بين المتطلبات التعليمية الحالية والمستقبلية، مع ضمان الاستمرارية في تطوير الموارد البشرية، وخاصة في مجال التعليم والتدريب (UNESCO, 2022). وتؤكد الاستراتيجية الوطنية للتعليم في السعودية على أهمية دمج التنمية المستدامة ضمن البرامج التعليمية لتعزيز كفاءة الموارد وتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ (Ministry of Education KSA, 2023).

تسهم الشهادات الاحترافية في تحقيق التنمية المستدامة من خلال بناء قاعدة من المهارات المهنية المتجددة، التي تدعم التكيف مع التغيرات التكنولوجية والاقتصادية (Al-Fahad, 2021). ويدعم هذا الجانب اعتماد السياسات التي تشجع على التعلم مدى الحياة والتطوير المهني المستمر (OECD, 2022).

أهمية الشهادات الاحترافية في تطوير الأداء المهني

تلعب الشهادات الاحترافية دورًا محوريًا في تحسين الأداء المهني وزيادة كفاءة المخرجات التعليمية، من خلال تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات تقنية وفكرية تواكب متطلبات العصر (Johnson et al., 2022)

كما أنها تعزز من فرص التوظيف والتطور الوظيفي، وتدعم مبدأ التعلم مدى الحياة، وفي السياق السعودي، وأشارت وزارة التعليم السعودية (٢٠٢٢) ضمن برامج تنمية القدرات البشرية إلى أن "الشهادات المهنية الاحترافية" تمثل إحدى الركائز في استراتيجية إعداد كوادر وطنية قادرة على المنافسة عالميًا.

دور الشهادات الاحترافية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة:

تشير التنمية المهنية المستدامة إلى عملية مستمرة تهدف إلى تحسين القدرات المعرفية والمهارية لدى الأفراد بما يتلاءم مع التغيرات المتسارعة في البيئة التعليمية والتقنية. وفي هذا الإطار، تمثل الشهادات الاحترافية وسيلة فعالة لضمان استمرارية التطور المهني للمتعلمين والمعلمين، من خلال تجديد المهارات وتوسيع المعارف.(Solem, 2021)

وقد أظهرت دراسة سالم (٢٠٢٢) التي أجريت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالمملكة أن الحصول على شهادات احترافية في مجالات تكنولوجيا التعليم أسهم في رفع كفاءتهم التدريسية وتعزيز توظيف الأدوات الرقمية في التعليم الجامعي.

التوجهات الوطنية في دعم الشهادات الاحترافية – رؤية ٢٠٣٠

تؤكد رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أهمية تنمية القدرات البشرية والتحول نحو اقتصاد رقمي قائم على المعرفة، وفي هذا السياق، برزت عدة مبادرات وطنية تهدف إلى تحفيز المواطنين على الحصول على شهادات مهنية معترف بها عالميًا.

وقد نظم "المؤتمر الدولي للتعليم الإلكتروني" (٢٠٢٣) جلسات متعددة حول دور الشهادات الاحترافية في دعم مستقبل التعليم في السعودية، وأوصى بضرورة دمج

الشهادات في البرامج الجامعية وتوفير حوافز للحصول عليها.

دور الشهادات الاحترافية في تحقيق التنمية المستدامة لطالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم

تؤكد الدراسات أن حصول طالبات الدراسات العليا في تكنولوجيا التعليم على الشهادات الاحترافية ينعكس إيجابيًا على جودة مخرجات التعليم والبحث العلمي، كما يرفع من فرص المشاركة الفعالة في تطوير التعليم الإلكتروني (Alzahrani, 2023).وأوضحت دراسة ميدانية في جامعة الملك سعود أن المتعلمات الحاصلات على شهادات احترافية أظهرن تحسنًا ملموسًا في مهاراتهن البحثية والتقنية، مما ساعدهن في استدامة التنمية المهنية(Al-Mutairi, 2022).

يُبرز هذا الدور أيضًا في السياق المحلي، حيث تهدف برامج تطوير الكفاءات في الجامعات السعودية إلى دمج الشهادات الاحترافية كجزء من المسارات التعليمية، لتعزيز استدامة المهارات المهنية لدى الباحثات والمهتمات بتكنولوجيا التعليم.(Al-Harbi & Al-Qahtani, 2023)

التحديات والمعوقات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في الحصول على الشهادات الاحترافية

رغم الفوائد المتعددة، تواجه الطالبات في الجامعات السعودية عدة تحديات في مسار الحصول على الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني، منها قلة الوعي بأهمية هذه الشهادات، وارتفاع التكاليف المالية، وصعوبة التوفيق بين الدراسة والعمل (Alghamdi & Alsubaie, 2023).كذلك أشار الحربي (2022) إلى نقص الدعم المؤسسي وبرامج التدريب المكثفة، مما يحد من استفادة الطالبات من فرص التنمية المهنية المستدامة.

دور المؤسسات التعليمية السعودية في دعم الشهادات الاحترافية

تعمل الجامعات السعودية، ومن بينها جامعة الباحة، على تعزيز منظومة التعليم الإلكتروني من خلال توفير برامج تدريبية وشهادات احترافية معتمدة، وذلك انسجامًا مع توجهات وزارة التعليم وبرامج رؤية ٢٠٣٠ (Ministry of Education KSA, 2023).

كما نظمت مؤتمرات عدة مثل مؤتمر التعليم الإلكتروني السعودي ٢٠٢٢، حيث تم التركيز على أهمية بناء القدرات الرقمية وتعزيز مهارات التعليم الإلكتروني من خلال الشهادات المهنية.

مما سبق يتضح أن الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني تمثل ركيزة أساسية لتحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى طالبات الدراسات العليا، وخاصة في تخصص تكنولوجيا التعليم. ومع ذلك، لا بد من معالجة التحديات والمعوقات من خلال سياسات داعمة وبرامج تدريبية مستمرة تضمن دمج هذه الشهادات ضمن المسارات الأكاديمية والمهنية.

الشهادة الاحترافية المهنية للتعليم الالكتروني: الشهادات المهنية الاحترافية هي وثيقة يمنحها المركز الوطني للتعليم الإلكتروني في أحد مجالات التعليم والتدريب الإلكتروني، تُفيد بأن الحاصل عليها مستوفي للحد الأدنى من كفايات تلك الشهادة، كما تُقدّم لممارسي التعليم والتدريب الإلكتروني في مختلف القطاعات والمجالات.

ويرى الباحث أنها تهدف إلى تعزيز الثقة في التعليم والتدريب الإلكتروني، وتضمن اكتساب الممارسين المهارات اللازمة في المجال طبقًا لأعلى المعايير وأفضل الممارسات العالمية.

الفئة المستهدفة من الشهادة الاحترافية المهنية للتعليم الالكتروني

- **المعلم في التعليم العام.**
- **المدرب في الجهات التدريبية.**
- **عضو هيئة التدريس في الجامعات**

آلية الحصول على الشهادة:

- **إنشاء حساب على موقع الشهادات المهنية الاحترافية.**
- **رفع الشهادات والوثائق المطلوبة صحيحة ومحدثة وواضحة.**
- **إنهاء التدريب على الشهادة للمستوى التأسيسي من إحدى الجهات التدريبية الموصي بها في موقع المركز الوطني للتعليم الإلكتروني.**
- **ممارسة التعليم أو التدريب الإلكتروني بما يعادل ٣٠ ساعة معتمدة لدى إحدى الجهات الحكومية أو القطاع الخاص أو القطاع غير الربحي.**
- **رفع ما يثبت ممارسة التعليم أو التدريب الإلكتروني بعد إنهاء التدريب بما يعادل ٣٠ ساعة على موقع الشهادات المهنية الاحترافية.**
- **دفع رسوم إصدار الشهادة.**

كما يوجد مستويان **للشهادات المهنية الاحترافية وهما المستوى التأسيسي والمستوى المتقدم** ولكل مستوى (٦) شهادات مهنية احترافية وهي:

- الشهادة المهنية الاحترافية في تقديم التعليم والتدريب الإلكتروني .(OTT)
- الشهادة المهنية الاحترافية في تصميم خبرات التعليم الإلكتروني .(eLXD)
- الشهادة المهنية الاحترافية في ضبط جودة التعليم الإلكتروني .(eLQA)
- الشهادة المهنية الاحترافية في تطوير محتوى التعليم الإلكتروني .(eLCD)

- الشهادة المهنية الاحترافية في قيادة التعليم الإلكتروني (eLL).
- الشهادة المهنية الاحترافية في الدعم التقني للتعليم الإلكتروني.(eLTS)

مبادرة مكّن : مكّن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني خريجي الجامعات الملتحقين بالبرامج التي تمت مواءمتها مع كفايات الشهادات المهنية الاحترافية، من الحصول على شهادة مهنية احترافية واحدة أو أكثر. حيث تشمل المبادرة البرامج الجامعية المرتبطة بمجالات التعليم الإلكتروني (الدبلوم العالي والبكالوريوس والدراسات العليا في مجالات التعليم الإلكتروني وتقنيات التعليم، كما أن الفئة المستهدفة من هذه المبادرة خريجي الجامعات السعودية التي تمت مواءمة برامجها الأكاديمية مع الشهادات المهنية الاحترافية. وتهدف هذه المبدرة الى تمكين خريجي البرامج المرتبطة بالتعليم والتدريب الإلكتروني من الحصول على الشهادات الاحترافية لتنمية مهاراتهم، وتطوير قدراتهم وفق متطلبات العمل المتغيرة لتحقيق التميز في الأداء مما ينعكس ايجابيا على رفع الثقة في ممارسات الجهات للتعليم والتدريب الإلكتروني.

مميزات الشهادات الاحترافية المهنية للتعليم الالكتروني:

تُقدّم الشهادات المهنية الاحترافية العديد من المميزات لممارسي التعليم والتدريب الإلكتروني في مجالات التعليم الإلكتروني المختلفة، وذلك لتحقيق التميز في الأداء وتعزيز الثقة في ممارسات التعليم والتدريب الإلكتروني وضحها المركز الوطني للتعليم الالكتروني فيما يلي:

- تنمية القدرات البشرية وتطوير مهاراتهم وخبراتهم في قطاع التعليم والتدريب الإلكتروني وفق أحدث التوجهات في القطاع.
- تجهيز قوى عاملة وفق متطلبات سوق العمل المتغيرة لا سيما في المجالات المتخصصة في التعليم والتدريب الإلكتروني.
- تمايز المؤهل في مجال التعليم والتدريب الإلكتروني بين منافسيه، مما يرفع نسبة الحصول على الفرص الوظيفية.
- بناء المسار المهني باحترافية فيما يعنى بمجالات التعليم والتدريب الإلكتروني.
- تقيس مهارات المتخصصين في التعليم والتدريب الإلكتروني بموثوقية عالية وباختبارات وطنية مركزية على مستوى المملكة، مما يرفع من ثقة الحاصل عليها عند أرباب العمل.

مما سبق يتضح للباحث أن هذه الشهادة تمثل بكفاءة واحترافية الحاصل عليها في مجال تقديم التعليم والتدريب الإلكتروني، وتضمن إلمامه بالخبرات التعليمية التي تتيح فرص تعلمية بطرق جديدة ومبتكرة ومرنة، وتلبّي الاحتياجات الفردية لكل متعلم، وذلك وفقاً لأحدث التوجهات التربوية والتقنية، كما تعزز التعلم التعاوني والنشط والتعلم التكيفي بين المتعلمين.

ثانيا: الدراسات السابقة

هدفت دراسة القحطاني (٢٠٢١) إلى استكشاف دور الشهادات الاحترافية في تعزيز المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة مكونة من ١٠٠ أستاذ جامعي بجامعة الملك سعود، وذلك من خلال استبانة مكون من ٣٠ سؤالًا. وأظهرت النتائج أن الشهادات الاحترافية تساهم بشكل ملحوظ في رفع كفاءة المهارات التقنية وتحسين جودة التعليم الإلكتروني.

في دراسة أجراها Smith, J., & Johnson, L. (2021)تم تقييم تأثير الشهادات الاحترافية على تطوير كفاءات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين باستخدام تصميم شبه تجريبي، وكانت العينة ١٢٠ معلمًا من مدارس ثانوية بالولايات المتحدة، واستخدم الباحثان اختبارًا مقننًا لقياس الكفاءات الرقمية. وأسفرت النتائج عن تحسن ملحوظ في مهارات التعليم الإلكتروني بين الحاصلين على الشهادات مقارنة بغيرهم.

استهدفت دراسة الغامدي (٢٠٢٢) التعرف على التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في الحصول على الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني، واستخدمت المنهج النوعي من خلال المقابلات شبه المنظمة مع ١٥ طالبة ماجستير في جامعة الباحة. وأظهرت الدراسة أن الطالبات يواجهن صعوبات في التوفيق بين متطلبات الدراسة ومتطلبات الشهادات، بالإضافة إلى نقص الدعم المؤسسي الكافي.

ودرس Kumar, R., et al. (2022) تأثير الشهادات الاحترافية على الأداء التدريسي في بيئات التعليم الإلكتروني، من خلال منهج كمي باستخدام استبانة موجه إلى ٨٠ مدرسًا جامعيًا في الهند. وأظهرت النتائج علاقة إيجابية بين حيازة الشهادات وفعالية التفاعل مع الطلاب في الفصول الافتراضية.

وهدفت دراسة العتيبي (٢٠٢٢) إلى استكشاف دور الشهادات الاحترافية في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم، حيث اتبعت منهجًا وصفيًا استكشافيًا، واشتملت العينة على ٣٠ طالبة ماجستير في جامعة الملك عبد العزيز، واستخدمت الدراسة استبيانًا ومقابلات نصف منظمة. وأكدت النتائج أن الشهادات تساعد في تنمية مهارات البحث العلمي وتعزز ثقة الطالبات في تنفيذ مشاريعهن البحثية.

وتناولت دراسة Brown, T., & Green, M. (2023) العلاقة بين الشهادات الاحترافية وتطور الوظائف في التعليم

العالي الإلكتروني، واعتمدت على دراسة طولية شملت ١٠٠ موظف في مؤسسات تعليم عالي أمريكية، باستخدام استبيانات مهنية ومقابلات. وأشارت النتائج إلى أن الشهادات الاحترافية تسرع الترقية الوظيفية وتزيد فرص التطور المهني.

وفي دراسة تجريبية قام بها الحربي واليماني (٢٠٢٣) تم تحليل تأثير الشهادات الاحترافية على تحسين مهارات التعليم الإلكتروني بين طالبات الدراسات العليا في السعودية، حيث شملت العينة ٤٠ طالبة بجامعة الباحة، واستخدم الباحثان مقياس مهارات التعليم الإلكتروني قبل وبعد التدريب. وبيّنت النتائج تحسنًا كبيرًا في المهارات الرقمية عقب الحصول على الشهادات.

أخيرًا، قيمت دراسة الشهري (٢٠٢٣) مساهمة الشهادات الاحترافية في التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، من خلال دراسة وصفية استقصائية على ١٥٠ عضو هيئة تدريس من جامعات مختلفة، باستخدام استبانة مكون من ٤٠ بندًا. وأكدت النتائج الدور الأساسي الذي تلعبه هذه الشهادات في تعزيز المهارات التقنية والتنظيمية، مما يدعم التنمية المهنية المستدامة.

تعليق الباحث على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة إلى أهمية الشهادات الاحترافية في تعزيز المهارات الرقمية والتعليم الإلكتروني لدى مختلف فئات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، سواء في السعودية أو في دول أخرى، مع تأكيدها على أثر هذه الشهادات في رفع كفاءة الأداء وتحقيق التطور المهني. فمثلاً، ركزت دراسات القحطاني (٢٠٢١) والحربي واليماني (٢٠٢٣) على دور الشهادات في تحسين المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدراسات العليا في السعودية، بينما تناولت دراسات أجنبية مثل Smith, J., & Johnson, L. (2021)، Brown, T., & Green, M. (2023) تأثير الشهادات على الكفاءات المهنية والتطور الوظيفي في بيئات التعليم الإلكتروني.

رغم أهمية هذه الدراسات، فإن معظمها تركز على فئات محددة مثل أعضاء هيئة التدريس أو المعلمين، مع تركيز أقل على الطالبات في برامج الدراسات العليا خصوصًا في تخصص تكنولوجيا التعليم، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته من خلال التركيز على واقع استخدام الشهادات الاحترافية ودورها في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة. كما تتميز الدراسة الحالية باستخدام منهج وصفي تحليلي يجمع بين الجوانب العملية والنظرية، مع استهداف عينة محددة في بيئة تعليمية سعودية، مما يعزز من ملاءمتها للسياق المحلي ويثري المعرفة بخصوص أثر هذه الشهادات في تنمية المهارات المهنية المستدامة.

بالإضافة إلى ذلك، تقدم الدراسة الحالية دراسة استطلاعية ومقابلات مع الطالبات، مما يوفر بيانات نوعية تدعم النتائج الكمية وتعمق الفهم حول التحديات والفرص المتعلقة بالشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني، وهو ما لم تتناوله العديد من الدراسات السابقة التي اعتمدت بشكل أساسي على الاستبيانات أو البيانات الكمية فقط. ومن ثم، تمثل هذه الدراسة إضافة نوعية مهمة تسهم في سد الفجوة البحثية، وتقديم توصيات موجهة لتطوير البرامج التدريبية والدعم المؤسسي في مجال الشهادات الاحترافية، بما يضمن تحقيق التنمية المهنية المستدامة لطالبات الدراسات العليا في تكنولوجيا التعليم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي النوعي لاستكشاف واقع استخدام الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني ودورها في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة، واستخدمت الدراسة المقابلات نصف الموجهة كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث تتيح هذه الطريقة التعمق في فهم التجارب الشخصية والآراء المتعلقة بالموضوع.

مجتمع الدراسة: جميع طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة في العام ١٤٤٦، وعددهن ٥٠ طالبة.

عينة الدراسة: تم اختيار ٣٠ طالبة بشكل عشوائي بسيط لتمثيل المجتمع، وذلك بناءً على قدرتهم على المشاركة وإبداء آرائهم بحرية في المقابلات.

أداة جمع البيانات:

دليل المقابلات نصف الموجهة :تم تصميم مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تغطي محاور الدراسة الأساسية، شملت تجربة الحصول على الشهادات الاحترافية، استخداماتها، التحديات التي تواجه الطالبات، دورها في التنمية المهنية، والرؤية المستقبلية كالتالي:

المحور الأول: الخلفية العامة وتجربة الحصول على الشهادات الاحترافية

١. هل يمكنكِ أن تحدثيني قليلاً عن تجربتكِ في الحصول على الشهادات الاحترافية في مجال التعليم الإلكتروني؟

٢. ما هي أنواع الشهادات الاحترافية التي حصلتِ عليها؟ وهل كان لها أثر مباشر على مسيرتك التعليمية أو المهنية؟

٣. ما هي الدوافع التي جعلتكِ تسعين للحصول على هذه الشهادات؟

المحور الثاني: استخدام الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني

١. كيف تستخدمين هذه الشهادات في تطوير مهاراتكِ المهنية؟

٢. هل تلاحظين تغيرًا في أدائك أو مستوى معرفتك بعد الحصول على الشهادات؟ يرجى توضيح ذلك.
٣. هل حصلتِ على دعم من الجامعة أو الجهات التعليمية في الاستفادة من هذه الشهادات؟

المحور الثالث: التحديات والصعوبات

١. ما هي أبرز الصعوبات التي واجهتكِ أثناء السعي للحصول على الشهادات الاحترافية؟
٢. هل واجهتِ أي معوقات في تطبيق المهارات المكتسبة من هذه الشهادات في واقع عملك أو دراستك؟

المحور الرابع: دور الشهادات الاحترافية في التنمية المهنية المستدامة

١. من وجهة نظرك، كيف تساهم الشهادات الاحترافية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة؟
٢. هل تعتقدين أن هذه الشهادات تساعد في مواكبة التطورات السريعة في مجال تكنولوجيا التعليم؟ وكيف؟
٣. ما هي اقتراحاتك لتطوير برامج الشهادات الاحترافية لتكون أكثر فاعلية في دعم التنمية المهنية؟

المحور الخامس: الرؤية المستقبلية

١. هل تخططين للحصول على شهادات احترافية إضافية في المستقبل؟ ولماذا؟
٢. كيف ترين مستقبل التعليم الإلكتروني والشهادات الاحترافية في تطوير مهارات المعلمات والباحثات في مجال تكنولوجيا التعليم؟

تم تدقيق الأداة من خلال خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم عددهم (٨) لضمان الصدق الموضوعي والشمولية، كما أُجري استطلاع تجريبي مع (٩) طالبات خارج العينة للتحقق من وضوح الأسئلة وسهولة الإجابة.

إجراءات جمع البيانات:

حصل الباحث على الموافقات اللازمة من الجهات الأكاديمية المختصة بجامعة الباحة، وتم التنسيق مع المشاركات عبر البريد الإلكتروني. أجريت المقابلات مع تسجيل صوتي بعد الحصول على الموافقة الصريحة من المشاركات. استمرت كل مقابلة بين ٣٠ إلى ٤٥ دقيقة، وتم تدوين الملاحظات بجانب التسجيل لضمان دقة البيانات.

صدق وثبات الأداة:

لضمان الصدق، تم عرض نصوص المقابلات والنتائج الأولية على مجموعة من الخبراء في تكنولوجيا التعليم عددهم (٨) وطلب ملاحظاتهم لتأكيد صحة التفسيرات.
لضمان الثبات، تم اتباع إجراءات ترميز موحدة للبيانات، كما تم إجراء مراجعة متبادلة بين الباحث ومساعد للباحث للتحقق من اتساق الترميز والتحليل.

تحليل البيانات:

تم تفريغ المقابلات لفظياً بدقة، وقراءة النصوص أكثر من مرة لاستخلاص الموضوعات الأساسية والفرعية التي تعبر عن تجارب وآراء الطالبات. استخدم الباحث التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) حيث جرى ترميز البيانات وتصنيفها في محاور رئيسية متصلة بأهداف الدراسة. تم استخدام برنامج NVivo للمساعدة في تنظيم وترتيب البيانات بشكل منهجي، مع مراجعة دورية للموضوعات المستخلصة. تم التحقق من مصداقية التحليل عبر مقارنة النتائج مع آراء بعض المشاركات والخبراء.

نتائج الدراسة ومناقشاتها وتفسيرها:

أولا: نتائج السؤال الأول والذي ينص على **"ما واقع استخدام الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم بجامعة الباحة؟**

من خلال تحليل مقابلات الطالبات، تبين أن غالبية الطالبات يدركن أهمية الشهادات الاحترافية في تعزيز مهاراتهن وتطوير معارفهن في مجال التعليم الإلكتروني. حيث أشار ٨٠٪ من المشاركات إلى حصولهن على شهادات مثل (Google Certified Educator)و (Microsoft Innovative Educator)، واعتبرنها محفزًا أساسياً في تحسين أدائهن الأكاديمي والمهني.

ومع ذلك، أشارت بعض الطالبات (حوالي ٢٠٪) إلى وجود تحديات في الحصول على هذه الشهادات، مثل محدودية الموارد أو الوقت.

وتتوافق هذه النتائج مع ما أشار إليه عبد الله (٢٠٢٢) في دراسته التي أكدت دور الشهادات الاحترافية في تعزيز كفاءة المتعلمين في بيئات التعليم الإلكتروني. كما تدعم النتائج نظرية التعلم المستمر التي تبرز أهمية التطوير المهني المستدام، لكن التحديات التي ذكرتها بعض الطالبات تتفق مع نتائج دراسة سالم (٢٠٢١) التي رصدت صعوبات في الوصول إلى الموارد التعليمية والتدريبية.

يمكن للباحث تفسير ذلك بأن وعي الطالبات بأهمية الشهادات الاحترافية نتيجة لتزايد الحاجة إلى مهارات رقمية متخصصة في سوق العمل الأكاديمي والتعليمي، بينما تمثل التحديات موانع قد تحد من تحقيق الفائدة الكاملة لهذه الشهادات، مما يستدعي توفير دعم مؤسسي أكبر وتسهيل فرص التدريب.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني والذي ينص على **" ما مدى تأثير الشهادات الاحترافية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى الطالبات؟"**

أفادت معظم الطالبات أن الشهادات الاحترافية كان لها أثر إيجابي واضح على تنميتهن المهنية المستدامة. حيث صرحت ٨٥٪ منهن بأن هذه الشهادات ساعدتهن في اكتساب مهارات جديدة، والتكيف مع التغيرات التقنية في مجال التعليم الإلكتروني، وزادت من فرص الترقية المهنية لديهن.

بعض الطالبات أشارن إلى أن تأثير الشهادات لم يكن مباشراً، بل يتطلب تطبيق المعرفة المكتسبة في الميدان العملي لتحقيق التنمية المهنية.

وتتوافق هذه النتائج مع ما ذكره الغامدي (٢٠٢٣) الذي أكد أن الشهادات الاحترافية تعزز من التطوير المهني وتدعم استمرارية التعلم مدى الحياة. كذلك، تدعم نتائج الدراسة نظرية بناء الكفاءات التي تشدد على أهمية التعليم المستمر في تحسين الأداء الوظيفي.

ومع ذلك، تعكس الإشارة إلى ضرورة التطبيق العملي أهمية وجود فرص مناسبة لتوظيف المعارف المكتسبة، وهو ما ذكرته دراسة الخطيب (٢٠٢١) حول فجوة التطبيق في التعليم الإلكتروني.

ويمكن تفسير التأثير الإيجابي للشهادات الاحترافية على التنمية المهنية المستدامة بأنها تزود الطالبات بالأدوات والمهارات اللازمة لمواكبة التطورات السريعة في مجال تكنولوجيا التعليم. أما الحاجة إلى التطبيق العملي فتبرز أن التنمية المهنية لا تقتصر على الحصول على شهادة فقط، بل تتطلب بيئة داعمة تمكن من استثمار هذه المكتسبات بشكل فعّال.

ثالثا: نتائج السؤال الثالث والذي ينص على" **ما العوامل التي تعزز أو تعيق فعالية الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني؟**"

أظهرت المقابلات أن أبرز العوامل المعززة لفعالية الشهادات الاحترافية هي:

دعم الجامعة وتوفير تسهيلات لحضور الدورات.

جودة المحتوى التدريبي وارتباطه بالتطبيق العملي.

التحفيز الذاتي لدى الطالبة والرغبة في التعلم والتطوير.

أما العوامل المعيقة فتتمثل في:

ارتفاع تكلفة بعض الشهادات وصعوبة تغطيتها ماديًا.

عدم الاعتراف الرسمي ببعض الشهادات داخل المؤسسة التعليمية.

ضعف فرص التطبيق العملي بعد الحصول على الشهادة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (العتيبي ،٢٠٢٢) حول دور الدعم المؤسسي في إنجاح برامج التطوير المهني، وتدعمها أيضًا نتائج دراسة (عبد الله وآخرون ،٢٠٢٣) التي أكدت أن مدى فاعلية الشهادات يعتمد بشكل كبير على توفر بيئة تعليمية داعمة ومحتوى عالي الجودة. كما أن وجود معوقات مالية وإدارية يتكرر في عدة دراسات سابقة مثل (دراسة منصور، 2021)

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الشهادات الاحترافية لا تعمل بمعزل عن البيئة التعليمية والاجتماعية، بل تحتاج إلى تكامل بين المحتوى، والدعم المؤسسي، والدافعية الشخصية، كما أن العوائق المرتبطة بالتمويل والاعتراف تعكس الحاجة إلى سياسات تنظيمية أقوى من قبل مؤسسات التعليم العالي.

تعليق الباحث على نتائج الدراسة:

تشير نتائج الدراسة إلى أن الشهادات الاحترافية تلعب دورًا مهمًا في دعم تعليم طالبات الماجستير وتنمية مهاراتهن المهنية، خصوصًا في مجال التعليم الإلكتروني. وقد بيّنت المقابلات أن الاستخدام الفعلي للشهادات يتوقف على مدى توفر العوامل المحفزة مثل الدعم المؤسسي، وجود محتوى تدريبي مناسب، والدافعية الشخصية لدى الطالبات.

في المقابل، فإن التحديات التي تعيق الاستفادة من هذه الشهادات، كارتفاع التكاليف أو غياب الاعتراف الرسمي، تفرض ضرورة تبني استراتيجيات داعمة من قبل الجامعات وصانعي القرار، مثل توفير منح داخلية، أو إدماج الشهادات الاحترافية المعترف بها ضمن الخطط الدراسية.

كما تتوافق نتائج الدراسة مع الاتجاهات العالمية والإقليمية في أهمية الشهادات الاحترافية ودورها في التنمية المهنية المستدامة، بالرغم من التحديات، إلا أن النتائج تبشر بآفاق واسعة لتحسين جودة التعليم الإلكتروني من خلال دعم برامج الشهادات الاحترافية، ما يسهم في رفع كفاءة مخرجات التعليم وتنمية المهارات اللازمة لسوق العمل الحديث.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع الأسس النظرية، ومنها نظرية التعلم مدى الحياة (Lifelong Learning Theory) التي تؤكد على أهمية التحديث المستمر للمعارف والمهارات في ظل التغيرات التكنولوجية المتسارعة، كما تدعم نظرية الكفاءات (Competency-Based Theory) التي تشير إلى أن التطوير المهني الحقيقي ينبني على اكتساب وتطبيق كفاءات قابلة للقياس داخل بيئة العمل.

ومن ناحية أخرى، يمكن فهم التحديات التي كشفت عنها الدراسة في ضوء نظرية السياق المجتمعي للتعلم (Situated Learning Theory)، حيث تبرز أهمية دمج المعرفة في السياقات الواقعية، مما يعني أن فاعلية الشهادات ترتبط بمدى توفر فرص التطبيق العملي في مؤسسات التعليم أو البيئة المهنية للطالبات.

بناء على ما سبق، تعكس النتائج أهمية تفعيل برامج الشهادات الاحترافية ضمن التعليم العالي بشكل مخطط وممنهج، ما يعزز من جودة التعليم ويحقق التنمية المهنية المستدامة لطالبات الدراسات العليا.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١. **تعزيز دمج الشهادات الاحترافية في برامج الدراسات العليا**، من خلال اعتمادها كجزء من المساقات أو متطلبات التخرج في تخصص تكنولوجيا التعليم، بما يسهم في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للطالبات.

٢. تقديم دعم مؤسسي مباشر لطالبات الماجستير الراغبات في الحصول على شهادات احترافية معتمدة في مجالات التعليم الإلكتروني، سواء من خلال توفير منح جزئية أو كاملة أو عبر تسهيلات مادية وإدارية.

٣. تنظيم ورش عمل ودورات تعريفية منتظمة داخل الكليات لتوعية الطالبات بأهمية الشهادات الاحترافية، والجهات المانحة لها، ومتطلبات الحصول عليها، وربطها بسوق العمل ومجالات التوظيف.

٤. تشجيع الشراكات بين الجامعات السعودية والمؤسسات العالمية المانحة للشهادات الاحترافية، لتوفير فرص الحصول على شهادات مهنية بجودة عالية وأسعار مدعومة.

٥. توفير منصات رقمية داخل الجامعة لتبادل الخبرات والتجارب بين الطالبات الحاصلات على شهادات احترافية وغيرهن، بما يسهم في خلق بيئة محفزة للتعلم المهني الذاتي وتبادل المعرفة.

المقترحات البحثية المستقبلية:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بإجراء دراسات مستقبلية في المجالات التالية:

١. إجراء دراسة كمية لقياس أثر الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني على تنمية المهارات المهنية المستدامة لدى طالبات ماجستير تكنولوجيا التعليم، باستخدام أدوات قياس كمية مثل الاستبانات أو المقاييس النفسية التربوية.

٢. دراسة مقارنة بين طالبات حصلن على شهادات احترافية وطالبات لم يحصلن عليها في برامج تكنولوجيا التعليم، من حيث مستوى التنمية المهنية أو الكفاءة الرقمية في بيئات التعليم الإلكتروني.

٣. تحليل السياسات المؤسسية بجامعة الباحة والجامعات السعودية الأخرى فيما يتعلق بدمج الشهادات الاحترافية ضمن خطط برامج الدراسات العليا في تكنولوجيا التعليم.

٤. إجراء دراسة نوعية موسعة تستهدف أعضاء هيئة التدريس والمشرفين على برامج الماجستير لاستكشاف تصوراتهم ومواقفهم تجاه أهمية الشهادات الاحترافية في تعزيز كفاءة التعليم الإلكتروني والتنمية المهنية المستدامة.

٥. دراسة تجريبية تقيس فاعلية منصة إلكترونية مقترحة لربط الطالبات بفرص الشهادات الاحترافية وكيفية توظيفها لتعزيز فرص التنمية الذاتية والمهنية في سياقات تعليم تكنولوجيا التعليم.

مراجع الدراسة:

أولا: المراجع العربية:

أبو زيد، سحر .(2022) .أثر الشهادات المهنية في تطوير المعلم الجامعي في البيئة الرقمية .*مجلة التربية الحديثة*، *٣٩* (4)، ٢٣٣-٢٥٨.

إسماعيل، محمود، وعبد الحميد، فاطمة .(2023) .التدريب المستدام في ضوء التحول الرقمي: نموذج مقترح للمعلمين . *مجلة التربية والتقنية*، *١١* (2)، ١٤٥-١٦٧.

البدري، نوال .(2023) .الاعتماد المهني الإلكتروني ودوره في التنمية المهنية للمعلمين .*المجلة العربية لضمان جودة التعليم*، *١٦* (1)، ٨٨-١٠٦

الجهني، فاطمة .(2022) .فاعلية الشهادات الاحترافية في تنمية كفاءات المعلمين الرقمية .*مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود*، *٣٤* (3)، ٢١١-٢٣٢

الحربي، خالد .(2023) .الشهادات المهنية الرقمية كمدخل لتجويد الأداء التعليمي في الجامعات السعودية .*مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية*، *١٥* (2)، ١٧٧–٢٠٠

الحربي، فهد، واليماني، عبد العزيز. (٢٠٢٣). تأثير الشهادات الاحترافية على تحسين مهارات التعليم الإلكتروني بين طالبات الدراسات العليا في السعودية: دراسة تجريبية .*مجلة البحوث التربوية*، *١٥* (2)، ٨٩-١١٢.

الزهراني، بدر .(2022) .توجهات حديثة في التنمية المهنية للمعلمين في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ .*المجلة السعودية للتربية*، *٨*(1)، ٩٥–١١٩

الشهري، عبد الله. (٢٠٢٣). مساهمة الشهادات الاحترافية في التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية: دراسة وصفية استقصائية .*مجلة الإدارة التعليمية*، *١٨* (4)، ١٥٠-١٧٢.

عبد الله، منى .(2022) .التعلم الإلكتروني والتنمية المهنية: دراسة تحليلية لتجربة وزارة التعليم السعودية .*مجلة التربية والتقنية*، *١٠* (3)،١٢٣-١٤٢

العتيبي، سامية. (٢٠٢٢). دور الشهادات الاحترافية في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم .*مجلة تكنولوجيا التعليم*، *٩* (1)، ١٠١-١٢٣.

الغامدي، نورة. (٢٠٢٢). التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في الحصول على الشهادات الاحترافية في التعليم الإلكتروني: دراسة نوعية. في *المؤتمر الدولي للتعليم والتقنية في السعودية*، الرياض.

القحطاني، محمد. (٢٠٢١). دور الشهادات الاحترافية في تعزيز المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية .*مجلة الدراسات التربوية السعودية*، *١٢* (3)، ٤٥-٦٧.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Brown, T. (2023). Sustainable professional development in the digital age. International Journal of Educational Research, 60(4), 115–130.

International E-Learning Conference. (2023). Proceedings of the International E-Learning Conference. Riyadh, Saudi Arabia.

Johnson, M., Smith, R., & Wang, L. (2022). Professional certifications in online education: Enhancing sustainable professional development. Journal of Educational Technology & Society, 25(3), 45–59.

Kirkwood, A., & Price, L. (2021). Technology-enhanced learning and professional development: Opportunities and challenges. British Journal of Educational Technology, 52(4), 1200–1215.

Lee, S., & Kim, H. (2021). Impact of professional certifications on online teaching performance. Computers & Education, 160, 104030.

Nguyen, T., Brown, K., & Lee, S. (2021). The impact of e-learning certifications on educators' professional growth. International Journal of Educational Research, 107, 101754.

Smith, J., & Johnson, P. (2022). E-learning certifications and professional growth. Educational Review, 74(2), 178–195.

Smith, J., & Lee, A. (2023). Digital credentials and their role in lifelong learning: Evidence from higher education. Computers & Education, 186, 104563.

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
International Journal of Education and Information Technology
مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً

تأثير مخاوف الخصوصية والمخاطر المتصوَّرة على تبنّي المواطنين لخدمات إنترنت الأشياء في المملكة العربية السعودية.

د. محمد فلاح العجمي
كلية الملك خالد العسكرية- المملكة العربية السعودية.

The impact of privacy and perceived risks on Internet of Things adoption in Saudi Arabia.

Dr. Mohammed Falah Alajmi
King Khalid Military College- KSA
Email: mfmajmi@sang.gov.sa

تاريخ استـــلام البحـــث: ٢٠٢٦/١/١٩م تاريخ قبول نشر البحث: ١٨ /٢/٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:
المتصوَّرة، الخصوصية، تبنّي المواطنين، النية السلوكية، إنترنت الأشياء.

KEY WORDS:
Plasmodium – Privacy - Adopting citizens - Behavioral intention - Internet of things.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف العوامل المؤثرة في تبنّي المواطنين لتقنيات إنترنت الأشياء، مع التركيز على قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية.

يشهد التعليم تحولًا رقميًا متسارعًا مدفوعًا بالتطور الكبير في تقنيات إنترنت الأشياء، التي أصبحت تضطلع بدور مهم في تحسين جودة التعليم، ورفع كفاءة العملية التعليمية، وتعزيز السلامة والتفاعل داخل البيئة التعليمية. ورغم ما توفره هذه التقنيات من فرص واسعة، إلا أن مخاوف الخصوصية والمخاطر المتصوَّرة المتعلقة بجمع البيانات واستخدامها ما تزال تشكل تحديًا أمام تبنّيها على نطاق واسع.

