

مجلة الشمال

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

2007 - 1428

جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المجلد (11) العدد (2) الجزء (3) يوليو 2026 م / محرم 1448 هـ

www.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006

إلكتروني ردمد: 1658-6999



© 2026 (1448 هـ) جامعة الحدود الشمالية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز الترجمة والتأليف والنشر في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد ١ الحادي عشر - العدد الثاني - الجزء الثالث

يوليو 2026م - محرم 1448هـ

<http://www.nbu.edu.sa>
h.journal@nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006 إلكتروني ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فرحان بن يتيم العنزي

أستاذ تقنية التعليم

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. بدر بن حمود بن ربيع الرويلي

أستاذ الحديث وعلومه

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح

كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق

كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتين

كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي

الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني

كلية التربية- جامعة أم القرى

المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي

كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة / أميرة أحمد الجعفري

عميدة كلية الآداب - جامعة الدمام

المملكة العربية السعودية

أ.د. مراد عمار الزمامي

أستاذ الاقتصاد

أ.د. ناير بن حجاج العنزي

أستاذ القياس والتقويم

د. عوض بن إبراهيم العنزي

أستاذ البلاغة والنقد المشارك

د. ماجد بن شديد العنزي

أستاذ الأدب الإنجليزي المشارك

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعرف بالمجلة

مجلة دورية علمية محكمة، نصف سنوية، تعنى بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الانسانية باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر في (يناير - يوليو).

الرؤية

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

- أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية.
- تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
- تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1. أن يتسم البحث بالأصالة والجِدَّة والابتكار بالإضافة للتخصص والمعرفة.
2. أن تراعى في البحث قواعد البحث العلميّ الأصيل، ومنهجيّته.
3. ألا يكون البحث سبق نشره أو مقدماً للنشر في أية جهة أخرى.
4. ألا يكون البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو دكتوراة.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر 91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 - فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: [http:// www.nbu.edu.sa](http://www.nbu.edu.sa)

الاشتراك والتبادل

مركز الترجمة والتأليف والنشر، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321 ، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية.
سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).



المحتويات

- دور شبكة عصبية اصطناعية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، في ضوء مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي

1 ثريا جبير محمد الطلحي

- درجة توظيف تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

15 تركي مقعد مطلق الروقي

- التعليم الأخضر المبني على الذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة: نموذج تحويلي مقترح

32 إيمان بنت عبدالعزيز الدوغان - إبراهيم بن عبدالكريم الحسين - أحمد بن عبداللطيف الخطيب

- تحليل تبني الذكاء الاصطناعي في المراجعة الداخلية: أدلة مهنية وتنظيمية من شركات المراجعة الأربع الكبرى

55 علا محمد الغشام

- توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية: الواقع والتطلعات

70 آمنة محمد المختار محمد الأمين الشنقيطي

● الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: التحديات والحلول التعليمية

أحمد بن إبراهيم السلامي - المملكة العربية السعودية 85

● مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات

فلك ربيع الخليف 105

● قيمة المسؤولية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 - دراسة تحليلية -

هنوف عبد الله بنیان العنزي 125

● العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية - دراسة تحليلية -

منى عبدالرحمن الماضي 139

● فاعلية القصص المصورة في تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي في الطفولة المبكرة.

سارة عبد الله الحربي 152

دور شبكة عصبية اصطناعية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، في ضوء مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي

ثريا جبير محمد الطلحي

أستاذ مساعد - قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة الطائف

(تاريخ الاستلام: 2026-04-26؛ تاريخ القبول: 2026-08-30)

مستخلص البحث: هدف البحث إلى التعرف على دور شبكة عصبية اصطناعية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية، تكونت عينة البحث من (900) طالب وطالبة من الصف الرابع الابتدائي، وتمثلت أداة البحث في اختبار تحصيلي لقياس المهارات المعرفية الإجرائية الرياضية من اعداد الباحثة. وأوضحت نتائج البحث: أن مؤشرات الدقة التنبؤية أظهرت انخفاضاً ملحوظاً في قيم الخطأ لدى الشبكة العصبية، حيث بلغ جذر متوسط مربع الخطأ (RMSE) (5.20) مقارنة بـ (8.15) في الانحدار المتعدد، وكذلك انخفض متوسط الخطأ المطلق (MAE) من (6.70) إلى (4.10)، والمتوسط النسبي للخطأ المطلق (MAPE) من (11.2%) إلى (6.5%)، وجميع الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). كما ارتفعت قيمة معامل التحديد (R^2) بشكل كبير في نموذج الشبكة العصبية إلى (0.92) مقابل (0.78) في الانحدار، مما يدل على قدرة أعلى للنموذج في تفسير التباين في التحصيل الدراسي. هذه النتائج توضح فاعلية نموذج الشبكة العصبية الاصطناعية، وتبرز أهميتها كأداة دقيقة للتنبؤ بالمتغيرات التربوية الهامة كمهارات التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي. كما أظهرت الشبكة العصبية الأهمية النسبية لكل مهارة من مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات منها دمج خوارزميات الذكاء الاصطناعي لتقييم الطلبة والتنبؤ بمستوياتهم التحصيلية، للكشف عن الفجوات التعليمية مبكراً، لتقديم الدعم التربوي المناسب

الكلمات المفتاحية: تحليلات التعلم - خوارزميات - الذكاء الاصطناعي.

The role of an artificial neural network in predicting academic achievement, in light of the mathematical procedural knowledge skills of fourth-grade elementary students.

Thuraia Jbair M. Altalhi

Assistant Professor - Department of Psychology - College of Arts - Taif University.

(Received: 30-08-2026; Accepted: 26-04-2026)

Abstract: The study aimed to identify the role of an artificial neural network in predicting academic achievement in light of procedural mathematical knowledge skills. The study sample consisted of (900) fourth-grade elementary students. The research instrument was an achievement test designed by the researcher to measure procedural mathematical knowledge skills. The results indicated that the predictive accuracy indicators showed a noticeable reduction in error values for the neural network model, where the Root Mean Square Error (RMSE) was (5.20) compared to (8.15) for multiple regression. Similarly, the Mean Absolute Error (MAE) decreased from (6.70) to (4.10), and the Mean Absolute Percentage Error (MAPE) dropped from (11.2%) to (6.5%), with all differences being statistically significant at the (0.01) level. Moreover, the coefficient of determination (R^2) significantly increased in the neural network model to (0.92), compared to (0.78) in the regression model, indicating a higher capability of the model in explaining the variance in academic achievement. These findings demonstrate the effectiveness of the artificial neural network model and highlight its value as an accurate tool for predicting important educational variables such as mathematical thinking skills and academic achievement. The neural network also revealed the relative importance of each procedural mathematical knowledge skill in predicting achievement. Based on these results, the researcher offered several recommendations, including integrating artificial intelligence algorithms to assess students and predict their achievement levels, to identify learning gaps early and provide appropriate educational support.

Keywords: Learning analytics - Algorithms - Artificial intelligence.



DOI: 10.12816/0062588

(*) Corresponding Author:

Thuraia Jbair M. Altalhi
Assistant Professor - Department of
Psychology - College of Arts - Taif
University - Kingdom of Saudi Arabia.

Email: thorya.t@tu.edu.sa

(*) للمراسلة:

ثريا جبير محمد الطلحي
أستاذ مساعد - قسم علم النفس - كلية الآداب
- جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: thorya.t@tu.edu.sa

1 مُقدِّمة:

مع تسارع المستحدثات التحليلية التكنولوجية، لاسيما في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتقنياتها الناشئة، ازدادت قدرة النظم التقنية الخبيرة المعنية بمعالجة المشكلات التربوية والتعليمية على محاكاة قدرات الخبراء في شتى المجالات العلمية والبحثية، والتي منها مجالات التربية والتعليم والتعلم (Miao, Shiohira, & Lao, 2024). وبشكل أكثر تحديداً، شهد الميدان التربوي والتعليمي خلال السنوات الخمس الماضية، العديد من التطورات على مستوى المفاهيم والتطبيقات الذكية القادرة على تحليل البيانات الضخمة المرتبطة بعمليات التدريس والتعليم والتعلم، لاسيما في ضوء اعتبارها بيانات كمية ضخمة قابلة للتحليل؛ وذلك لاستخراج واستخلاص الأنماط البنائية والاجتماعية والسلوكية الفعالة وغير الفعالة التي تُنشط أو تعيق العمليات التربوية (السعيد، 2023).

وظهر من خلال مراجعة الباحثة للعديد من الأدبيات التربوية (Smith & Lee, 2024)، (He, Gushchin, Dudkina, & Nikitina, 2023)، القائمة على استخدام التقنيات الناشئة من الذكاء الاصطناعي، أن نماذج الشبكات العصبية أسهمت في تقديم رؤى وتصورات وحلول إجرائية وتحسينية واقعية ومنطقية، قائمة على تدريب تلك النماذج على تحليل الخصائص والبيانات التعليمية المدخلة فيها. كما جرى استخلاص أن تلك النماذج كانت قادرة على الاستجابة السريعة لمتطلبات الممارسات التعليمية أو الأوضاع المحيطة بها؛ بما يُعزِّر من دقة اتخاذ القرارات التربوية، وضمان فعاليتها في تحسين نواتج التعليم والتعلم وممارستها المختلفة