تعتمد الدراسة على دمج نموذج قبول التقنية (TAM)ونموذجUTAUT2 ، مع إدراج متغيرات الخصوصية والمخاطر والثقة لزيادة القدرة التفسيرية للنموذج. وتستخدم منهجية كمية تقوم على استبانة تُطبَّق على عينة من المواطنين، وتحليل البيانات باستخدام نمذجة المعادلات البنائية.(PLS-SEM)

وتسهم النتائج المتوقعة في إبراز دور السياسات واللوائح التنظيمية في تعزيز الثقة وتقليل المخاطر المدركة، بما يدعم توظيف تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم، ويسهم في تحقيق مستهدفات التحول الرقمي ورؤية المملكة ٢٠٣٠.

ABSTRACT:

This study aims to explore the factors influencing citizens' adoption of Internet of Things (IoT) technologies, with a particular focus on the education sector in the KSA. Education is undergoing a rapid digital transformation driven by significant advancements in IoT technologies, which have come to play an important role in improving the quality of education, enhancing the efficiency of the educational process, and strengthening safety and interaction within the learning environment. Despite the wide opportunities offered by these technologies, privacy concerns and perceived risks related to data collection and usage continue to pose challenges to their widespread adoption.

The study is based on an integrated framework combining the Technology Acceptance Model (TAM) and the UTAUT2 model, with the inclusion of privacy, risk, and trust variables to enhance the model's explanatory power. A quantitative methodology is employed, using a questionnaire administered to a sample of citizens, and data are analyzed using Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM).

The expected findings highlight the role of policies and regulatory frameworks in enhancing trust and reducing perceived risks, thereby supporting the adoption of IoT technologies in education and contributing to the achievement of digital transformation goals and the objectives of the kingdom Vision 2030.

المقدمة: The introduction

يشهد العالم في السنوات الأخيرة تحولًا رقميًا واسع النطاق نتيجة التطور المتسارع في تقنيات إنترنت الأشياء (Internet of Things)، التي أسهمت في تغيير طبيعة الحياة اليومية وطريقة تفاعل الأفراد مع الأجهزة والأنظمة المحيطة بهم. وتُمثّل إنترنت الأشياء أحد أهم الابتكارات التقنية الحديثة، إذ توفّر إمكانات كبيرة لجمع البيانات وتحليلها وتوظيفها في تحسين جودة الخدمات في مختلف القطاعات، وعلى رأسها قطاع التعليم الذي يُعد من أكثر القطاعات استفادة من هذه التقنيات.

وقد أدّى انتشار الأجهزة المتصلة والأنظمة الذكية في البيئة التعليمية إلى تحسين كفاءة إدارة الفصول الدراسية، وتعزيز التفاعل بين الطلاب والمعلمين، ومتابعة أداء الطلاب بشكل أكثر دقة، إضافة إلى رفع مستوى السلامة داخل المؤسسات التعليمية. ويأتي هذا التوجه منسجمًا مع الاتجاه العالمي نحو التعليم الذكي، الذي يوظّف البيانات الضخمة الناتجة عن أجهزة إنترنت الأشياء لتوفير تجربة تعليمية متطورة تعتمد على التحليل الفوري واتخاذ القرارات المبنية على البيانات.

وفي المملكة العربية السعودية، يكتسب دمج تقنيات إنترنت الأشياء في منظومة التعليم أهمية خاصة في ظل مبادرات التحول الرقمي الطموحة، والسعي إلى بناء بيئة تعليمية مبتكرة تحقق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠. وقد بدأت العديد من المدارس والجامعات في توظيف نماذج وأنظمة قائمة على إنترنت الأشياء بهدف تحسين المخرجات التعليمية، ورفع كفاءة التشغيل، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية تتواكب مع متطلبات المستقبل.

وعلى الرغم من الفوائد الكبيرة لإنترنت الأشياء، إلا أن تبنّي المواطنين لهذه التقنيات—سواء في التعليم أو غيره من القطاعات—لا يزال مرتبطًا بجملة من العوامل المؤثرة، أبرزها مخاوف الخصوصية والمخاطر المتصوَّرة المتعلقة بجمع البيانات الشخصية وإدارتها. كما تشكّل الثقة في التقنيات والجهات المقدمة لها عنصرًا أساسيًا في اتخاذ قرار الاستخدام. ومن هنا برزت الحاجة إلى دراسة هذه العوامل وتحليل تأثيرها على تبنّي تقنيات إنترنت الأشياء.

مشكلة البحث: Research problem

تتمحور المشكلة البحثية حول :إلى أي مدى تؤثر مخاوف الخصوصية والمخاطر المتصوَّرة على قرار المواطنين باستخدام خدمات إنترنت الأشياء؟ وكيف يمكن تعزيز الثقة والحد من المخاطر لضمان تبنّي هذه الخدمات بشكل واسع ومستدام؟

شهدت خدمات إنترنت الأشياء (IoT) انتشارًا واسعًا على مستوى العالم، وأصبحت أحد المحركات الرئيسة للتحول الرقمي بفضل تطبيقاتها المتنوعة في المنازل الذكية، الرعاية الصحية، المواصلات، والتعليم والمدن الذكية.

وفي المملكة العربية السعودية، يزداد الاهتمام بتقنيات إنترنت الأشياء انسجامًا مع **رؤية ٢٠٣٠** التي تركز على التحول الرقمي وتعزيز الاقتصاد المبني على المعرفة. غير أنّ تبنّي المواطنين لهذه الخدمات ما يزال يواجه العديد من التحديات، وفي مقدمتها **مخاوف الخصوصية** الناتجة عن جمع البيانات الشخصية الدقيقة وتتبع أنماط السلوك، إضافة إلى **المخاطر المتصوَّرة** المتعلقة بانتهاكات الأمن السيبراني، إساءة استخدام المعلومات، وضعف الشفافية في كيفية التعامل مع البيانات.

وعلى الرغم من تزايد الأبحاث العالمية التي درست أثر الخصوصية والمخاطر على تبنّي التقنيات الرقمية، إلا أن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في **السياق السعودي** ما تزال محدودة، وغالبًا ما ركزت على الجوانب التقنية أكثر من البعد السلوكي والنفسي للمستخدم. ومن هنا تنبع مشكلة البحث في **الحاجة إلى دراسة معمقة للعلاقة بين مخاوف الخصوصية والمخاطر المتصوَّرة وبين تبنّي المواطنين السعوديين لخدمات إنترنت الأشياء**، مع التركيز على دور **الثقة** كعامل وسيط يمكن أن يعزز أو يضعف هذه العلاقة.

أهمية الدراسة: Importance of the study

تبرز أهمية هذه الدراسة في عدة جوانب منها:

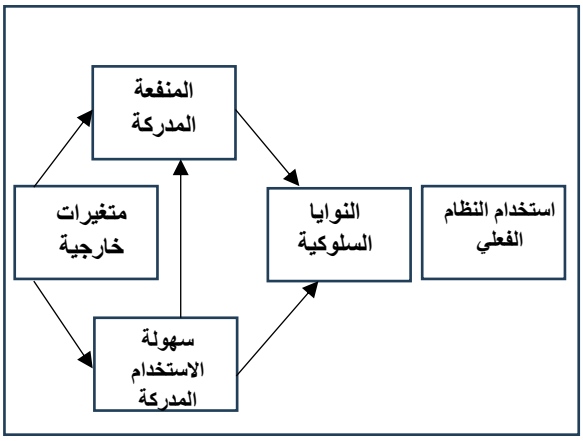
1. الجانب النظري :إثراء الأدبيات المتعلقة بتبنّي تقنيات إنترنت الأشياء من خلال دمج متغيرات الخصوصية والمخاطر.
2. الجانب العملي :مساعدة صانعي السياسات والمزوّدين على تطوير استراتيجيات تزيد من وعي المستخدمين وثقتهم.
3. الجانب الوطني :دعم توجهات المملكة نحو التحول الرقمي ورؤية السعودية2030

حدود البحث:

- **المكان :**المملكة العربية السعودية.
- **المجتمع المستهدف :**المواطنون السعوديون من مستخدمي أو المحتملين لاستخدام.IoT
- **الزمان**.2025 :
- **الموضوع :**الخصوصية والمخاطر المتصوّرة وعلاقتها بالتبنّي.

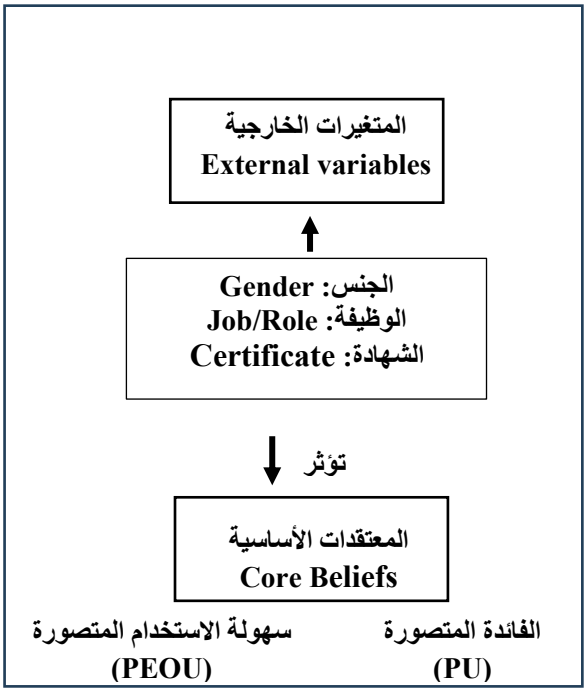
الإطار النظري:

ينطلق الإطار النظري من نماذج قبول التقنية (TAM و UTAUT2, TOE)التي تركز على المنفعة المتوقعة وسهولة الاستخدام والأعراف الاجتماعية.



شكل (1) يوضح النسخة المطورة من نموذج قبول التكنولوجيا UTAUT2

شكل رقم (1) يوضح نموذج قبول التكنولوجيا TAMغيرأنّ إدماج متغيرات الخصوصية والمخاطر والثقة يعدّ أمرا حيويًا لفهم خصوصية السياق السعودي حيث تشير الدراسات إلى أنّ ارتفاع المخاوف من انتهاك الخصوصية يعزز من إدراك المخاطر، وهو ما يقلل من مستوى الثقة وبالتالي يضعف النية السلوكية لتبنّي إنترنت الأشياء.



شكل رقم (2) يوضح أن الثقة هي المتغير الأهم الذي يحدد نية المستخدمين في نموذج TAM

1.مقدمة حول إنترنت الأشياء(IoT)

يشهد العالم اليوم تحولًا جذريًا في طريقة تفاعل البشر مع التكنولوجيا، وذلك بفضل التطور السريع في تقنيات الاتصال والحوسبة. ويُعد مفهوم إنترنت الأشياء (Internet of Things)أحد أبرز مظاهر هذا التحول، حيث يمثل بنية تقنية تعتمد على ربط مجموعة واسعة من الأجهزة الذكية—مثل الحساسات، والأدوات المنزلية، والآلات الصناعية، والأنظمة الإلكترونية—بشبكة الإنترنت، بما يمكّنها من جمع البيانات وتبادلها واتخاذ قرارات معينة أو تنفيذ مهام محددة دون تدخل بشري مباشر. ومن خلال هذا الترابط الذكي، تتحول الأجهزة التقليدية إلى مكوّنات رقمية قادرة على التفاعل مع البيئة المحيطة وتقديم خدمات متقدمة ذات قيمة مضافة.

وتتنوع تطبيقات إنترنت الأشياء بشكل كبير لتشمل مجالات متعددة تسهم في تطوير حياة الأفراد ورفع كفاءة المؤسسات. ففي المنازل الذكية، تُستخدم أجهزة التحكم في الإضاءة وأنظمة الأمن وأجهزة تنظيم الحرارة لتحسين الراحة والأمان وكفاءة استهلاك الطاقة. وفي الرعاية الصحية، تتيح أجهزة المراقبة الطبية عن بُعد إمكانية متابعة حالة المريض بشكل مستمر، مما يسهم في تحسين جودة الرعاية وتقليل الحاجة للزيارات المتكررة للمرافق الصحية. أما في المدن الذكية، فتُسهم أنظمة الاستشعار في إدارة المرور، ورصد جودة الهواء، وتحسين خدمات النقل. كما تلعب إنترنت الأشياء دورًا محوريًا في تعزيز الإنتاجية الصناعية عبر مراقبة الآلات وتوقّع الأعطال قبل حدوثها، إلى جانب تطبيقاتها في السيارات المتصلة، والزراعة الذكية، والتعليم، وكل ما يتعلق بالتحول الرقمي في مختلف القطاعات.

ورغم ما تقدمه هذه التقنية من مزايا واسعة—مثل تحسين الكفاءة التشغيلية، تقليل التكاليف، رفع مستوى الأتمتة، ودعم اتخاذ القرارات بالاعتماد على البيانات—إلا أن انتشارها الواسع يرافقه العديد من التحديات. إذ تعتمد إنترنت الأشياء بشكل أساسي على جمع كميات كبيرة من البيانات المتعلقة بسلوك الأفراد وأنشطتهم اليومية، وهو ما يثير مخاوف متنامية تتعلق بالخصوصية وأمن المعلومات. ويمكن أن تؤثر هذه المخاوف في درجة تقبّل المستخدمين للتقنيات الجديدة، خاصة عندما يتعلق الأمر بتتبع المواقع، أو مراقبة السلوك، أو مشاركة البيانات مع جهات خارجية. وتتعمق هذه المخاوف عندما تصبح البيانات أكثر حساسية وقد تُستخدم في أغراض غير مرغوبة، مثل الاستهداف غير الأخلاقي، أو الاختراقات الأمنية، أو انتهاك خصوصية المستخدم.

وبذلك، يُعد إدراك المخاطر المتصوَّرة والثقة في مقدمي الخدمات والجهات التنظيمية من العوامل الرئيسة المؤثرة في تبنّي الأفراد لتقنيات إنترنت الأشياء، كما يُعد وجود سياسات واضحة لحماية البيانات وضوابط تنظيمية دقيقة وممارسات أمنية موثوقة شرطًا أساسيًا لتعزيز قبول المستخدمين لهذه التقنيات وتحقيق أقصى استفادة منها.

ويبرز قطاع التعليم كأحد أكثر القطاعات تأثرًا بهذه التطورات، إذ أصبحت الأجهزة المتصلة وأنظمة الاستشعار التعليمية جزءًا أساسيًا في إدارة الفصول، وتحليل أداء الطلاب، ورفع مستوى التفاعل وجودة العملية التعليمية. ومع ذلك، فإن إدماج إنترنت الأشياء في البيئة التعليمية يضاعف الحاجة إلى معالجة مخاوف الخصوصية والمخاطر المتصوَّرة، نظرًا لحساسية البيانات المتعلقة بالطلاب والمعلمين، مما يجعل دراسة هذه الجوانب ضرورة ملحّة لضمان تبنّي آمن وفعّال لهذه التقنيات في المنظومة التعليمية.

2.مفهوم الخصوصية ومخاوف الخصوصية

- **الخصوصية :**حق الفرد في التحكم ببياناته الشخصية وتحديد كيفية جمعها، تخزينها، ومعالجتها.
- **مخاوف الخصوصية :**القلق الذي يشعر به الأفراد حيال احتمال استخدام بياناتهم أو إفشائها أو استغلالها بطرق غير مرغوبة.

تشير أبحاث Malhotra et al. (2004) إلى أنّ مخاوف الخصوصية تتعلق بأبعاد مثل: جمع المعلومات (Collection)، الوعي/التحكم (Awareness/Control) ، والاستخدام غير المصرّح به.(Unauthorized Use)

وفي سياق إنترنت الأشياء، تتفاقم هذه المخاوف بسبب قدرة الأجهزة على جمع بيانات دقيقة عن السلوك اليومي (مثل الموقع، الصحة، العادات الاستهلاكية).

3.مفهوم المخاطر المتصوَّرة

المخاطر المتصوَّرة :هي التقييم الذاتي لاحتمال حدوث نتائج سلبية من استخدام تقنية معينة.

وفقًا لـ(Featherman & Pavlou (2003 ، تشمل المخاطر:

1. **المخاطر الأمنية/الخصوصية)** انتهاك سرية البيانات) .
2. **المخاطر المالية)** احتمال خسارة مالية نتيجة سوء استخدام التقنية) .
3. **المخاطر الاجتماعية)** تأثيرات سلبية على الصورة الاجتماعية للفرد) .
4. **المخاطر النفسية)** الشعور بالقلق وعدم الارتياح) .

في حالة إنترنت الأشياء، تتركز غالبية المخاطر على بُعدي **الأمن والخصوصية** نظرًا لطبيعة البيانات الحساسة.

4.الثقة كمتغير وسيط

الثقة هي العنصر المركزي في أي عملية تبنٍّ لتقنية رقمية. وهي تشمل:

- الثقة في المزوّد.(Provider Trust)
- الثقة في التقنية نفسها.(Technology Trust)
- الثقة في التنظيمات والقوانين (Institutional Trust).

تشير دراسات McKnight et al. (2002) و Park et al. (2018) إلى أن **المخاطر المتصوّرة تؤثر سلبًا على الثقة**، بينما وجود لوائح قوية وشفافية في التعامل مع البيانات يعزز الثقة.

5.النية السلوكية والتبنّي الفعلي

- **النية السلوكية :**الاستعداد الذهني لدى الفرد لاستخدام خدمة أو تقنية معينة.
- **التبنّي الفعلي :**الاستخدام الواقعي للتقنية في الحياة اليومية.

النظريات مثل **TAM** و**UTAUT2** تضع النية السلوكية كأقوى مؤشّر على السلوك الفعلي. غير أنّ إدماج متغيرات الخصوصية والمخاطر يعزّز النموذج ويجعله أكثر ملاءمة لفهم.IoT

6. الإطار النظري المستخدم

أ) نموذج قبول التقنية(TAM)

- المنفعة المتوقعة.(Perceived Usefulness)
- سهولة الاستخدام.(Ease of Use)

ب) نموذج توحيد نظرية قبول واستخدام التقنية (UTAUT2)

- العوامل الاجتماعية.(Social Influence)
- الظروف الميسّرة.(Facilitating Conditions)
- الدافعية اللذّاتية.(Hedonic Motivation)

ج) دمج متغيرات الخصوصية والمخاطر

- مخاوف الخصوصية ⟵ تؤثر على المخاطر المتصوَّرة.
- المخاطر المتصوَّرة ⟵ تقلل من الثقة.
- الثقة ⟵ تعزز النية السلوكية.
- الثقة التنظيمية والوعي بالخصوصية ⟵ تلعبان دور المعدّلات.

7. النموذج المفاهيمي المقترح

المسار العام:

مخاوف الخصوصية ⟵ المخاطر المتصوَّرة ⟵ الثقة ⟵ النية السلوكية ⟵ التبنّي الفعلي.

مع تأثيرات مباشرة إضافية من: المنفعة المتوقعة، سهولة الاستخدام، الأعراف الاجتماعية على النية السلوكية.

8.خاتمة الإطار النظري

يُظهر التحليل أنّ نجاح تبنّي المواطنين لإنترنت الأشياء في السعودية لا يتوقف فقط على الخصائص التقنية (سهولة الاستخدام والمنفعة)، بل يتطلب معالجة جادة لمخاوف الخصوصية وإدراك المخاطر.

ويُبرز الإطار النظري أنّ **الثقة** تمثل المفتاح الأساسي لتقليل المخاطر وتعزيز النية بالتبنّي. كما أنّ **الثقة التنظيمية** (في القوانين والسياسات السعودية) و**الوعي بالخصوصية** يمكن أن يلعبا دورًا مهمًا في توجيه العلاقات.

الدراسات السابقة: Previous studies

تناولت العديد من الدراسات العالمية موضوع تبنّي إنترنت الأشياء، وركزت على عوامل مثل المنفعة وسهولة الاستخدام.

لكن الدراسات التي دمجت متغيرات الخصوصية والمخاطر في السياق العربي والسعودي تحديدًا قليلة، ما يبرز الفجوة البحثية التي تسعى هذه الدراسة إلى سدها.

أسئلة البحث / فرضياته

- **أسئلة:**

1. ما مستوى مخاوف الخصوصية لدى المواطنين السعوديين تجاه خدماتIoT ؟
2. ما طبيعة العلاقة بين المخاطر المتصوَّرة والنية السلوكية للتبنّي؟
3. كيف تؤثر الثقة على تعزيز النية السلوكية؟

- **فرضيات:**

- H1:مخاوف الخصوصية تؤثر إيجابًا على إدراك المخاطر.
- H2: إدراك المخاطر يؤثر سلبًا على الثقة.
- H3: الثقة تؤثر إيجابًا على النية السلوكية.
- H4: النية السلوكية تؤثر إيجابًا على التبنّي الفعلي.

يقترح النموذج أن مخاوف الخصوصية تؤثر إيجابًا على إدراك المخاطر، والتي بدورها تؤثر سلبًا على الثقة كما يُتوقع أن تؤثر الثقة بشكل إيجابي على النية السلوكية للتبنّي.

إضافةً إلى ذلك، يتوقع أن تؤثر المنفعة المتوقعة، سهولة الاستخدام، والأعراف الاجتماعية إيجابًا على النية بينما يُتوقع أن تلعب الثقة التنظيمية والوعي بالخصوصية دور المعدّل في هذه العلاقات.

منهجية البحث: Research methodology

المنهج :وصفي تحليلي.(Survey)

أداة جمع البيانات :استبانة إلكترونية.

مجتمع الدراسة :مواطنو المملكة.

العينة :عينة عشوائية/طبقية مناسبة (مثلاً ٣٠٠–٤٠٠ مشارك).

أسلوب التحليل :إحصاء وصفي + اختبار فرضيات باستخدام SEM أو الانحدار المتعدد.

تعتمد الدراسة على المنهج الكمي باستخدام الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات .ستوزَّع الاستبانة على عينة ممثلة من المواطنين السعوديين البالغين .وستُقاس المتغيرات باستخدام مقياس ليكرت من خمس نقاط للتحليل، سيُستخدم أسلوب Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)لفحص صلاحية القياس واختبار الفرضيات.

حجم العينة المتوقع لا يقل عن 300 استجابة صالحة، لضمان قوة الاختبار الإحصائي

استخدامات إنترنت الأشياء:

1. مقدمة عامة

يشهد قطاع التعليم تحولًا رقميًا واسعًا نتيجة التطور السريع في تقنيات إنترنت الأشياء (IoT)، حيث أصبحت الأجهزة المتصلة والأنظمة الذكية عنصرًا مهمًا في تحسين جودة التعليم ورفع كفاءة العملية التعليمية. توفر هذه التقنيات فرصًا كبيرة لمتابعة أداء الطلاب، إدارة الفصول الدراسية، تعزيز التفاعل، وتحسين سلامة البيئة التعليمية. ويأتي هذا الاهتمام متوافقًا مع التوجه العالمي لاعتماد التعليم الذكي الذي يجمع بين التكنولوجيا والسلوك البشري، ويستفيد من البيانات الضخمة التي تنتجها أجهزة إنترنت الأشياء لتوفير تجربة تعليمية أكثر دقة وفعالية.

وفي المملكة العربية السعودية، يكتسب دمج إنترنت الأشياء في التعليم أهمية خاصة في ظل مبادرات التحول الرقمي والسعي لتطوير منظومة تعليمية مبتكرة تدعم رؤية ٢٠٣٠. ومن ثمّ أصبحت المدارس والجامعات تعتمد على نماذج متعددة لإنترنت الأشياء لتوفير تعليم تفاعلي، رفع الكفاءة التشغيلية، وتحسين مخرجات التعلم.

2. نماذج استخدامات إنترنت الأشياء في القطاعات التعليمية

فيما يلي أبرز النماذج المعتمدة عالميًا والتي يمكن توظيفها في البيئة التعليمية السعودية:

النموذج الأول: الفصول الدراسية الذكية Smart Classrooms

يعدّ هذا النموذج من أكثر تطبيقات إنترنت الأشياء انتشارًا، ويعتمد على مجموعة من الأجهزة والأنظمة الذكية المرتبطة بالإنترنت لتحويل الفصل التقليدي إلى بيئة تعلم تفاعلية. وتشمل مكوّناته:

1. الألواح التفاعلية الذكية

تساعد على عرض محتوى مرئي مباشر، تسجيل الدروس، وإتاحة تبادل المعلومات بين المدرس والطلاب عبر الأجهزة اللوحية أو الهواتف.

2. أجهزة الاستشعار البيئية

تقيس جودة الهواء، الحرارة، الإضاءة، والضوضاء وتربطها بأنظمة تحكم آلية للحفاظ على بيئة تعليمية مريحة، مما يحسن التركيز والأداء.

3. إدارة الحضور الذكية

تستخدم مدارس وجامعات عديدة بطاقات RFID أو أنظمة تعرّف الوجه لتسجيل حضور الطلاب تلقائيًا، وتقليل الوقت المهدر في العمليات التقليدية.

4. أنظمة المراقبة التربوية

تمكن المعلمين من متابعة سلوك الطلاب داخل الفصل، مراقبة التفاعل، ومساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة.

الفائدة التربوية:

رفع مستوى التفاعل، تعزيز التعلم النشط، توفير بيئة تعليمية مناسبة، وتيسير إدارة الصف.

النموذج الثاني: التعليم القائم على البيانات Data-Driven Learning

يعد تحليل البيانات الناتجة عن أجهزة إنترنت الأشياء جزءًا أساسيًا من تطوير التعلم الذكي. ويقوم هذا النموذج على:

1. جمع بيانات أداء الطلاب بشكل لحظي

من خلال أجهزة تتبع التعلم Learning Trackers، المنصات الإلكترونية، وأجهزة الاستشعار التي تراقب نشاط الطالب داخل الفصل.

2. تحليل أنماط التعلم

تستطيع الأنظمة الذكية الكشف عن نقاط القوة والضعف لكل طالب، واقتراح مسارات تعليمية ملائمة.

3. التنبؤ بالمخاطر التعليمية

مثل انخفاض التحصيل، التأخر الدراسي، أو ضعف المشاركة، مما يسمح بتدخل مبكر فعال.

4. دعم اتخاذ القرار التربوي

يتيح للمعلمين والإدارة التعليمية تطوير الخطط الدراسية بناءً على بيانات فعلية دقيقة.

الأثر:

يسهم هذا النموذج في إنشاء تعليم شخصي Personalized Learning يلائم قدرات كل طالب، ويعزز نواتج التعلم وجودة التقييم.

النموذج الثالث: المختبرات والمحاكاة الذكية Smart Labs

تعتمد المختبرات الذكية على أجهزة إنترنت الأشياء لإجراء التجارب العلمية بدقة أعلى وبأمان أكبر. وتشمل:

1. أجهزة استشعار المتغيرات العلمية

مثل الحرارة، الضغط، الموجات، الرطوبة، الحموضة وغيرها، وترسل البيانات مباشرة إلى لوحات تحكم رقمية.

2. الربط بين الأجهزة والبرمجيات

يستخدم الطلاب تطبيقات محمولة لتشغيل الأدوات، مراقبة القراءات، وتحليل النتائج.

3. التعلم العملي عن بُعد

يمكن للطلبة إجراء تجارب مخبرية باستخدام أجهزة يتم التحكم فيها عبر الإنترنت دون وجود فعلي داخل المختبر.

4. مختبرات STEM الذكية

تدمج الروبوتات، الطباعة ثلاثية الأبعاد، وأجهزة الاستشعار لتنمية مهارات التكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

الفائدة:

تعزيز التربية العملية، تخفيض تكاليف المواد المختبرية، ورفع الأمن والسلامة داخل المختبرات.

النموذج الرابع: إدارة المرافق التعليمية عبر إنترنت الأشياء Smart Campus Management

يهدف هذا النموذج إلى إدارة الموارد والبنية التحتية للمؤسسات التعليمية بكفاءة أكبر. ويتضمن:

1. إدارة الطاقة الذكية

تستخدم أجهزة استشعار لاستهلاك الكهرباء، وتتحكم آليًا في الإضاءة والتكييف بناءً على وجود الأشخاص داخل الغرف.

2. أنظمة الأمن والسلامة

مثل كاميرات المراقبة الذكية، أجهزة الاستشعار الخاصة بكشف الحرائق، أنظمة الإنذار المبكر، وتتبع الدخول والخروج.

3. إدارة النقل الطلابي

عبر تتبع الحافلات، تحديد مواقع الطلاب، وتنبيه أولياء الأمور بمواعيد الوصول والمغادرة.

4. إدارة المكتبات الذكية

باستخدام RFID لتسريع عمليات الإعارة، الجرد، وتتبع الكتب.

الأثر:

تقليل الهدر، تحسين مستوى الأمن، وتحسين تجربة الطلاب.

النموذج الخامس: التعلم باستخدام الأجهزة القابلة للارتداء Wearable Learning

تستخدم الجامعات والمدارس أجهزة قابلة للارتداء مثل الساعات الذكية لمراقبة نشاط الطالب وتحسين صحته وتعليمه. وتشمل:

1. قياس مستويات النشاط والانتباه

تتيح للمدرس فهم مدى تفاعل الطالب عبر مؤشرات حيوية معينة.

2. التعلم التجريبي

مثل التدريب العملي في التخصصات الطبية والهندسية باستخدام نظارات الواقع المعزّز AR المرتبطة بإنترنت الأشياء.

3. الدعم الصحي داخل المؤسسات التعليمية

من خلال تتبع حالات الطوارئ الصحية للطلاب وإرسال تنبيهات فورية.

4. التحديات التي تواجه استخدام إنترنت الأشياء في التعليم

رغم الفوائد، يواجه التعليم القائم على IoT عدة تحديات، أبرزها:

1. مخاوف الخصوصية

لارتباط الأجهزة بجمع بيانات حساسة عن الطلاب.

2. المخاطر الأمنية

مثل الاختراقات أو إساءة استخدام البيانات.

3. تكلفة البنية التحتية
تتطلب المؤسسات استثمارات عالية في الأجهزة والشبكات.
4. ضعف الوعي الرقمي
لدى بعض المعلمين أو الإداريين.
5. نقص التشريعات المتخصصة
لحماية البيانات داخل البيئة التعليمية.
وهذا بالإضافة للاستخدامات في العديد من المجلات منها:
القطاعات الصحية:
أحدث إنترنت الأشياء تحولًا نوعيًا في قطاع الرعاية الصحية من خلال الأجهزة القابلة للارتداء وأنظمة المراقبة الطبية الذكية، التي تتيح متابعة المؤشرات الحيوية للمرضى مثل معدل ضربات القلب، ضغط الدم، ومستوى السكر في الدم بشكل لحظي. كما يسهم في تحسين إدارة المستشفيات عبر تتبع المعدات الطبية وتقليل الأخطاء الطبية وتكاليف التشغيل، إضافة إلى تمكين الطب عن بُعد والتدخل المبكر في الحالات الحرجة.
المدن الذكية:
يساعد إنترنت الأشياء في بناء مدن ذكية مستدامة من خلال استخدام الحساسات المتصلة لإدارة المرور، وتقليل الازدحام، وتحسين استهلاك الطاقة عبر الإنارة الذكية، بالإضافة إلى أنظمة ذكية لإدارة النفايات ومراقبة جودة الهواء والمياه. ويسهم ذلك في رفع كفاءة الخدمات البلدية وتحسين جودة الحياة للسكان.
الزراعة الذكية:
يُعد إنترنت الأشياء أحد الركائز الأساسية للزراعة الحديثة، حيث يُستخدم في مراقبة التربة، مستويات الرطوبة، ودرجات الحرارة، مما يتيح التحكم الذكي في أنظمة الري وتقليل استهلاك المياه. كما يساهم في تتبع صحة المحاصيل والثروة الحيوانية، وزيادة الإنتاجية الزراعية مع تقليل الفاقد
المنازل الذكية:
يُستخدم إنترنت الأشياء في المنازل الذكية للتحكم في الإضاءة، التكييف، وأنظمة الأمن عن بُعد، إضافة إلى تحسين كفاءة الطاقة وترشيد الاستهلاك. كما يعزز من مستوى الأمان والراحة، خاصة لكبار السن وذوي الاحتياجات الخاصة.
القطاعات الصناعية:
في القطاع الصناعي، يُستخدم إنترنت الأشياء في المصانع الذكية لمراقبة المعدات وخطوط الإنتاج بشكل لحظي، وتطبيق الصيانة التنبؤية لتقليل الأعطال، وتحسين جودة المنتجات وسلاسل الإمداد، مما يؤدي إلى زيادة الكفاءة وخفض التكاليف التشغيلية.
النقل واللوجستيات:
يسهم إنترنت الأشياء في تحسين أنظمة النقل عبر تتبع المركبات وإدارة الأساطيل في الوقت الحقيقي، مما يساعد في تقليل استهلاك الوقود وتحسين مسارات النقل وسرعة التسليم. كما يُستخدم في تتبع الشحنات وتحسين كفاءة سلاسل التوريد.
الطاقة والبيئة:
يُستخدم إنترنت الأشياء في إدارة الطاقة عبر العدادات الذكية وشبكات الكهرباء الذكية، مما يتيح مراقبة الاستهلاك وتقليل الهدر. كما يُسهم في مراقبة البيئة والتنبؤ بالكوارث الطبيعية مثل الفيضانات والحرائق.
قطاع الاعمال والتجارة:
يساعد إنترنت الأشياء في قطاع التجارة على إدارة المخزون بشكل ذكي، وتحليل سلوك المستهلكين، وتطوير أنظمة دفع ذكية، مما يعزز تجربة العملاء ويزيد من كفاءة العمليات التجارية.

النتائج المتوقعة: Results

من المتوقع أن تُظهر الدراسة أنّ مخاوف الخصوصية ترفع من إدراك المخاطر، والتي تؤثر بدورها سلبًا على الثقة والنية السلوكية . كما يتوقع أن يكون للثقة التنظيمية دور في التخفيف من أثر المخاطر، بينما يزيد الوعي بالخصوصية من تأثير المخاوف على المخاطر .هذه النتائج ستسهم في تقديم توصيات عملية لصانعي السياسات ومزوّدي الخدمات.

التوصيات:
1. تعزيز السياسات واللوائح التنظيمية لحماية البيانات داخل المؤسسات التعليمية لضمان الاستخدام الآمن لتقنيات إنترنت الأشياء وتقليل مخاوف الخصوصية.
2. رفع الوعي بالأمان الرقمي لدى الطلاب والمعلمين من خلال برامج تدريبية توضح كيفية التعامل الآمن مع الأجهزة المتصلة وتقليل المخاطر المدركة.
3. اعتماد بروتوكولات أمن سيبراني متقدمة تشمل التشفير والتحقق متعدد العوامل لحماية البيانات الحساسة التي تجمعها أنظمة إنترنت الأشياء.
4. تعزيز الشفافية والثقة الرقمية عبر توضيح آليات جمع البيانات واستخدامها في البيئة التعليمية، مما يشجع على تبنّي التقنيات الحديثة.
5. تشجيع الدراسات المستقبلية لاستكشاف عوامل إضافية تؤثر في قبول المستخدمين لإنترنت الأشياء، مثل الدعم المؤسسي والثقافة الرقمية وجودة الأنظمة.

الخاتمة:conclusion

إنّ دراسة تأثير مخاوف الخصوصية والمخاطر المتصوَّرة على تبنّي المواطنين لخدمات إنترنت الأشياء تمثّل خطوة مهمة نحو فهم سلوك المستخدمين في المملكة العربية السعودية .وستسهم نتائجها في تعزيز الثقة الرقمية وتطوير سياسات فعّالة تدعم التحول الرقمي المستدام في ضوء رؤية المملكة2030

تشير النماذج السابقة إلى أن دمج إنترنت الأشياء في التعليم يمثل نقلة نوعية نحو بيئات تعليمية أكثر ذكاءً وقدرة على قياس التعلم وتخصيصه وتحسين الكفاءة التشغيلية. ومع ذلك، يتطلب هذا الدمج إطارًا تنظيميًا واضحًا لحماية البيانات، إضافة إلى رفع وعي المعلمين والطلاب، وتوفير بنية تحتية قوية تضمن الاستفادة القصوى من هذه التقنيات. إنّ الاستثمار في هذه النماذج يدعم التحول الرقمي في التعليم ويعزز من جاهزية المؤسسات التعليمية لمتطلبات المستقبل.

المراجع:References

المراجع باللغة العربية:

الحربي، خالد بن ناصر. (٢٠٢١). إنترنت الأشياء ودوره في تطوير بيئات التعلم الذكية. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، ١٨٩(٢)، ١١٥–١٤٥.

الغامدي، عبد الله. (٢٠٢٢). تطبيقات إنترنت الأشياء في المملكة العربية السعودية: الواقع والتحديات. مجلة دراسات تقنية، ١٥(١)، ٧١–٩٨.

الخطابي، محمد. (٢٠٢٠). الأمن السيبراني وإنترنت الأشياء: التحديات والحلول. مجلة المعرفة الرقمية، ١٢(٤)، ٥٥–٧٤.

العنزي، أمل. (٢٠٢٣). العوامل المؤثرة في تبنّي المستخدمين لإنترنت الأشياء: منظور TAM وUTAUT2. المجلة العربية لتكنولوجيا المعلومات، ٢٠(٣)، ١٠١–١٣٠.

مراجع اللغة الإنجليزية:

Ashton, K. (2009). That ‘Internet of Things’ thing. RFID Journal, 22(7), 97–114.

Gubbi, J., Buyya, R., Marusic, S., & Palaniswami, M. (2013). Internet of Things (IoT): A vision, architectural elements, and future directions. Future Generation Computer Systems, 29(7), 1645–1660. https://doi.org/10.1016/j.future.2013.01.010

Atzori, L., Iera, A., & Morabito, G. (2010). The Internet of Things: A survey. Computer Networks, 54(15), 2787–2805. https://doi.org/10.1016/j.comnet.2010.05.010

Al-Fuqaha, A., Guizani, M., Mohammadi, M., Aledhari, M., & Ayyash, M. (2015). Internet of Things: A survey on enabling technologies, protocols, and applications. IEEE Communications Surveys & Tutorials, 17(4), 2347–2376. https://doi.org/10.1109/COMST.2015.2444095

Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of IT: UTAUT2. MIS Quarterly.

Malhotra, N. K., Kim, S. S., & Agarwal, J. (2004). Internet Users’ Information Privacy Concerns (IUIPC). Information Systems Research.

Featherman, M. S., & Pavlou, P. A. (2003). Perceived risk in e-services adoption. Decision Sciences.

McKnight, D. H., Choudhury, V., & Kacmar, C. (2002). Developing and validating trust measures. Information Systems Research.

Roman, R., Zhou, J., & Lopez, J. (Smith, H. J., Dinev, T., & Xu, H. (2011). Information privacy research: An interdisciplinary review. MIS Quarterly.