ومع تنامي الجهود الوطنية التي أطلقتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ممثلة بأذرعها الإستراتيجية المسؤولة عن تحديث الهياكل التنظيمية للتشكيلات المدرسية ولجانها، وتطوير المناهج الدراسية، وتطوير النظم والتقنيات التعليمية، وتزايد عدد البرامج التدريبية المقدَّمة للمعلمين والمعلمات التي يطلقها المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي؛ إلا أن نتائج عددٍ من البحوث التي تناولت مستوى التحصيل لدى طلبة السعوديين في المرحلة الابتدائية على اختبار TIMSS (المهيدي وآخرون، 2024) والاختبارات الوطنية "نافس" (الحيسوني والحربي، 2025)، كشفت عن تواضع مستوى إتقانهم لنواتج التعليم والتعلم في الرياضيات على نحوٍ غير ملائم تربوياً وتعليمياً؛ ومن ثمَّ أسهم هذا الدَّني في توليد فجوة تعليمية وفاقدٍ تعليمي كبيرٍ مقارنةً بالمؤشرات الدولية (الغامدي، 2021)

1-1 مشكلة البحث وأسئلته:

تبلورت مشكلة البحث الحالي من عدة مصادر علمية كتقرير (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020)، و(المهيدي

وآخرين، 2024)، ومستخلصات بحثية ودولية وإقليمية ووطنية كـ (Davier et al., 2024)، و(بوخطوه وآخرين، 2023)، و(الحيسوني والحربي، 2025) التي خلصت منها الباحثة تدنِّي مؤشرات مستوى التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات، وأنَّ المعلمين والمعلمات يواجهون مشكلات وتحديات تربوية وتعليمية مع طلبة الصف الرابع الابتدائي تحديداً، فغالباً ما ترتبط تلك المشكلات التعليمية بعدم قدرتهم على التنبؤ بالمستويات التحصيلية الضمنية والصريحة لطلبتهم. ويمكن تحديد معالم هذه الفجوة لواقع هذه المشكلة البحثية في البيئتين العربية والسعودية بالنقاط الآتية:

1. وفقاً للمراجعات النظرية للبحوث والدراسات (السريحي، 2023)، و(الزهراني وآخرين، 2020)، و(الشبل، 2021)، تبيَّن أنَّ طلبة الصف الرابع الابتدائي يعانون من ضعفٍ ملحوظٍ في التحصيل الدراسي الرياضي؛ إذ اتفقت نتائجها على أنَّ الأدوات والإجراءات المستخدمة في تحليل السياقات التعليمية المعنية بدراسة الضعف التحصيلي الرياضي لدى طلبة الصف الرابع لم تتجخ في حصر العوامل والأوضاع غير الملائمة التربوية المسؤولة عن ضعف مؤشرات التحصيل الرياضي، ولم تتجخ بالدرجة في معالجة الفجوات بين المدخلات الدراسية وعمليات التعليم الفعلية ونواتجها.

2. وفقاً للمراجعات النظرية للبحوث والدراسات (بوخطوه وآخرون، 2023)، (الشبل، 2021)، و(الشهري، 2024)، تبيَّن عدم التوافق بين المدخلات الدراسية وعمليات المعالجة الوسيطة والمخرجات التعليمية بما يشمل أساليب وإستراتيجيات التعليم المستخدمة من قبل المعلمين، وأساليب وإستراتيجيات التعلم المنظمة ذاتياً أو المفضلة أو المستخدمة من طلبة الصف الرابع الابتدائي أنفسهم. وذهبت توصيات تلك البحوث إلى ضرورة الارتكاز على فرضية أنَّ دراسة هذه الفجوة البحثية يجب أن تنطلق من حتمية وجود علاقة ارتباطية عالية بين إستراتيجيات التعليم للمعلمين، وإستراتيجيات التعلم لدى طلبتهم؛ ومن ثمَّ مثَّلت دافعاً لاستقصاء هذه الفجوة البحثية النظرية والتطبيقية، على نحوٍ يقوم على ضرورة القيام بمراجعة شاملة لتحسين فعالية العمليات التربوية.

3. وفقاً للمراجعات النظرية للبحوث والدراسات (Lopanova & Savina, 2024) (Yang, 2024) (Eshbayev, 2023)، تبيَّن وجود قصورٍ منهجي تمثَّل في عدم الالتزام بمحكَّاتٍ معيارية واضحة، يتم الاستنادُ لها في عملية الضبط والمقارنة التربوية بين أداءات الطلبة، خصوصاً وأنَّ إغفال وتجاهل دمج المنهجيات البحثية المستندة على مفاهيم وتطبيقات الابتكار التعليمي القائم على تطوير واستخدام برمجيات النظم الخبيرة "كنماذج الشبكات

فهم الأنماط والسلوكيات التعليمية، وتوجيه التدخلات التعليمية.

استناداً على ما سبق؛ تبلورت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- **السؤال الأول:** ما مدى جودة نموذج الشبكة العصبية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي؟
- **السؤال الثاني:** هل يوجد فروق في القيمة التنبؤية المستخلصة من نموذج الشبكة العصبية والأساليب الإحصائية التقليدية؟

2-1 أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى التعرف على مدى جودة نموذج الشبكة العصبية الاصطناعية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية، وكذلك دراسة الفروق في القيمة التنبؤية المستخلصة من نموذج الشبكة العصبية والأساليب الإحصائية التقليدية

3-1 أهمية البحث:

1. إنه يواكب التوجهات العالمية والإقليمية والوطنية المنادية بضرورة معالجة التحديات التعليمية المرتبطة بضعف مهارات التحصيل الرياضي، بوصفها أحد دعائم تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلبة المرحلة الابتدائية.
2. إنه قد يسهم بإحداث نقلة نوعية بمعايير دراسة التحديات والمشكلات التربوية والتعليمية القائمة على تحليلات التعلم الذكية، باستخدام برمجيات الشبكية العصبية، بما يعزز دور الهيئات والقطاعات والمراكز التربوية المعنية بتطوير القدرات البشرية لدى الطلبة.
3. إنه يتناول دراسة ضعف التحصيل الرياضي استناداً على إطار نظري متين، يرتبط بخصائص نمط مهارات تعلم المعرفة الرياضية الإجرائية لدى طلبة الصف الرابع؛ بما يسهم بتقديم صورة واقعية عن الأسباب التعليمية لتعثر التحصيل، لاسيما في ضوء ندرة الدراسات العربية والمحلية.
4. إنه قد يسهم في تسليط الضوء على تطوير مهارات التدريس لدى معلمي المراحل التعليمية المختلفة وطلبتهم بوجه عام، ومعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بوجه خاص، على نحو يسمح بمواجهة التحديات التعليمية.
5. إنه يركز على شريحة طلبة المرحلة الابتدائية الذين يُشكّلون الشريحة التعليمية الأكبر، من حيث النُسب المئوية الممثلة لطلبة مراحل التعليم العام؛ بما يُعزّز من قدراتهم التمكينية لاستدامة مهارات تعلم المعرفة الرياضية الإجرائية، ونواتج تعلمها.

العصبية"، قد يحد من توفير الوصف والفهم العميق لجوهر مشكلة الضعف التحصيلي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في المقررات الدراسية. خصوصاً وأن أغلب البحوث التربوية استندت على استخدام طرق تقليدية وغير هادفة بشكل تربوي غير مثمر. فاستخدامها للإحصاءات الوصفية (فقط) في حساب طريقة تعامل الطلبة مع محتويات المنصات الرقمية بحاجة إلى أبعاد تحليلية أكثر عمقاً من الناحية التربوية والمنهجية، لاسيما وأن الاستناد على استخدام المعايير التنبؤية من شأنه أن يسهم في تحسين عمليات التنبؤ بمستويات الأداء التحصيلية للطلبة، وتحديد الطلبة المعرضين للخطر الأكاديمي، بالإضافة لقدرتها على تحديد الطلبة الذين هم في حاجة ضرورية لدعم التعليمي الإضافي، وتعزيز فعالية الآليات التحسينية التي يمكن من خلالها مواجهة مشكلة ضعف وتدني التحصيل الرياضي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

4. وفقاً للمراجعات النظرية للبحوث والدراسات (وزارة التعليم، 2025)، و(وزارة التعليم، 2025)، و(وزارة التعليم، 2023) التي تناولت دراسة مشكلة ضعف التحصيل الرياضي لطلبة المرحلة الابتدائية، بالإضافة لدراسة واقع الميدان التربوي أن التطورات والمستحدثات التربوية القائمة على خوارزميات التعلم الآلي أضحت مجالاً منهجياً حديثاً وأصيلاً، يمكن من خلالها تشكيل استجابات بحثية داعمة للتوجهات الوطنية في مجال تحسين العمليات التعليمية، وتطوير القدرات البشرية بوجه عام، وفي تحسين إستراتيجيات التعليم والتعلم الرياضي لدى معلمي وطلبة الصف الرابع بوجه خاص.