Roman, R., Zhou, J., & Lopez, J. (2013). On the features and challenges of security and privacy in distributed Internet of Things. Computer Networks, 57(10), 2266–2279.

Weber, R. H. (2010). Internet of Things – New security and privacy challenges. Computer Law & Security Review, 26(1), 23–30.

Hossain, M. M., Fotouhi, M., & Hasan, R. (2015). Towards an analysis of security issues, challenges, and open problems in the Internet of Things. Proceedings of IEEE World Congress on Services, 21–28.

Park, E., & Kim, K. J. (2014). An integrated adoption model of mobile cloud services: Exploring the effects of technology readiness, privacy concerns, and perceived risk. International Journal of Human–Computer Interaction, 30(6), 447–459.

Mital, M., Chang, V., Choudhary, P., Papa, A., & Pani, A. K. (2018). Adoption of Internet of Things in India: A test of competing models using a structured equation modeling approach. Technological Forecasting and Social Change, 136, 339–346.

Hsu, C.-L., & Lin, J. C.-C. (2016). An empirical examination of consumer adoption of Internet of Things services. International Journal of Information Management, 36(6), 760–768.

El-Haddadeh, R., Osmani, M., Hindi, N., & Fadlalla, A. (2019). Examining citizens' acceptance of Internet of Things in public services. Government Information Quarterly, 36(2), 1–17.

Sicari, S., Rizzardi, A., Grieco, L., & Coen-Porisini, A. (2015). Security, privacy and trust in Internet of Things: The road ahead. Computer Networks, 76, 146–164.

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
International Journal of Education and Information Technology
مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً

توظيف نموذج التغذية الراجعة الإشرافية التأملية المدعومة بالذكاء الاصطناعي (AI-SRF) القائم على التحليل الصفي لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمات الطفولة المبكرة: بحث إجرائي.

أ. دلال رجالله عبد الله الحارثي
وكيلة الشؤون التعليمية، إدارة التعليم بمحافظة جدة، المدرسة الابتدائية (١٧٨) بجدة

Employing an AI-Supported Reflective Supervisory Feedback Model (AI-SRF), Based on Classroom Analysis, to Improve the Teaching Practices of Early Childhood Teachers: An Action Research Study.

Dalal Rajallah Abdullah Al-Harthi
Educational Affairs Vice Principal, Jeddah Education Department, Primary School (178), Jeddah, Saudi Arabia.
Email: md-fn@outlook.sa

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٦/٢/٤م تاريخ قبول نشر البحث: ٢٤ /٢/ ٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:
التحليل الصفي، الذكاء الاصطناعي، التغذية الراجعة الإشرافية، الوعي المهني، الطفولة المبكرة، البحث الإجرائي

KEY WORDS:
Classroom Analysis, Artificial Intelligence, Supervisory Feedback, Professional Awareness, Early Childhood Education, Action Research

مستخلص البحث:

تهدف الدراسة إلى توظيف نموذج التغذية الراجعة الإشرافية التأملية المدعومة بالذكاء الاصطناعي (AI-SRF) القائم على التحليل الصفي لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمات الطفولة المبكرة، مع تتبع أثر ذلك في تنمية الوعي المهني. وتنطلق من إشكالية مهنية تتمثل في شيوع تغذية راجعة عامة غير مسندة بشواهد صفية محددة، مما يحد من تحويل الملاحظة الصفية إلى قرارات تطويرية قابلة للتطبيق والمتابعة.

اعتمدت الدراسة منهج البحث الإجرائي النوعي عبر ثلاث دورات تحسين متتابعة، وطبّقت إطارًا تشغيليًا يقوم على تنظيم نصوص الرصد الصفي وتحليلها بموجهات مقيدة لاستخراج الشواهد والمؤشرات، ثم إخضاع المخرجات لتحقق بشري إلزامي قبل صياغتها في صورة تغذية راجعة منظمة (وصف–شاهد–توجيه).

وأظهرت النتائج تحسنًا في اتساق التغذية الراجعة ودقتها وارتباطها بالشواهد، مع تحول نوعي في استجابات المعلمات التأملية من الوصف العام إلى التحليل القائم على الدليل وصياغة قرارات تطويرية أكثر وضوحًا. وتخلص الدراسة إلى أن قيمة الذكاء الاصطناعي في الإشراف التربوي تكمن في تنظيم الشواهد ودعم جودة التحليل داخل دورة تحسين منضبطة، مع بقاء الحكم المهني البشري مرجعية نهائية.

ABSTRACT:

This study examines the use of an AI-Supported Reflective Supervisory Feedback model (AI-SRF), based on classroom analysis, to improve the teaching practices of early childhood teachers while tracing its role in developing professional awareness. It addresses a practice-based problem: supervisory feedback is often delivered in broad, conventional forms that are not anchored in specific classroom evidence, which limits its translation into actionable improvement decisions.

The study adopted a qualitative action research design across three iterative improvement cycles. It applied an operational framework that organizes classroom observation narratives and analyzes them through constrained prompts to extract evidence and performance indicators. All AI-generated outputs were subject to mandatory human verification before being reformulated into structured feedback reports (description-evidence-guidance).

The findings showed improved coherence, specificity, and evidence-anchoring in supervisory feedback, alongside a qualitative shift in teachers' reflective responses from general description toward evidence-informed analysis and clearer improvement decisions. The study concludes that the value of artificial intelligence in educational supervision lies in organizing classroom evidence and strengthening analytical quality within a disciplined improvement cycle, while preserving human professional judgment as the final authority.

المقدمة:

تُعدّ التغذية الراجعة الإشرافية أحد المرتكزات الأساسية في تطوير الممارسات التدريسية؛ لأنها تمثل الحلقة التي تربط بين الملاحظة الصفية وبين القرار المهني التطويري. غير أن فاعلية التغذية الراجعة لا تتحقق بمجرد تقديمها، بل تتحدد بجودة بنائها الداخلي: مدى اتصالها بالممارسة الفعلية، ووضوح الشاهد الصفّي الذي تستند إليه، ودقة التوجيه الذي تنتهي إليه (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). ومن ثم، فإن التغذية الراجعة الفاعلة ليست وصفًا عامًا للأداء، بل بناءٌ تحليلي منظم يحوّل ما جرى في الحصة إلى معرفة مهنية قابلة للاستخدام.

وفي الممارسة الإشرافية الواقعية، تظهر فجوة متكررة تتمثل في تقديم تغذية راجعة بصيغ عامة أو تقليدية لا تُحال فيها الملاحظات إلى شواهد صفية محددة، ولا تُبنى عليها توجيهات إجرائية واضحة قابلة للتطبيق والمتابعة. وهو ما يحدّ من القيمة التطويرية للملاحظة الصفية، ويجعل التغذية الراجعة أقرب إلى التوصيف العام منها إلى أداة تحسين مهني منظم. وتزداد حدة هذه الإشكالية عندما يكون المقصود من الإشراف ليس تقويم الأداء فقط، بل تنمية الوعي المهني لدى المعلمة بوصفه قدرة على تفسير الممارسة في ضوء الأدلة الصفية واتخاذ قرارات تطويرية لاحقة.

وتتضاعف أهمية هذه المسألة في مرحلة الطفولة المبكرة؛ نظرًا لكثافة التفاعل داخل الحصة وتداخل أبعاده المعرفية والسلوكية والانفعالية في زمن قصير. ففي هذا السياق، لا يكفي الرصد العام للمشهد الصفي، بل يلزم تحليل أكثر دقة ينظم الشواهد ويربطها بمؤشرات أداء قابلة للتفسير. وقد دعمت أدبيات الطفولة المبكرة هذا التوجه، إذ أكدت أن جودة التفاعل الصفي ترتبط مباشرة بجودة تعلم الطفل، وأن التطوير المهني يكون أكثر فاعلية حين يعتمد على الملاحظة المنظمة والتغذية الراجعة القابلة للتنفيذ (Pianta et al., 2008; Hamre et al., 2013; Egert et al., 2020).

وفي ظل التحولات الرقمية، برزت إمكانات الذكاء الاصطناعي في دعم تحليل النصوص التعليمية وتنظيم البيانات الصفية بصورة أكثر اتساقًا (Kasneci et al., 2023). إلا أن توظيفه في الإشراف التربوي لا يكتسب مشروعيته إلا ضمن إطار مهني وأخلاقي واضح يضمن الشفافية، ويقصر دوره على الدعم التحليلي، ويحافظ على مركزية الحكم البشري في التفسير واتخاذ القرار (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023).

وانطلاقًا من ذلك، تتناول الدراسة الحالية توظيف نموذج التغذية الراجعة الإشرافية التأملية المدعومة بالذكاء الاصطناعي (AI-SRF) القائم على التحليل الصفي، بوصفه نموذجًا إجرائيًا ينظم العلاقة بين الرصد الصفّي، واستخراج الشواهد، وبناء التغذية الراجعة، ومتابعة أثرها. ولا تنظر الدراسة إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه بديلًا للحكم المهني، بل بوصفه وسيطًا تحليليًا داعمًا يسهم في تحسين اتساق القراءة الصفية وجودة التوجيه، داخل دورة تحسين متتابعة تستهدف في نهايتها تحسين الممارسات التدريسية عبر تنمية الوعي المهني.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في القصور المحتمل في التغذية الراجعة الإشرافية التقليدية نتيجة اعتمادها النسبي على الملاحظة الانطباعية، مما يحد من تحويل الملاحظة الصفية إلى قرارات تطويرية إجرائية قابلة للتطبيق والمتابعة. ويؤثر ذلك في فاعلية الإشراف التربوي من جهتين مترابطتين: ضعف جودة التوجيه المهني المقدم للمعلمة، وضعف تنامي الوعي المهني القائم على تفسير الممارسة في ضوء الأدلة الصفية.

وعلى الرغم من توافر تصورات نظرية تؤكد أهمية التغذية الراجعة الدقيقة والتأمل المهني واستخدام الأدلة، فإن الفجوة ما تزال قائمة في مستوى التشغيل الإجرائي: كيف يُدار التدفق العملي من الرصد الصفّي إلى الشاهد، ثم إلى التغذية الراجعة، ثم إلى القرار المهني والمتابعة؟ ومن هنا جاءت الحاجة إلى اختبار نموذج إجرائي يوظف التحليل الصفي المدعوم بالذكاء الاصطناعي لضبط هذه الحلقة وتحسين مخرجاتها المهنية.

سؤال الدراسة:

كيف يسهم توظيف نموذج التغذية الراجعة الإشرافية التأملية المدعومة بالذكاء الاصطناعي (AI-SRF) القائم على التحليل الصفي في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمات الطفولة المبكرة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من جوانب علمية وتطبيقية متداخلة. فمن الناحية التطبيقية، تقدم الدراسة نموذجًا إجرائيًا يمكن الإفادة منه في تطوير الممارسة الإشرافية داخل المدارس من خلال تحويل الرصد الصفّي من مادة وصفية إلى شواهد قابلة للتحليل وبناء التوجيه. ومن الناحية المهنية، تسهم في تحسين جودة التغذية الراجعة من حيث وضوح الشاهد ودقة التوجيه وقابلية المتابعة، بما يعزز أثرها في التطوير الفعلي للممارسة.

كما تكتسب الدراسة أهميتها من تركيزها على مرحلة الطفولة المبكرة، وهي مرحلة تتطلب دقة عالية في قراءة التفاعل الصفّي وتفسيره. وتبرز أهميتها كذلك في تناول الوعي المهني بوصفه مخرجًا مركزيًا للتطوير، لا مجرد تحسن شكلي في الصياغة أو الاستجابة للملاحظات.

أما من الناحية المعرفية، فتسهم الدراسة في سد فجوة إجرائية في الأدبيات العربية المتعلقة بتوظيف الذكاء

الاصطناعي في الإشراف التربوي؛ إذ تنتقل من الحديث العام عن إمكانات التقنية إلى بناء نموذج تشغيل واضح يحدد موضع التقنية وحدودها وآلية التحقق من مخرجاتها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. بناء وتطبيق نموذج إجرائي (AI-SRF) لتطوير التغذية الراجعة الإشرافية ضمن ضوابط مهنية وأخلاقية واضحة.

٢. تحسين جودة التغذية الراجعة من حيث اتساقها، ووضوح الشواهد الصفية، ودقة التوجيه الإجرائي.

٣. رصد أثر توظيف النموذج في تنمية الوعي المهني لدى معلمات الطفولة المبكرة.

٤. تقديم تصور تطبيقي قابل للتطوير والاختبار في سياقات إشرافية وتعليمية أخرى.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في إطار تطبيقها داخل سياق مدرسي واحد، وبعيّنة محدودة من معلمات الطفولة المبكرة، خلال مدة زمنية مرتبطة بثلاث دورات بحث إجرائي. كما أن طبيعة البحث الإجرائي النوعي تجعل النتائج مرتبطة بسياقها المهني المباشر، وهو ما يدعم عمق الفهم التطبيقي أكثر من السعي إلى التعميم الإحصائي. وعليه، فإن قيمة الدراسة تتمثل في قوة النموذج الإجرائي المقترح وقابليته للتطوير والاختبار في سياقات تعليمية أخرى.

مصطلحات الدراسة (تعريفات إجرائية)

- نموذج التغذية الراجعة الإشرافية التأملية المدعومة بالذكاء الاصطناعي (AI-SRF):

نموذج إجرائي يوظف تحليل نصوص الرصد الصفّي عبر موجهات مقيدة لاستخراج الشواهد والمؤشرات، ثم يعيد صياغتها في تغذية راجعة منظمة (وصف–شاهد–توجيه) بعد تحقق بشري إلزامي، بهدف تحسين جودة التغذية الراجعة ودعم المتابعة المهنية.

- التحليل الصفّي المدعوم بالذكاء الاصطناعي:

إجراء تحليلي يعتمد على معالجة نصوص الرصد الصفّي باستخدام أدوات ذكاء اصطناعي لاستخراج شواهد ومؤشرات قابلة للتفسير، مع مراجعة بشرية قبل اعتماد النتائج.

- الوعي المهني:

قدرة المعلمة على الانتقال من تلقي ملاحظات عامة إلى تفسير ممارستها تفسيرًا تحليليًا مسندًا بالشواهد، وصياغة قرار تطويري واضح قابل للتطبيق والمتابعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تنطلق الدراسة من الأدبيات التي تؤكد أن التغذية الراجعة الفاعلة تُبنى على علاقة مباشرة بين الأداء الفعلي وبين التوجيه المهني، وأن قيمتها تتحدد بقدرتها على تضييق الفجوة بين الممارسة الحالية والمستوى المستهدف (Hattie & Timperley, 2007). كما بينت Shute (2008) أن التغذية الراجعة الأكثر أثرًا هي التي تتسم بالتحديد والوضوح والارتباط المباشر بالموقف التعليمي، مع قابلية واضحة للتحول إلى إجراء. وتدعم هذه الرؤية نتائج الدراسات التجميعية في التطوير المهني، التي تُظهر أن وضوح التوجيه واتصاله بالممارسة يزيد احتمالية تبني المعلم لخطوات تحسين ملموسة (Kraft et al., 2018).

غير أن تحقق هذا المستوى من الجودة يتطلب أكثر من "صياغة جيدة"؛ إذ يحتاج إلى تأمل مهني منظم يتيح للمعلمة فهم ممارستها في ضوء أدلة واضحة. وفي هذا السياق، طرح Schön (1983) التأمل المهني بوصفه عملية تعلم من الخبرة تقوم على إعادة تفسير الموقف المهني وتحويله إلى فعل لاحق أكثر وعيًا. ويتسق ذلك مع طرح Boud and Molloy (2013) الذي ينظر إلى التغذية الراجعة بوصفها عملية مصممة داخل علاقة حوارية، لا مجرد رسالة أحادية الاتجاه؛ إذ تصبح أكثر أثرًا عندما تمكّن المعلم من امتلاك خطة التحسين، لا الاكتفاء بتلقي ملاحظة عامة. ولكي يتشكل هذا التأمل بصورة منتجة، لا بد من وجود شواهد صفية قابلة للرصد والتفسير. وهنا تبرز الأدبيات المرتبطة بالملاحظة المنظمة وجودة التفاعل الصفّي، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. فقد أسهمت أدوات مثل CLASS في تحويل جودة التفاعل إلى مؤشرات قابلة للملاحظة والتحليل (Pianta et al., 2008)، كما أظهرت دراسات تدريب المعلمات أن التطوير المهني يكون أكثر فاعلية حين يرتبط بمؤشرات واضحة وفرص مراجعة متكررة للممارسة (Hamre et al., 2013). وتؤكد نتائج التحليلات البعدية أن أثر التطوير المهني يكون أوضح حين يعتمد على التغذية الراجعة القابلة للتنفيذ والمتابعة، لا على التوجيهات العامة (Egert et al., 2020).

وفي السنوات الأخيرة، أتاحت تقنيات الذكاء الاصطناعي، ولا سيما تقنيات تحليل النصوص، إمكانات واعدة لتنظيم البيانات التعليمية واستخراج أنماط الأداء بصورة أكثر اتساقًا (Kasneci et al., 2023). غير أن الأدبيات الدولية تشدد في المقابل على ضرورة الحوكمة البشرية والشفافية والمساءلة المهنية عند توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث، بحيث يبقى القرار التربوي النهائي بيد الإنسان (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023).

ومن هنا تتحدد فجوة الدراسة الحالية على المستوى الإجرائي: فالأدبيات تؤكد أهمية التغذية الراجعة الدقيقة، والتأمل المهني، والملاحظة المنظمة، وإمكانات التقنية؛ لكنها لا تقدم دائمًا نموذجًا تشغيليًا متكاملًا يضبط التدفق من الرصد الصفّي إلى الشاهد، ثم إلى التغذية الراجعة، ثم إلى القرار والمتابعة داخل سياق إشرافي واقعي. وتأتي الدراسة

الحالية لاختبار نموذج (AI-SRF) بوصفه إطارًا إجرائيًا يجمع بين التحليل الصفّي المدعوم بالذكاء الاصطناعي، والتحقق البشري، والتغذية الراجعة التأملية، داخل دورة تحسين متتابعة تستهدف تحسين الممارسات التدريسية من خلال تنمية الوعي المهني.

المنهجية:

اعتمدت الدراسة منهج البحث الإجرائي النوعي؛ لملاءمته معالجة المشكلات المهنية الناشئة من الممارسة الفعلية، وقدرته على إحداث تحسين تدريجي عبر دورات متتابعة من التخطيط والتنفيذ والمراجعة. ونُفِّذت الدراسة خلال الفترة من ١٤ سبتمبر ٢٠٢٥ إلى ٥ ديسمبر ٢٠٢٥، عبر ثلاث دورات تحسين متعاقبة، بما يسمح بتتبع تطور بنية التغذية الراجعة وأثرها في وعي المعلمات وممارساتهن التدريسية.

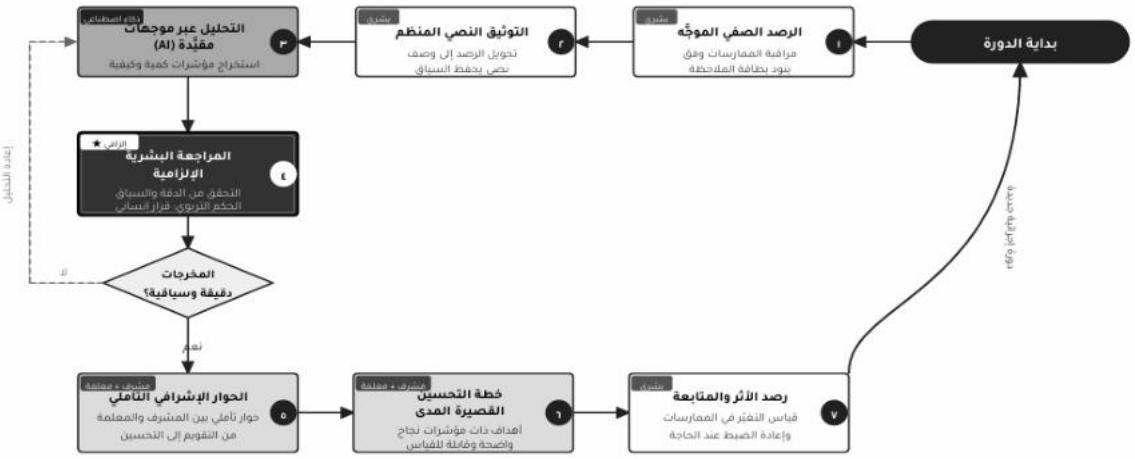
تكوّنت عينة الدراسة من عشر معلمات في مرحلة الطفولة المبكرة ضمن سياق مدرسي واحد، وتم اختيارهن في إطار الممارسة الإشرافية الفعلية القائمة داخل المدرسة، بما ينسجم مع طبيعة البحث الإجرائي الذي ينطلق من الواقع المهني المباشر.

اعتمدت الدراسة على مجموعة أدوات متكاملة، شملت:

1. نصوص الرصد الصفّي المجمعة من الزيارات الصفية.
2. نموذج التحليل الصفّي المدعوم بالذكاء الاصطناعي (AI-SRF).
3. بطاقات التغذية الراجعة المنظمة.
4. الاستجابات التأملية المهنية للمعلمات عبر الدورات.

وقام تشغيل النموذج الإجرائي على تسلسل واضح يبدأ بجمع الرصد الصفّي في صورة نصوص وصفية دقيقة، ثم تحليل هذه النصوص من خلال موجهات مقيدة (AI) تهدف إلى استخراج الشواهد الصفية والمؤشرات المرتبطة بالممارسة التدريسية. وبعد ذلك خضعت المخرجات التحليلية لمراجعة بشرية إلزامية قبل اعتمادها، ثم أُعيدت صياغتها في بطاقة تغذية راجعة منظمة تتضمن: وصفًا محددًا للممارسة، وشاهدًا صفيًا داعمًا، وتوجيهًا إجرائيًا قابلًا للتطبيق والمتابعة.

ولتيسير التتبع البصري لمنطق التدفق الإجرائي للدراسة داخل النموذج، يوضح الشكل (١-١) مراحل نموذج (AI-SRF) ومسارات الانتقال بين خطواته، ونقاط القرار والمتابعة داخل الدورة الإجرائية.



شكل (١-١): التدفق الإجرائي لنموذج التغذية الراجعة الإشرافية التأملية المدعومة بالذكاء الاصطناعي (AI-SRF) داخل دورة التحسين (من تصميم الباحثة)

ولضبط تحليل البيانات النوعية، اعتمدت الدراسة مسارًا تكراريًا لقراءة نصوص الرصد الصفّي والاستجابات التأملية عبر الدورات الثلاث، مع تتبع مؤشرات تحول محددة في كل من بنية التغذية الراجعة والوعي المهني. ففي جانب التغذية الراجعة، جرى تتبع: وضوح الوصف، ودقة الشاهد، وارتباط التوجيه بالموقف الصفّي، وقابليته للتحول إلى إجراء قابل للتطبيق والمتابعة.

وفي جانب الوعي المهني، جرى تتبع انتقال الاستجابات من الوصف العام أو التبرير إلى التفسير المسند بالشاهد، ثم إلى صياغة قرار تطويري واضح. كما أُجريت مقارنة مستمرة بين مخرجات كل دورة والدورة اللاحقة للتحقق من اتجاه التحسن واتساقه.

أما من حيث صدق المعالجة النوعية ومصداقيتها، فقد اعتمدت الدراسة على:

- المراجعة التكرارية للبيانات عبر الدورات.
- المقارنة المستمرة بين الرصد الأولي وصيغ التغذية الراجعة اللاحقة.
- التحقق الداخلي من المخرجات قبل اعتمادها.
- تتبع مسار القرار الإجرائي من الشاهد إلى التوجيه ثم المتابعة.

وقد أسهمت هذه الإجراءات المتعددة في تعزيز الموثوقية (Trustworthiness) وقابلية التدقيق (Auditability) للنتائج النوعية، بما يتسق مع معايير الجودة في البحث الإجرائي.

الاعتبارات الأخلاقية:

التزمت الدراسة بالضوابط الأخلاقية في جمع البيانات الصفية ومعالجتها وتحليلها، مع مراعاة خصوصية السياق المدرسي وسرية المعلومات المرتبطة بالمعلمات والممارسات الصفية. واستُخدمت بيانات الرصد الصفّي لأغراض التطوير المهني والبحث العلمي في إطار مهني منضبط، مع تجنب إدراج أي معلومات تعريفية مباشرة يمكن أن تكشف هوية المشاركات. كما رُوعيت الاعتبارات الأخلاقية الخاصة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التحليل التربوي، وذلك من خلال قصر دوره على الدعم التحليلي وتنظيم الشواهد، وإخضاع جميع المخرجات لتحقق بشري إلزامي قبل اعتمادها في بناء التغذية الراجعة أو تفسير النتائج، اتساقًا مع المبادئ الموجهة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023).

النتائج:

أسفر تطبيق نموذج (AI-SRF) عن تحول تدريجي واضح في كل من بنية التغذية الراجعة الإشرافية وطبيعة الاستجابات التأملية للمعلمات عبر دورات البحث الإجرائي الثلاث، بما يعكس تناميًا في الوعي المهني وتحسنًا في قابلية الممارسة للتطوير.

ويظهر الجدول (١) هذه التحولات من خلال تحليل صيغ التغذية الراجعة المكتوبة، ومقارنة لغة الاستجابات التأملية المصاحبة لها.

جدول (١): ملامح التحول في التغذية الراجعة والوعي المهني عبر الدورات الثلاث

البعد محل الرصد	بداية التطبيق	أثناء التطوير	نهاية التطبيق
بنية التغذية الراجعة	ملاحظات عامة تركز على وصف الأداء بصورة كلية.	ظهور تنظيم أفضل مع إدراج شواهد صفية أكثر وضوحًا	تغذية راجعة منظمة (وصف–شاهد–توجيه)
وضوح الشاهد الصفّي	إشارات ضمنية للممارسة أو غير محددة بدقة.	شواهد مباشرة مرتبطة بمواقف صفية محددة	شواهد دقيقة قابلة للاستدلال والمناقشة
طبيعة التوجيه	توصيات عامة أو مفتوحة	توجيه أكثر تحديدًا وارتباطًا بالمشهد المرصود	توجيه إجرائي واضح قابل للتطبيق والمتابعة
لغة التأمل لدى المعلمات	وصف عام أو تبرير لما حدث	تفسير أولي للممارسة في ضوء بعض الشواهد	تأمل تحليلي قائم على الدليل وصياغة قرار تطويري
قابلية المتابعة	محدودة أو غير واضحة	متابعة جزئية لبعض النقاط	متابعة أوضح مرتبطة بإجراء يمكن رصده

وتُظهر المقارنة بين الدورات من خلال الجدول (١) أن القيمة الأساسية للتدخل لم تتمثل في "تحسين الصياغة" فحسب، بل في إعادة تنظيم مسار العمل الإشرافي بحيث أصبح استخراج الشاهد مرحلة منهجية واضحة تسبق التوجيه، وتُغلق بدورة متابعة محددة. وفيما يلي تفصيل ذلك:

- أولًا: تحسن بنية التغذية الراجعة:

في بدايات التطبيق، اتسمت بعض صيغ التغذية الراجعة بقدر من العمومية، ومالت إلى توصيف الأداء بصورة كلية دون إحالة دقيقة إلى شاهد صفّي محدد، كما ظهر التوجيه في بعض الحالات بصيغة عامة تجعل تطبيقه أو متابعته لاحقًا أقل وضوحًا. ومع تقدم التطبيق، بدأت الشواهد الصفية تظهر بصورة أوضح داخل بنية التغذية الراجعة، وأصبح التوجيه أكثر ارتباطًا بالموقف المرصود بدل الاكتفاء بالحكم العام على الأداء.

وفي نهاية دورات التحسين، اتجهت التغذية الراجعة إلى قدرٍ أعلى من الانتظام في ثلاثية (وصف–شاهد–توجيه)، وتزايدت قابليتها للتحول إلى إجراءات مهنية واضحة يمكن متابعتها في الحصص اللاحقة. وتشير هذه النتيجة إلى أن التحسن لم يقتصر على الأسلوب الكتابي، بل شمل المنطق الداخلي للتغذية الراجعة وطريقة بنائها.

- ثانيًا: تنامي الوعي المهني لدى المعلمات:

بيّنت الاستجابات التأملية للمعلمات تحولًا نوعيًا في طريقة قراءة الممارسة. ففي المرحلة الأولى، غلب على بعض الاستجابات الوصف العام أو إعادة سرد ما جرى في الحصة دون تحليل دقيق لمواضع القوة أو الحاجة إلى التحسين. ومع تحسن حضور الشاهد الصفّي داخل التغذية الراجعة، بدأت الاستجابات تتجه إلى تفسير الممارسة في ضوء مواقف محددة، وهو ما مثّل انتقالًا أوليًا نحو تأمل قائم على الدليل. ثم ظهر في المرحلة المتقدمة مستوى أكثر نضجًا من التأمل؛ إذ تضمنت الاستجابات تفسيرًا للشاهد الصفّي، وفهمًا لأثر الممارسة، وصياغة قرار تطويري أكثر تحديدًا للحصة اللاحقة. ويمكن ملاحظة ذلك في نمط استجابات من قبيل: "تبين لي أن سؤالي كان موجّهًا لطالبتين فقط، وفي الحصة القادمة سأستخدم توزيعًا أوسع للأسئلة مع وقت انتظار أطول" (مثال دال من الاستجابات التأملية). ويُعد هذا التحول مؤشرًا دالًا على تنامي الوعي المهني بوصفه قدرة على تحليل الممارسة وتعديلها بصورة واعية.

- ثالثًا: تحسن قابلية المتابعة واتساق دورة التحسين:
إلى جانب تحسن جودة التغذية الراجعة، أظهرت النتائج تحسنًا في قابلية المتابعة؛ إذ أصبح التوجيه في المراحل المتقدمة أكثر ارتباطًا بإجراء يمكن رصده في الحصة التالية. وبذلك لم تعد العملية الإشرافية سلسلة تعليقات متفرقة، بل أصبحت أقرب إلى دورة تحسين متكاملة تبدأ بالرصد الصفّي، وتمر باستخراج الشاهد، ثم بناء التوجيه، وتنتهي بمتابعة أثره. وهذا التحول يعزز القيمة التطبيقية للنموذج بوصفه إطارًا إجرائيًا قابلًا للتطبيق داخل الممارسة المدرسية اليومية.

المناقشة:

تشير النتائج إلى أن التحول في التغذية الراجعة لم يكن تحسنًا شكليًا في الصياغة، بل تحولًا في بنيتها الوظيفية وآلية اشتغالها؛ إذ انتقلت من تعليقات عامة إلى بناء تحليلي يستند إلى شاهد صفّي واضح وتوجيه إجرائي قابل للتطبيق. ويتسق ذلك مع الأدبيات التي تؤكد أن قيمة التغذية الراجعة تتحدد بدرجة اتصالها بالأداء الفعلي وقدرتها على توضيح الخطوة المهنية التالية (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). كما ينسجم مع ما توصلت إليه الدراسات التجميعية في التطوير المهني من أن وضوح التوجيه وقابليته للتنفيذ يزيدان احتمالية تبني المعلم لخطوات تحسين ملموسة (Kraft et al., 2018).

ومن زاوية أعمق، تكشف النتائج أن تنظيم الشاهد الصفّي كان نقطة التحول الرئيسة في تحسين كل من جودة التغذية الراجعة والوعي المهني. فحين أصبح الشاهد أكثر وضوحًا داخل التقرير الإشرافي، توفرت للمعلمة مرجعية تحليلية ملموسة تُمكّنها من تفسير ممارستها بدل الاكتفاء بردود فعل عامة. وهذا ينسجم مع تصور Schön (١٩٨٣) للتأمل المهني بوصفه إعادة قراءة منظمة للخبرة، ومع طرح Boud and Molloy (2013) الذي يؤكد أن التغذية الراجعة تصبح أكثر أثرًا حين تُبنى داخل عملية تدعم امتلاك المعلم لخطة التحسين.

كما تتسق نتائج الدراسة مع أدبيات الطفولة المبكرة التي تربط بين جودة الملاحظة المنظمة وجودة التطوير المهني المترتب عليها (Pianta et al., 2008; Hamre et al., 2013; Egert et al., 2020). غير أن الدراسة الحالية تضيف بعدًا إجرائيًا مهمًا؛ إذ لا تكتفي بتأكيد أهمية الملاحظة أو التغذية الراجعة، بل تقدم نموذجًا تشغيليًا يوضح كيف يمكن الانتقال من السرد الوصفي إلى الشاهد الصفّي، ثم إلى توجيه مهني قابل للتنفيذ والمتابعة.

وفيما يتعلق بتوظيف الذكاء الاصطناعي، تُظهر النتائج أن القيمة التطبيقية لم تأتِ من التقنية بذاتها، بل من إدماجها داخل إطار مهني محكوم بالتحقق البشري. وهذا يتسق مع التوجيهات الأخلاقية الدولية التي تشدد على ضرورة الحوكمة البشرية والشفافية والمساءلة عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023). وعليه، فإن الذكاء الاصطناعي في هذا النموذج لم يعمل بوصفه بديلًا للحكم التربوي، بل بوصفه وسيطًا تحليليًا ساعد على تنظيم الشواهد وتحسين اتساق التحليل.

وتشير النتائج كذلك، من زاوية تصميم العمل الإشرافي، إلى أن فعالية التدخل لا تُقاس فقط بما يُنتجه من "نصوص أفضل"، بل بما يعيد تشكيله من منطق مهني داخل الممارسة اليومية. فقد أظهر التطبيق أن تنظيم الشاهد بوصفه نقطة ارتكاز للتحليل يحد من التقييمات العامة ويعيد توجيه التغذية الراجعة نحو القرار القابل للتنفيذ. وهذا يفسر اقتران تحسن بنية التغذية الراجعة بتنامي الوعي المهني؛ لأن كليهما نشأ داخل مسار واحد يربط بين الرصد، والتفسير، واتخاذ القرار، والمتابعة.

وبذلك، تسهم الدراسة في سد فجوة إجرائية في مجال الإشراف التربوي، من خلال تقديم نموذج تطبيقي يوازن بين توظيف الذكاء الاصطناعي وبين الحفاظ على مركزية الحكم المهني البشري، ويعيد تصميم العلاقة بين الرصد الصفّي والتغذية الراجعة وتنمية الوعي المهني داخل دورة تحسين متتابعة.

الخاتمة والتوصيات:

تُخلص الدراسة إلى أن توظيف نموذج التغذية الراجعة الإشرافية التأملية المدعومة بالذكاء الاصطناعي (AI-SRF) القائم على التحليل الصفّي أسهم في تحسين بناء التغذية الراجعة، وفي دعم تنامي الوعي المهني لدى معلمات الطفولة المبكرة، بما انعكس على تحسين قابلية الممارسات التدريسية للتطوير والمتابعة. وقد تمثل الأثر الرئيس للنموذج في إعادة تنظيم العلاقة بين الرصد الصفّي والشاهد والتوجيه، وتحويل التغذية الراجعة من ملاحظات عامة إلى أداة تحليلية إجرائية تدعم القرار المهني.

كما أظهرت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يكتسب قيمته التربوية عندما يُوظَّف داخل إطار مهني وأخلاقي واضح يقوم على التحقق البشري من المخرجات، ويحافظ على مركزية الحكم المهني في التفسير واتخاذ القرار. وبذلك تقدم الدراسة نموذجًا تطبيقيًا يمكن البناء عليه في تطوير الممارسة الإشرافية في البيئات المدرسية.

التوصيات:

1. تصميم وتعميم نماذج إجرائية (على غرار AI-SRF) ترتكز على ثلاثية (الشاهد–التوجيه–المتابعة) بوصفها معيارًا لجودة التغذية الراجعة في الممارسات الإشرافية المدرسية.
2. تضمين ورش عمل تطبيقية في برامج التطوير المهني للمشرفين والمعلمات تركز على مهارة استخلاص الشاهد الصفّي من السرد الوصفي، وصياغة توجيهات إجرائية قابلة للتنفيذ والمتابعة.
3. تطوير بيئة/منصة تحليل صفّي داعمة تعتمد على الذكاء الاصطناعي في تنظيم نصوص الرصد واستخراج الشواهد، مع إلزامية المراجعة البشرية قبل اعتماد المخرجات.
4. إجراء دراسات لاحقة في مراحل تعليمية وسياقات مدرسية مختلفة؛ لاختبار فاعلية النموذج وتطويره، وتتبع أثره على المدى المتوسط والطويل.

References:

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38(6), 698–712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2020). The effects of professional development on the quality of teacher-child interactions in early childhood education and care: A meta-analysis. Educational Research Review, 29, 100307. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., La Paro, K., & Scott-Little, C. (2013). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. American Educational Research Journal, 49(1), 88–123. https://doi.org/10.3102/0002831211434596

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeiffer, F., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. Review of Educational Research, 88(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Mertler, C. A. (2020). Action research: Improving schools and empowering educators (6th ed.). SAGE.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4th ed.). SAGE.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual: Pre-K. Paul H. Brookes.

Saldaña, J. (2021). The coding manual for qualitative researchers (4th ed.). SAGE.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. Review of Educational Research, 78(1), 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. Qualitative Inquiry, 16(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

UNESCO. (2021). Recommendation on the ethics of artificial intelligence. UNESCO.UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
International Journal of Education and Information Technology
مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً

ما فاعلية استخدام الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم جازان في مقرر العلوم بمنطقة جازان.

قُدِّمت هذه الرسالة استكمالًا لمُتطلَّبات الحصول على (درجة الماجستير) في التربية (تخصُّص: المناهج وطرق التدريس).

أ. انعام أحمد الجهني
ماجستير التربية - جامعة جازان كلية الفنون والعلوم الإنسانية - قسم العلوم التربوية.
د. فاطمة محمد أحمد بريك
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بكلية الفنون والعلوم الإنسانية جامعة جازان.

The Effectiveness of Using Augmented Reality in Developing Conceptual Understanding among Fourth-Grade Female Students in the Science Curriculum in the Jazan Educational Administration, Jazan Region.

A Thesis Submitted in partial fulfillment for the degreeof (Master) of Education (Curricula and Methodology)

Angam Ahmedd Al Gohani
Master College of Arts and Humanities -Jazan University - Department of Educational Sciences.
Dr. Fatimah Mohamed Ahmed Burak
Associate Professor of Curricula and Methodology, College of Arts and Humanities -Jazan University.
Email: aljhnyangham@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٦/٢/٩م تاريخ قبول نشر البحث: ٢٣ /٢/٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:
فاعلية، الواقع المعزز، الاستيعاب المفاهيمي.

KEY WORDS:
Effectiveness, Augmented Reality, Conceptual Understanding.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم جازان في مقرر العلوم، ولتحقيق هذا استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتمثل مجتمع البحث في جميع طالبات الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم جازان المسجلات للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، البالغ عددهن (٥٢٦٨) طالبة، حيث تكونت عينة البحث من (٤٤) طالبة من مدرسة أبو السداد الابتدائية، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وتم تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين: المجموعة التجريبية وعددهم (٢٢) طالبة تم تدريسهن وحدة (الفضاء) من مقرر العلوم باستخدام الواقع المعزز، والمجموعة الضابطة وعددهن (٢٢) طالبة تم تدريسهن ذات الوحدة بالطريقة التقليدية، وخلصت النتائج إلى الآتي: أن حجم الأثر كان كبيرًا جدًا في جميع المستويات (٠,٧٣٩) في مستوى الشرح، و(٠,٩٣٩) في مستوى التفسير، و(٠,٨٩٩) في مستوى التطبيق، وتشير هذه النتائج إلى أن استخدام الواقع المعزز ساهم في تحسين الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات بدرجة تفوق الطريقة التقليدية، مما يعكس أثرًا جوهريًا لاستخدام الواقع المعزز وفعاليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي. وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة العديد من التوصيات والمقترحات.

ABSTRACT:

The aim of this study was to investigate the effectiveness of using augmented reality (AR) in developing conceptual understanding among fourth-grade primary school female students in the Jazan Education Administration in the science curriculum. A quasi-experimental design was employed, involving an experimental group and a control group. The study population consisted of (5268) female students. The study sample consisted of (44) female students from Abu Al-Saddad Primary School, selected through simple random sampling method. They were divided into two equal groups: the experimental group (n = 22), which was taught the "Space" unit using augmented reality, and the control group (n = 22), which was taught the same unit using traditional instructional methods., the researcher proposed several recommendations and suggestions for future research.

مقدمة البحث:

يشهد القرن الحالي تغيرات متسارعة في ظل التقدم العلمي والتقني، والتي أثرت بشكل كبير في جميع جوانب الحياة، وفي ظل هذا التوجه يزداد دور المؤسسات التربوية في تنمية قدرات الطلاب، وضرورة مساعدتهم في مواكبة المتغيرات العصرية المختلفة.

حيث حظي التعليم بشكل عام وتعليم العلوم الطبيعية بشكل خاص باهتمام كافة دول العالم، التي أكدت على أساسيات المعرفة، وتعد المفاهيم العلمية من نواتج التعلم التي بواسطتها يتم تنظيم المعرفة العلمية؛ لذا أصبح التعلم ذو المعنى للمفاهيم هدفاً رئيسياً من أهداف تدريس العلوم (سلامة ومحمد، ٢٠١٩، ص ٦٢٣).

ويُعد الاستيعاب المفاهيمي من المهام الأساسية في تدريس العلوم التي تعلم الطلاب كيف يتعلمون لا كيف يحفظون المعلومات دون فهمها، وتطبيقها في حياتهم اليومية. كما أن الاستيعاب المفاهيمي للطلاب يعد من العوامل الأساسية التي تؤثر في فاعلية التعلم، ويتطلب المشاركة الفعالة لعقولهم، والبحث عن الأساليب التي تجعلهم على وعي بعملياتهم المعرفية، وذلك يتطلب الانتقال من ثقافة بناء المعلومات إلى التعمق فيها وتفسيرها واستكشاف أبعادها من خلال البحث والتقصي (الفيفي، ٢٠٢٢، ص٣).

وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب في مقرر العلوم منها دراسة (الزهراني، ٢٠١٨) ودراسة (علي، ٢٠٢٠)، ودراسة (صديق، بابطين، ٢٠٢٢) من خلال استخدام أساليب واستراتيجيات وتقنيات حديثة تساهم في تنميته.

ويعتبر الواقع المعزز من أكثر التقنيات فعالية في دمج بيئة التعليم الحقيقية مع البيئة الرقمية، مما يدعم العملية التعليمية ويجعل عرض المفاهيم المجردة أكثر إثارة وجاذبية، وأعمق فهماً للطالب، فالواقع المعزز يُعد من الأدوات التي أحدثت نقلة نوعية في مجال التعليم؛ فقد أسهمت في تصميم بيئات تعليمية افتراضية تحاكي الواقع، مما يساعد الطلاب على اكتساب مهارات عالية في أداء المهام المطلوبة منهم. ونتيجة لذلك، يتحسن إتقانهم للمهارات، مما يقلل من نسبة الخطأ عند تنفيذها في الواقع (Alsiiyabi, 2024, p13996).

وقد أثبت الواقع المعزز فعاليته في تعزيز الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب. فهو يدمج بين العالم الحقيقي والعناصر الافتراضية بشكل يُمكن الطالب من التفاعل مع المحتوى التعليمي بطريقة ديناميكية ومباشرة، مما يسهم في تعزيز استيعاب المفاهيم المجردة وتحويلها إلى تجارب ملموسة.

وأكدت العديد من الدراسات أن استخدام الواقع المعزز يُحسن من تفاعل الطلاب، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، ويُعزّز من قدرتهم على ربط المفاهيم النظرية بالتطبيقات العملية. كما أن استخدام الواقع المعزز في التعليم يُمكن أن يؤدي إلى تنمية الاستيعاب المفاهيمي من خلال تقديم بيئات تعليمية غنية بالتفاعل والبصرية. كما يساعد الواقع المعزز في تحسين مهارات التفكير النقدي والاستيعاب العميق للمفاهيم من خلال تقديم تجارب تعليمية تُركز على الطالب وتُمكنه من استكشاف المفاهيم بطريقة مبتكرة (Santos et al., 2021, p225).

كما يتميز الواقع المعزز بعدة مميزات من أبرزها قدرته على تشجيع التعلم الحركي وتعزيز التفاعل النشط للطلاب، كما يدعم التعلم من خلال دمج مجموعة كبيرة من العناصر الرقمية المتنوعة، مما يسهم في إشراك الطلاب بشكل أكبر في العملية التعليمية.، إضافة إلى ذلك تساعد هذه التقنية على زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم من خلال تقديم محتوى تعليمي جذاب ومشوق (Diaza, Hincapieb & Morenoc, 2015, p302).

بالإضافة إلى أن الواقع المعزز يتيح تحسين الكتب الدراسية التقليدية من خلال إضافة عناصر رسومية متنوعة، مثل الفيديوهات التعليمية، والصور، والأصوات، والعناصر ثنائية وثلاثية الأبعاد، مما يساهم في تعزيز انغماس الطالب في عملية التعلم، الشيء الذي يساعده على تحقيق الأهداف العملية التعليمية وزيادة دافعيته للتعلم (Coimbra, Cardoso & Mateus, 2015, p194).

وبناءً على ما سبق توصلت الباحثة الى أهمية الموضوع لمعرفة أثر التدريس باستخدام الواقع المعزز في تنمية واستيعاب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مقرر العلوم.

مشكلة البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في تناوله لفاعلية استخدام الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، مما يسهم في تحسين الاستيعاب المفاهيمي للطالبات، وبالتالي تعزيز قدرة الطالبات على استيعاب المفاهيم العلمية بشكل أعمق، مما يمهد لفهم أفضل وأطول أمدًا. ونظراً لأهمية تقنية الواقع المعزز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات، باعتبارها حجر الزاوية في القيادة الابتكارية. وقد أوصت العديد من الدراسات السابقة باستخدام استراتيجية الواقع المعزز في تدريس العلوم في مختلف المراحل الدراسية، كدراسة(البلوشي، ٢٠٢٣)، ودراسة (العجمي والمطيري، ٢٠٢٣)، ودراسة (الصلتية، ٢٠٢٣).

كما أكدت نتائج الدراسات السابقة من تدني في مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مقرر العلوم منها دراسة (الفيفي، ٢٠٢٣م) التي أجريت في منطقة جازان، وبينت أن اعتماد المعلمة على الكتاب

المدرسي وعدم استخدام استراتيجيات ومصادر وطرق أخرى للتدريس سبباً لتدني الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مقرر العلوم.

كما أكدت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عينة من معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية - كما هو في ملحق رقم (٤)- اللائي تم اختيارهن بطريقة عشوائية من المدارس التابعة لإدارة تعليم جازان، والبالغ عددهن (٣٠) معلمة، التي هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم جازان لتقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم حتى تتأكد الباحثة من وجود حاجة ملحة لتطبيق هذا البحث أو عدمه، والتي اشتملت محاورها على (المحور الأول: مدى الاستخدام الفعلي لتقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم، المحور الثاني: الاتجاهات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز، والمحور الثالث: المعوقات التي يتحد من استخدام الواقع المعزز)، أكدت على ضعف الاستخدام الفعلي للمعلمات لتقنية الواقع المعزز في تدريس مقرر العلوم، حيث تبين أن هناك (٨٠٪) من المعلمات لا يستخدمن تطبيق الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد في تدريس العلوم، كما تبين أن هناك (٧٠٪) من المعلمات لا يستخدمن تطبيق الأشكال الحية التفاعلية في تدريس العلوم، وتبين أن هناك (٦٧٪) من المعلمات لا يستخدمن تطبيق عرض الخرائط والظواهر الطبيعية؛ وكان اتجاه معلمات العلوم إيجابياً نحو استخدام التقنية بنسبة (١٠٠٪)؛ كما أن هناك عوائق تحد من استخدامهن لتقنية الواقع المعزز حيث أن (٨٠٪) من أفراد العينة الاستطلاعية أجبن بعدم توفر دورات تدريبية خاصة بتقنية الواقع المعزز، و(٩٠٪) أجبن بعدم وجود خطط دراسية موجهة تتضمن أنشطة الواقع المعزز، و(١٠٠٪) أجبن بضرورة دمج الواقع المعزز تدريجياً في مناهج العلوم. وهذا ما يؤكد الحاجة إلى إجراء هذا البحث للكشف عن فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مقرر العلوم بمنطقة جازان.

أيضاً، قلة الدراسات الي تناولت استخدام استراتيجية الواقع المعزز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لمقرر العلوم سواء دراسة الصلتية (٢٠٢٣)، والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريس بالواقع المعزز في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لتعليم العلوم للصف السادس أساسي، ولكنها أجريت في سلطنة عمان. ودراسة (العجمي و المطيري، ٢٠٢٣)، التي هدفت لتعرف على أثر الواقع المعزز على تنمية المفاهيم الفيزيائية لطلبة الصف الثالث ثانوي.

وفي ضوء ما سبق، ومن واقع خبرة الباحثة كمعلمة للعلوم في المرحلة الابتدائية، لاحظت ضعف مستوى الطالبات في مقرر العلوم، ومن هنا تولدت لدى الباحثة الحاجة لدراسة تجعل تدريس العلوم أكثر متعة، ومرونة، وربطاً بواقع الطالبات؛ لذلك تم اختيار الواقع المعزز كمتغير مستقل لإجراء الدراسة وقياس فاعليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

وبناء على ما سبق حددت الباحثة مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم جازان في مقرر العلوم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. ما أثر استخدام الواقع المعزز في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي (الشرح، التفسير، التطبيق) لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي مقارنة بالطريقة التقليدية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلال ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي تعزى إلى طريقة التدريس؟

فروض البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالح التجريبية.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي.

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن فاعلية استخدام الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بمقرر العلوم ضمن مستويات الاستيعاب المفاهيمي (الشرح، التفسير، التطبيق).
- إيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق العدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي.
- أيجاد الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في الآتي:

أولا: الأهمية النظرية:

١. يُسهم البحث في تطوير استراتيجيات تعليمية حديثة تعتمد على استراتيجية الواقع المعزز، مما يرفع من مستوى جودة التعليم.

٢. يساعد الواقع المعزز على تحفيز الطالبات وزيادة اهتمامهم بالمادة الدراسية، مما يعزز التعلم النشط ويجعل الطالبات أكثر تفاعلًا مع المحتوى.

٣. يوجه أنظار معلمات العلوم إلى ضرورة الاهتمام بتوظيف تقنية الواقع المعزز كأحد أهداف تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١. يقدم البحث توصيات علمية يمكن أن تساعد المعلمين والمعلمات على تنمية الاستيعاب المفاهيم لطلابهم عن طريق استخدام الواقع المعزز.

٢. يوفر بيانات ومخرجات يمكن أن تُستخدم من قبل إدارة التعليم في جازان لتطوير برامج تدريبية موجهة لتطبيق الواقع المعزز في التدريس.

٣. يساهم في تعزيز جودة التعليم من خلال تطبيق الواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية التي تؤثر بشكل مباشر على العملية التعليمية.

٤. قد تساعد نتائج هذا البحث المسؤولين في وزارة التعليم على تطوير الخطط الدراسية وفق تقنية الواقع المعزز.

مصطلحات البحث

الفاعلية The Effectiveness:

الفاعلية يقصد بها "حسن اختيار العناصر الملائمة لتحقيق النتائج المقررة. فالإدارة التي لا تحقق النتائج المتوقعة منها إدارة غير فاعلة، فالفاعلية هي تحقيق النتائج أو الوصول إلى الأهداف" (أبو النصر، ٢٠٢٣، ص٤٠).

تعرف الباحثة الفاعلية إجرائيا: بأنها مدى قدرة تقنية الواقع المعزز على تحسين مخرجات تعلم طالبات الصف الرابع بمدرسة أبو السداد الابتدائية، وزيادة دافعيتهن، وتطوير تفكيرهن المفاهيمي في مواقف تعليمية واقعية عند تدريسهن وحدة الفضاء في مقرر العلوم.

الواقع المعزز Augmented Reality

يعرف الواقع المعزز علمياً بأنه: شكل من أشكال تعزيز العالم الحقيقي بمحتوى افتراضي يتم إنتاجه بواسطة الحاسوب كإضافة ملفات الصوت والصور والفيديو، والمعلومات النصية، والرسوم المتحركة، والرسوم ثنائية الأبعاد، وثلاثية الأبعاد، وحتى المعلومات السمعية أو اللمسية في تصورات المستخدمين للعالم الحقيقي يمكن دمجها أيضا (الهداية، ٢٠١٩، ص١١٥٣).

تعرف الباحثة الواقع المعزز إجرائيا بأنه: بيئة تعليمية رقمية تفاعلية تم تصميمها باستخدام تطبيق (Solar System Scope)، بهدف دعم تعلم طالبات الصف الرابع الابتدائي بمدرسة أبو السداد في جازان، أثناء دراستهن لوحدة "الفضاء" ضمن مقرر العلوم، من خلال دمج المجسمات الرقمية ثلاثية الأبعاد بالمواقف التعليمية الواقعية، بما يتيح لهن التفاعل البصري والحسي مع الكواكب والمفاهيم الفلكية، بطريقة تُمكّن من تعزيز الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات. وقد تم قياس فاعلية هذه التقنية من خلال مقارنة أداء الطالبات في المجموعة التجريبية (اللواتي تعلمن باستخدام الواقع المعزز) بالمجموعة الضابطة، وذلك عبر اختبار تحصيلي لقياس مستوى الاستيعاب المفاهيمي.

استراتيجية الواقع المعزز Augmented Reality Strategy

تعرف استراتيجية الواقع المعزز بأنها: "استراتيجية الواقع المعزز هي إحدى استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد على تكنولوجيا متقدمة تدمج بين البيئة الواقعية والمعلومات الافتراضية الرقمية، ما يتيح للطلاب التفاعل مع المحتوى بطريقة حية ومباشرة تسهم في تعزيز الفهم والاستيعاب." (المرسي، ٢٠٢١، ص٤٨٠).

تعرف الباحثة استراتيجية الواقع المعزز اجرائيا: بأنها تقنية تدمج المعطيات الافتراضية من صور، صوت، مقاطع فيديو، أشكال، رسوم متحركة ثنائية وثلاثية الأبعاد بالمحتوى التعليمي لمادة العلوم للصف الرابع الابتدائي، حيث تتفاعل معها الطالبات باستخدام الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية.

الاستيعاب المفاهيمي Conceptual Understanding

يُعرف الاستيعاب المفاهيمي على أنه: "إدراك عميق للأفكار الأساسية في مجال ما. يتطلب هذا الفهم مهارات التفكير النقدي لتحليل المعرفة وتطبيقها. إنه يتجاوز الحفظ السطحي ويركز على الفهم العميق" (الحمد والخضر، ٢٠٢٣، ص٩٩).

تعرف الباحثة الاستيعاب المفاهيمي إجرائيا بأنه: مدى قدرة طالبات الصف الرابع الابتدائي على إدراك واستيعاب المفاهيم الأساسية المتعلقة بوحدة (الفضاء) من مقرر العلوم، من خلال قياس مستوى تذكرهن لهذه المفاهيم، وفهمهن لوظائف وأهمية العناصر المختلفة المرتبطة بالوحدة، بالإضافة إلى قدرتهن على تطبيق هذه المفاهيم في مواقف علمية أو تطبيقية. يتم تقييم هذا الاستيعاب باستخدام اختبار تحصيلي يركز على مستويات (الشرح، التفسير، التطبيق) ويُطبق قبل وبعد التدريس لقياس التغير في مستوى الاستيعاب المفاهيمي بعد استخدام استراتيجية الواقع المعزز

حدود البحث

الحدود الموضوعية:

تمثلت في قياس فاعلية استخدام الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي

لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم جازان في الوحدة الخامسة "الفضاء" بمقرر العلوم في العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

الحدود البشرية:

طالبات الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في منطقة جازان، حيث بلغ عدد مجتمع البحث (٥٢٦٨)، طالبة وفق إحصائية إدارة تعليم جازان، وبلغت عينة البحث (٤٤) طالبة من مدرسة أبو السداد الابتدائية والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

الحدود المكانية:

أقتصر هذا البحث على مدرسة (أبو السداد)، وهي إحدى المدارس الحكومية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، في العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

الحدود الزمانية:

طبقت أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٦هـ.

أدبيات البحث

يتناول هذا الفصل عرضا للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث حيث يحتوي على مبحثين أساسيين أولهما: الإطار النظري ويتضمن (محور القيادة الابتكارية، ومحور القرارات الإدارية)؛ ثانيهما: الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الإطار النظري. ويتضمن الآتي:

المحور الأول: الواقع المعزز Augmented Reality:

١. **المفهوم:** يُعرف الواقع المعزز بأنه دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي بواسطة تطبيقات الهاتف المحمول، ليظهر المحتوى التعليمي بصورة ثلاثية تسمح للطالب بالتفاعل معها. كما يُعرف بأنه نظام تقني يدمج الواقع الافتراضي والحقيقي بشكل متزامن، مما يجعل الأشياء المجردة واقعاً ملموساً للطلاب.

٢. التطور التاريخي: بدأت جذور التقنية في الستينيات بابتكار إيفان ساذرلاند لأول نظام واقع معزز. وفي عام ١٩٩٠، أطلق توم كودمل مصطلح "الواقع المعزز" رسمياً. وتطور ليصبح متاحاً عبر الهواتف الذكية بحلول عام ٢٠١٨.

٣. الأهمية في التعليم:

• يدعم قدرة الطالب على التحصيل والتذكر والتخيل من خلال جذب الحواس البصرية والسمعية.

• يساهم في تحويل المفاهيم والمعلومات غير الملموسة إلى تجارب محسوسة.

• يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم ويقلل من نسب الخطأ في تنفيذ المهام.

٤. **متطلبات الاستخدام:**

• **مطالب منهجية:** تصميم مناهج تدعم التعلم الذاتي والتعاوني وتسمح بالتنفيذ التقني.

• **مطالب متعلقة بالمعلم:** امتلاك مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة والقناعة بأهمية التطور التكنولوجي.

• **مطالب بيئية:** توفر الأجهزة اللوحية والإنترنت وتوافر تطبيقات الواقع المعزز المرنة.

المحور الثاني: الاستيعاب المفاهيمي Conceptual Understanding:

مفهوم الاستيعاب المفاهيمي:

١. **المفاهيم العلمية:** هي اللبنات الأساسية للبناء المعرفي، وتُساعد في تنظيم المعرفة وتفسير الظواهر الطبيعية. وتُصنف إلى مفاهيم محسوسة (تُدرك بالحواس) ومفاهيم مجردة (تتطلب عمليات عقلية وتصورات ذهنية).

٢. **مفهوم الاستيعاب المفاهيمي:** هو الفهم العميق للمفاهيم والعلاقات بينها، بحيث يتمكن الطالب من شرحها وتفسيرها وتطبيقها في مواقف جديدة، وليس مجرد حفظها. ويُمثل قدرة الطالب على ترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى واستخدامها في حل مشكلات غير مألوفة.

٣. **أهمية الاستيعاب المفاهيمي:**

• يُنمي مهارات التفكير النقدي والاستنتاج ويجعل التعلم أكثر ثباتاً في البنية المعرفية.

• يُسهل عملية التعلم ويقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة مواقف جديدة.

• يُساعد الطالب على بناء معرفة جديدة من خلال ربطها بالمعرفة السابقة.

٤. مستويات الاستيعاب المفاهيمي: تركز الدراسة الحالية على ثلاثة مستويات رئيسية هي: (الشرح، التفسير، التطبيق).

ثانياً: الدراسات السابقة.

اطلعت الباحثة على العديد من البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الموضوع، وقامت باستعراض بعض هذه الدراسات، وسردها من الأقدم إلى الأحدث، وتم التعقيب عليها من حيث الاتفاق والاختلاف بينها وبين هذا البحث من حيث الهدف، ومن حيث المنهج، ومن حيث العينة، ومن حيث الأداة، وتم استعراض مدى الاستفادة من هذه الدراسات في هذا البحث، وذلك على النحو الآتي:

▪ **المحور الأول: الدراسات التي تناولت الواقع المعزز:**

دراسة قشطة (٢٠١٨) بعنوان: أثر استخدام نمطين للواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بسلطنة عمان.

هدفت إلى تقصي أثر استخدام نمطين للواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي في مبحث العلوم لدى

طالبات الصف السابع الأساسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي. تمثلت أدوات الدراسة بإعداد اختبار للمفاهيم العلمية واختبار للجوانب المعرفية للحس العلمي، وتمثلت مواد الدراسة بتصميم تطبيق قائم علىReality Layer Augmented، وتطبيق جاهز هو Element 4D ودليل معلم قائم على الواقع المعزز. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة دار الأرقم الثانوية بنات، وتم اختيارها بطريقة عشوائية، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٢٩) طالبة، وعدد أفراد المجموعة الضابطة (٢٩) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات قريناتهن في المجموعة الضابطة في تطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وقريناتهن في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجوانب المعرفية للحس العلمي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

دراسة آل سويان (٢٠١٩) بعنوان "أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل لطلاب المرحلة الابتدائية في تدريس مادة العلوم بمحافظة الأفلاج" بالمملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة تعرف أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل لطلاب الصف السادس الابتدائي في تدريس مادة العلوم بمحافظة الأفلاج، عند المستويين (التذكر- الفهم) من تصنيف بلوم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالب من طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة الأفلاج بالفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٨- ١٤٣٩ه، والتي تمثلت في (٢٠) طالبا في المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام تقنية الواقع المعزز التي قد تم إعدادها من قبل الباحث، و(٢٠) طالبا في المجموعة الضابطة والتي تم تدريسها بالطريقة التقليدية لتدريس العلوم، وقد اعدّ الباحث أداة بحث تمثلت في اختبار تحصيلي تكون من (٣٠) فقرة، وتصميم تقنية الواقع المعزز للفصل الثامن: النظام الشمسي والنجوم والمجرات، في مادة العلوم لطلاب الصف السادس الابتدائي، وقد استخدمت الدراسة لتحليل البيانات برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، معاملات الصعوبة والتميز للتحقق من قبول أسئلة الاختبار، معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاختبار، اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، مربع ايتا لقياس حجم الأثر، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي عند مستوى التذكر لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة الأفلاج، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي عند مستوى الفهم لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة الأفلاج، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي الكلي لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة الأفلاج.

دراسة توركان وجيتين (Turkan & Cetin, 2021) بعنوان: أثر تطبيقات الواقع المعزز على التحصيل والاتجاه في مقرر العلوم في عملية التعليم عن بعد في تركيا. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تطبيقات الواقع المعزز على التحصيل والاتجاه في مقرر العلوم في عملية التعليم عن بعد، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، ذو المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طالباً من طلاب الصف الثالث، وتمثلت أداتيّ الدراسة في اختبار تحصيلي، مقياس للاتجاه، وأظهرت النتائج عن وجود أثر لتطبيقات الواقع المعزز على التحصيل والاتجاه لدى الطلاب في مقرر العلوم، وأوصت باستخدام تطبيقات الواقع المعزز في المقررات الدراسية لدى الطلاب.

دراسة سوكاي وآخرون (Sucai et al., 2021) بعنوان: أثر استخدام الواقع المعزز على تنمية الكفاءة الذاتية ومفاهيم التعلم في مقرر الفيزياء في تايوان. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الواقع المعزز على تنمية الكفاءة الذاتية ومفاهيم التعلم في مقرر الفيزياء، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت أداتي الدراسة من مقياس لقياس مفاهيم التعلم، واستبيان للكفاءة الذاتية، وأسفرت النتائج عن وجود أثر لتعلم الفيزياء باستخدام الواقع المعزز على الكفاءة الذاتية للطلاب ومفاهيم التعلم، وأوصت باستخدام الواقع المعزز في تدريس مقرر الفيزياء، وتدريب المعلمين على استخدمه.

دراسة الصلتية (٢٠٢٣) بعنوان: فاعلية التدريس بالواقع المعزز في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية وتنمية الدافعية لتعلم العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان. هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التدريس بتقنية الواقع المعزز في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية وتنمية الدافعية لتعلم العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة جنوب الشرقية، واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من

(٦٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع بمدرسة البر للتعليم الأساسي (١-٨) بسلطنة عمان، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت أداتا الدراسة من اختبار التصورات البديلة للمفاهيم العلمية، ومقياس الدافعية لتعلم العلوم، وقامت الباحثة بالتحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة والضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة ومقياس الدافعية لتعلم العلوم لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بتضمين المناهج الدراسية استراتيجيات وتقنيات حديثة تساهم في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية؛ وتصميم تطبيقات مدعمة بتقنية الواقع المعزز في تدريس المفاهيم العلمية المجردة وتنمية الدافعية لدى الطلبة بمختلف المراحل العمرية.

دراسة العجمي والمطيري (٢٠٢٣) بعنوان: أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدم الباحث اختبار لقياس مستوى تحصيل الطالبات في المفاهيم البدنية في البعدين (المدرك - الطالب) لمستوى (التذكر – الفهم - التطبيق) كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبة، تم اخيارهن عشوائيا، وقد قسمت إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية (٣٣) طالبة والمجموعة الضابطة (٣٣) طالبة، و توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمفاهيم المدركة عند مستوى (التذكر – الفهم - التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم للمفاهيم المجردة عند مستوى التطبيق البعدي (التذكر – الفهم - التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة باستخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الفيزياء لكافة المراحل الدراسية.

دراسة البلوشي (٢٠٢٣) بعنوان: استخدام استراتيجية الواقع المعزز في مقرر العلوم لزيادة التحصيل الأكاديمي بسلطنة عمان. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في سلطنة عمان، واعتمدت الدراسة على للمنهج شبه التجريبي، ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم تقسيم العينة المكونة من (٦٦) طالباً وطالبة إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة عددهم (٣٣) طالباً وطالبة درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية عدده (٣٣) درست باستراتيجية الواقع المعزز، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي ومهم لاستخدام استراتيجية الواقع المعزز والتحصيل في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في سلطنة عمان، وأوصت بأهمية تدريب المعلمين على استخدام الواقع المعزز في تدريس العلوم.

- **المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الاستيعاب المفاهيمي:**

دراسة الزهراني (٢٠١٨) بعنوان: فاعلية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري على الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم في المملكة العربية السعودية. والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري على الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي بمستوياته الستة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وأوصت الدراسة بتوظيف الاستراتيجيات الحديثة كاستراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم في مراحل التعليم العام.

دراسة الشهراني (٢٠١٩) بعنوان: أثر تدريس العلوم باستخدام التعليم المتمايز القائم على الأنشطة العلمية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعادات العقل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمنطقة عسير. هدفت الدراسة للكشف عن أثر تدريس العلوم باستخدام التعليم المتمايز القائم على الأنشطة العلمية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعادات العقل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وتمثلت أداتيّ الدراسة في اختبار تحصيلي يتضمن مستويات الاستيعاب المفاهيمي، وأسئلة في مهارات التفكير، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وأوصت بتدريب المعلمات من خلال ورش العمل على كيفية توظيف المداخل والاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم.

دراسة على (٢٠٢٠) بعنوان: أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية الاستيعاب المفاهيمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية بمصر. هدفت الدراسة للكشف عن : أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية الاستيعاب المفاهيمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالب من طلاب الصف الثاني الإعدادي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار استيعاب مفاهيمي، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية الاستيعاب المفاهيمي، وأوصت بتدريب معلمي العلوم على كيفية استخدام الاستراتيجيات الحديثة منها استراتيجية الويب كويست.

دراسة صديق وبابطين (٢٠٢٢) بعنوان: فاعلية استراتيجية سكامبر في تدريس العلوم على الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية استراتيجية سكامبر في تدريس العلوم على الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتكونت عينة البحث من (٦٤) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التفكير التأملي، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابط في اختبار الاستيعاب المفاهيمي، ومهارات التفكير التأملي، وأوصت بضرورة اهتمام القائمين على مناهج العلوم على إدراج مستويات الاستيعاب المفاهيمي في مناهج العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة.

دراسة باراجوكو وسيكمواتي (Prajoko & Sukmawati, 2023) بعنوان: فاعلية نموذج التعلم القائم على المشاريع مع منهج (STEM) على تنمية الاستيعاب المفاهيمي والإبداع لدى الطلاب المرحلة الثانوية في اندونيسيا. هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية نموذج التعلم القائم على المشاريع مع منهج (STEM) على تنمية الاستيعاب المفاهيمي والإبداع لدى الطلاب، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتكونت عينة البحث من (٣١) طالباً، وتمثلت أداتيّ الدراسة في اختبار للاستيعاب المفاهيمي، واستبانة تضمنت مهارات التفكير الإبداعي، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام نموذج التعلم القائم على المشاريع مع منهج (STEM) على تنمية الاستيعاب المفاهيمي والإبداع لدى الطلاب، وأوصت بتدريس الطلاب بالاستراتيجيات والأساليب الحديثة ومنها نموذج التعلم القائم على المشاريع و(STEM).

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

تم استعراض العديد من الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية، ذات العلاقة بمتغيرات البحث (استخدام الواقع المعزز، تنمية الاستيعاب المفاهيمي)، وتم التعقيب على جميع الدراسات السابقة من حيث قربها وبعدها عن البحث بهدف بيان أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين البحث، كما تم توضيح أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في البحث مع بيان أوجه التميز للبحث عن الدراسات السابقة، وذلك على النحو الآتي:

- **التعقيب على دراسات تناولت استخدم الواقع المعزز.**

أوجه الاتفاق: اتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في الآتي:

١- يتفق البحث مع دراسة آل سويان (٢٠١٩)، ودراسة سوكاي وآخرون (Sucai et al.,2021)، ودراسة الصلتية، (٢٠٢٣)، ودراسة العجمي والمطيري، (٢٠٢٣)، دراسة لبلوشي، (٢٠٢٣)، ودراسة الزهراني، (٢٠١٨)، ودراسة الشهراني (٢٠١٩)، ودراسة علي، (٢٠٢٠)، ودراسة صديق، بابطين (٢٠٢٣)، ودراسة باراجوكو وسيكمواتي (Prajoko & Sukmawati, 2023)، من حيث استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية.

٢- يتفق البحث مع دراسة قشطة (٢٠١٨)، ودراسة آل سويان (٢٠١٩)، ودراسة توركان وجيتين (Turkan & Cetin, 2021)، ودراسة البلوشي، (٢٠٢٣)، ودراسة الصلتية (٢٠٢٣)، في تطبيق الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الابتدائية.

٣- يتفق البحث مع دراسة آل سويان (٢٠١٩)، ودراسة العجمي والمطيري، (٢٠٢٣)، ودراسة البلوشي، (٢٠٢٣) في استخدامها للاختبار التحصيلي كأداة للدراسة.

أوجه الاختلاف: اختلف هذا البحث مع الدراسات السابقة في الآتي:

١- يختلف البحث مع دراسة توركان وجيتين (Turkan & Cetin, 2021)، في استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

٢- يختلف البحث مع دراسة باراجوكو وسيكمواتي (Prajoko & Sukmawati, 2023)، ودراسة سوكاي وآخرون (Sucai et al.,2021) ودراسة العجمي والمطيري، (٢٠٢٣)، في اختيار المرحلة الثانوية عينة للدراسة.

٣- يختلف البحث مع دراسة توركان وجيتين (Turkan & Cetin, 2021) الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه كأداة للدراسة، ودراسة سوكاي وآخرون (Sucai et al., 2021) في استخدامها لمقياس مفاهيم التعلم، واستبيان للكفاءة الذاتية كأداة للدراسة، ودراسة (الصلتية، ٢٠٢٣)

في اختبار التصورات البديلة للمفاهيم العلمية، ومقياس الدافعية لتعلم العلوم، ودراسة قشطة (٢٠١٨) اختبار المفاهيم العلمية والحس العلمي.

- **التعقيب على دراسات تناولت الاستيعاب المفاهيمي.**

أوجه الاتفاق: اتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في الآتي:

١- يتفق البحث مع دراسة الزهراني، (٢٠١٨)، ودراسة الشهراني (٢٠١٩)، دراسة (الشهراني، ٢٠١٩)، ودراسة علي، (٢٠٢٠)، ودراسة صديق، بابطين (٢٠٢٣)، ودراسة باراجوكو وسيكمواتي (Prajoko & Sukmawati, 2023)، من حيث استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية.

٢- يتفق البحث مع دراسة الزهراني، (٢٠١٨) ودراسة علي، (٢٠٢٠) في استخدام اختبار الاستيعاب المفاهيمي أداةً للدراسة.

٤- يتفق البحث مع دراسة الزهراني، (٢٠١٨)، في تطبيق الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الابتدائية.

أوجه الاختلاف: اختلف هذا البحث مع الدراسات السابقة في الآتي:

١- يختلف البحث مع دراسة الشهراني، (٢٠١٩)، ودراسة علي، (٢٠٢٠) ودراسة صديق، بابطين، (٢٠٢٣) في اختيار المرحلة المتوسطة عينة للدراسة.

٢- يختلف البحث مع دراسة باراجوكو وسيكمواتي (Prajoko & Sukmawati, 2023) في استخدامها للاستبيان بجانب اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

٣- يختلف البحث مع دراسة صديق، بابطين، (٢٠٢٣) لاستخدامها مهارات التفكير التأملي بجانب اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:** استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يلي:

١. التعرف على الخلفية النظرية التي تتناسب وهذا البحث.
٢. صياغة التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث.
٣. بناء أداة البحث (اختبار الاستيعاب المفاهيمي).
٤. تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.
٥. تحديد خطوات البحث الحالي واجراءاته.

يتميز هذا البحث عن الدراسات السابقة في بعض النواحي حيث اختارت الباحثة أن تتفرد بالكشف **عن فاعلية استخدام الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بمقرر العلوم بمنطقة جازان**، وعمل اختبار استيعاب مفاهيمي لقياس مستوى الطالبات قبل وبعد تطبيق الواقع المعزز على المجموعة التجريبية، وعمل دليل للمعلمة للوحدة التي سيتم تدريسها باستخدام الواقع المعزز للوصول للنتائج المرغوب الحصول عليها.

منهج البحث وإجراءاته

تناول هذا الفصل الإطار المنهجي للبحث، متضمنًا المنهج المستخدم، وتصميم البحث، ومجتمعه وعينته، بالإضافة إلى وصف أدوات البحث وإجراءات تطبيقه ميدانيًا. كما شمل الفصل طرق التحقق من صدق الأدوات وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات والإجابة عن أسئلة البحث.

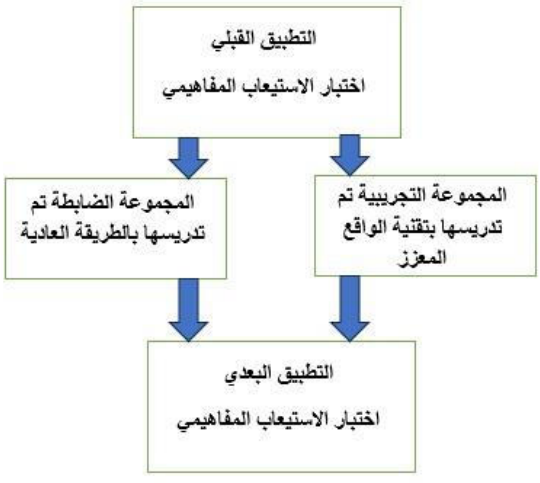
منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميمين شبه التجريبي للكشف عن فاعلية استخدام الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بمقرر العلوم بمنطقة جازان، إذ طبق اختبار الاستيعاب المفاهيمي، على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبلياً، ثم تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام تقنية الواقع المعزز، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم تطبيق المقياس على كلتا المجموعتين بعديا.

تصميم البحث:

قامت الباحثة بتصميم المنهج شبه التجريبي المستخدم في البحث، كما هو موضح في الشكل (٣- ١)، الذي يوضح متغيرات البحث، وأداة البحث التي طبقت على عينة البحث وهي اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

رسم توضيحي (٣-١) يوضح تصميم البحث للمنهج شبه التجريبي



مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم جازان والمسجلات بالعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، والبالغ عددهن (٥٢٦٨) حسب إحصائيات إدارة تعليم جازان، أما عينة البحث فتكونت من (٤٤) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي بمدرسة أبو

السداد الابتدائية بجازان، وذلك من خلال اختيار فصلين لتمثيل العينة، وتم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، فمثلت إحداها المجموعة التجريبية، وبلغ عددها (٢٢) طالبة درسن بتقنية الواقع المعزز، والثانية مثلت المجموعة الضابطة، بلغ عددها (٢٢) طالبة درسن بالطريقة التقليدية.