5. وفقاً للمراجعات النظرية للبحوث والدراسات (السريحي، 2023)، و(Yang, 2024)، و(Lopanova & Savina, 2024) التي تناولت استخدام خوارزميات التعلم الآلي في تحليل المشكلات التربوية والتعليمية، أن التعليم في عصرنا الحاضر بحاجة ضرورية لدمج مفاهيم وتطبيقات الابتكار التعليمي، خصوصاً وأن هذه الطريقة التي تقوم على استخدام مركبات التحليل العميق للقدرات والمهارات التعليمية لدى المعلمين والطلبة، التي تشكل بدورها إطاراً نظرياً وعملياً، يسهم في تأطير إجراءات القرارات التنظيمية والتعليمية لتحسين إستراتيجيات التعليم والتعلم وفقاً لأسس علمية متينة. فهي تمثل ضرورة تربوية، وأولوية إستراتيجية تعليمية كبرى، وممارسة بحثية وأداة منهجية تتسم بالموضوعية والموثوقية العلمية العالية في مجال تحليل بيانات الأداء الدراسي، خصوصاً وأنها تتناسب ودرجة كبيرة مع خصائص وممارسات التعليم لدى المعلمين وممارسات التعلم لدى الطلبة. وتتوافق أيضاً مع مستهدفات تعزيز

4-1 مصطلحات البحث:

• أولاً: مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية:

تُعرَّف بأنها فهم الخطوات اللازمة لحل المشكلات الرياضية، بما في ذلك القدرة على تنفيذ الخطوات المناسبة بشكل صحيح، والقدرة على تفعيل المعارف التي يكتسبها الطالب أثناء عملية التعلم في المواقف المماثلة (Dorner, Ableitinger, & Krammer, 2025).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: قدرة الطالب على إجراء الخوارزميات العددية والرياضية، وقراءة وتفسير المصطلحات الرياضية، والتعبير بالرسوم والصور عن التعبيرات والإحصاءات العلمية، كذلك استخدام القواعد والقوانين، والقدرة على التقدير والحساب الذهني، وإدراك الترابطات وإجراء التعميمات، وإجراء الاستدلالات في الموقف الرياضي.

• ثانياً: الشبكات العصبية الاصطناعية:

تُعرَّف بأنها نموذج حاسوبي يحاكي عمل الدماغ البشري في معالجة المعلومات، من خلال بناء نماذج تُعلِّم ألي قادرة على التعلم من البيانات واكتشاف الأنماط. تتكوّن من شبكة متعددة الطبقات ومترابطة بمجموعة من العقد تُسمّى (الوحدات العصبية) تعمل بشكلٍ مشابه للخلايا العصبية في الدماغ، وتُستخدم في مهام: التصنيف، التنبؤ، التجزئة، واتخاذ القرار (Paluszek & Thomas, 2024).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: برمجية قائمة على نماذج شبكات عصبية متعددة الطبقات (MLP)، تُبنى باستخدام أدوات لغة البرمجة Python، ثم تُدرَّب باستخدام بياناتٍ فعلية تشمل: المدخلات (المهارات المعرفة الإجرائية الرياضية) والمخرجات (التحصيل الدراسي)، وعددًا من الطبقات المخفية اللازمة لتعلّم الشبكة العصبية وفهم العلاقات المعقدة بين البيانات، وفهم العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المدخلات والمخرجات؛ ومن ثمّ التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الرابع؛ بهدف تحسين ممارسات التعليم والتعلّم الرياضي.

5-1 الإطار النظري والبحوث السابقة:

• أولاً: نواتج التعلّم الرياضي في الصف الرابع الابتدائي:

يشير مصطلح نواتج التعلّم الرياضي لمجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تتدرج في عمقها واتساعها التعليمي في مناهج ومقررات الرياضيات، بحسب اختلاف خصائص المراحل التعليمية للطلبة. واستناداً على الإطار الوطني للمؤهلات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023)، فإن نواتج التعلّم في المرحلة الابتدائية التي تقع في المستوى الأول من مستويات التصنيف التعليمي تشمل (3) مجالات تتمثل في: (1) مجال المعرفة

والفهم بما يشمل: المعرفة الأساسية العامة، والمعرفة الواقعية والإجرائية الأساسية للموضوعات العامة واللازمة للحياة ولمواصلة التعلّم، والمعرفة والفهم للحقائق والأفكار والمفاهيم البسيطة (2) مجال المهارات الإدراكية والعملية والبدنية، بما يشمل: تطبيق المعرفة الأساسية، وتوظيف التفكير الناقد الأساسي، وإجراء العمليات الحسابية البسيطة، واستخدام أدوات تقنية أساسية مألوفة وتطبيقاتها، وتحديد المشكلات وحلها في سياقات مألوفة وعالية التنظيم (3) مجال القيم والمسؤولية والاستقلالية، بما يشمل: إظهار الوعي والفهم بالقيم والأخلاق الحميدة، وإظهار الرغبة في التعلّم باستقلالية محدودة، والمشاركة في الأنشطة الروتينية الأساسية تحت إشراف مباشر، وتنفيذ المهام أو الأنشطة المألوفة ضمن فريق عمل صغير.