مواد البحث وأدواته:

لتنفيذ هذا البحث ولتحقيق أهدافها أعدت الباحثة مادتين وأداة، وتمثلت مادتا الدراسة في تقنية الواقع المعزز ودليل المعلم الإرشادي الذي يوضح كيفية تطبيق تقنية الواقع المعزز في معالجة الاستيعاب المفاهيمي، أما الأداة فتمثلت في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في وحدة "الفضاء" في مقرر العلوم، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً: مواد البحث:

١- تقنية الواقع المعزز (AR)

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي ركزت على بناء برمجيات وتطبيقات الواقع المعزز في الأجهزة اللوحية (الصلتية، ٢٠٢٣)، (عوض وأبو علبة، ٢٠٢٢))، (أبو ثنتين، ٢٠٢٢)، اتبعت الباحثة أسلوب النموذج العام ADDIE في التصميم التعليمي للواقع المعزز (الحيلة، ٢٠٢٥)، وهو يتكون من خمس مراحل، وهي: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم، وهي مراحل يؤخذ بها عند بناء أي برنامج تعليمي لتحقيق الأهداف المرجوة (الحيلة، ٢٠٢٥، ص٨٣)، واستخدمت الباحثة تطبيق Solar System Scope وهو تطبيق محاكي تفاعلي رائع للنظام الشمسي، يسمح للطالبة باستكشاف الكواكب والنجوم والظواهر الفلكية بطريقة ممتعة وواقعية، لتطوير الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات وحدة "الفضاء" لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي من خلال الشرح، التفسير لتعزيز الفهم من خلال التجربة البصرية والتفاعلية. وهو متاح على شبكة الإنترنت ومتجر Google Play، وفيما يلي توضيح لكل مرحلة من المراحل الخمس لإنتاج تقنية الواقع المعزز لموضوعات الوحدة الخامسة "الفضاء"، وهي:

أ- مرحلة التحليل Analysis Stage وتتضمن:

- **تحديد الهدف العام من تقنية الواقع المعزز**: والمتمثل في تطوير الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات وحدة "الفضاء" لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.
- **تحديد خصائص الطالبات:** استهدفت تقنية الواقع المعزز طالبات الصف الرابع الابتدائي، اللاتي تتراوح أعمارهن بين (٩-١٠) سنوات، من خلال الشرح، التفسير، والتطبيق باستخدام تقنية الواقع المعزز، والاستمتاع بالأنشطة الجماعية التعاونية، والتركيز على التعلم باللعب (العناني، ٢٠١٤، ص١٦٩)، لذلك راعت التقنية خصائص هذه الفئة من حيث وضوح التعليمات، والحرص على جذب انتباههم من خلال الأشكال والألوان ومقاطع الفيديو، ووضوح اللغة المستخدمة في التطبيقات.
- **تحليل المحتوى:** اختيرت الوحدة الخامسة بعنوان "الفضاء" في مقرر العلوم في الصف الرابع الابتدائي، لإمكانية تدريس موضوعاتها باستخدام تقنية الواقع المعزز بشكل ملائم وفعال، واحتواء الوحدة على العديد من المفاهيم العلمية المجردة، وبعد تحديد قائمة بالمفاهيم العلمية المتضمنة في الوحدة الخامسة "الفضاء"، أعدت الباحثة قائمة بالمفاهيم العلمية ملحق (٢)، بعد عرضها على معلمات العلوم والمشرفات ذوات الخبرة للتحقق من صدقها، للاعتماد عليها في تخطيط الدروس وتصميم أوراق العمل الداعمة لتقنية الواقع المعزز.

ب. مرحلة التصميم Design Stage وتشمل هذه المرحلة:

- تحديد المشكلة: يتمثل التصميم العام من استخدام تقنية الواقع المعزز، في استيعاب المفاهيم العلمية، وهذا ما يهدف البحث إلى تحقيقه.
- تحديد الأهداف: تم تحديد الأهداف السلوكية لكل درس من دروس الوحدة، بالاستعانة بدليل المعلم لكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي (ملحق (٣)).
- تحديد نوع التفاعل ونمط التعلم: نوع التفاعل هو بين الطالبة والمحتوى التعليمي الذي يعرض بواسطة تقنية الواقع المعزز، حيث يتطلب فقط تحميل تطبيق Solar System Scope على الجهاز اللوحي والتفاعل مع الوسائط المتعددة المخصصة لكل درس في الوحدة الخامسة من كتاب العلوم، أما عن نمط التعلم فيمكن أن يكون فرديا أو جماعيا.

ج. مرحلة التطوير Development Stage طورت المادة العلمية الموجودة في الوحدة الخامسة والتمارين وأوراق العمل إلى أنشطة تفاعلية، ومقاطع فيديو، وبمجرد فتح التطبيق Solar System Scope على الجهاز اللوحي للطالبة تتحول شاشة الجهاز اللوحي إلى مادة تفاعلية تكتشف من خلالها الفضاء بجميع مكوناته وتتعامل معه بطريقة تفاعلية سلسة.

د. مرحلة التنفيذ Implementation Stage عند فتح التطبيقSolar System Scope على الجهاز اللوحي للطالبة، يمكن للطالبة رؤية النظام الشمسي بالكامل في عرض ثلاثي الأبعاد، كما يمكنها تكبير وتصغير المشهد والتحرك بين الكواكب بحرية، والتجول بين الكواكب والمجرات، حيث يمكنها اختيار أي كوكب والنقر عليه لرؤية تفاصيله العلمية مثل: الحجم، التركيب، المسافة عن الشمس. كما يمكنها رؤية مدارات الكواكب وهي تتحرك في الوقت الفعلي. كما يتيح التطبيق للطالبة عرض السماء من

أي مكان على الأرض، حيث يمكن للطالبات استخدامه لمعرفة موقع الكواكب في الوقت الحقيقي. كما يمكنها أيضا، تغيير التاريخ والوقت لمشاهدة الظواهر الفلكية السابقة والمستقبلية. وقد تمت معالجة مقاطع الفيديو بما يتناسب مع المحتوى التعليمي، وبموضوعات الوحدة الخامسة، كما صممت الباحثة أوراق العمل الخاصة لكل درس من دروس الوحدة الخامسة، وفي النهاية أعدت الصورة النهائية للتقنية بعد عدة معالجات لتكون جاهزة للتطبيق الفعلي.

هـ. مرحلة التقويم Evaluation Stage وتنقسم هذه المرحلة إلى خطوتين هما: عرض التقنية على عدد من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق التدريس، ثم تجريب التقنية على عينة من طالبات الصف الرابع الابتدائي (غير عينة البحث) للحصول على التغذية الراجعة من حيث وضوح اللون والصوت، وسرعة ظهورها، والتأكد من عدم وجود أي مشكلات قد تحدث عند التطبيق الفعلي للبحث.

وبعد مرحلة التقويم تم تثبيت تطبيق Solar System Scope على الأجهزة اللوحية التي وفرتها الباحثة لهذا البحث، بواقع جهاز لوحي لكل خمسة طلاب، إضافة إلى الجهاز اللوحي الخاص بالمعلمة الموصول بجهاز العرض ليسهل على الطالبات تنفيذ خطوات التطبيق أثناء حصص العلوم.

٢- دليل المعلم الإرشادي:

يُعد دليل المعلم الموجه والمرشد للمعلم في توظيف تقنية الواقع المعزز في استيعاب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، حيث يوضح الخطوات التفصيلية لتنفيذ موضوعات الوحدة بهدف بلوغ الأهداف المرجوة، وقد تضمن الدليل ما يلي:

أ- الإطار النظري بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي، قامت الباحثة بإعداد مادة علمية توضيحية لتقنية الواقع المعزز، اشتملت على مفهوم تقنية الواقع المعزز، التوضيح أهمية وفوائد التقنية في التعليم من خلال عرض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذا الجانب، والتعريف بتطبيق Solar System Scope المستخدم لهذا البحث.

ب. الإطار الإجرائي ويحتوي على إرشادات لتنفيذ تقنية الواقع المعزز في الحصص، وتحديد الأهداف السلوكية لكل درس من دروس الوحدة بالاستعانة بدليل المعلم الكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، وتحديد الأهداف التي تحققها التقنية في البحث الحالي، كما تم توضيح خطوات استخدام تطبيق Solar System Scope، ومن ثم إعداد خطط التحضير والأنشطة وأوراق العمل، وقد بلغ عدد الدروس (٤) دروس موزعة على (٤) حصة تدريسية.

- **تحكيم دليل المعلم الإرشادي:**

عُرض الدليل في صورته الأولى (ملحق (٥))، على عدد (١١) محكم من ذوي الاختصاص من الأكاديميين (ملحق (٧))، وذلك للحكم على صدقه، وتقييمه وإبداء التعديلات والاقتراحات المناسبة. كما قامت المشرفة على البحث بمراجعة الدليل ومتابعة التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، وأبدت ملاحظاتها التي تم الأخذ بها أثناء تطوير النسخة النهائية للدليل. ومن أبرز ملاحظات المحكمين التي تم اعتمادها ما يلي: التعديل الهدف العام للدليل، حيث تم استبدال كلمة " تطوير" بكلمة "تعزيز" ليصبح الهدف: "تعزيز الاستيعاب المفاهيمي لموضوعات وحدة "الفضاء" لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي من خلال الشرح، التفسير، والتطبيق باستخدام تقنية الواقع المعزز". كما تم تعديل الهدف الثالث من الأهداف التفصيلية، واقترح المحكمون اشتقاق أهداف إجرائية منه، مثل: "أن تطبق الطالبة آلية تعاقب الليل والنهار"؛ و "أن تطبق الطالبة آلية حدوث الفصول الأربعة "؛ فتم تجزئته إلى ستة أهداف فرعية تفصيلية. في قائمة بنود التحكيم أوصى المحكمين بالتوسع في شرح خطوات البرنامج، ولقد تم الأخذ ذلك، وأصبح دليل المعلم الإرشادي في صورته النهائية (ملحق (٨)).

ثانياً: أدوات البحث:

تكونت أداة البحث من اختبار الاستيعاب المفاهيمي، وفيما يلي تفصيلاً للأداة:

١. اختبار الاستيعاب المفاهيمي بوحدة الفضاء:

أ- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف اختبار الاستيعاب المفاهيمي إلى قياس الجانب التحصيلي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بعد دراستهن للمفاهيم الخاصة بوحدة (الفضاء) لمستويات (الشرح – التفسير - التطبيق)، في مقرر العلوم.

ب- تحديد المفاهيم العلمية: حددت المفاهيم العلمية من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة التي أجريت في الاستيعاب المفاهيمي في مجال الفضاء والاستعانة بمعلمات العلوم ذوات الخبرة في تدريس منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي، حيث وزعت القائمة المعدة بالمفاهيم العلمية لتحديد المفاهيم العلمية لوحدة الفضاء، ثم حصرت الباحثة المفاهيم العلمية لعرضها على بعض المتخصصين في مناهج العلوم (ملحق (٢))، وذلك لإبداء آرائهم حول قائمة المفاهيم العلمية التي تم التوصل إليها.

ج- صياغة مفردات الاختبار: أعدت الباحثة (٢١) سؤالاً، تفصيلها كالآتي: (٦) أسئلة من نمط (الاختيار من متعدد) و(٥) أسئلة من نمط (أكملي الفراغات) (٦) أسئلة من نمط (صح أو خطأ) و(٢) سؤال مفتوح، و (٢) سؤال تطبيقي. ليتم في السؤال الأول تقديم المفهوم العلمي في أربعة من

البدائل، والسؤال الثاني إكمال الفراغات والسؤال الثالث معرفة مدى صحة أو خطأ العبارة، هذه الأسئلة الثلاثة لشرح المفهوم والظاهرة، والسؤال الرابع أسئلة مفتوحة تتطلب من الطالبة تحليل الظواهر، والسؤال الخامس تطبيقي، وهي أسئلة عملية تتطلب رسما أو استخداما لتطبيق تقني.

٢. تصحيح اختبار الاستيعاب المفاهيمي:

اعتمدت الباحثة في تصحيح اختبار الاستيعاب المفاهيمي إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن السؤال الأول والثاني والثالث لتصبح عدد درجات السؤال الأول (٦ درجات)، السؤال الثاني (٥ درجات)، والسؤال الثالث (٦ درجات). وثلاث درجات في حالة الإجابة الصحيحة عن الجزء الأول من السؤال الرابع، وأربع درجات في حالة الإجابة الصحيحة عن الجزء الثاني من السؤال الرابع لتصبح عدد درجات السؤال الرابع (٧ درجات)، وثلاث درجات في حالة الإجابة الصحيحة عن كل جزء من أجزاء السؤال الخامس لتصبح عدد درجات السؤال الخامس (٦ درجات)، وصفر في حالة الإجابة الخاطئة لكل الأسئلة، وبلغ مجموع الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة.

٣. صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار بصورته الأولية (ملحق (٦)) على (١١) محكمًا من ذوي الاختصاص من الأكاديميين (ملحق (٧))، وذلك للحكم على صدقه، ومدى مناسبة فقرات الاختبار للاستيعاب المفاهيمي الذي تقيسه، وسلامتها اللغوية والعلمية.

كما قامت المشرفة على البحث بمراجعة الاختبار وإبداء ملاحظاتها العلمية والفنية، والتي ساهمت في تحسين صياغته النهائية. وبناءً على آراء المحكمين وملاحظات المشرفة، تم حذف السؤال الفرعي الثالث التابع للسؤال الرابع من أسئلة الاختبار، والذي ينص على: "لماذا يعتبر القمر مهمًا للأرض؟"، وتمت إعادة صياغته وإضافته إلى السؤال الأول من نمط الاختيار من متعدد، ليصبح كالتالي: "يعتبر القمر مهما للأرض: (أ) لمعرفة الأشهر القمرية. (ب) لأن القمر في حركة مستمرة حول الأرض. (ج) القمر والأرض يدوران حول الشمس وينتج عن دورانهما ظاهرتي الخسوف والكسوف. (د) جميع الإجابات صحيحة"، كما تم الأخذ بملاحظاتهم حول التوسّع في تعليمات الاختبار، ليظهر في صورته النهائية بشكل متكامل كما يوضحه ملحق (٩).

٤. صدق الفقرات:

بعد عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، طبقت الباحثة اختبار الاستيعاب المفاهيمي على عينة قوامها (٢٢) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي من مجتمع البحث ولكنهن خارج عينة البحث. وقد استُخدمت هذه العينة للتحقق من صلاحية الاختبار التحصيلي المعد لقياس الاستيعاب المفاهيمي في وحدة (الفضاء)، وخصائصه السيكومترية، من حيث الصدق والثبات ومعاملات التمييز والصعوبة لفقراته، قبل تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة. كما تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ارتباط فقرات الاختبار بالدرجة الكلية، كما هو موضح في جدول (٣-١).

جدول (٣-١) يوضح الاتساق الداخلي بين فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	0.562**	٨	0.658**	١٥	0.690**
٢	٠,٩٨٧**	٩	0.450*	١٦	0.690**
٣	0.833**	١٠	0.760**	١٧	0.833**
٤	0.402*	١١	0.600**	١٨	0.600**
٥	0.546**	١٢	0.750**	١٩	0.760**
٦	0.956**	١٣	0.658**	٢٠	0.472*
٧	0.445*	١٤	0.658**	٢١	0.882**

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ثنائي الطرف ($\alpha \leq 0.05$) **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ثنائي الطرف ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من جدول (٣- ١) أن جميع الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب المفاهيمي ارتباطا دالا احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و (٠/٠١)، حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية بين (٠/٤٠٢-٠/٩٨٧)، وهذا يدل أن اختبار الاستيعاب المفاهيمي يمتاز بالاتساق الداخلي.

٥. ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) حيث بلغ معامل ألفا لفقرات الاختبار (٠,٩٣٢) وهو مقبول احصائيا ويشير إلى صلاحية استخدام الاختبار الأعراض الدراسة من حيث خاصية الثبات.

٦.معاملات السهولة والتمييز لاختبار الاستيعاب المفاهيمي:

قامت الباحثة بحساب معاملات السهولة والتمييز لفقرات الاختبار للتأكد من أنها على مستوى مناسب من السهولة، وقدرتها على التمييز بين أفراد عينة الدراسة. ويوضح جدول (٣-٢) معاملات السهولة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

جدول (٣-٢) يوضح معامل السهولة والتميز لكل فقرة من فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي

الفقرة	معامل السهولة	معامل التميز	الفقرة	معامل السهولة	معامل التميز
١	٠,٥٠*	٠,٦٣*	١٢	٠,٦٦*	٠,٨٨*
٢	٠,٥٠*	٠,٥٠*	١٣	٠,٦٣*	٠,٣٨*
٣	٠,٤٦*	٠,٣٨*	١٤	٠,٦٠*	٠,٧٦*
٤	٠,٥٠*	٠,٦٣*	١٥	٠,٧٣*	٠,٥٠*
٥	٠,٥٠*	٠,٧٥*	١٦	٠,٥٠*	٠,٤٣*
٦	0.44*	٠,٨٨*	١٧	٠,٥٣*	٠,٤٠*
٧	0.44*	٠,٥٠*	١٨	٠,٦٠*	٠,٣٨*
٨	0.46*	٠,٣٨*	١٩	٠,٤٠*	٠,٧٧*
٩	0.44*	٠,٦٣*	٢٠	٠,٧٣*	٠,٥٥*
١٠	٠,٥٠*	٠,٧٥*	٢١	٠,٥٧*	٠,٧٨*
١١	٠,٥٧*	٠,٣٨*			

(0.05≥α) دالة عند مستوى الدلالة*

يتضح من جدول (٣-٢) أن معاملات السهولة والتمييز مناسبة لكل فقرات الاختبار، إذ لم تقل عن معاملات السهولة عن (٠/٣)، ولم تقل معاملات التميز عن (٠,٢)، وهي بالمستوى المقبول من السهولة والتمييز، وعليه قبلت جميع فقرات الاختبار.

١. زمن الاختبار:

تم تطبيق اختبار الاستيعاب المفاهيمي على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٢) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي من خارج عينة البحث، وفي صورته الأولية، حيث قامت الباحثة بالتعرف على مدى سهولة ووضوح الأسئلة والمفاهيم للطالبات، بالإضافة إلى تحديد زمن الاختبار وذلك بحساب الزمن الذي استغرقته أول طالبتين وأخر طالبتين للإجابة عن الاختبار، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي حيث بلغ زمن الاختبار (٤٥) دقيقة.

٢. التكافؤ بين مجموعتي البحث:

تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي، وذلك من خلال التطبيق القبلي لأداة البحث للمجموعتين، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لمعرفة ما إذا كانت الفروق بين درجات الطالبات في المجموعتين في اختبار الاستيعاب المفاهيمي دالة احصائيا، ويوضح جدول (٣-٣) نتائج التكافؤ بين مجموعتي البحث قبل البدء في المعالجة.

جدول (٣-٣) يوضح نتائج اختبار "ت" للمجمعتين المستقلتين للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٢٢	٢,٠٥	٠,٧٨٥	٨,٦٧-	٤٢	٠,٣٩١*
التجريبية	٢٢	٢,٣٢	١,٢٤٩			

(0.05≥α) دالة إحصائيا عن مستوى الدلالة

يتضح من جدول (٣-٣) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لأداة البحث متقاربة، وأن قيمة "ت" غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، حيث بلغ مستوى الدلالة لاختبار الاستيعاب المفاهيمي (٠/٣٩١)، وهو > (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ومؤشر التكافؤ المجموعتين، وبالتالي إمكانية تطبيق البحث.

٩.جدول المواصفات:

قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات اختبار الاستيعاب المفاهيمي، موضحة فيه الموضوعات التي تم تدريسها لعينة البحث وعدد أسئلة الاختبار لكل موضوع في مستويات الشرح، والتفسير والتطبيق، ثم أوضحت نسبة الأسئلة بكل موضوع إلى مجموع الأسئلة الكلية للاختبار، كما موضح بالجدول (٣-٤).

جدول (٣-٤) يوضح جدول مواصفات اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

الدرس	الموضوع	عدد أسئلة الاختبار لكل موضوع			المجموع	نسبة الأسئلة بكل موضوع إلى مجموع الاسئلة
		شرح	تفسير	تطبيق		
١	النظام الشمسي	٣	١	١	٥	٢٤٪
٢	الليل والنهار	٣	١	١	٥	٢٤٪
٣	الظواهر الفلكية	٣	١	١	٥	٢٤٪
٤	استكشاف الكواكب	٤	١	١	٦	٢٨٪
المجموع		١٣	٤	٤	٢١	١٠٠٪

إجراءات البحث:

بعد عرض أدوات البحث على الخبراء من المختصين للحكم على صلاحيتها، وللتأكد من صدقها وثباتها، قامت الباحثة بتطبيق البحث، وتم إجراء تجربة البحث الميدانية وفقا للخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت الاستيعاب المفاهيمي للاسترشاد بها لتحديد أدوات البحث، ثم التأكد من صدقها، وملاءمتها لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

٢. اختيار وحدة الفضاء من الصف الرابع الابتدائي لكي يبنى عليها البحث.

٣. تحليل محتوى وحدة الفضاء المقررة على طالبات الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، وذلك من خلال تحديد المفاهيم الرئيسية والفرعية التي تتضمنها الوحدة، ثم الاطلاع على الأدبيات التربوية التي تناولت المفاهيم العلمية التي تحتويها الوحدة، وحصرها وعرضها على عدد من المحكمين لإجراء التعديلات المناسبة.

٤. إعداد الاختبار التحصيلي وتطبيقه على عينة استطلاعية لتحديد المفاهيم العلمية في موضوعات الوحدة الخامسة.

٥. إنتاج برنامج تدريسي بواسطة تطبيق Solar System Scope القائم على تقنية الواقع المعزز لتدريس موضوعات الوحدة الخامسة وعرضها على المحكمين للتأكد من صحتها وملائمتها لطالبات الصف الرابع الابتدائي.

٦. إعداد دليل المعلم وفق تقنية الواقع المعزز في وحدة "الفضاء" من الصف الرابع الابتدائي.

٧. توفير الأجهزة اللوحية، وتحميل تطبيق Solar System Scope القائم على تقنية الواقع المعزز.

٨. الحصول على الموافقة من مكتب إدارة تعليم جازان، لتنفيذ البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

٩. حساب ثبات أداة البحث "اختبار الاستيعاب المفاهيمي" باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach.

١٠. اختيار عينة البحث من طالبات الصف الرابع الابتدائي عشوائيا، والتي تكونت من (٤٤) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي بمدرسة أبو السداد بإدارة تعليم جازان، مقسمة إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة من (٢٢) طالبة، والأخرى تجريبية من (٢٢) طالبة.

١١. تطبيق اختبار الاستيعاب المفاهيمي في مادة العلوم، الوحدة الخامسة "الفضاء" قبلياً على مجموعتي البحث، للتأكد من تكافؤ المجموعتين.

١٢. البدء بتطبيق البحث على المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

١٣. تطبيق اختبار الاستيعاب المفاهيمي بعديا على مجموعتي البحث.

١٤. تحليل نتائج أداة الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).

١٥. استخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

١٦. عرض المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية:

بعد الانتهاء من التطبيق الفعلي للبحث، جُمعت البيانات وأُدخلت في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والإجابة عن أسئلة البحث وفروضه باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) (SPSS) لتحليل البيانات.

٢. استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent Sample T-test) لقياس دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

٣. مربع إيتا ($\eta 2$) لقياس حجم الأثر، وذلك لتقدير مدى فاعلية الواقع المعزز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي مقارنة بالتدريس بالطريقة العادية.

٤. معادلة بلاك للكسب المعدل، لتقدير فاعلية الواقع المعزز على الاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم العلمية لمقرر العلوم وحدة "الفضاء"، عند مستويات الفهم (الشرح-التفسير-التطبيق)، وحدد بلاك أن الحد الأدنى لوجود أثر هو (١,٢).

٥. معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لقياس صدق الاتساق الداخلي.

٦. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أداة البحث.

٧. حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، بعد تطبيق اختبار الاستيعاب المفاهيمي قبلياً، واستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent sample test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في اختبار الاستيعاب المفاهيمي، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين.

٨. حساب النسب المئوية وحساب معامل السهولة والتميز لكل سؤال من أسئلة اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

٩. إعداد جدول مواصفات اختبار الاستيعاب المفاهيمي

نتائج البحث ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث حسْب ورودها في الإطار العام، وذلك بالإجابة عن السؤال الرئيس في البحث، وتحقيق أهدافه، والتأكد من فروضه، بالإضافة إلى تفسير هذه النتائج ومناقشتها، وذلك في الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، ومناقشته:

نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث: ما فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم جازان في مقرر العلوم؟

للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث من خلال الأسئلة الفرعية المنبثقة من السؤال الرئيس وهي كالآتي:

- **نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما أثر استخدام الواقع المعزز في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي (الشرح، التفسير، التطبيق) لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي مقارنة بالطريقة التقليدية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودلالة الفرق بينها للمجموعتين باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample test)، كما تم حساب مربع ايتا ($\eta 2$) المعرفة حجم الأثر، واعتمدت الباحثة على تصنيف كوهين (١٩٨٨ ,Cohen) لحجم الأثر، حيث يكون حجم الأثر صغيرا إذا كان مربع إيتا ($\eta 2 \leq$ ٠,٠٦)، ومتوسطا إذا كان مربع إيتا ($0.06<\eta 2\leq 0.14$)، وكبيراً إذا كان مربع إيتا ($\eta 2>0.14$)، كما هو موضح في جدول (٤-١).

جدول (٤-١) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample test) لمستويات الاستيعاب المفاهيمي (الشرح – التفسير - التطبيق) في التطبيقين القبلي والبعدي

المستويات	الاختبار	العدد (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة Sig.(2-tailed)	مربع إيتا η2
الشرح	قبلي	٢٢	٩,٠٥	١,٣٩٦	١٠,٩١٠-	٤٢	٠,٠٠٠*	٠,٧٣٩
	بعدي	٢٢	١٢,٦٤	٠,٦٥٧				
التفسير	قبلي	٢٢	٣,٤٥	٠,٦٧١	٢٥,٤٨١-	٤٢	٠,٠٠٠*	٠,٩٣٩
	بعدي	٢٢	٨,٥٩	٠,٦٦٦				
التطبيق	قبلي	٢٢	٣,١٤	٠,٩٤٠	١٩,٤٠٠-	٤٢	٠,٠٠٠*	٠,٨٩٩
	بعدي	٢٢	٧,٦٨	٠,٥٦٨				

(0.05 ≥) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة

▪ يوضح الجدول (٤-١) نتيجة اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples T Test) للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمستويات الاستيعاب المفاهيمي (الشرح، التفسير، التطبيق). ولقد أظهرت النتائج المعالجة الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمستويات الاستيعاب المفاهيمي (الشرح، التفسير، التطبيق)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي دُرّست باستخدام تقنية الواقع المعزز. وقد بلغت قيمة (ت) لمستوى الشرح (-١٠,٩١٠)، ولمستوى التفسير (-٢٥,٤٨١)، ولمستوى التطبيق (-١٩,٤٠٠)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، مما يعكس أثرًا جوهريًا لاستخدام الواقع المعزز في تنمية هذه المستويات. كما أظهرت نتائج مربع إيتا (η^2) أن حجم الأثر كان كبيرًا جدًا في جميع المستويات: ٠,٧٣٩ في الشرح، و٠,٩٣٩ في التفسير، و٠,٨٩٩ في التطبيق، وهي قيم تفوق القيمة المرجعية (٠,١٤) التي تُعد الحد الأدنى للأثر الكبير حسب معايير (Cohen, 1988).

▪ وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تقنية الواقع المعزز تُمكن الطالبات من التفاعل الحسي والبصري مع المفاهيم المجردة في "وحدة الفضاء" بمقرر العلوم، مما يُسهم في تعزيز الفهم العميق وتكوين تصورات ذهنية واضحة، خاصة في موضوعات علمية كالفضاء، والتي تتطلب تمثيلات مرئية ومجسمة لتوضيح العلاقات والمفاهيم. كما أن الدمج بين عناصر الواقع الحقيقي والمحتوى الرقمي التفاعلي في هذه التقنية قد أسهم في زيادة دافعية الطالبات نحو التعلم، ورفع مستوى الانتباه والاستيعاب المفاهيمي.

▪ وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن استخدام الواقع المعزز في تعليم العلوم يُعد من الأساليب التعليمية الفعالة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات، وخصوصًا في المراحل الابتدائية التي تتطلب استراتيجيات تعليمية مشوقة ومحفزة تُراعي خصائص النمو المعرفي والنفسي للطالبات.

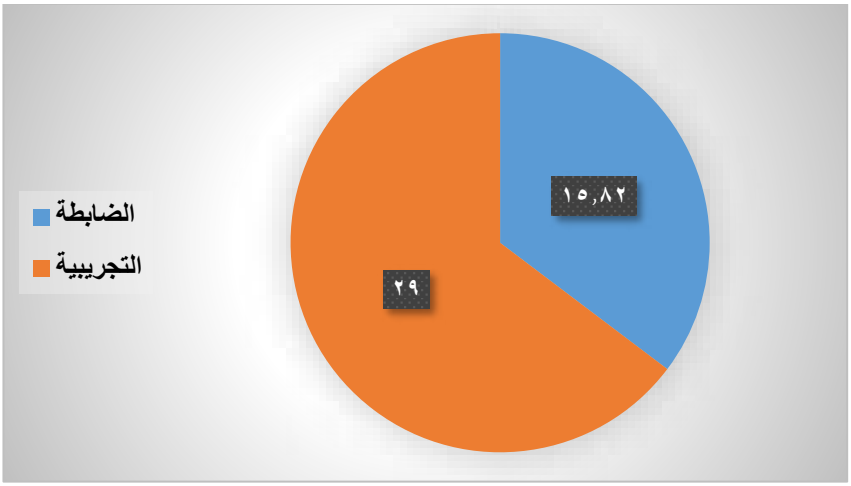
- **نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي تعزى إلى طريقة التدريس؟**

جدول (٤-٢) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample test) لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي البعدي

المجموعات	العدد (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة Sig.(2-tailed)	مربع إيتا η2
المجموعة الضابطة	٢٢	١٥,٨٢	٠,٨٥	٤٢,١١-	٤٢	*٠,٠٠٠	0.976
المجموعة التجريبية	٢٢	٢٩,٠٠	١,١٩				

(0.05 ≥) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة

رسم توضيحي (٤-١) يوضح الفروق بين المتوسط الحسابى بين المجموعتين الضابطة والتجريبية



▪ يشير جدول (٤-٢) والشكل (٤-١) إلى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب المفاهيمي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، التي تم تدريسها بتقنية الواقع المعزز، تشير نتائج اختبار "ت" (t-test) لعينتين مستقلتين إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، الذي بلغت قيمته (٢٩,٠٠) وانحراف معياري (١,١٩)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، الذي بلغت قيمته (١٥,٨٢) وانحراف معياري (٠,٨٥)، في اختبار الاستيعاب المفاهيمي البعدي. حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٤٢,١١- عند درجة حرية (٤٢)، وهي دلالة على وجود فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغ مربع إيتا (η^2) (٠,٩٧٦)، مما يدل على حجم أثر مرتفع جدًا وفقًا لمعايير Cohen (١٩٨٨)، حيث يشير ذلك إلى أن ما نسبته (٩٧,٦٪) من التباين في نتائج الطالبات يُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الواقع المعزز. يُعد هذا الأثر كبيرًا جدا، ويعكس فاعلية كبيرة لتوظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

▪ وجاءت هذه النتائج مؤكدة لنتائج دراسة أبو ثنتين (٢٠٢٢)، ودراسة الصلتية (٢٠٢٣)، ودراسة Mat-jazat etal. (2016) ، أن تقنية الواقع المعزز ساهمت في بناء المفاهيم العلمية بصورة علمية ودقيقة، وعززت من استيعاب المفاهيم العلمية لدى الطلاب، مما أدى إلى اكتسابهم للمفاهيم بصورة أفضل، وتفسر الباحثة سبب تفوق المجموعة التجريبية في استيعاب المفاهيم العلمية في مقرر العلوم، إلى أن تقنية الواقع المعزز تتيح الفرصة للطالبات على تحليل الظواهر والمفاهيم العلمية بشكل جيد، فقد أظهرن تفاعلا ايجابيا أثناء تطبيق الدراسة. كما تُظهر هذه النتائج أن استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس وحدة الفضاء كان له أثر إيجابي كبير على تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، مقارنة بالطريقة التقليدية المعتمدة لدى المجموعة الضابطة.

▪ بهدف قياس مدى فاعلية تقنية الواقع المعزز في تحسين مستوى الاستيعاب المفاهيمي، تم حساب الكسب المعدل لبلاك (Black's Normalized Gain) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ويُعد هذا المؤشر من الأدوات الإحصائية التي تُستخدم لتقدير نسبة التحسن التي يحققها الطالب مقارنة بأقصى تحسن ممكن تحقيقه.

ويُحسب الكسب المعدل وفقًا للمعادلة:

الكسب المعدل = الدرجة البعدية – الدرجة القبلية / الدرجة الكاملة – الدرجة القبلية

ويوضّح الجدول (٤-٣) متوسط الكسب المعدل للمجموعتين الضابطة والتجريبية:

جدول (٤-٣) يوضح الكسب المعدل لبلاك للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

المجموعة	العدد	أقل قيمة	اعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٤٤	١,٠٠	١٧,٠٠	٨,٩٣	٧,٠١
التجريبية	٤٤	١,٠٠	٣٠,٠٠	١٥,٦٦	١٣,٥٥

▪ أظهر الجدول (٤-٣) نتائج تحليل الكسب المعدل لبلاك وجود فروق واضحة بين أداء طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، مما يعكس أثر طريقة التدريس على تنمية الاستيعاب المفاهيمي. فقد بلغ المتوسط الحسابي للكسب المعدل لدى طالبات المجموعة الضابطة، اللواتي تعلمن بالطريقة التقليدية، (٨,٩٣) بانحراف معياري قدره (٧,٠١)، وهو ما يشير إلى تحقيق تحسن محدود نسبيًا بعد التعلم، مع تباين واضح في مستوى الكسب بين الطالبات، إذ تراوحت القيم بين (١,٠٠) و(١٧,٠٠). في المقابل، أظهرت نتائج المجموعة التجريبية، التي استخدمت تقنية الواقع المعزز عبر تطبيق Solar System Scope، متوسطًا حسابيًا أعلى بلغ (١٥,٦٦) بانحراف معياري (١٣,٥٥)، وتراوحت القيم بين (١,٠٠) و(٣٠,٠٠). وتشير هذه النتائج إلى أن استخدام الواقع المعزز ساهم في تحسين الفهم المفاهيمي لدى الطالبات بدرجة تفوق الطريقة التقليدية، مما يعكس فاعلية هذه التقنية في دعم عمليات التعلم من خلال ما توفره من تمثيلات بصرية وتجريبية تحاكي الواقع. كما أن التفاوت بين درجات الطالبات في كلا المجموعتين يعكس أهمية مراعاة الفروق الفردية، حيث

رسم توضيحي (٤-٢) يوضح الكسب المعدل لبلاك للمجموعتين الضابطة والتجريبية

▪ أظهرت المجموعة التجريبية قدرة أكبر على استيعاب المفاهيم العلمية عند تقديمها بطرق تفاعلية مدعومة بالتكنولوجيا.

▪ وسعيًا من الباحثة إلى قياس أثر المعالجة التجريبية باستخدام تقنية الواقع المعزز على تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات، تم حساب متوسط النسبة المئوية للتحصيل في الاختبار القبلي والبعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. وقد تم استخدام النسب المئوية لتوضيح مستوى التحسن الكلي الذي طرأ على أداء المجموعتين، كما هو موضح في الجدول (٤-٤).

جدول (٤-٤) يوضح نسبة التحسن التي حققتها أفراد العينة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي القبلي والبعدي.

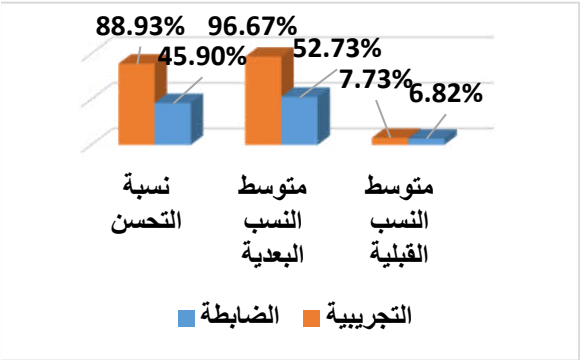
المجموعة	الاختبار	العدد	متوسط أقل النسب (قبلي-بعدي)	متوسط أعلى النسب (قبلي-بعدي)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحسن
الضابطة	قبلي	٢٢	٣,٣٣٪	١٠٪	٦,٨٢	٢,٦٢	٤٥,٩٪
	بعدي	٢٢	٥٠٪	٥٦,٦٧٪	٥٢,٧٣	٢,٨٤	
التجريبية	قبلي	٢٢	٣,٣٣٪	١٦,٦٧٪	٧,٧٣	٤,١٦	٨٨,٩٣٪
	بعدي	٢٢	٩٠٪	١٠٠٪	٩٦,٦٧	٣,٩٨	

يشير جدول (٤-٤) إلى نتائج تحليل متوسط النسبة المئوية للتحصيل إلى وجود فروق جوهرية بين أدائي الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة، سواء في الاختبار القبلي أو البعدي. ففي المجموعة الضابطة، اتسم الأداء القبلي بانخفاض ملحوظ، إذ تراوحت النسب بين ٣,٣٣٪ كحد أدنى و١٠٪ كحد أقصى، بمتوسط حسابي بلغ ٦,٨٢٪، مما يعكس محدودية الاستيعاب المفاهيمي قبل التدخل التعليمي، مع انحراف معياري بلغ ٢,٦٢ مما يشير إلى تجانس نسبي بين أفراد المجموعة. أما في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة، فقد لوحظ تحسن واضح، إذ تراوحت النسب بين ٥٠٪ و٥٦,٦٧٪، بمتوسط حسابي ٥٢,٧٣٪ وانحراف معياري ٢,٨٤، وهو ما يدل على تطور في مستوى التحصيل بعد التعلم بالطريقة التقليدية، إلا أن هذا التحسن بقي في نطاق متوسط ولم يحقق مستوى مرتفعًا من الفاعلية، كما يظهر من الفجوة الواضحة بين الأداءين القبلي والبعدي. على النقيض من ذلك، عكست نتائج المجموعة التجريبية فاعلية عالية لتقنية الواقع المعزز في تحسين الاستيعاب المفاهيمي. ففي الاختبار القبلي، كانت نسب الأداء منخفضة مثل المجموعة الضابطة، إذ تراوحت بين ٣,٣٣٪ و١٦,٦٧٪، بمتوسط حسابي بلغ ٧,٧٣٪، مما يشير إلى تساوي مستوى البداية تقريبًا بين المجموعتين. إلا أن الفارق البارز ظهر في نتائج الاختبار البعدي، حيث حققت الطالبات نسبًا تراوحت بين ٩٠٪ و١٠٠٪، بمتوسط مذهل بلغ ٩٦,٦٧٪، وانحراف معياري ٣,٩٨، وهو ما يعكس استيعابًا عميقًا وشاملاً للمفاهيم المستهدفة.

▪ نلاحظ في جدول (٤-٤) في عمود "نسبة التحسن " أن المجموعة الضابطة أظهرت تحسنًا بنسبة ٤٥,٩٪ بعد التعلم بالطريقة التقليدية، وهو تحسن كبير نسبيًا بالنظر إلى مستوى البداية المنخفض. أما المجموعة التجريبية فقد حققت تحسنًا كبيرا جدا بنسبة ٨٨,٩٣٪، مما يدل بوضوح على التأثير القوي لتقنية الواقع المعزز في تعزيز الاستيعاب المفاهيمي بشكل كبير.

▪ هذا التحول الملحوظ في أداء المجموعة التجريبية يبرز الدور الإيجابي لاستخدام تقنية الواقع المعزز وتحديدًا تطبيق (Solar System Scope) في دعم الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مستويات التفكير لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، مقارنة بالطريقة التقليدية التي لم تحقق نتائج مماثلة. وتؤكد هذه النتائج بأن أساليب التدريس القائمة على التفاعل البصري والمحاكاة تعزز من عملية التعلم، وتجعل المفاهيم العلمية أكثر وضوحًا وقابلية للفهم لدى الطلاب.

رسم توضيحي (٤-٣) يوضح نسبة التحسن التي حققتها أفراد العينة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي القبلي والبعدي.



▪ بهدف قياس مدى فاعلية تقنية الواقع المعزز في تحسين مستوى الاستيعاب المفاهيمي، تم حساب الكسب المعدل لبلاك (Black's Normalized Gain) لكل من مستويات (الشرح – التفسير - التطبيق). حيث أن معدل الكسب يساعد في تقدير نسبة التحسن التي حققتها في مستويات الفهم التي طبق على البحث. والجدول (٤-٥) يوضح متوسط الكسب المعدل لمستويات (الشرح – التفسير - التطبيق):

جدول (٤-٥) يوضح الكسب المعدل لبلاك لمستويات (الشرح-التفسير-التطبيق).

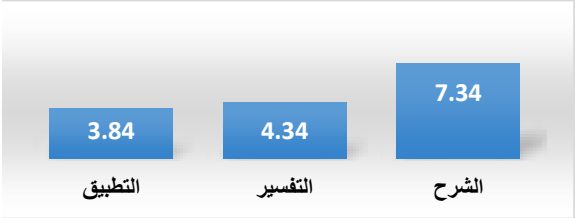
المستوى	الدرجة	العدد	أقل قيمة	اعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشرح	١٣	٤٤	١,٠٠	١٣,٠٠	٧,٣٤	٥,٤٠
التفسير	٩	٤٤	٠,٠٠	٩,٠٠	٤,٣٤	٤,٣٣
التطبيق	٨	٤٤	٠,٠٠	٨,٠٠	٣,٨٤	٣,٩٠
الدرجة الكلية	٣٠					

في الجدول (٤-٥) تشير نتائج الكسب المعدل لمستويات الاستيعاب المفاهيمي الثلاثة (الشرح، التفسير، التطبيق) إلى أن استخدام تقنية الواقع المعزز، من خلال تطبيق Solar System Scope، أسهم بوضوح في تطوير الأداء المفاهيمي لطالبات الصف الرابع الابتدائي في وحدة "الفضاء". ففي مستوى الشرح، الذي يمثل ما نسبته ٤٣,٣٪ من الدرجة الكلية للاختبار (١٣ من ٣٠)، بلغ متوسط الكسب المعدل (٧,٣٤) من أصل ١٣، بانحراف معياري (٥,٤٠)، وهو ما يعكس تطورًا كبيرًا في قدرة الطالبات على التعبير عن المفاهيم العلمية بلغة واضحة ومنظمة. هذا يشير إلى أن الواقع المعزز كان فاعلًا في تحفيز الطالبات لفهم وتفسير المعلومات بطلاقة وبلغة مفهومة. أما على مستوى التفسير، والذي يشكل ٣٠٪ من درجة الاختبار الكلية (٩ من ٣٠)، فقد أظهرت النتائج متوسط كسب مقداره (٤,٣٤) بانحراف معياري (٤,٣٣). ورغم أن هذا المستوى جاء بعد الشرح من حيث درجة التحسن، إلا أن الطالبات أبدين تحسنًا ملحوظًا في الربط بين المفاهيم، واكتساب مهارات تفسير العلاقات العلمية، مما يدل على استفادة جيدة من التجربة التعليمية التفاعلية، وإن بدرجة متفاوتة بين الطالبات.

▪ وفيما يتعلق بمستوى التطبيق، الذي يمثل ٢٦,٧٪ من الدرجة الكلية (٨ من ٣٠)، بلغ متوسط الكسب المعدل (٣,٨٤) بانحراف معياري (٣,٩٠)، مما يشير إلى تحسن ملموس في قدرة الطالبات على توظيف المفاهيم المكتسبة في مواقف جديدة، رغم ظهور تباين في الأداء يدل على تفاوت فردي في مدى الاستفادة من الأنشطة التطبيقية.

▪ كشفت نتائج البحث عن وجود فروق واضحة في الكسب المعدل لمستويات الفهم العلمي الثلاثة (الشرح، التفسير، التطبيق)، حيث كان أعلى متوسط للكسب في مستوى الشرح (٧,٣٤)، يليه التفسير (٤,٣٤)، بينما جاء التطبيق في المرتبة الأخيرة (٣,٨٤). وتؤكد النتائج أن تطبيق الواقع المعزز في بيئة تعليمية منظمة يُعد خيارًا فعالًا في تطوير الفهم العميق للمفاهيم العلمية، خاصة في مستوى الشرح، يليه التفسير، ثم التطبيق. وتُظهر هذه النتائج مدى الحاجة إلى التركيز على تعزيز فرص التفاعل العملي والتطبيقي من أجل دعم تنمية المهارات المفاهيمية بشكل متوازن وشامل.

رسم توضيحي (٤-٤) يوضح الكسب المعدل لبلاك لمستويات (الشرح-التفسير-التطبيق).



ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة

جدول (٤-٦) يوضح اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لقياس الفروق في المتوسطات في اختبار الاستيعاب المفاهيمي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η2
الضابطة	٤٤	٥٢,٧٣	٢,٨٤	٤٢,١١-	٤٢	٠,٠٠٠*	٠,٩٦٧
التجريبية	٤٤	٩٦,٦٧	٣,٩٤				

*دالة احصائيا عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

▪ جدول (٤-٦) يوضح نتيجة اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples T Test) للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي تعزى لصالح التجريبية". وقد أظهرت نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط أداء الطالبات في المجموعة التجريبية (٩٦,٦٧) مقارنة بمتوسط أداء المجموعة الضابطة (٥٢,٧٣). وتشير قيمة الدلالة الإحصائية إلى أن هذا الفرق ليس ناتجًا عن الصدفة، بل يُعزى إلى اختلاف طريقة التدريس المستخدمة. كما أن قيمة مربع إيتا η^2 (0.976) تشير إلى أن حجم الأثر الناتج عن استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس وحدة "الفضاء" كان كبيرًا جدًا، مما يؤكد فاعلية هذه التقنية في تحسين مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات.

▪ وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي تعزى لصالح التجريبية ".

▪ ويقبل الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. وتدل هذه النتائج على أن دمج الواقع المعزز في بيئة التعلم يُعد أداة فعالة لتعزيز الفهم العميق للمفاهيم العلمية مقارنة بالأساليب التقليدية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

• الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب متوسطات درجات الطالبات في كل من الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، إلى جانب الانحرافات المعيارية، كما أُجري اختبار (T) لعينتين المرتبطتين للتحقق من دلالة الفروق. ذلك ما يوضحه الجدول (٤-٧):

جدول (٤-٧) يوضح نتائج اختبار ت للعينتين المرتبطتين (Paired Sample T- test) لقياس الفروق في متوسطات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

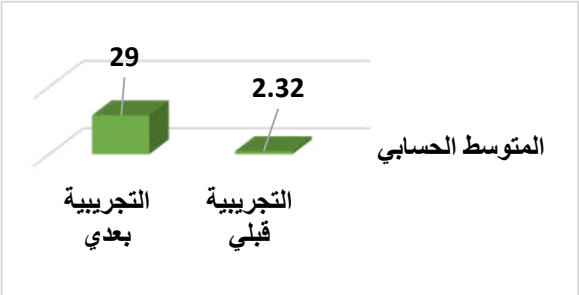
المجموعة	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η2
التجريبية	قبلي	٢٢	٢,٣٢	١,٢٥	٧٢,٣٨٥-	٤٢	٠,٠٠٠*	٠,٩٩٢
	بعدي	٢٢	٢٩,٠٠	١,١٩				

▪ يوضح الجدول (٤-٧) نتائج التحليل الإحصائي باختبار (ت) لعينتين مرتبطتين(Paired Samples t-test) ، حيث أسفرت عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي. فقد بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي (٢,٣٢) بانحراف معياري قدره (١,٢٥)، بينما ارتفع المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي إلى (٢٩,٠٠) بانحراف معياري (١,١٩). وقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٧٢,٣٨٥–) عند درجة حرية (٤٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠٠*)، مما يشير إلى وجود فرق جوهري في مستوى الاستيعاب المفاهيمي بعد استخدام الواقع المعزز.

▪ وتعزز هذه النتيجة أيضًا من خلال قيمة مربع إيتا η^2(٠,٩٩٢)، وهي قيمة مرتفعة جدًا تدل على وجود أثر كبير جدًا للتدخل التجريبي (استخدام الواقع المعزز). ووفقًا لمعايير كوهن(Cohen) ، فإن القيمة التي تتجاوز (٠,١٤) تُعد دالة على أثر كبير، وبالتالي فإن القيمة الحالية تشير إلى أن ٩٩,٢٪ من التباين في النتائج يمكن أن يُعزى إلى استخدام تقنية الواقع المعزز، مما يدل على فعاليتها العالية في تحسين الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات.

▪ وبالتالي تقبل فرضية البحث، التي تنص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي".

رسم توضيحي (٤-٥) يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.



الخاتمة:

يتناول هذا الفصل عرضًا لملخص النتائج التي توصلت إليها الباحثة، إلى جانب مجموعة من التوصيات والمقترحات. وقد حرصت الباحثة على أن تعكس هذه التوصيات فهمًا شاملاً لمشكلة الدراسة، مع التأكيد على أن تكون ممكنة التطبيق وقابلة للتنفيذ. كما اقترحت عددًا من الموضوعات البحثية المستقبلية التي يمكن أن تسهم في معالجة مشكلات مشابهة لهذا البحث.

أولًا: خلاصة نتائج البحث:

توصل البحث للنتائج الآتية:

١. أظهرت نتائج مربع إيتا (η^2) أن حجم الأثر كان كبيرًا جدًا في جميع المستويات (٠,٧٣٩) في مستوى الشرح، و(٠,٩٣٩) في مستوى التفسير، و(٠,٨٩٩) في مستوى التطبيق، وتشير هذه النتائج إلى أن استخدام الواقع المعزز ساهم في تحسين الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات بدرجة تفوق الطريقة التقليدية، مما يعكس أثرًا جوهريًا لاستخدام الواقع المعزز وفعاليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات.

٢. أظهرت النتائج ما نسبته (٩٧,٦٪) من التباين في نتائج الطالبات تعزى لطريقة التدريس باستخدام الواقع المعزز، مما يعكس فعالية كبيرة لتوظيف الواقع المعزز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. كما أن نتيجة الكسب المعدل لبلاك لمستويات الفهم العلمي الثلاثة أظهرت فرقاً واضحاً، (الشرح (٧,٣٤)، التفسير (٤,٣٤)، التطبيق (٣,٨٤))، مما يؤكد على أن تطبيق الواقع المعزز في بيئة تعليمية منظمة يُعد خيارًا فعالًا في تطوير الفهم العميق للمفاهيم العلمية، خاصة في مستوى الشرح، يليه التفسير، ثم التطبيق

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، حيث حققت المجموعة التجريبية نسبة تحسن كبيرة جدا في الاختبار الاستيعاب المفاهيمي البعدي بمتوسط نسب بعدية بلغ (٨٨,٩٣٪) مقارنة بالمجموعة الضابطة التي حققت (٤٥,٩٪)، مما يدل على التأثير القوي للتدريس بتقنية الواقع المعزز في تعزيز الاستيعاب المفاهيمي بشكل كبير.

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي.

ثانيًا: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، تقدم الباحثة التوصيات الآتية:

١. تصميم تطبيقات تدعم تقنية الواقع المعزز لتدريس مفاهيم العلوم المجردة.

٢. عقد دورات تدريبية خاصة للمعلمين عن كيفية توظيف تقنية الواقع المعزز في التدريس.

٣. الاستعانة بالتقنيات الحديثة لتمكين الاستيعاب للمفاهيم العلمية لدى الطلاب في مختلف المراحل العمرية للطلاب.

ثالثًا: مقترحات البحث:

كما تقترح الباحثة الآتي:

١. إجراء دراسات تجريبية تهدف إلى الكشف عن فاعلية تقنية الواقع المعزز في الاستيعاب المفاهيمي في مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية.
٢. اجراء دراسة مشابهة تشمل الجنسين من طلاب المرحلة الابتدائية.
٣. إجراء دراسات مشابهة تشمل المراحل التعليمية المختلفة بالتعليم العام.
٤. تطبيق الدراسة في مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

آل سويان، عبد الله مدعث (٢٠١٩). أثر استخدام تقنية الوقع المعزز على تحصيل لطلاب المرحلة الابتدائية في تدريس مادة العلوم بمحافظة الأفلاج. مجلة جامعة الأزهر للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، المجلد (٣٨) العدد (١٨١)، ١١٦٦-١٢٢١.

https://jsrep.journals.ekb.eg/article_50342.html

البلوشي، زليخة (٢٠٢٣م). استخدام استراتيجية الواقع المعزز في مقرر العلوم لزيادة التحصيل الأكاديمي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.٧(٣١)، ص ص ٢٥١-٢٩٢.

الحمد، مواهب سعود، الخضر، نوال سلطان (٢٠٢٣). فاعلية وحدة قائمة على تاريخ الرياضيات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والرغبة المنتجة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ع (١٩٧)، ج (٣)، ٩٩-١٢٥.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٢٥). تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ط ١١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن. https://www.massira.jo/content/

الزهراني، هنادي (٢٠١٨م). فاعلية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري على الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. جمعية الثقافة من أجل التنمية.١٨(١٢٤)، ص ص ٣٧٥-٤١٤.

سلامة، عبد الرحيم؛ محمد، هالة (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية محطات التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي للعلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم العربية. (٣٩)، ص ص٦٢١ - ٦٥١.

الشهراني، جواهر (٢٠١٩م). أثر تدريس العلوم باستخدام التعليم المتمايز القائم على الأنشطة العلمية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠(١٣)، ص ص ٤٧٩-٥١٠.

صديق، حنين، بابطين، هدى (٢٠٢٢م). فاعلية استراتيجية سكامبر في تدريس العلوم على الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة المصرية للتربية العملية، ٢٥(٢)، ص ص١٥٦-١٨٤.

الصلتية، أبرار (٢٠٢٣م). فاعلية التدريس بالواقع المعزز في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية وتنمية الدافعية لتعلم العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. **رسالة ماجستير**.

العجمي، هيفاء؛ المطيري، سلطان (٢٠٢٣م). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. المجلة الدولية للبحوث العلمية في العلوم التربوية، ٦(١)، ص ص ٣٧١-٤٢١.

علي، أبو الحسن (٢٠٢٠م). أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية الاستيعاب المفاهيمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية (٤)، ص ص٤٥-٦٥.

العناني، حنان (٢٠١٤). علم النفس التربوي، ط٥، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفيفي، أريج (٢٠٢٣م). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.٥(١)، ص ص ٥٢-٦٦.

الفيفي، كاذية (٢٠٢٢م). أسباب تدني الاستيعاب المفاهيمي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. مجلة المناهج وطرق التدريس. ١(١٥)، ص١-٣٦.

قشطة، أمل (٢٠١٨). أثر استخدام نمطين للواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي (رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة). دار المنظومة.

https://search.mandumah.com/Record/977914

المرسي، مي عبد المنعم (٢٠٢١). فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ع ٣٧، ص٤٧٥-٥٠٢.

المطيري، نوال بطيحان، الحربي، عبيد مزعل (٢٠٢٢). فاعلية وحدة دراسية قائمة على الانفوجرافيك في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، العدد (٢٢)، ٣٥٨-٣٨٠.

الهداية، رشا حمدي حسن (٢٠١٩). أثر الاختلاف في تصميم بيئة التعلم القائمة على تكنولوجيا الواقع المعزز

باستخدام الخرائط لذهنية الإلكترونية على تنمية مهارات إنتاج وحدات التعلم الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد (١٠٧)، العدد (٣)، ١١٥٣-٢٢٢٣.
https://search.mandumah.com/Record/1120970

ثانياً: المرجع الأجنبية:

Alsiiyabi, S .(2024) .The effectiveness of integrating augmented reality into the educational process: A literature review between the years 2021 and 2023 .*Journal of University Studies for Inclusive Research*, 11(29) PP 13995-14017.

Coimbra.T,Cardoso & Mateus. A. (2015). Augmented Reality: An Enhancer for Higher education Students in Math's Learning . *Procedia Computer Science*. (67), pp-332-339.

Diaza, c. & Hincapieb, M. (2015) How The Type of Content in Educative Augmented Reality Application Affects The Learning Experience .*Procdia Computer Science*, 75 pp -205-206.

Prajoko, S. & Sukmawati, I. (2023). PROJECT BASED LEARNING (PJBL) MODEL WITH STEM APPROACH ON STUDENTS' CONCEPTUAL UNDERSTANDING AND CREATIVITY. *Journal Pendidikan IPA Indonesia*.12(3), PP-401-409.

Santos, M. E., et al. (2021). Augmented Reality learning Experience: Survey of prototype design and evaluation. *Journal of Educational Computing Research*, 59 (2), pp 225-252.

Sucai, Liu, A, Wang, T & Lind, J. (2021). Effects of learning physics using Augmented Reality on students' self-efficacy and conceptions of learning. *British Educational Research Association*.25(1). PP235-251.

Turkan, A & Cetin, H. (2021). The Effect of Augmented Reality based applications on achievement and attitude towards science course in distance education process. *Education and Information Technologies*.27, PP-1397-1415

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
International Journal of Education and Information Technology
مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً

العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

أ. أماني حسن إبراهيم شبيلي(١)
كلية الفنون والعلوم الإنسانية قسم العلوم النفسية والسلوكية.
أ.د. محمد بن علي معشي(٢)
أستاذ علم النفس بكلية الفنون والعلوم الإنسانية، جامعة جازان.

The Relationship between Social Media Use and the Level of Psychological Stress among Secondary School Students in the Education Administration of Sabia.

Amany Hassan Ibraheem Shobaily (1)
Jazan University- College Arts and Humanities Psychological and Behavioral Sciences Department.
Prof. Mohamed bin Ali Maashi(2)
Professor of Psychology, Faculty of Arts and Humanities, Jazan University.
Email: amaniy60@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٦/٢/٢٠م تاريخ قبول نشر البحث: ٤ /٢٠٢٦/٣م

الكلمات المفتاحيّة:
وسائل التواصل الاجتماعي، الضغوط النفسية، المرحلة الثانوية.

KEY WORDS:
social media, psychological pressures, Secondary Stage.

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث الى معرفة مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي، وكذلك مستوى الضغوط النفسية لديهم، ونوع وحجم العلاقة بين مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، وكذلك الفروق التي تُعزى لمتغير الجنس في استجابات طلبة المرحلة الثانوية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ومستوى الضغوط النفسية لديهم، بالإضافة إلى معرفة إمكانية التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية في ضوء مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصَّل البحث إلى أن مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي جاء متوسطًا للمقياس ككل ولمحاور (أنواع وسائل التواصل الاجتماعي التي يتم استخدامها، التأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي على حياة الطلبة)، بينما جاء مرتفعاً لمحاور (الغرض من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، العوامل المؤثرة على درجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي)، كما أن مستوى الضغوط النفسية الناشئة عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا جاء منخفضاً للمقياس ككل، ولمحوري (الضغوط الأسرية، الضغوط الاجتماعية)، وجاء متوسطًا بمحوري (الضغوط الأكاديمية، والضغوط الشخصية).

ABSTRACT:

This research aimed to investigate the level of social media usage among secondary school students within the Sabia Education Directorate, as well as to assess their levels of psychological stress. It further sought to explore the nature and strength of the relationship between social media use and psychological stress, while also examining gender-based differences in students' responses regarding both variables. Additionally, the research aimed to determine the predictive capacity of social media use in relation to psychological stress levels among this student population. The research adopted a descriptive correlational methodology and employed two primary instruments. The findings indicated that students' overall social media usage was moderate, particularly in the domains of the types of platforms used and the negative impacts of social media on students' lives, while higher levels were reported in the domains of usage purposes and influencing factors. Regarding psychological stress, the overall level was low, especially in family and social stress domains, but moderate in the academic and personal stress domains.

المقدمة:

يتسم العصر الحالي بالتطور التكنولوجي، ويُعدّ الاتصال من الركائز الأساسية التي تقوم عليها الصحة النفسية للأفراد؛ حيث أن شعور الفرد بالترابط مع الآخرين، ووجود من يقدِّم له الدَّعم عند الحاجة يُسهم في تعزيز مرونته النفسية والتقليل من الضغوط، مما ينعكس إيجابًا على حالته العامة (Cherry, 2020). وبالرغم من أهمية التواصل الاجتماعي الصَّفِّي، إلا أن قلق التواصل الاجتماعي يُعد من العوائق البارزة التي تؤثر سلبًا على تعلُّم الطلبة (Agrawal, & Krishna, 2021, p.4-5).

ونتيجة للانفجار المعرفي والتِّقَنِيّ ظهرت عديد من وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية في العالم أجمع والمجتمعات العربية عامة، والمجتمع السعودي خاصة؛ حيث أشارت منظمة اليونسكو (UNESCO, 2014) أن شبكات التواصل الاجتماعي مثل (Twitter; Snap chat; You tube; Skype; Facebook; Instagram) من أهم طرق ووسائل التواصل في المجتمع في الوقت الحاضر، كما أنها انتشرت بين الملايين من الأفراد بِغِيَّة التفاعل والتواصل فيما بينهم.

ووسائل التواصل الاجتماعي كما ذكر السيد (٢٠١٥، ص. ٧٧-٧٨) مواقع تقوم على إنشاء شبكات اجتماعية لها مستخدمين من جميع أنحاء العالم، وتعتمد بشكل رئيس على الاستفادة من تفاعلية شبكة الإنترنت بوصفها وسيلة اتصال، وقد ذكر عمر (٢٠١٣، ص.٧-٨) أن وسائل التواصل الاجتماعي تحقِّق للمستخدمين عديد من الفوائد، إلا أن لها تأثيرات سلبية على للطلبه (Junco, 2012, p.10-11) كما قد يؤدي استخدامها إلى إدمان وسائل التواصل الاجتماعي مما يؤدي إلى تشتت انتباههم عن الدراسة وأداء الأنشطة الأكاديمية، والتأثير سلبًا على أدائهم الأكاديمي، (Mou et al., 2024, p.2) ومن بين التأثيرات التي قد يسببها استخدام الطلاب لوسائل التواصل الاجتماعي الضغوط النفسية؛ حيث أشارت دراسة بريماك وآخرون (Primack et al 2017) إلى أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من قِبَل الطلاب قد يكون مصدرًا للضغوط النفسية.

وللضغوط النفسية تأثيرات مختلفة على الأفراد والطلاب، فقد تكون مفيدة أو ضارَّة، حسب طبيعة ومدة وشدة المواقف المضغوطة، (American Psychological Association, 2023; Mayo Clinic, 2023).

لذلك، فإن إجراء بحث عن العلاقة بين مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لطلاب المرحلة الثانوية يعد مهمًّا لفهم طبيعة هذه العلاقة والعوامل المؤثرة فيها، وكذلك لإيجاد سُبُلِ لتقليل الآثار السلبية وزيادة الآثار الإيجابية لهذه الوسائل.

مشكلة البحث:

تعد وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية WhatsApp, Instagram, TikTok, X, Snapchat وغيرها من أهم طرق ووسائل التواصل في المجتمع في الوقت الحاضر، إلا أن مؤسسات المجتمع أدركت المخاطر التي تتسبب بها تلك الوسائل على الصحة النفسية والانفعالية للأفراد، وفي هذا الصدد أشار (Koutamanis et al, 2015) إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي تساعد على تغير اتجاهات الأفراد وآرائهم نحو المواقف المختلفة، وقد تؤدي إلى تبنِّيهم وجهات نظر مخالفة لتوجهات المجتمع، كما ذكر (McGuire & Steele, 2016) أن الاستخدام غير الواعي لهذه الوسائل يعد خطرًا حقيقيًّا يهدد الحياة النفسية والاجتماعية، فقد يؤدي إلى هَدْر الوقت، وإصابتهم بالأرق، والتوتر، والانضمام إلى مجموعات منحرفة.

وقد أشارت العديد من الدراسات العلاقة السلبية بين الإفراط في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والصحة النفسية، حيث توصَّل فريق بحثي من جامعة بيتسبرج (Wilmer et al., 2019) إلى أن الاستخدام المُفْرِط لهذه المواقع يؤدي إلى تشتت الانتباه، وضعف الإدراك، وزيادة خطر الاكتئاب، بينما أشار تقرير منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2020) إلى أن المحتوى المعروض على هذه المنصات يسبب مشاعر سلبية مثل عدم الرضا والقلق والاكتئاب نتيجة المقارنة بالآخرين، كما أوضحت دراسة جامعة كامبريدج (Przybylski & Weinstein, 2021) أن المراهقين الذين يستخدمون مواقع التواصل لأكثر من ثلاث ساعات يوميًّا يعانون من تراجع في الرفاهية، خاصة الفتيات، وفي السياق العربي، بيَّنت دراسة أبو شقير والسناد (٢٠١٨) أن طلبة كلية التربية في جامعة دمشق يعانون من مشكلات نفسية مرتبطة باستخدام التواصل الاجتماعي، وأكدت دراسة برارة وعوفي (٢٠٢٢) أن الاستخدام المفرط يؤدي إلى عُزْلَة اجتماعية وتأثيرات سلبية نفسية وسلوكية، وفي السعودية، أظهرت دراسة عبد المنعم وآخرون (٢٠١٨) أن زيادة الاستخدام تقلِّل مهارات التواصل، وتزيد من الشعور بالاكتئاب والوحدة، كما أوضحت دراسة صغير (٢٠٢٢) أن مدة الاستخدام تتنبأ بالعزلة الاجتماعية، وتشتت الهوية في المجتمعين المصري والسعودي.

وتتمثل مشكلة البحث الحالي في وجود غموض يكتنف العلاقة بين مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، ومن ثَمَّ يمكن التعبير عن مشكلة البحث بالسؤال الرئيس: ما نوع العلاقة بين مستوى استخدام وسائل

التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

أسئلة البحث:

١-ما مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي؟

٢-ما مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

٣-هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مدة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

٤-هل توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا في مستوى استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي تُعزى لمتغير الجنس؟

٥-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إحصائيًا في استجابات طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا في مستوى الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس؟

٦-هل يمكن التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية في ضوء مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

أهداف البحث:

١-مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي.

٢-مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

٣-نوع وحجم العلاقة بين مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

٤-الفروق التي تُعْزَى لمتغير الجنس في استجابات طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

٥-الفروق التي تُعْزَى لمتغير الجنس في استجابات طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا حول مستوى الضغوط النفسية.

٦-إمكانية التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية في ضوء مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

| | يستمد هذا البحث أهميته من منطلق كون طلبة المرحلة الثانوية تقابل فئة المراهقة، وهي مرحلة تحظى بأهمية كبيرة في شتى المجالات.

| | فئة المراهقين يتعرضون لتحديات وضغوط في حياتهم الأكاديمية والاجتماعية والثقافية، والتي قد تسبب لهم القلق، والاكتئاب، وانخفاض الثقة بالنفس.

| | قد يسهم البحث في فهم تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على صحة ورفاهية المراهقين، وإيجاد حلول واستراتيجيات لاستخدامها بطريقة صِحِّيَّة ومسؤولة.

| | يسهم هذا البحث في إثراء المعرفة العلمية حول مستوى الضغوط النفسية لطلبة المرحلة الثانوية، والعوامل والأسباب التي تؤثر فيه، والعلاقة بين متغيرات مختلفة تتعلق باستخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي.

الأهمية التطبيقية:

| | تصميم برامج وخطط تدريبية وتثقيفية؛ لتعزيز استخدام إيجابي ومسؤول لوسائل التواصل الاجتماعي بين طلبة المرحلة الثانوية.

| | رفع الوعي بالآثار السلبية للاستخدام غير المناسب لوسائل التواصل الاجتماعي على صحة طلبة المرحلة الثانوية، وتقديم نصائح وإرشادات لتجنُّب أو التخفيف من هذه الآثار.

| | إجراء مزيد من الأبحاث في مجالات متصلة بتأثير وسائل التواصل الاجتماعي على أداء أو صحة أو علاقات طلبة المرحلة الثانوية.

| | تحسين وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمخاطر النفسية الناجمة عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

| | مساعدة المشرفين على برنامج الإرشاد النفسي بمدارس المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا في معرفة وتوعية الطلبة بخصائص وسائل التواصل الاجتماعي المسببة للمخاطر النفسية.

| | تقديم مقياسين للكشف عن كل من مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

حدود البحث:

١- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تعرف مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا ومستوى الضغوط النفسية الناشئة من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لديهم.

٢- الحدود الزمانية: تم تطبيق الجزء الميداني من البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٦هـ.

٣- الحدود المكانية: تم تطبيق أداتي البحث بالمدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

٤- الحدود البشرية: تم تطبيق أداتي البحث على عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

مصطلحات البحث:

وسائل التواصل الاجتماعي:Social Media هي مواقع تكنولوجية فعَّالة تعمل على تسهيل الحياة الاجتماعية لمستخدميها بهدف الحصول على المعلومة، والاتصال والتواصل بين مجموعة من المعارف والأصدقاء، وهي تقوم على المستخدمين بالدرجة الأولى من خلال الاتصال،

والقدرة على التواصل المرئي، والصوتي، وتبادل الصور، وأبرزها (الفيسبوك، وتويتر، والبريد الإلكتروني، واليوتيوب، والواتساب) (الصوافي، ٢٠١٥، ص.٥-٦) .

وهي كذلك "تلك المواقع الإلكترونية التي يتفاعل معها الشباب، وينجذبون لها، وتنقل لهم الكثير من الأفكار والمعتقدات والقيم والثقافات التي تأتي من المجتمعات الأخرى، وتؤثر على انتمائهم لمجتمعهم، مما يجعلهم يستبدلون قيم ومعايير وثقافة ومعتقدات وأفكار مجتمعهم الذي نشأوا فيه وتربوا عليها بتلك الأفكار والمعتقدات والثقافات التي وردت إليهم من المجتمعات الأخرى من خلال تلك الوسائل" (أحمد، ٢٠٢٥، ص.١٣٧).

وتعرّفها الباحثة بأنها: المنصَّات الإلكترونية التي تمكّن طلبة المرحلة الثانوية من إنشاء ومشاركة المحتوى الرقمي مع الآخرين عبر شبكة الإنترنت، والتفاعل معهم بطرق مختلفة مثل التعليق أو الإعجاب أو المشاركة أو المتابعة، ومن أبرزها مواقع وتطبيقات مثل فيسبوك، وتويتر، وانستغرام، وسناب شات، ويوتيوب، وغيرها، والتي قد ينجم عن استخدامها آثارًا إيجابية مثل تبادل المعلومات وسهولة الحصول عليها، والثقة بالنفس، وغيرها، وأخرى سلبية مثل: التنمر، القلق، الاضطراب، العزلة الاجتماعية وغيرها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس وسائل التواصل الاجتماعي.

الضغوط النفسيةPsychological Pressures: الضغوط النفسية هي: مواقف يتعرض لها الفرد تتطلب منه توافقًا معينًا مع نفسه وبيئته حين يتعرض لمطالب تفُوق قدرته، ويصعب عليه مواجهتها، وبالتالي تعرّضه لردود فعل انفعالية وعضوية قد تضعف من تقديره لذاته (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٠، ص. ٣٢٤) .

وتعرّفها الباحثة بأنها: حالة من التوتر والقلق والاضطراب الناجمة عن استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي التي قد تجعلهم يواجهون مواقف أو مطالب أو تحديات تفوق قدراتهم أو توقعاتهم أو مصالحهم، وتؤثر سلبًا أو إيجابًا على صحتهم ورفاهيته وأدائهم، وتعتمد على تقييم الطلبة للموقف ومدى تهديده أو تحدِّيه لذواتهم، وعلى استجابتهم للموقف ومدى قدرتهم على التكيف أو التغلب عليه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية في هذا البحث.

المرحلة الثانوية Secondary Stage :تعد المرحلة الثانوية مرحلة معدَّة لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم العام، فينتقل التلاميذ إليها وفق شروط محددة قانونيًا، وتشمل هذه المرحلة التعليم الثانوي العام والمتخصص والتقني (جرجس، ٢٠٠٥، ص.١٤٩).

وتعرفها الباحثة بأنها: المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية هي مرحلة تعليمية تستهدف الطلاب بعد إتمامهم التعليم الأساسي، حيث ينتقلون إليها وفق شروط قانونية محددة. تمتد هذه المرحلة لمدة ثلاث سنوات وتشمل التعليم الثانوي العام، المتخصص، والتقني. تمثل المرحلة الثانوية حلقة حيوية بين التعليم المتوسط الذي يستقبل عددًا كبيرًا من الطلاب، وبين التعليم العالي الذي يؤهل الطلاب للدراسة الجامعية أو المشاركة في عالم العمل. تتزامن هذه المرحلة مع مرحلة المراهقة وما يصحبها من تغيرات نفسية وجسدية، كما تهدف إلى إعداد الطلاب من خلال توفير خبرات علمية واجتماعية متنوعة، مما يسهم في بناء المجتمع، ويعدُّهم لمواجهة تحديات الحياة العملية سواء من خلال متابعة التعليم الجامعي أو الانخراط في التكوين المهني، أو الدخول مباشرة إلى سوق العمل.

الإطار النظري:

مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي:

وسائل التواصل الاجتماعي تتكون من ثلاث كلمات؛ فالكلمة الأولى هي "الوسيلة" وقد ورد في معجم مقاييس اللغة: (وسل) الواو والسين واللام: أصل واحد يدل على الطلب والرغبة، يقال: وسل؛ إذا رغب، والواسل: الراغب إلى الله عزوجل، والوسيلة هي ما يتقرب به إلى الغير، وجمعها وسائل (عمر، ٢٠٠٨، ص.٢٤٤١).

"التواصل" وفي اللغة التواصل من مادة (وصل): تدل على الضم، حيث وصلت الشيء وصلًا وصلة؛ فالوصل ضد الهجران، ومنها التواصل ضد التصارم (عمر، ٢٠٠٨، ص.٢٤٤٨).

"والتواصل" اصطلاحًا: عملية نقل الأفكار والتجارب وتبادل المعارف والمشاعر بين الذوات والأفراد والجماعات، وقد يكون هذا التواصل ذاتيًا شخصيًا أو تواصلًا غيريًا، وقد يبني على الموافقة أو على المعارضة والاختلاف (سكر، ٢٠١١، ص.٢٢).

أما مفهوم "الاجتماعي" في اللغة الاجتماع على زِنَة "افتعال" من المادة الثلاثية (جمع) تدل على تضام الشيء، والفعل اجتمع مطاوع لـ " جمع "جمع الشيء المتفرق" (عمر، ٢٠٠٨، ص.٣٩٣) .

والاجتماعي اصطلاحًا عبارة عن نسج مكون من صلات اجتماعية؛ تلك الصلات التي يحددها الإدراك المتبادل بين الجانبي، وعرف أيضًا بأن الاجتماع أو الأمة أو المجتمع، مجموعة من الناس يشتركون في التقاليد والعادات العامة وفي المؤسسات الجماعية والمصالح المشتركة (عويس وآخرون، ٢٠٢٣، ص.٢٠٤).

في حين عرَّفها كابلن وهينلين Kaplan and Haenlein (2010, p.61)بأنها "منصات تفاعلية للغاية يتشارك من

خلالها الأفراد والمجتمعات وينشئون ويناقشون ويعدِّلون المحتوى الذي تم إنشاؤه من قِبَل المستخدم."

كذلك ذكر فيل وآخرون Veil et al., (2011, p111) أن وسائل التواصل الاجتماعي "أدوات تمكِّن المستخدمين من إنشاء وتبادل المحتوى والمعلومات والآراء والأفكار والتجارب والموارد عبر الإنترنت، وتسمح لهم بالمشاركة في المحادثات والمجتمعات والشبكات الاجتماعية". بينما أشار الراوي (٢٠١٢- ص.٩٤) إلى أنها "مجموعة من الشبكات العالمية المتصلة بملايين الأجهزة حول العالم، لتشكِّل مجموعة من الشبكات الضخمة التي تنقل المعلومات بسرعة فائقة بين دول العالم المختلفة، وتتضمن معلومات دائمة التطور."