ووفقاً للمنظومة المركزية للمناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، 2025) تستهدف نواتج التعلّم الرياضي في المرحلة الابتدائية إكساب الطلبة ما يلي: (1) المعرفة الأساسية في الموضوعات الحسابية والرياضية العامة اللازمة للحياة اليومية، مثل: العمليات الحسابية البسيطة والمفاهيم الرئيسة للهندسة، وفهم الحقائق والأفكار البسيطة (2) ممارسة المهارات الإدراكية والعملية والبدنية كاستخدام المسطرة للقياس والأدوات الهندسية، ومهارات الاتصال وتقنية المعلومات للبحث والحصول على المعرفة (3) إظهار الوعي والفهم للقيم والمسؤولية الشخصية، وإظهار الرغبة في التعلّم والاستقلالية ومشاركة الزملاء، والتعاون معهم في تنفيذ المهام المشتركة.

ويهدف تدريس مادة الرياضيات لطلبة الصف الرابع الابتدائي: لتوسيع القاعدة المعلوماتية للمعارف والمفاهيم الرياضية كالقيم المنزلية للأرقام، وإجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة، واستخدام طرق تنظيم البيانات وعرضها وتفسيرها، وفهم الأنماط واكتشاف القواعد العددية، وحلّ المسائل اللفظية، والتعرّف على الأشكال الهندسية البسيطة وخصائصها، وفهم وحدات القياس كالطول والكتلة والسعة، وقياس الزمن؛ لذلك توصي العديد من أدبيات البحث (Dorner, Ableitinger, & Krammer, 2025) (Puspayanti, 2023) بضرورة أن تتمركز الممارسات التعليمية لإكساب الطلاب المعرفة الرياضية حول (المعرفة الإدراكية) لنواتج التعلّم الرياضي داخل الصف الدراسي؛ بناءً على مرتكزات المعرفة المفاهيمية (ماذا نعرف؟)، والمعرفة الإجرائية للطلبة (كيف نعرف؟).

• ثانياً: مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية كخصائص معيارية للطلبة:

من الناحية التعليمية والتربوية، يتركز مفهوم المعرفة الرياضية الإجرائية على قدرة الطلاب للقيام بتنفيذ الخوارزميات الرياضية بشكل صحيح، ويشمل

نماذج التواصل، وتُعنى بتحليل البيانات المستخلصة من أنشطة التعاون والنقاش بين المتعلمين، نماذج البيانات: وهي الأكثر شيوعاً وتركز على جمع البيانات التعليمية وتحليلها وتفسيره (Quadir, Chang, & Yang, 2021)

وتذهب العديد من أدبيات البحث إلى اعتبار نموذج الشبكات العصبية من أهم البرمجيات الذكية القائمة على خوارزميات التعلم العميق في مجال تحليلات التعلم ذات الطابع التعليمي؛ إذ توفر إمكانيات مُتقدمة لتحليل البيانات التعليمية تُساهم في تعلم الأنماط، والتنبؤ بمستويات الأداءات التعليمية المستقبلية، وتُعزز تجارب التعلم، وتتيح خصائصها القدرة على معالجة كميات كبيرة من المعلومات المساهمة في فهم أداء الطلاب، وسلوكيات التعلم، وتحسين المسارات التعليمية المخصصة والمناسبة لهم (Zubairi, 2023).

وتجمع العديد من أدبيات البحث على تصنيف الشبكات العصبية (ANNs) لعدة أنواع تختلف باختلاف وظيفتها والغرض من استخدامها؛ منها: نموذج Feedforward الشبكات العصبية الاصطناعية؛ إذ تقوم بمهام التصنيف وفقاً لنموذج تحليل الانحدار غير الخطي، ونموذج Convolutional الشبكات العصبية التي يقوم باستخراج السمات وتقليل الأبعاد المراد تحليلها، وتصنيفها وفقاً لتطبيقات الانحدار الخطي للتعامل مع البيانات ذات البنية الشبكية كمعالجة الصور والفيديو، ثم نموذج Recurrent الشبكات العصبية، والذي يقوم على معالجة البيانات المتسلسلة؛ مما يجعلها مثالية للمهام التي تتضمن السلاسل الزمنية ومعالجة اللغة الطبيعية، بالإضافة لنموذج Long Short-Term Memory الذي يُستخدم في تحليل السياق والتعرف على الكلام، ونموذج Gated Recurrent Unit الذي يقوم بمعالجة البيانات المصنفة فئوياً للتنبؤ المرتبطة بالسلاسل الزمنية طويلة المدى (Manasa et al., 2024).