بينما عرَّفها السيد (٢٠١٥، ص.٧٧-٧٨) بأنها " مواقع تقوم على إنشاء شبكات اجتماعية لها مستخدمين من أنحاء العالم المختلفة، هذه المواقع تعتمد بشكل رئيسيٍّ على الاستفادة من تفاعلية شبكة الانترنت بوصفها وسيلة اتصال، بحيث تسمح لأعضائها أن يقدموا أنفسهم ويعبروا عن آرائهم وأفكارهم للآخرين، وبذلك تعد مواقع الشبكات الاجتماعية وسيلة للتواصل والتقاطع بين العالمية والمحلية"، كذلك عرَّفها تاج الدين وآخرون Tajudeen et al., (2018, p.308) بأنها "مجموعة من التطبيقات المبنية على الويب والتي تستند إلى الفكرة والتكنولوجيا الأساسية للويب ٢,٠ ، والتي تسمح بإنشاء وتبادل المحتوى الذي تم إنشاؤه من قِبَل المستخدمين"

أما الزيادي والكلابي (٢٠٢٠، ص.١١٧) فقد ذكر أن وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن ينظر لها بأنها عبارة عن "مجموعة من المواقع الإلكترونية التي تتمثل ببرامج يمكن الاستفادة منها للتواصل ومشاركة المعلومات بوساطة الإنترنت وذلك عن طريق استخدام الهاتف الجوال أو جهاز كمبيوتر"

وفي ضوء ما سبق، ترى الباحثة أن وسائل التواصل الاجتماعي تُعد أدوات تقنية تُمكِّن الأفراد من التواصل وتبادل المعلومات والخبرات عبر منصات رقمية افتراضية، وتشمل هذه الوسائل كلًّا من البريد الإلكتروني، ومنصةX ، وإنستجرام، والواتساب، وفيسبوك، وسناب شات، ولينكدإن، ويوتيوب، وتيك توك، وغيرها. وتؤثر هذه الوسائل بشكل مباشر على الطلاب، حيث قد تسهم في زيادة مستويات الضغط النفسي لديهم، خاصةً بين طلبة المرحلة الثانوية، نتيجة الشعور بالعزلة، والوحدة، والابتعاد عن التفاعل الاجتماعي الواقعي والحسي مع الآخرين.

خصائص وسائل التواصل الاجتماعي:

| | التفاعلية.Interactivity

| | تجاوز الحدود الثقافية Transcending cultural boundaries.

| | تجاوز حدود المكان والزمان Transcending the boundaries of space and time.

| | سهولة الاستخدام.Mobility

| | المشاركة.sharing

| | الشمولية.Inclusiveness

| | الاتصال السريع.

| | التواصل.Communication

| | التعاون.Collaboration

| | الاستكشاف.Exploration

أنواع وسائل التواصل الاجتماعي:

| | المدونات.(Blogs)

| | الشبكات الاجتماعية.(Social Networks)

| | المنصات الاجتماعية.(Social Platforms)

| | البودكاست.(Podcasts)

| | الألعاب الاجتماعية.(Social Games)

مزايا استخدام وسائل التواصل الاجتماعي:

يستطيع الطلاب من خلالها الحصول على العديد من الخدمات ومنها ما يلي (ساري، ٢٠٠٨، ص.٣٤٠-٣٤٣؛ Coleman et al., 2018, p.421-423؛ Faizi et al., 2013, p.50-53):

| | نقل المعلومات والملفات، واستقبالها من خلال برنامجها وتطبيقاتها.

| | تعمل على تهيئة خدمات تعليمية كوضع المواد التعليمية على أحد المواقع التعليمية في الشبكة.

| | إنشاء صداقات جديدة وتكوين علاقات في مجالات عديدة.

| | تعزِّز التواصل بين الطلاب وبين المعلمين والطلاب.

| | تدعم التعاون، كما أنها تسمح للطلاب بالعمل معًا لتحقيق هدف مشترك.

| | تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وهي كيفية البحث، والتحليل، والتقييم، والنقد، والابتكار، والتواصل.

| | توفر فرصًا للتعلم المستمر والمواكب للتغيرات، وتدعم التعلم الشخصي والذاتي.

الآثار السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي:

| | انخفاض الإنتاجية والتركيز في العمل أو الدراسة.

| | تؤثر سلبًا على الصحة النفسية والجسدية للمستخدمين.

| | تعرّض المستخدمين للخطر من الاحتيال من الاستغلال، والتنمر، والتحرش، والتشهير، والتهديدات الأمنية.

| | تؤثر سلبًا على العلاقات الاجتماعية والأسرية والشخصية، وتزيد من التعصُّب والتمييز والتحيُّز بين الناس.

| | تنشر المعلومات الخاطئة والشائعات والأخبار المزيفة التي تؤثر على الرأي العام والسياسة.

| | تؤدي إلى تقليل الوقت المخصص للأنشطة البدنية والترفيهية والتعليمية.
| | تزيد من التوتر والضغط والإرهاق للمستخدمين.
| | تسهم في انعدام الثقة والاحترام بين الأفراد والمجموعات.

وترى الباحثة أن وسائل التواصل الاجتماعي أدوات قوية ومفيدة للتواصل والتعلم والترفيه، لكنها تحمل أيضًا عديد من المخاطر والسلبيات التي يجب على القائمين على المنظومة التعليمية والتربوية الوعي بها ومحاولة تجنبها.

النظريات المفسرة لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي:

أ) نظرية الاستخدامات والإشباعات (Uses and Gratifications Theory - UGT): تُعد نظرية الاستخدامات والإشباعات (Uses and Gratifications Theory) من النظريات الاتصالية المهمة التي تُفسر دوافع الأفراد لاستخدام وسائل الإعلام المختلفة (Weaver Lariscy et al., 2011)، وقد حددت العديد من الدراسات، منها دراسة Palmgreen & Rayburn (1979) ودراسة Ko et al., (2005) عددًا من الاستخدامات والإشباعات الأساسية المرتبطة باستخدام وسائل التواصل. وتشير الأبحاث إلى أن الإشباعات المتحققة من استخدام وسائل التواصل تُعد من أبرز المؤشرات على تكرار الاستخدام واستمراريته، ويمكن توضيح تلك الإشباعات فيما يلي: (Whiting & Williams, 2013, p.363-365)

| | التفاعل الاجتماعي.(Social interaction)
| | البحث عن المعلومات.(Information Seeking)
| | قضاء الوقت.(Pass Time)
| | الترفيه.(Entertainment)
| | الاسترخاء.(Relaxation)
| | الفائدة التواصلية.(Communicatory Utility)
| | الفائدة المرتبطة بالراحة.(Convenience Utility)

ب) نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام (Media Dependency Theory)

تعد من النظريات البارزة في مجال الاتصال الجماهيري، وقد طُوّرت عام (١٩٧٦م) على يد الباحثين ساندرا بول-روكيتش وملفين ديفلور (Ball-Rokeach & DeFleur, 1976)وتُشير النظرية إلى أن تأثير وسائل الإعلام يزداد عندما تكون المجتمعات في حالة تغير أو عدم استقرار، حيث يُمكن أن تؤثر وسائل الإعلام على المعتقدات والسلوكيات بناءً على مستوى اعتماد الأفراد عليها (Ball-Rokeach & DeFleur, 1976).

ج) نظرية التبادل الاجتماعي (Social Exchange Theory)

نشأت على يد مجموعة من العلماء أبرزهم جورج هومانز (Homans, 1958)، ثم طورها لاحقًا بيتر بلاو (Blau, 1964)، كما ساهم كل من ثيبوت وكيلي (Thibaut & Kelley, 1959)في تطوير النظرية من خلال التركيز على اتخاذ القرار داخل العلاقات الاجتماعية، وتقوم هذه النظرية على فرضية أن العلاقات الاجتماعية تُبنى على أساس تبادل المنافع بين الأفراد، وهو ما يُعرف بمفهوم الرد بالمثل(Reciprocity) ، أحد المفاهيم المركزية في النظرية.(Molm, 2010, p.119-124)

الضغوط النفسية:

مفهوم الضغوط النفسية:

تأتي كلمة الضغط Stress من الأصل اللاتيني stringereوالتي تحمل معاني الربط والشد والضغط وتنتقل إلى اللغة الفرنسية بصورة etreindre (Dawis et al., 1989, p. 56)والتي تدل على الإحاطة بالجسم والأعضاء بقوة، (ميخائيل، ١٩٩٦، ص٨١)، بينما عرفتها شقير (٢٠٠١، ص.١٥) بأنها "مجموعة من المصادر الداخلية والخارجية الضاغطة والتي يتعرض لها الفرد في حياته وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة للموقف ويصاحب ذلك اضطرابات انفعالية وفسيولوجية تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى"، والضغط النفسي هو "حالة نفسية تحدث عندما يدرك الفرد أن متطلبات البيئة تتجاوز أو تفرض ضغطًا على قدرته التكيفية(Cohen et al., 2007, p. 1685) ، كذلك عرَّفها عبد الرحمن (٢٠١٧، ص.٥) بأنها " مجموعة المؤثرات التي تحيط بحياة الفرد وتقوده إلى الاضطراب النفسي خلال مواجهة لظروف الحياة دون مقاومة منه ويستسلم لها"، وهي كذلك "حالة من التوتر أو القلق أو الاضطراب التي تنشأ عندما يواجه الفرد مواقف أو مطالب أو تحديات تتجاوز قدراته أو موارده أو توقعاته(Lazarus, 2020, p. 4) "، في حين عرَّفها البالوص وأبو راس (٢٠٢١، ص.٧٩٢) بأنها "الحالة الناجمة عن إدراك الفرد بوجود متطلبات تفوق قدراته وإمكاناته سواء كانت هذه المتطلبات شخصية أو اجتماعية أو تعليمية."

ومن هذا المنطلق، ترى الباحثة أن الضغوط النفسية حالة يمر بها الفرد عندما يواجه مواقف أو مطالب أو تحديات في بيئته تتعارض مع توقعاته أو أهدافه أو قيمه، ويشعر حينها بعدم امتلاكه للقدرات أو الموارد الكافية للتعامل معها. هذا الشعور يُحدث توترًا أو قلقًا قد ينعكس على حالته النفسية والجسدية، بل وقد يؤثر أيضًا في علاقاته الاجتماعية وتفاعله مع الآخرين.

مصادر الضغوط النفسية:

ويمكن تصنيف تلك المصادر إلى نوعين رئيسين هما:

أ- المصادر الخارجية للضغوط النفسية: تلك المصادر التي تنشأ من البيئة المحيطة بالفرد، وتشمل كل ما يمكن أن يؤثر على الفرد من خلال تعرضه له أو مواجهته له، ومن أمثلة المصادر الخارجية للضغوط النفسية (إبراهيم وإبراهيم،

٢٠٠٣، ص.٤٩٥؛ خويلد، ٢٠١٣، ص.١١٧-١١٩):
الضغوط الأسرية، وضغوط العمل، والضغوط المالية أو الاقتصادية، والضغوط الاجتماعية.

ب- المصادر الداخلية للضغوط النفسية: تلك المصادر التي تنشأ من داخل الفرد نفسه، وتشمل كل ما يتعلق بشخصيته ومعتقداته وقيمه وأهدافه وتوقعاته ومهاراته وموارده (خويلد، ٢٠١٣، ص.١١٧-١١٩؛ Lin,& Yusoff, 2013, p.674.)

أنواع الضغوط النفسية:

وفقًا لتصنيف الجمعية الأمريكية لعلم النفس الضغوط النفسية هناك ثلاثة أنواع من الضغوط النفسية كالتالي (Waters, 2021, p.3-6):

| |الضغوط الحادَّة: هي الضغوط النفسية التي تحدث على المدى القصير التي تنتج عن التفكير في المواقف الجديدة أو الصعبة أو المقلقة، وقد تكون محفِّزة أو مزعجة بحسب الحالة.

| |الضغوط الحادة العرضية: الضغوط النفسية التي تحدث عندما تتكرر الضغوط الحادة بشكل متواصل أو متزامن، ويتطلب هذا النوع من الضغوط تغيير السلوك أو الموقف أو البيئة للتخلص منه.

| |الضغوط المزمنة: الضغوط النفسية التي تستمر لفترات طويلة من الزمن بسبب الظروف الصعبة أو المستمرة، ويتطلب هذا النوع من الضغوط مساعدة مهنية أو دعم اجتماعي للتغلب عليه.

التأثيرات السلبية للضغوط النفسية على الأفراد:

ويمكن توضيح الأعراض أو التأثيرات النفسية للضغوط النفسية من خلال ما يلي-Cohen et al., 2007, 1685 1687; Cruces et al., 2014, p. 4610-4618; Nargund, 2015, p.384-387)):

أ) التأثيرات الفسيولوجية (الجسدية): وتشمل التغيرات الجسدية التي تحدث نتيجة الضغوط النفسية ومنها:

| | الالتهابات.
| | أمراض القلب والأوعية الدموية.
| | السرطان.
| | انخفاض الرغبة الجنسية والقدرة الجنسية.
| | اضطرابات النوم والأرق.
| | انخفاض مستويات التستوستيرون والهرمون المنبه للجريبات.
| | تغيرات في خلايا سيرتولي وحاجز الدم-الخصية.
| | تثبيط نمو الخلايا الجرثومية وزيادة الضرر الأكسدة.
| | تغيرات في الجودة والحركة والتشوهات الهيكلية للحيوانات المنوية.
| | تغيرات في الجهاز المناعي والالتهابات.
| | تغيرات في الجينات والإيبيجينيتيكس.

ب) التأثيرات النفسية: تشمل التغيرات العقلية والانفعالية التي تحدث نتيجة الضغوط النفسية وتتضمن ما يلي:

| | القلق .
| | التوتر .
| | الاكتئاب .
| | الخرف.
| | تغيرات في السلوك والعادات الصحية.

ج) التأثيرات الاجتماعية: وتشمل ما يلي:

| | الصراعات .
| | الانفصال.
| | الإهمال .

التأثيرات الإيجابية للضغوط النفسية الأفراد:

| | الطلاق .
| | العزلة.
| | انعدام الثقة .

ومن أبرز التأثيرات الإيجابية للضغوط النفسية ما يلي ((Monroe & Slavich, 2016, p.111-114:

| | تعزيز القدرة على التكيف والتعلم من التجارب الصعبة .
| | تحفيز الأفراد على تطوير مهارات جديدة أو تحسين مهاراتهم الحالية للتغلب على التحديات.
| | تشكيل مفهوم الذات والهوية والقيم.
| | تحفيز النشاط العصبي والهرموني والمناعي.
| | تعزيز العلاقات الاجتماعية والدعم.
| | تحسين الإبداع والابتكار.
| | زيادة الدافعية والتحدي والتنافسية، التي قد تؤدي إلى تحقيق أهداف أعلى وأداء أفضل.
| | تحسين الصحة العامة والوقاية من الأمراض.

النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

أ- نظرية التقييم المعرفي Cognitive Appraisal Theoryظهرت نظرية التقييم المعرفي على يد ريتشارد لازاروس في الستينيات، (Lazarus & Folkman, 1984)، وفيما يلي بعض النقاط الرئيسية من هذه النظرية:

| | الضغوط النفسية هي نتيجة للتفاعل بين الفرد والبيئة، وليس خاصية ثابتة للمواقف أو الأحداث.
| | الضغوط النفسية هي نتيجة لكيفية تقييم الفرد لهذه الأحداث وقدرته على التعامل معها.
| |التقييم هو العملية التي يقوم بها الفرد لتحديد مدى تهديد أو تحدي أو ضرر أو فائدة للموقف بالنسبة له ولأهدافه وموارده.
| | المواجهة هي الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد للتكيف مع الضغوط النفسية. تتضمن المواجهة استراتيجيات مختلفة تهدف إلى التغلب على المشكلة (problem-focused coping)أو التخفيف من

الانفعالات السلبية (emotion-focused coping) أو الحفاظ على الذات.(self-focused coping)

| | النظرية المعرفية للضغوط النفسية تواجه مشكلة الدائرية (circularity)، وهي أن الضغوط والمواجهة والنتائج تتأثر ببعضها البعض بشكل متبادل.

ب- النظرية المعرفية للتنشيط The cognitive activation theory of stressالنظرية المعرفية للتنشيط (CATS) لهولجد أورسين وهيرونيموس إريكسن تقوم على فكرة أن الضغوط النفسية تنشأ من التنشيط المعرفي للمخ، وهو عملية تقييم الحوافز والتهديدات والمطالب والموارد، (Ursin & Eriksen, 2004, p.586)، ومن أبرز النقاط الرئيسة لتلك النظرية (Ursin & Eriksen, 2004, p.567-569):تستخدم النظرية مصطلح "الضغوط" للإشارة إلى أربعة جوانب: محفِّزات الضغوط، تجربة الضغوط، الاستجابة العامة وغير النوعية للضغوط، وتجربة الاستجابة للضغوط.

ج- نظرية الانسجام Homeostasis Theory تعود جذور نظرية الاستتباب (Homeostasis Theory) إلى أعمال عالم الفسيولوجيا الأمريكي والتر كانون (Walter Cannon)، حيث قدم لأول مرة مفهوم "الاستتباب" عام ١٩٢٦، ثم لاحقًا، طوّر العالم هانز سيليي (Hans Selye) هذا المفهوم ضمن إطار دراسته للضغوط النفسية . (Cannon, 1932; Selye, 1956)ومن أبرز النقاط الرئيسة لتلك النظرية (Appley & Trumbull, 2012, p.3-15):

| | يشير مفهوم الانسجام إلى أن هناك نوعان من الانسجام هما الانسجام الثابت (Static Homeostasis) والانسجام الديناميكي.(Dynamic Homeostasis)

| | الضغوط يمكن أن تكون إيجابية (Eustress) أو سلبية (Distress).

| | يقصد بالتكيف العملية التي يستخدمها الكائن الحي للتعامل مع الضغوط واستعادة حالة الانسجام.

| | الصحة حالة من الرفاهية البدنية والنفسية والاجتماعية، وتتأثر الصحة بالضغوط والتكيف.

د- نظرية الاندفاع Drive Theory وترى هذه النظرية الضغوط النفسية على أنها نتيجة للاندفاعات أو الدوافع النفسية التي تحفز السلوك لتحقيق الأهداف أو تجنب العقبات (Appley & Trumbull, 2012, p.17-29).

وسائل قياس الضغوط النفسية:

من الوسائل الخاصة لقياس الضغوط (Zax & Cowen, 1972, p.226) : الأساليب الفسيولوجية (Physiological Methods)، طريقة الأداء (Performance-Based Methods)، طريقة التقرير الذاتي (Self-Report Methods)، ويشير كل من أرسلان وزملائه (Arsalan et al., 2022, p. 4-12)إلى أنه تستخدم وسائل متعددة لقياس الضغوط النفسية تشمل: القياسات الذاتية، والقياسات الفسيولوجية.

ومن أمثلة المقاييس المستخدمة لقياس الضغوط النفسية مقياس الضغوط النفسية المدركة (PSS) وهي أداة نفسية طُوّرت من قبل "شيلدون كوهين" وزملائه عام ١٩٨٣م، (Cohen et al, 1983, p.385-390).

المرحلة الثانوية:

ماهية المرحلة الثانوية:

المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية هي مرحلة تعليمية تستهدف الطلاب بعد إتمامهم التعليم الأساسي (جرجس، ٢٠٠٥، ص.١٤٩)، حيث ينتقلون إليها وفق شروط قانونية محددة. تمتد هذه المرحلة لمدة ثلاث سنوات وتشمل التعليم الثانوي العام، المتخصص، والتقني (عوكي، ٢٠١٨، ص. ٦٢). وتمثل المرحلة الثانوية حلقة حيوية بين التعليم المتوسط، وبين التعليم العالي الذي يؤهل الطلاب للدراسة الجامعية أو المشاركة في عالم العمل. تتزامن هذه المرحلة مع مرحلة المراهقة وما يصحبها من تغيرات نفسية وجسدية.

البحوث والدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت استخدام وسائل التواصل الاجتماعي:

أجرى بريماك وآخرون Primack et al., (2017) دراسة للتحقق من تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على العزلة الاجتماعية بين الشباب، كما هدفت جاسو ميدرانو ولوبيز روساليس-Jasso-Medrano & López Rosales (2018)إلى تحليل العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والسلوك الإدماني واستخدام الهواتف المحمولة والاكتئاب والتفكير الانتحاري بين طلاب جامعة غوادالاخارا في المكسيك، بينما هدفت دراسة أبو شقير والسناد (٢٠١٨) إلى تحديد درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، وكذلك التعرف على المشكلات النفسية الشائعة والعلاقة بينهما، كما سعت دراسة ويلكش وآخرون Wilksch et al., (2020) إلى استكشاف العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي والأكل المضطرب في المراهقين الصغار باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كذلك استهدفت دراسة المر (٢٠٢٠) دراسة العلاقة بين تعرض المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي ومستويات المواطنة الرقمية لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع المسح بالعينة، واستهدفت دراسة أحمد (٢٠٢٠) تحديد العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والمشكلات الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، مثل المشكلات المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والأسرية والتحصيل الدراسي .

واستهدفت دراسة رفاعي وعبد الرحمن (٢٠٢١) التعرف على استخدام المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي وإدراكهم لأضرار التنمر الإلكتروني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي مع أداة الاستبيان ومقياس إدراك أضرار التنمر الإلكتروني، في حين سعت دراسة الكبيسي والعمران (٢٠٢١) إلى الكشف عن أنماط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، والعلاقة بينها وبين الكفاءة الاجتماعية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت مقياسين من إعداد الباحثتين على عينة عشوائية مكونة من ٢٤٠ طالبة من المدارس الإعدادية في البحرين، وهدفت دراسة صغير (٢٠٢٢) إلى استكشاف العلاقة بين مدة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وأزمة الهوية والعزلة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر والسعودية، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. شملت العينة ٤٩٨ طالبًا وطالبة (٢٩٥ من مصر و٢٠٣ من السعودية)، وتم استخدام مقياسي رتب الهوية والعزلة الاجتماعية، وسعت دراسة إسماعيل (٢٠٢٢) إلى تحديد العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والقيم الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبقت على عينة عشوائية من ٢٠٩ طالبًا من كليات إنسانية وطبية، واعتمدت الدراسة على مقياس القيم الاجتماعية.

الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

أجرى الزروق (٢٠١٧) دراسة بمدينة بني وليد في ليبيا هدفت إلى تعرُّف الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، بينما هدفت دراسة العمري (٢٠١٨) إلى تعرُّف مستوى الضغوط النفسية واتخاذ القرار الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بالسعودية، وتحديد العلاقة بينهما، وكذلك هدفت دراسة موكانيا ميل ويتشان Mwakanyamale & Yizhen (2019)إلى وصف العلاقة بين الإساءة النفسية في الطفولة والثقة بالنفس والضغط النفسي بين المراهقين في تنزانيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، بينما هدفت دراسة مبروكة (٢٠١٩) إلى تعرُّف العلاقة بين الضغوط النفسية وقلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ البكالوريا بمدينة ورقلة بالجزائر.

بينما هدفت دراسة علي (٢٠٢١) إلى تعرُّف العلاقة بين الضغوط النفسية والقدرات الإبداعية لطلاب الدراسات العليا، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بطريقة العينة لطلاب الدراسات العليا (مرحلة الدكتوراه) وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة بكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، بينما استهدفت دراسة خماد وبن نويوة (٢٠٢٣) إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والمدرسية التي يعيشها طلاب المرحلة الثانوية ومستوى الصحة النفسية لديهم، وسعت دراسة أبو شعالة (٢٠٢٣) إلى تعرُّف مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة كلية الآداب بـجامعة مصراتة في ليبيا، والعلاقة بين الضغوط النفسية وتدني التحصيل الدراسي، إضافة إلى الفروق حسب الجنس والتخصص، كذلك هدفت دراسة خليل وآخرون Khelil et al., (2023)إلى تحديد أنماط التفكير السائدة بين طلاب الجامعات العامة الأردنية وتأثيرها على التعامل مع الضغط النفسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي.

فروض البحث:

١- يوجد مستوى مرتفع في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

٢- يوجد مستوى مرتفع في الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

٣- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

٤ -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا تُعْزَى لمتغير الجنس.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا تُعْزَى لمتغير الجنس.

٦- يمكن التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية في ضوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث :

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي الذي عرَّفه النعيمي وآخران (٢٠١٥، ص. ٢٣٩) بأنه: أحد أنواع البحوث الوصفية، يقوم على جمع البيانات لتحديد فيما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين كميين أو أكثر، وتحديد درجة هذه العلاقة، ويتم التعبير عن هذه العلاقة بمعامل الارتباط، واستخدام تلك العلاقة لأغراض تنبؤيه.

عينة البحث:

تمثل مجتمع البحث في جميع طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، والذي بلغ عددهم إجمالًا (٣٣٣٢٦) حسب الإحصائية الواردة من إدارة تعليم صبيا للعام الدراسي ١٤٤٦هـ، كما تألَّفت عينة هذا البحث من (٦٠٠) طالبًا وطالبة؛ وقد تم تحديد حجم العينة وفق معادلة حساب ستيفن ثامبسون Steven Thompson (2012) وصيغتها :

$$n=$$

حيث N حجم المجتمع، و (Z) الدرجة المعيارية لمستوى الدلالة (٠,٠٥) ومستوى الثقة (٩٥٪) وتساوي (١,٩٦)،

و (d) نسبة الخطأ وتساوي (٠,٠٥) و (P)القيمة الاحتمالية وتساوي (٠,٥٠) وبتطبيق المعادلة السابقة يتضح أن حجم العينة الملائمة هو (٣٣٦) طالب وطالبة، إلا أن الباحثة قد قامت بتوزيع الاستبانة إلكترونيًّا على غالبية مكاتب التعليم بإدارة تعليم صبيا وحصلت على (٦٠٠) استجابة.

وقد تم توزيع أداة البحث بعد تحويلها إلى شكل إلكتروني باستخدام نماذج جوجل على معظم طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، وقد تم استرداد عدد (٦٠٠) استجابة صالحة للتحليل الإحصائي، فيما تم توزيع الاستبانة على (٨٠) من الطلبة لحساب الخصائص السيكومترية للاستبانة .

أداتا البحث:

تمثلت أداتا البحث في استبانة استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي، ومقياس الضغوط النفسية الناشئة عن استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي، وفيما يلي خطوات إعداد أداتي البحث:

مقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (من إعداد الباحثة)

استهدف المقياس تعرُّف مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي، وكذلك تأثير متغير (النوع) في استجابات الطلبة حول هذا المستوى، تحديد العلاقة بين مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية في ضوء مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، وقد تم بناء المقياس في ضوء المراحل التالية:

الصورة الأولية لمقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي:

نظرًا لاتِّباع البحث المنهج الارتباطي؛ فإن المقياس بعد الأداة الملائمة لتحقيق أهدافه؛ والتي في ضوئها تم تحديد محاور المقياس وعباراته؛ حيث تكون المقياس في صورته الأولية من قسمين، هما :

القسم الأول: تناول المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة البحث، وتمثلت في متغير النوع (ذكور، إناث).

القسم الثاني: وتضمَّن محاور وعبارات المقياس ودرجة استجابة أفراد العينة عليها؛ حيث تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (٣٨) عبارةً، موزعة على أربعة محاور رئيسة هي:

أ.المحور الأول: أغراض استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وتضمَّن (١٠) عبارات فرعية.

ب. المحور الثاني: أنواع وسائل التواصل الاجتماعي التي استخدمها وتضمَّن (٩) عبارات فرعيةً.

ج. المحور الثالث: العوامل المؤثرة على درجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وتضمَّن (٧) عبارات فرعية.

د. المحور الرابع: التأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي على حياة الطلبة وتضمَّن (١٢) عبارة فرعية.

وبالنسبة لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات الاستبانة؛ فقد تبنَّى البحث مقياس ليكرت الخماسي، الذي يتألف من خمس تقديرات، هي: موافق بشدة، ويقابل الدرجة (٥)، وموافق، ويقابل الدرجة (٤)، ومحايد، ويقابل الدرجة (٣)، وغير موافق، ويقابل الدرجة (٢)، وغير موافق بشدة، ويقابل الدرجة.(1)

الخصائص السيكومترية لمقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي :

تم ضبط المقياس من خلال حساب الصدق والثبات من خلال ما يلي:

١.الصدق الظاهري (صدق المحكمين).

٢.الاتساق الداخلي لمقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

٣.ثبات درجات مقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي

الخصائص السيكومترية لمقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي :

تم ضبط المقياس من خلال حساب الصدق والثبات من خلال ما يلي:

١-الصدق الظاهري (صدق المحكمين).

٢-الاتساق الداخلي لمقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

٣-ثبات درجات مقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي

مقياس الضغوط النفسية (إعداد الباحثة):

استهدف المقياس تعرُّف مستوى الضغوط النفسية الناشئة عن استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي، وكذلك تأثير متغير (النوع) في استجابات الطلبة حول هذا المستوى، وتحديد العلاقة بين مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية في ضوء مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، وقد تم بناء الاستبانة في ضوء المراحل التالية:

الصورة الأولية لمقياس الضغوط النفسية:

نظرًا لاتِّباع البحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ فإن المقياس هنا يعد الأداة الملائمة لتحقيق أهدافه؛ حيث تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الضغوط

النفسية لدى نفس الفئة، ومنها: إبراهيم (٢٠١٣)، الزروق (٢٠١٧)، عبد الرحمن (٢٠١٨)، العمري (٢٠١٨)، على (٢٠٢١)، أبو شعالة (٢٠٢٣)، خماد وبن نويوة (٢٠٢٣)، عقيلة (٢٠٢٣)، والتي في ضوئها تم تحديد محاور المقياس وعباراته؛ حيث تكون المقياس في صورته الأولية ملحق رقم (٤) من قسمين، هما :

القسم الأول: تناول المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة البحث، وتمثلت في متغير النوع (ذكور، إناث).

القسم الثاني: وتضمن محاور وعبارات المقياس ودرجة استجابة أفراد العينة عليها؛ حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٢) عبارةً، موزعة على أربعة محاور رئيسة هي:

أ. المحور الأول: الضغوط الأكاديمية وتضَمَّن (٨) عبارات فرعية.

ب. المحور الثاني: الضغوط الشخصية التي استخدمها وتضَمَّن (٨) عبارات فرعيةً.

ج. المحور الثالث: الضغوط الأسرية وتضَمَّن (٨) عبارات فرعية.

د. المحور الرابع: الضغوط الاجتماعية وتضَمَّن (٨) عبارات فرعية.

وبالنسبة لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات المقياس؛ فقد تبنَّى البحث مقياس ليكرت الخماسي، الذي يتألف من خمس تقديرات، هي: موافق بشدة، ويقابل الدرجة (٥)، وموافق، ويقابل الدرجة (٤)، ومحايد، ويقابل الدرجة (٣)، وغير موافق، ويقابل الدرجة (٢)، وغير موافق بشدة، ويقابل الدرجة.(1)

الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية:

تم ضبط المقياس من خلال حساب الصدق والثبات من خلال ما يلي:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

٢- الاتساق الداخلي لمقياس الضغوط النفسية

٣- ثبات درجات مقياس الضغوط النفسية

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة فروضه، سار البحث الحالي وفقًا للخطوات التالية:

١- مراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث للإفادة منها في كتابة الإطار النظري للبحث.

٢- إعداد أداتي البحث المتمثلة في مقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ومقياس الضغوط النفسية في صورتهما الأولية.

٣- التحقق من الصدق الظاهري لأداتي البحث، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال علم النفس.

٤- التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لعبارات أداتي البحث، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية.(SPSS)

٥- التأكد من ثبات درجات أداتي البحث من خلال حساب معامل ثبات درجاتها باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha).

٦- التوصل لأداة البحث في صورتها النهائية.

٧- تحديد مجتمع واختيار عينة البحث بدقة.

٨- تطبيق أداة البحث على العينة بعد الحصول على الموافقات اللازمة لذلك.

٩- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًّا، وتفسيرها.

١٠- تقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تَمَّ استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتوصل إلى نتائج البحث والإجابة عن أسئلته.

١- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) لحساب الاتساق الداخلي لعبارات ومحاور أداتي البحث، وكذلك تعرف نوع وحجم العلاقة بين مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا

٢- معامل ثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات درجات أداتي البحث.

٣- المتوسطات والانحرافات المعيارية، لتحديد درجة مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي، ودرجة الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا (كبيرة جدًّا، كبيرة، ومتوسطة، وصغيرة، وصغيرة جدًّا).

٤- اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U test) للكشف وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في رتب عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا حول درجة استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي ودرجة الضغوط النفسية لديهم والتي تُعْزى لمتغير النوع.

٥- تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression لاختبار معنوية نموذج الانحدار لتأثير مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي ككل كمتغير مستقل على مستوى الضغوط النفسية ككل كمتغير تابع.

ملخَّص نتائج البحث:

تمثَّلت مشكلة هذا البحث في وجود غموض يكتنف العلاقة بين مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا نتيجة وجود نُدْرَة في البحوث والدراسات التي

استهدفت الكشف عن العلاقة بين مستوى استخدامها ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؛ حيث تحددت مشكلة البحث بالسؤال الرئيس: ما نوع العلاقة بين مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟ وتفرَّع من السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي؟

٢. ما مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

٣. هل توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في استجابات طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا في مستوى استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي تُعزَى لمتغير الجنس؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إحصائيًّا في استجابات طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا في مستوى الضغوط النفسية تُعْزَى لمتغير الجنس؟

٦. هل يمكن التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية في ضوء مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا؟

وقد هدف البحث إلى تعرُّف مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي، وكذلك مستوى الضغوط النفسية لديهم، ونوع وحجم العلاقة بين مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، وكذلك الفروق التي تُعزى لمتغير الجنس في استجابات طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ومستوى الضغوط النفسية لديهم، بالإضافة إلى تعرُّف إمكانية التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية في ضوء مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي لمناسبتهما تحقيق أهداف البحث؛ فيما تمثلت أداتا البحث في استبانة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تكوَّنت في صورتها النهائية من (٣٠) عبارةً فرعية اندرجت تحت أربعة محاور هي: (أغراض استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، أنواع وسائل التواصل الاجتماعي التي يتم استخدامها، العوامل المؤثرة على درجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، التأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي على حياة الطلبة)، ومقياس للضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا تألفت من (٣٠) عبارةً موزعةً على أربعة محاور هي (الضغوط الأكاديمية، الضغوط الشخصية، الضغوط الأسرية، الضغوط الاجتماعية)، وقد تم تطبيق أداتي على عينة متاحة من طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا بلغ عددها (٦٠٠) طالبًا وطالبة، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

١. مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي (الاستبانة ككل) جاء متوسطاً؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للاستبانة ككل (١٠٠,١٩)، وبانحراف معياري بلغ (٢٠,٧٤٠٥)، وبالنسبة لمحاور الاستبانة فقد جاءت على النحو التالي:

|| بالنسبة لمحور الغرض من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي فقد جاء ضمن مستوى (كبير)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٢٦,٣٤) ، بانحراف معياري بلغ (6.3365).

|| بالنسبة لمحور أنواع وسائل التواصل الاجتماعي التي يتم استخدامها فقد جاء ضمن مستوى (متوسط)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٢٩,١١) ، بانحراف معياري بلغ (7.2392).

|| بالنسبة لمحور العوامل المؤثرة على درجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي فقد جاء ضمن مستوى (كبير)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (١٧,٤٣) ، بانحراف معياري بلغ.(4.7095)

|| بالنسبة لمحور التأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي على حياة الطلبة فقد جاء ضمن مستوى (متوسط)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٢٧,٣١) ، بانحراف معياري بلغ.(7.7397)

تمثَّل مجتمع البحث الحالي في جميع طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا والبالغ عددهم إجمالًا (٣٣٣٢٦) طالبًا وطالبة وفقًا للإحصائية التي تَمَّ الحصول عليها من إدارة التخطيط والتطوير التابعة لإدارة التعليم بصبيا عن العام ١٤٤٦هـ، والجدول التالي يوضح إحصائية بعدد طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا:

جدول (٣-١): إحصائية بعدد طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا (مجتمع البحث)

الصف	ذكور	إناث	المجموع
الأول	٥٧٤٧	٥٩٠٦	١١٦٥٣
الثاني	٥٣٣٠	٥٤٠٤	١٠٧٣٤
الثالث	٥٥٧٩	٥٣٦٠	١٠٩٣٩
المجموع	١٦٦٥٦	١٦٦٧٠	٣٣٣٢٦

تم توزيع أداة البحث بعد تحويلها إلى شكل إلكتروني باستخدام نماذج جوجل على معظم طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا، وقد تم استرداد عدد (٦٠٠) استجابة صالحة للتحليل الإحصائي، فيما تم توزيع الاستبانة على (٨٠) من الطلبة لحساب الخصائص السيكومترية للاستبانة:

جدول (٣-٢): توزيع عينة البحث بحسب متغير النوع

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	٢٧٣	٤٥,٥٪
	إناث	٣٢٧	٥٤,٥٪
	المجموع	٦٠٠	١٠٠٪

ويُستخدم الاتساق الداخلي لاستبعاد العبارات غير الصالحة في الأداة؛ بمعنى أن تهدف كل عبارة إلى قياس الوظيفة نفسها التي تقيسها العبارات الأخرى في الأداة، ولتحديد الاتساق الداخلي للمقياس طُبِّق إلكترونيًّا على عينة استطلاعية بلغ عددها (٨٠) من طلبة المرحلة الثانوية من غير عينة البحث الأساسية، ثم جرى حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) من خلال برنامج الحزمة الإحصائيةSPSS ، والجدول رقم (٣-٤) يوضح معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

جدول (٣-٤): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (ن=٨٠)

الغرض من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي			أنواع وسائل التواصل الاجتماعي التي استخدمها			العوامل المؤثرة على درجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي			التأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي		
م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور
١	٠,٩٥٠	٠,٩٦٦	٨	٠,٨٩٢	٠,٨٧٤	١٧	٠,٨٣٧	٠,٨٥٧	٢٢	٠,٩٤٩	٠,٩٦٥
٢	٠,٩٢٣	٠,٩٤٩	٩	٠,٨١٨	٠,٨٤٩	١٨	٠,٨٩٠	٠,٩٤٢	٢٣	٠,٨٩٣	٠,٩٢٩
٣	٠,٨٢٦	٠,٨٥٨	١٠	٠,٨١٥	٠,٨٤٥	١٩	٠,٨٨٠	٠,٩٢٤	٢٤	٠,٩٠٣	٠,٩١١
٤	٠,٩٣٦	٠,٩٠٢	١١	٠,٨٥٨	٠,٨٩٣	٢٠	٠,٩١٦	٠,٩٠٤	٢٥	٠,٨٨٠	٠,٩٢٦
٥	٠,٨٦٢	٠,٨٩٤	١٢	٠,٨٢٢	٠,٨٦٧	٢١	٠,٨٣١	٠,٨٩٨	٢٦	٠,٩٢٤	٠,٩٤٩
٦	٠,٨٥٢	٠,٨٧٥	١٣	٠,٧٤٢	٠,٨٠٢				٢٧	٠,٨٥٩	٠,٨٦١
٧	٠,٨٤٣	٠,٨٦٩	١٤	٠,٧٣٨	٠,٧٨١				٢٨	٠,٩١٣	٠,٩٣٧
			١٥	٠,٨٤١	٠,٨٦٣				٢٩	٠,٩٣٢	٠,٩٣٩
			١٦	٠,٨٦٣	٠,٨٦١				٣٠	٠,٨٢٩	٠,٨٥١

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٣-٤) اتضح أن جميع عبارات المقياس أظهرت معاملات ارتباط أعلى من المتوسط وموجبة؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة بين (٠,٧٣٨-٠.٩٥٠) مما يؤكد وجود ارتباط تتراوح درجته من المتوسط إلى الكبير بين عبارات المقياس ودرجته الكلية، كما اتضح من الجدول (٣-٤) أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور الغرض من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٨٥٨-٠,٩٦٦)، وهي معاملات ارتباط كبيرة وموجبة،
كما اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور أنواع وسائل التواصل الاجتماعي التي استخدمها مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧٨١-٠,٨٩٣)، وهي معاملات ارتباط كبيرة وموجبة، كما اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور العوامل المؤثرة على درجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٨٥٧-٠,٩٤٢)، وهي معاملات ارتباط كبيرة وموجبة، كما اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور التأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٨٦١-٠,٩٦٥)، وهي معاملات ارتباط كبيرة وموجبة.
كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس، ويمكن توضيح ذلك بالجدول (٣-٥).

جدول (٣-٥): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس (ن=٨٠)

المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط
الغرض من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	٧	٠,٩٨١
أنواع وسائل التواصل الاجتماعي التي أستخدمها	٩	٠,٩٦٩
العوامل المؤثرة على درجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	٥	٠,٩٦٣
التأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل	٩	٠,٩٧٨

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٣-٥) اتضح أن جميع محاور المقياس أظهرت معاملات ارتباط موجبة وقوية جدًا؛ حيث بلغت معاملات الارتباط بين درجة كل محور وهي (أغراض استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، أنواع وسائل التواصل الاجتماعي التي يتم استخدامها، العوامل المؤثرة على درجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، التأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي على حياة الطبة) والدرجة الكلية للاستبانة على الترتيب (٠,٩٨١، ٠,٩٦٩؛ ٠,٩٦٣؛ ٠,٩٧٨)، وبذلك أصبح المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

للتحقق من ثبات درجات المقياس، طُبِّق إلكترونيًّا على عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا بلغ عددها (٨٠) من غير عينة البحث الأساسية، ثم تم استخدام معامل «ألفا لكرونباخ» (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات عبارات المقياس ككل وثبات محاوره الأربعة، والجدول (٣-٦) يوضح ذلك:

جدول (٣-٦): معامل ثبات ألفا لكرونباخ لدرجات مقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (ن=٨٠)

المحاور	عدد العبارات	الدرجة الكلية	معامل ألفا
الغرض من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	٧	٣٥	٠,٩٦٢
أنواع وسائل التواصل الاجتماعي التي استخدمها	٩	٤٥	٠,٩٥١
العوامل المؤثرة على درجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	٥	٢٥	٠,٩٤٣
التأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل	٩	٤٥	٠,٩٧٦
الاستبانة ككل	٣٠	١٥٠	٠,٩٨٩

باستقراء النتائج الموضحة بالجدول رقم (٣-٦) اتضح أن معاملات ثبات ألفا جاءت مرتفعة لمحاور المقياس وهي (أغراض استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، أنواع وسائل التواصل الاجتماعي التي يتم استخدامها، العوامل المؤثرة على درجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، التأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي على حياة الطلبة)؛ حيث بلغت على الترتيب (٠,٩٦٢، ٠,٩٥١؛ ٠,٩٤٣؛ ٠,٩٧٦) في حين بلغت للمقياس ككل (٠,٩٨٩)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة جداً وأكبر من (٠,٧) وهو ما يؤكد ثبات درجات المقياس، وصلاحيته للاستخدام في هذا البحث في ضوء خصائص عينته.

كما تمّ تحديد درجة أهمية كل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككلٍّ، من خلال حساب المدى وطول الخلية لكلِّ فئةٍ كما هو موضح بالجدول (٣-٧):

جدول (٣-٧): تقدير درجة أهمية محاور مقياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفق مقياس ليكرت الخماسي

المحاور	الصغرى	العظمى	المدى	طول الخلية	فئات المقياس الخماسي				
					صغير جدا	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
الأول	٧	٣٥	٢٨	٥,٦	٧-١٢,٦	١٢,٦-١٨,٢٠	١٨,٢١-٢٣,٨٠	٢٣,٨١-٢٩,٤	٢٩,٤١-٣٥
الثاني	٩	٤٥	٣٦	٧,٢	٩-١٦,٢	١٦,٢١-٢٣,٤	٢٣,٤١-٣٠,٦	٣٠,٦١-٣٧,٨	٣٧,٨١-٤٥
الثالث	٥	٢٥	٢٠	٤	٥-٩	٩,٠١-١٣	١٣,٠١-١٧	١٧,٠١-٢١	٢١,٠١-٢٥
الرابع	٩	٤٥	٣٦	٧,٢	٩-١٦,٢	١٦,٢١-٢٣,٤	٢٣,٤١-٣٠,٦	٣٠,٦١-٣٧,٨	٣٧,٨١-٤٥
الاستبانة	٣٠	١٥٠	١٢٠	٢٤	٣٠-٥٤	٥٤,٠١-٧٨	٧٨,٠١-١٠٢	١٠٢,٠١-١٢٦	١٢٦,٠١-١٥٠

١. **مستوى الضغوط النفسية الناشئة عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي** لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا (المقياس ككل) جاء صغيرًا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمقياس ككل (٧٢,٤٧)، وبانحراف معياري بلغ (٢٣,٨٢٧٧)، وبالنسبة لمحاور المقياس فقد جاءت على النحو التالي:

- بالنسبة لمحور الضغوط الأكاديمية فقد جاء ضمن مستوى (متوسط)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (١٦,١٧)، بانحراف معياري بلغ (٥,٤٧٦٥).
- بالنسبة لمحور الضغوط الشخصية فقد جاء ضمن مستوى (متوسط)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٢٠,٩٥)، بانحراف معياري بلغ (٦,٤٦١٧).
- بالنسبة لمحور الضغوط الأسرية فقد جاء ضمن مستوى (صغير)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (١٨,٠٢)، بانحراف معياري بلغ (٧,٥٩٧٩).
- بالنسبة لمحور الضغوط الاجتماعية فقد جاء ضمن مستوى (صغير)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (١٧,٣٢)، بانحراف معياري بلغ (٧,٦٣٥٩).

لتحديد الاتساق الداخلي للمقياس طُبِّق إلكترونيًّا على عينة استطلاعية بلغ عددها (٨٠) من طلبة المرحلة الثانوية من غير عينة البحث الأساسية، ثم جرى حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول رقم (٣-٩) يوضح معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٣-٨): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (ن=٨٠)

الضغوط الأكاديمية			الضغوط الشخصية			الضغوط الأسرية			الضغوط الاجتماعية		
م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور
١	٠,٩٣١	٠,٩٤٤	٧	٠,٨٣٤	٠,٨٧٦	١٥	٠,٨٣٩	٠,٨٧٢	٢٣	٠,٨٧٤	٠,٩٢٨
٢	٠,٨٦٩	٠,٩٢٣	٨	٠,٨٥٤	٠,٨٧٥	١٦	٠,٨٤٧	٠,٨٧٧	٢٤	٠,٨٥١	٠,٩٠٣
٣	٠,٧٩٤	٠,٨٣٣	٩	٠,٧٧٦	٠,٨٠٤	١٧	٠,٨١٥	٠,٨٠٥	٢٥	٠,٨٧٠	٠,٩٣٩
٤	٠,٨٩٨	٠,٨٧٦	١٠	٠,٨٥٢	٠,٩٠٥	١٨	٠,٨٥٨	٠,٩٠٥	٢٦	٠,٨٨٤	٠,٩٣٢
٥	٠,٨٢٣	٠,٨٧٠	١١	٠,٨٥٥	٠,٩١١	١٩	٠,٨٣٧	٠,٨٧٣	٢٧	٠,٨١٩	٠,٨٤٥
٦	٠,٧٥٤	٠,٧٩٣	١٢	٠,٨١٢	٠,٨٥٦	٢٠	٠,٨٨٩	٠,٨٩٩	٢٨	٠,٨٥١	٠,٨٦٠
			١٣	٠,٧٦٦	٠,٨١٢	٢١	٠,٧٨٠	٠,٨٢٤	٢٩	٠,٩٠٠	٠,٩٢٤
			١٤	٠,٧٢٠	٠,٧٧١	٢٢	٠,٩١١	٠,٩١٩	٣٠	٠,٨٠٥	٠,٨٢٥

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٣-٩) اتضح أن جميع عبارات المقياس أظهرت معاملات ارتباط أعلى من المتوسط وموجبة؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٧٢٠-٠,٩٣١) مما يؤكد وجود ارتباط تتراوح درجته من المتوسط إلى الكبير بين عبارات المقياس ودرجته الكلية، كما اتضح من الجدول (٣-١١) أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور الضغوط الأكاديمية مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧٩٣-٠,٩٤٤)، وهي معاملات ارتباط كبيرة وموجبة، كما اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور الضغوط الشخصية مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٧٧١-٠,٩١١)، وهي معاملات ارتباط كبيرة وموجبة، كما اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور الضغوط الأسرية مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٨٢٤-٠,٩١٩)، وهي معاملات ارتباط كبيرة وموجبة، كما اتضح أن معاملات الارتباط لجميع عبارات محور الضغوط الاجتماعية مع درجته الكلية قد تراوحت بين (٠,٨٢٥-٠,٩٣٩)، وهي معاملات ارتباط كبيرة وموجبة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية، ويمكن توضيح ذلك بالجدول (٣-١٠).

جدول (٣-٩): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية (ن=٨٠)

المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط
الضغوط الأكاديمية	٦	٠,٩٦٨
الضغوط الشخصية	٨	٠,٩٥١
الضغوط الأسرية	٨	٠,٩٧٢
الضغوط الاجتماعية	٨	٠,٩٥٨

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٣-١٠) اتضح أن جميع محاور مقياس الضغوط النفسية أظهرت معاملات ارتباط موجبة وقوية جدًا؛ حيث بلغت معاملات الارتباط بين درجة كل محور وهي (الضغوط الأكاديمية، الضغوط الشخصية، الضغوط الأسرية، الضغوط الاجتماعية) والدرجة الكلية للاستبانة على الترتيب (٠,٩٦٨، ٠,٩٥١؛ ٠,٩٧٢؛ ٠,٩٥٨)، وبذلك أصبح مقياس الضغوط النفسية يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

للتحقق من ثبات درجات مقياس الضغوط النفسية، طُبِّقت إلكترونيًّا على عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا بلغ عددها (٨٠) من غير عينة البحث الأساسية، ثم تم استخدام معامل «ألفا لكرونباخ» (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات عبارات المقياس ككل وثبات محاوره الأربعة، والجدول (٣-١١) يوضح ذلك:

جدول (٣-١٠): معامل ثبات ألفا لكرونباخ لدرجات مقياس الضغوط النفسية (ن=٨٠)

المحاور	عدد العبارات	الدرجة الكلية	معامل ألفا
الضغوط الأكاديمية	٦	٣٠	٠,٩٣٨
الضغوط الشخصية	٨	٤٠	٠,٩٤٦
الضغوط الأسرية	٨	٤٠	٠,٩٥٤
الضغوط الاجتماعية	٨	٤٠	٠,٩٦٣
المقياس ككل	٣٠	١٥٠	٠,٩٨٥

باستقراء النتائج الموضحة بالجدول رقم (٣-١١) اتضح أن معاملات ثبات ألفا جاءت مرتفعة لمحاور المقياس وهي (الضغوط الأكاديمية، الضغوط الشخصية، الضغوط الأسرية، الضغوط الاجتماعية)؛ حيث بلغت على الترتيب (٠,٩٣٨، ٠,٩٤٦؛ ٠,٩٥٤؛ ٠,٩٦٣)، في حين بلغت للاستبانة ككل (٠,٩٨٥)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة جداً وأكبر من (٠,٧) وهو ما يؤكد ثبات درجات المقياس، وصلاحيته للاستخدام في هذا البحث في ضوء خصائص عينته.

الصورة النهائية لمقياس الضغوط النفسية الناشئة

تألف المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة فرعية موزعة على أربعة محاور رئيسة هي كالتالي :

أ. المحور الأول: الضغوط الأكاديمية وتَضَمَّن (٦) عبارات فرعية.

ب. المحور الثاني: الضغوط الشخصية التي استخدمها وتَضَمَّن (٨) عبارات فرعيةً.

ج. المحور الثالث: الضغوط الأسرية وتَضَمَّن (٨) عبارات فرعية.

د. المحور الرابع: الضغوط الاجتماعية وتَضَمَّن (٨) عبارات فرعية.

كما تمّ تحديد درجة أهمية كل محور من محاور المقياس وللمقياس ككلٍّ، من خلال حساب المدى وطول الخلية لكلِّ فئةٍ كما هو موضح بالجدول:(3-12)

جدول (٣-١١): تقدير درجة أهمية محاور مقايس الضغوط النفسية وفق مقياس ليكرت الخماسي

المحاور	الصغرى	العظمى	المدى	طول الخلية	فئات المقياس الخماسي				
					صغير جدا	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
الأول	٦	٣٠	٢٤	٤,٨	٦-١٠,٨	١٠,٨١- ١٥,٦	١٥,٦- ٢٠,٤	٢٠,٤١- ٢٥,٢	٢٥,٢١- ٣٠
الثاني	٨	٤٠	٣٢	٦,٤	٨-١٤,٤	١٤,٤١- ٢٠,٨	٢٠,٨١- ٢٧,٢	٢٧,٢١- ٣٣,٦	٣٣,٦١- ٤٠
الثالث	٨	٤٠	٣٢	٦,٤	٨-١٤,٤	١٤,٤١- ٢٠,٨	٢٠,٨١- ٢٧,٢	٢٧,٢١- ٣٣,٦	٣٣,٦١- ٤٠
الرابع	٨	٤٠	٣٢	٦,٤	٨-١٤,٤	١٤,٤١- ٢٠,٨	٢٠,٨١- ٢٧,٢	٢٧,٢١- ٣٣,٦	٣٣,٦١- ٤٠
الاستبانة	٣٠	١٥٠	١٢٠	٢٤	٣٠-٥٤	٥٤,٠١- ٧٨	٧٨,٠١- ١٠٢	١٠٢,٠١- ١٢٦	١٢٦,٠١- ١٥٠

٣. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى (α=٠,٠٥) ، بين درجات طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا في استبانة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ككل، ودرجاتهم في مقياس الضغوط النفسية ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأداتين (٠,٣٦٥)؛ كما بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (٠,٠٠١) وهي أقل من مستوى الدلالة المفروضة (α = ٠,٠٥)، كما جاءت العلاقة طردية (موجبة) ضعيفة. **الصورة النهائية لمقياس الضغوط النفسية الناشئة**

تألف المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة فرعية موزعة على أربعة محاور رئيسة هي كالتالي :

٤.عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب أفراد عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا حول مستوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ككل ولمحوري (أغراض استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، العوامل المؤثرة على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي)، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد عينة البحث في محوري

(أنواع وسائل التواصل الاجتماعي، والتأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي) لصالح الإناث مقارنة بالذكور.

٥. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب أفراد عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا حول مستوى الضغوط النفسية ككل ولمحاور (الضغوط الاجتماعية، الضغوط الشخصية، الضغوط الاجتماعية)، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب أفراد عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لمحور (الضغوط الأسرية) لصالح الذكور مقارنة بالإناث.

٦. يمكن التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية ككل من خلال معرفة مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا لوسائل التواصل الاجتماعي ككل، وذلك بنسبة (١٣٪).

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصِي الباحثة بما يلي:

١. توجيه برامج التوعية الرقمية في المدارس نحو تعزيز الاستخدام الواعي والمتوازن لوسائل التواصل الاجتماعي، خاصة أن بعض الأغراض والعوامل تشير إلى دوافع قوية للاستخدام المُكَثَّف، مما يتطلب إرشادًا تربويًّا ونفسيًّا لتجنب التَّورُّط في أنماط استخدام ضارة.

٢. تحديث المناهج الدراسية لتضمين مفاهيم التربية الإعلامية والرقمية، بما يعزِّز قدرة الطلبة على التعامل الواعي مع المحتوى الرقمي وفهم أبعاده النفسية والاجتماعية، والحد من تأثيراته السلبية.

٣. تصميم أنشطة توعوية وتدريبية تركز على بناء وعي نفسي رقمي لدى الطلبة، وتمكينهم من التعامل مع المحتوى السلبي، مع تضمين برامج "الانفصال الرقمي المؤقت" (Digital Detox) ضمن الإرشاد المدرسي.

٤. تعزيز برامج الدعم النفسي والإرشاد التربوي داخل المدارس، مع التركيز على تقديم ورش عمل تهتم بإدارة الوقت والقلق الدراسي والضغوط الذاتية، لمساعدة الطلبة على تحقيق التوازن النفسي.

٥. تفعيل دور الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المدارس في تقديم برامج تدخل وقائي مبكر تركز على تقليل الضغوط النفسية الناتجة عن الاستخدام غير المنضبط للتقنيات الرقمية.

٦. تدريب المعلمين والمرشدين التربويين على فهم آثار الاستخدام المفرِط للتقنيات الرقمية، وتمكينهم من تقديم الإرشاد النفسي والتربوي المناسب لمساعدة الطلبة على الاستخدام المتوازن.

٧. تقديم محتوى توعوي رقمي مخصص لكل من الذكور والإناث، يأخذ بعين الاعتبار الأنماط المختلفة للاستخدام وطرق التأثر، خاصة عند الإناث اللواتي قد يكنّ أكثر عرضة للمقارنة والضغط العاطفي.

٨. تفعيل برامج توعوية موجهة لأولياء الأمور لتمكينهم من مراقبة استخدام أبنائهم لوسائل التواصل الاجتماعي بطريقة إيجابية، ودعمهم نفسيًّا واجتماعيًّا داخل البيئة المنزلية.

٩. تكثيف البرامج الأسرية التي تُشجع على تحسين جودة العلاقات داخل المنزل، خصوصًا للذكور، عبر تعزيز الحوار الأسري والدعم العاطفي من قِبَل الوالدين.

١٠ الاستفادة من هذه النسبة في بناء نموذج تنبؤي يُستخدم كأداة إرشادية لتحديد الطلبة الأكثر عُرْضَة للضغوط النفسية، مما يساعد المستشارين في تقديم الدعم المناسب في الوقت المناسب.

١١. تطوير أدوات رقمية ذكية، مثل استبيانات دورية، تساعد في قياس الضغوط النفسية المرتبطة بالاستخدام الرقمي وتقديم الدعم الوقائي عند الحاجة.

١٢. الحاجة لإجراء دراسات مستقبلية تستخدم المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، من أجل التحقق من مدى تأثير خفض استخدام وسائل التواصل على مستويات الضغوط النفسية بشكل أدق.

١٣. تصميم برامج تدخلية متخصصة تراعي هذه الفروق، وتستهدف أنماط الاستخدام الشائعة بين الطلبة بشكل دقيق ومخصص.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح إجراء الدراسات التالية مستقبلًا:

١. دور التربية الإعلامية في تعزيز الاستخدام الواعي لوسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢. فعالية البرامج الإرشادية في تقليل تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الضغوط النفسية لطلبة الثانوية.

٣. الأنماط الاجتماعية والنفسية المرتبطة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في حياة طلبة المرحلة الثانوية.

٤. العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى القلق لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

٥. العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الاكتئاب لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

٦. العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

٧. العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

٨. العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى اضطرابات النوم لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة

تعليم صبيا.

٩. العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومستوى الإجهاد العقلي لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، عبد الستار وإبراهيم، رضوى. (٢٠٠٣)، علم النفس (ط.٣). دار العلوم، الرياضي.

إبراهيم، فيوليت فؤاد، مبارك، نجلاء أحمد شعبان وعبد الحليم، محمد رفعت حسنين. (٢٠٢٠). مقياس الضغوط النفسية لدى كبار السن. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٢٠)، ٣١٩ – ٣٤٢.

أبو شعالة، حنان فرج. (٢٠٢٣). الضغوط النفسية وعلاقتها بتدني التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية الآداب جامعة مصراتة. المجلة العلمية لكلية التربية، (٢٣)، ٢٤٩-٢٧٦.

أبو شقير، ريم والسناد، جلال. (٢٠١٨). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها ببعض المشكلات النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، ٤٠ (٤)، ٨٩ – ١٣٦.

أحمد، عبير محمد عبدالصمد. (٢٠٢٠). العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والمشكلات الاجتماعية لدى الشباب الجامعي. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، (٥٢)، ٦٥٧-٦٩٦.

إسماعيل، عبد الله خواص يوسف. (٢٠٢٢). العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والقيم الاجتماعية لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة. مجلة الخدمة الاجتماعية، ٧٣(١)، ١٩٤-٢١٩.

أوزي، أحمد. (٢٠١١). المراهق والعلاقات المدرسية (ط.٣). مطبعة النجاح الجديدة.

البالوص، هنية عبد السلام محمد وأبو راس، زهرة المهدي فتح الله. (٢٠٢١). الصلابة النفسية ودورها الوقائي في مواجهة الضغوط النفسية. مجلة التربوي-جامعة المرقب، (١٩)، ٧٨٨ – ٨٢٠.

بلحاج، فروجة. (٢٠١١). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مولود معمري.

جرجس، جرجس ميشال. (٢٠٠٥). معجم مصطلحات التربية والتعليم. دار النهضة العربية.

خماد، محمد وبن نويوة، سعيد. (٢٠٢٣). الضغوط النفسية والمدرسية وعلاقتها بمستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية-جامعة منتوري قسنطينة، ٣٤(٢)، ٥٢٧ – ٥٤٢.

خويلد، أسماء. (٢٠١٣). الضغوط النفسية: المصدر والمواجهة. مجلة التربية والابستيمولوجيا، (٤)، ١١٦-١٢٦.

دوم، نسام بنت محمد بن حسين. (٢٠٠٩). تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى). قاعدة بيانات شمعة.

راضي، زاهر. (٢٠٠٣). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي. مجلة التربية-جامعة عمان الأهلية، ٧(١٥)، ٢٣-

الراوي، بشرى. (٢٠١٢). دور مواقع التواصل الاجتماعي في التغيير. مجلة الباحث الإعلامي-جامعة بغداد، ٤(١٨)، ٩٤.

رفاعي، أحمد محمد وعبد الرحمن، أسامة محمد. (٢٠٢١). استخدام المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي وإدراكهم لأضرار التنمر الإلكتروني. المجلة المصرية لبحوث الاتصال الجماهيري، ٢(١)، ١٦٧-١٩٥.

الزروق، محمد سليمان. (٢٠١٧). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بني وليد. مجلة عالم التربية- المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٥٨(٨)، ١٤-٤٨.

الزيادي، حسام عبد الحمزة لعيبى والكلابي، عبد جبر زامل. (٢٠٢٠). وسائل التواصل الاجتماعي والتفوق الدراسي: دراسة تحليلية سوسيولوجية. مجلة كلية التربية للبنات-جامعة بغداد، ٣١(٣)، ١١٤ – ١٢٥.

ساري، حلمي خضر. (٢٠٠٨). تأثير الاتصال عبر الإنترنت في العلاقات الاجتماعية. مجلة جامعة دمشق، ٢٤ (١)، ٢٩٥-٣٥١.

سكر، ماجد رجب العبد. (٢٠١١). التواصل الاجتماعي: أنواعه، ضوابطه، آثاره، معوقاته (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

السيد، نهى عبد المعطي. (٢٠١٥). صحافة المواطن نحو نمط اتصالي جديد. دار الكتاب العربي.

الشريف، رانيا عبد الله. (٢٠١٥). دور وسائل التواصل الاجتماعي في انتشار الشائعات. مجلة العلاقات العامة والاعلان-الجمعية السعودية للعلاقات العامة والاعلان، (٣)، ٨٨ – ٩٩.

شقير، زينب أبو العينين. (٢٠٠١). الضغوط النفسية والتوافق النفسي. دار النهضة العربية.

صغير، عبلة محمد الجابر مرتضي. (٢٠٢٢). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي كمنبئ بأزمة الهوية والعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية-جامعة الأزهر، (١٩٥)، ٤٢٩ – ٤٧١.

عبد الرحمن، مصطفى حسن محمود. (٢٠١٧). الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة نجران وعلاقتها بالصلابة النفسية. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، ١٤(١٤)، ١-٤٤.

عبد المنعم، محمد محمد، عبد الله، زينب عبد الرازق غريب والبيلي، الرشيد إسماعيل الطاهر. (٢٠١٨). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على مهارات التواصل والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة الملك فيصل. المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، (١٦)، ١٥٨ – ٢٢٥.

عقيلة، ميسون خيري. (٢٠٢٣). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي "الشهادة الثانوية". مجلة القلعة-جامعة المرقب، (٢٠)، ١٦٨-١٨٤.

علي، هدى محمد حسين. (٢٠٢١). العلاقة بين الضغوط النفسية والقدرات الإبداعية لطلاب الدراسات العليا. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية -دراسات وبحوث تطبيقية، (١٣)، ٤٢٢-٤٤٠.

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. دار عالم الكتب.

عمر، أمل نصر الدين سليمان. (٢٠١٣). تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب (عرض ورقة). المؤتمر الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض، جامعة الملك عبد العزيز.

العمري، نادية محمد. (٢٠١٨). الضغوط النفسية وعلاقتها باتخاذ القرار الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، (١٣)، ١٩٥-٢٢٤.

عوكي، آمال. (٢٠١٨). الأسرة وأثرها في عملية التحصيل الدراسي للأبناء دراسة ميدانية بثانوية ٥ جويلية ١٩٦٢ بعناية. مجلة الباحث الاجتماعي، (١٤)، ٥٧-٧١.

عويس، لمياء محمد، محمد، جلال مدبولي وعبد الله، محمد حمزة أمين. (٢٠٢٣). وسائل التواصل الاجتماعي والصمت الأسري: دراسة ميدانية بمحافظة بني سويف. مجلة كلية الآداب-جامعة بني سويف، (٦٢)، ١٩٧ – ٢٢٠.

الكبيسي، شيماء محمد والعمران، جهان عيسى أبو راشد. (٢٠٢١). استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات البحرينيات في مرحلة المراهقة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٢(٢)، ١٥٥-١٨٨.

مبروكة، غدير أحمد. (٢٠١٩). علاقة الضغوط النفسية بقلق الامتحان: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ البكالوريا بمدينة ورقلة (رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة). قاعدة بيانات دار المنظومة.

المر، عايدة محمد عوض. (٢٠٢٠). علاقة تعرض المراهقين لمواقع التواصل الاجتماعي بمستويات المواطنة الرقمية لديهم. مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط، (٢٧)، ٢٠١-٢٦١.

ميخائيل، أسعد. (١٩٩٦). السيكولوجيا المعاصرة. الجزء الثاني. دار الجيل.

النعيمي، محمد عبد العال، البياتي، عبد الجبار توفيق وخليفة، غازي جمال. (٢٠١٥). طرق ومناهج البحث العلمي. الوراق للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم السعودية. (١٤١٦). وثيقة التعليم في المملكة. وزارة التعليم.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Agrawal, S., & Krishna, S. M. (2021). Communication apprehension and psychological well-being of students in online learning. *Behavioral Sciences*, *11*(11), 145.

Akram, W., & Kumar, R. (2017). A study on positive and negative effects of social media on society. *International journal of computer sciences and engineering, 5*(10), 351-354.

American Psychological Association. (2013). *Stress in America: Are teens adopting adults' stress habits?.*

American Psychological Association. (2023). *Stress effects on the body*. https://www.apa.org/topics/stress/body.

Appley, M. H., & Trumbull, R. A. (Eds.). (2012). *Dynamics of stress: Physiological, psychological and social perspectives*. Springer Science & Business Media.

Arsalan, A., Majid, M., Nizami, I. F., Manzoor, W., Anwar, S. M., & Ryu, J. (2022). Human stress assessment: A comprehensive review of methods using wearable sensors and non-wearable techniques. *arXiv preprint arXiv:2202.03033*.

Annisty, M. A. (2020, December). The effect of duration of social media usage on

emotional stability in undergraduate students. *In The 2nd Tarumanagara International Conference on the Applications of Social Sciences and Humanities (TICASH 2020)* (pp. 1110-1116). Atlantis Press.

Azitaamirfakhraei, D., Rad, M. E. H. N. O. O. S. H. H. E. D. A. Y. A. T. I., & Pirmoradi, M. (2019). Coping Styles with psychological pressures in students of Iran University of medical sciences. *International Journal of Pharmaceutical Research, 11*(1), 534-537.

Bal, E., & Bicen, H. (2017). The purpose of students' social media use and determining their perspectives on education. *Procedia Computer Science, 120*, 177-181.

Ball-Rokeach, S. J., & DeFleur, M. L. (1976). A dependency model of mass-media effects. *Communication research, 3*(1), 3-21.

BALCI, Ş., KARAKOÇ, E., & Nesrin, Ö. Ğ. Ü. T. (2020). Psychological Well-Being as a Predictor of Social Media Addiction: A Survey on Health Workers. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 7*(1), 35-63.

Blau, P. (2017). *Exchange and power in social life*. Routledge.

Braghieri, L., Levy, R. E., & Makarin, A. (2022). Social media and mental health. *American Economic Review, 112*(11), 3660-3693.

Cannon, W. B., & Rosenberg, C. E. (1932). Homeostasis. *The wisdom of the body*, 263-286.

Cherry, K. (2020). *How social support contributes to psychological health*. Verywellmind. com.

Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. E. (2007). Psychological stress and disease. *Jama, 298*(14), 1685-1687.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 385-396

Coleman, B. C., Pettit, S. K., & Buning, M. M. (2018). Social media use in higher education: do members of the academy recognize any advantages?. The *Journal of Social Media in Society, 7*(1), 420-442.

Cruces, J., Venero, C., Pereda-Peeez, I., & De la Fuente, M. (2014). The effect of psychological stress and social isolation on neuroimmunoendocrine communication. *Current Pharmaceutical Design, 20*(29), 4608-4628.

Dawis, R. V., Fruehling, R. T., Oldham, N., & Laird, D. A. (1989*). Psychology: Human relations and work adjustment*. (No Title). Hill Book company

Deepa, M., & Priya, V. K. (2020). Impact of social media on mental health of students. International Journal of Scientific & Technology Research, 9(03).3796-3800.

Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2013). Exploring the potential benefits of using social media in education. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), 3*(4), 50-53.

Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American journal of sociology*, *63*(6), 597-606.

Hull, C. L. (1945). *Principles of behavior*. Appleton-Century-Crofts

Jasso-Medrano, J. L., & López-Rosales, F. (2018). Measuring the relationship between social media use and addictive behavior and depression and suicide ideation among university students. *Computers in Human Behavior, 87*, 183-191.

Junco, R. (2012). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in human behavior, 28*(1), 187-198.

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons, 53*(1), 59–68.

Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. Transaction Publishers.

Khelil, I., Altarawneh, Z. S. A., & Khasawneh, M. A. S. (2023). Thinking Patterns and their Impact on Coping with Psychological Stress among Jordanian Public University Students. *Migration Letters, 20*(6), 1089-1102.

Ko, H., Cho, C. H., & Roberts, M. S. (2005). Internet uses and gratifications: A structural equation model of interactive advertising. *Journal of advertising, 34*(2), 57-70.

Koutamanis, M., Vossen, H. G., & Valkenburg, P. M. (2015). Adolescents' comments in social media: Why do adolescents receive negative feedback and who is most at risk?. *Computers in Human Behavior, 53*, 486-494.

Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (Vol. 464). Springer.

Lazarus, R. S. (2020). Psychological stress in the workplace. *In Occupational stress* (pp. 3-14). CRC Press.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. *In Dynamics of stress: Physiological, psychological and social perspectives* (pp. 63-80). Boston, MA: Springer US.

Lin, H. J., & Yusoff, M. S. B. (2013). Psychological distress, sources of stress and coping strategy in high school students. *International Medical Journal, 20*(6), 672-676.

Lubua, E. W., Semlambo, A., & Pretorius, P. D. (2017). Factors affecting the use of social media in the learning process. *South African Journal of Information Management, 19*(1), 1-7.

Mayo Clinic. (2023). *Stress management*. https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/stress-management/basics/stress-basics/hlv-20049495.

McGuire, A. B., & Steele, R. G. (2016). Impact of social networking sites on children in military families. Cl*inical child and family psychology review, 19*, 259-269.

Molm, L. D. (2010). The structure of reciprocity. *Social psychology quarterly, 73*(2), 119-131.

Monroe, S. M., & Slavich, G. M. (2016). Psychological stressors: overview. *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior*, 109-115.

Mou, Q., Zhuang, J., Wu, Q., Zhong, Y., Dai, Q., Cao, X., ... & Zhao, M. (2024). Social media addiction and academic engagement as serial mediators between social anxiety and academic performance among college students. *BMC psychology, 12*(1), 1-9.

Mwakanyamale, A. A., & Yizhen, Y. (2019). Psychological maltreatment and its relationship with self-esteem and psychological stress among adolescents in Tanzania: a community based, cross-sectional study. *BMC psychiatry, 19*, 1-9.

Nargund, V. H. (2015). Effects of psychological stress on male fertility. *Nature Reviews Urology, 12*(7), 373-382.

Palmgreen, P., & Rayburn, J. D. (1979). Uses and gratifications and exposure to public television: A discrepancy approach. *Communication research*, *6*(2), 155-179.

Peris, M., de la Barrera, U., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological risk factors that predict social networking and internet addiction in adolescents. *International journal of environmental research and public health, 17*(12), 4598.

Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E. O., yi Lin, L., Rosen, D., ... & Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the US. *American journal of preventive medicine, 53*(1), 1-8.

Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2021). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *Psychological Medicine, 51*(4), 596-604.

Rosen, J. C., Compas, B. E., & Tacy, B. (1993). The relation among stress, psychological symptoms, and eating disorder symptoms: A prospective analysis. *International Journal of Eating Disorders, 14*(2), 153-162.

Sampasa-Kanyinga, H., Hamilton, H. A., & Chaput, J. P. (2018). Use of social media is associated with short sleep duration in a dose–response manner in students aged 11 to 20 years. *Acta Paediatrica, 107*(4), 694-

700.
Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature, 138*(3479), 32.
Selye, H. (1956). *The stress of life.* McGraw-Hill.
Shen, X., Zou, X., Zhong, X., Yan, J., & Li, L. (2020). Psychological stress of ICU nurses in the time of COVID-19. *Critical Care*, 24, 1-3.
Siddiqui, S., & Singh, T. (2016). Social media its impact with positive and negative aspects. International journal of computer applications technology and research, 5(2), 71-75.
Smith, E. E. (2017). Social media in undergraduate learning: categories and characteristics. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(1), 1-24.
Snyder, C. R. (Ed.). (1999). C*oping: The psychology of what works*. Oxford University Press.
Statistics Portal. (2017). the statistics portal. 2016 Crime Statistics Released — FBI
Tajudeen, F. P., Jaafar, N. I., & Ainin, S. (2018). Understanding the impact of social media usage among organizations. *Information & management, 55*(3), 308-321.
Taprial, V., & Kanwar, P. (2012). *Understanding social media*. Bookboon.
UNESCO. (2014). *Guidelines for the policies of UNESCO With respect to learning portable devices*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
Ursin, H., & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology, 29*(5), 567-592.
Vanwynsberghe, H., & Verdegem, P. (2013). Integrating social media in education. *ClCWeb-Comparative Literature and Culture, 15*(3).
Veil, S. R., Buehner, T., & Palenchar, M. J. (2011). A work-in-process literature review: Incorporating social media in risk and crisis communication. *Journal of contingencies and crisis management, 19*(2), 110-122.
Waters, S. (2021). *Types of stress and what you can do to fight them.*
Weaver Lariscy, R., Tinkham, S. F., & Sweetser, K. D. (2011). Kids these days: Examining differences in political uses and gratifications, internet political participation, political information efficacy, and cynicism on the basis of age. *American Behavioral Scientist*, *55*(6), 749-764.
Whiting, A., & Williams, D. (2013). Why people use social media: a uses and gratifications approach. Qualitative market research: *an international journal, 16*(4), 362-369.
Wilksch, S. M., O'Shea, A., Ho, P., Byrne, S., & Wade, T. D. (2020). The relationship between social media use and disordered eating in young adolescents. *International Journal of Eating Disorders, 53*(1), 96-106.
Wilmer, H. H., Sherman, L. E., & Chein, J. M. (2019). Smartphones and cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. *Frontiers in Psychology, 8,* 605.
World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*.
Zax, M., & Cowen, E. L. (1972). *Abnormal psychology: Changing conceptions*. Rinehart and Winston.
Zhao, L. (2023). Social media addiction and its impact on college students' academic performance: The mediating role of stress. *The Asia-Pacific Education Researcher, 32*(1), 81-90.

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

يصدر عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي العديد من المجلات العلمية المحكمة والمصنفة دولياً، التي تعمل وفق نظام (ISI) منها على سبيل المثال:

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)

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

الترخيص 111486

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9572 (Print)

ISSN 2961-4066(Online)

المجلة الدولية للشريعة والدراسات الاسلامية

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 لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

رئيس التحرير

أ.د. عائشة بليهش العمري

الترخيص 111488

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9556 (Print)

ISSN 2961-4023 (Online)

www.kefeac.org/#magazine