6-1 البحوث السابقة:

أشارت نتائج بحث (المهيدلي وآخرين، 2024)، و(الحيسوني والحربي، 2025)، و(هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020) إلى بروز الضعف التحصيلي في مقرر الرياضيات كتحديٍّ إنمائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، فهو يُعدّ تحديّاً تعليمياً مهماً، ويمثل دالة إجرائية للمستوى التحصيلي العام لطلبة هذه المرحلة في مختلف النظم التعليمية الدولية والوطنية، كما أنّه يُعدّ دالةً على كفاءة مؤشرات التقويم والتميز والاعتماد المدرسي، ويُعدّ دالةً على كفاءة مستويات مهارات القرن الواحد والعشرين.

كما اتفقت نتائج بحث (Tada & Takagi, 2024) (Barumbun & Kharisma, 2022) (Ilham, Marchy, 2023) (Elmawati, & Samosir, 2023) على أنّ الضعف

ذلك: فهم الخطوات الحسابية، والقدرة على تنفيذها دون أخطاء (Tada & Takagi, 2024)، وعلى استخدام المهارات الحسابية والجبرية التي تُمكنهم من التعامل مع الأرقام والتعبيرات الجبرية (Tada & Takagi, 2024)، وعلى القيام بخطوات حلّ المشكلات الرياضية اللازمة لمعالجة المسائل الرياضية بطريقة منهجية (Barumbun & Kharisma, 2022). ومن خلال تتبع مستويات وسمات مهارات المعرفة الرياضية الإجرائية يمكن للمعلمين تحديد مواطن القوة والضعف والتغذية الراجعة، في مجال اكتساب نواتج التعلم الرياضية المخصصة (Barumbun & Kharisma, 2022) (Ilham, Marchy, Elmawati, & Samosir, 2023)، بما يضمن تقديم الدعم التعليمي الفردي والجماعي للطلبة منخفضي ومتوسطي القدرة الرياضية، وكذلك الموازنة بينها وبين المعرفة المفاهيمية، لضمان التحقق من قدرة الطلاب على تنفيذ المعرفة الإجرائية، وليس فقط مجرد الإلمام بالمفاهيم النظرية (Kobusiingye, 2024).

وفي ضوء مؤشرات الضعف التحصيلي في مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي، اتفقت توصيات العديد من أدبيات البحث ك(المهيدلي وآخرين، 2024)، و(الحيسوني والحربي، 2025)، و(هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020)، على اعتبار مهارات المعرفة الرياضية الإجرائية أداة فعّالة، في عمليات استكشاف أو التنبؤ بالطلبة المعرضين للخطر التعليمي في مادة الرياضيات.

• ثالثاً: الشبكات العصبية الاصطناعية:

وفي مجال البحوث التعليمية والتربوية، يشير استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى وصف وفهم السلوكيات والممارسات التعليمية، استناداً على خوارزميات ذكية مُتقدمة تجمع البيانات وتحللها وتُعدّ التقارير لتحسين عمليات التعلم والتعلم. وتكمن أهمية وأهداف استخدام تحليلات التعلم الذكية في فهم مراحل النمو التعليمي للطلاب، ورسم مسارات تعلمهم الشخصي لتحسين التجارب التعليمية (Barumbun & Kharisma, 2022)، ومعالجة نقاط القوة والضعف، وتخفيض الفروق التعليمية بينهم، وتحديد مستوى إتقان الطلاب للمعرفة، وتخصيص التعلم من خلال بنية المعرفة، وخصائص المتعلم وتقييم الموارد التعليمية (Han & Li, 2023).

وتجمع العديد من أدبيات البحث على تصنيف تحليلات التعلم الذكية في خمس فئات بناءً على الهدف منها، وتتمثل في: (1) نماذج الأداء، وتركز على تتبع وتحليل نتائج الطلاب الأكاديمية (2) النماذج فوق المعرفة، وتهدف لتحليل سلوكيات وعي المتعلمين وتنظيمهم لعمليات التعلم الخاصة بهم (3) نماذج التفاعل، فهي تُركز على تحليل التفاعل بين المتعلمين والمحتوى أو الأنظمة التعليمية (4)

أوجه استفادة البحث الحالي من البحوث السابقة:

تبين للباحثة من العرض السابق أنَّ تحسين إستراتيجيات التعليم والتعلم الرياضي لدى معلمي الصف الرابع الابتدائي وطلبتهم، استناداً على استخدام تحليلات التعلم الذكية، يجب أن تتبع البروتوكولات التكنولوجية والمفاهيمية الآتية:

1. التحديد الدقيق للخصائص المعيارية التقنية لهندسة الأوامر البرمجية للشبكية العصبية التكاملية، القائمة على تحليلات التعلم الذكية عند تحليل خصائص إستراتيجيات التعليم والتعلم الرياضي لدى معلمي وطالبة المرحلة الابتدائية.
2. اختبار درجة المطابقة بين نتائج البرمجية الشبكية العصبية الذكية المطورة والأساليب الإحصائية التقليدية في درجة القدرة التنبؤية بمستوى التحصيل الدراسي.

7-1 الطريقة والإجراءات:

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي - التحليلي المقارن لقياس جودة نموذج الشبكة العصبية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، استناداً إلى مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية. كما اعتمدت على المقارنة الإحصائية بين أداء النموذج الذكي والأساليب الإحصائية التقليدية للكشف عن الفروق في القيمة التنبؤية

مجتمع البحث: وفقاً لإحصائية العام الدراسي 1446هـ -2025م (إدارة التعليم بمحافظة الطائف، 1446هـ)، انحصرت مجتمع البحث في طلاب وطالبات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة الطائف، والذي بلغ عددهم (6702) طالب، و(14123) طالبة موزعين على (690) مدرسة ابتدائية تتبع إشرافياً لـ (9) مكاتب تعليمية بمحافظة الطائف

عينة البحث: استخدم أسلوب المعاينة العشوائية الطبقية، وهي طريقة تضمن إلى حد كبير في تقليل انحياز العينة ولزيادة دقة النتائج، لاسيما في ضوء الالتزام بمعياري أن تكون عينة البحث ممثلة لكل الفئات أو الطبقات الموجودة في مجتمع طلبة الصف الرابع الابتدائي، وتكونت عينة البحث من (879) طالب وطالبة، يدرسون في (31) مدرسة ابتدائية.

أدوات البحث: وفقاً لأسئلة البحث وأهدافه، قامت الباحثة ببناء وتصميم الأدوات الآتية:

- (أولاً): القاعدة المعيارية لمؤشرات مهارات المعرفة الرياضية الإجرائية السائدة لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي:

في ضوء أسئلة البحث وطبيعته وعينته؛ ونظراً لعدم وجود أداة بحثية فعالة تقي بأهداف البحث؛ قامت الباحثة بتكوين قاعدة بحثية مرجعية للبحوث التربوية "السعودية"، المنشورة خلال الفترة من 2022-2025م التي

التحصيلي في مقررات الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية يتسم بخصائص سببية مباشرة ترتبط بمهارات المعرفة الإجرائية التي يمتلكها الطلبة، ويمكن من خلالها تتبع وتحديد مواطن الضعف والقوة؛ مما يمكن المعلم من تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب

وعلى نحو وثيق الصلة بالطرق والأدوات والمنهجيات القائمة على تحليلات التعلم الذكية، أشارت نتائج بحث (Zubairi, (Quadir, Chang, & Yang, 2021) (Manasa et al., 2024) (2023) أنَّ نماذج الشبكات العصبية القائمة على التكامل، بين النماذج فوق المعرفة والنماذج التفاعلية تُسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بمستويات التحصيل الدراسي للطلبة في شتى مراحلهم التعليمية، وأنَّ خصائصها التقنية تُسهم بدرجة عالية في تحليل سلوكيات وعي المعلمين والمتعلمين، وتنظيمهم لعمليات التعليم والتعلم التي يستخدمونها، كما أنَّها تُعزِّزُ بدرجة كبيرة كفاءة نظم تحليلات التعلم لتحديد مسارات التفاعل بين المعلمين والمتعلمين والمحتويات التعليمية؛ لذلك أكدت توصيات تلك البحوث على ضرورة التأكيد على حيوية استخدام التكامل بين النماذج فوق المعرفة والنماذج التفاعلية كطريقة ومنهجية ذكية، قادرة على الاستيعاب البياني والرقمي للاحتياجات التعليمية للطلبة، وتُسهم بقدرتها على التنبؤ عالي الدقة بالطلبة المعرضين للخطر التحصيلي.

هذا واتفقت نتائج بحث كلٍّ من: (Zubairi, 2023) (Manasa et al., 2024) (Darecan, 2025) على أنَّ من أهم عوامل ضعف القدرة التنبؤية لنماذج الشبكات العصبية بالمستويات التحصيلية للطلبة بوجه عام، وطلبة المرحلة الابتدائية بوجه خاص، تُعزى إلى غياب الإطار المفاهيمي والإجرائي عند هندسة الأوامر البرمجية لتحليلات التعلم باستخدام نماذج الشبكات العصبية، خصوصاً وأنَّ الاعتماد على هندسة الأوامر القائمة على الإحصاءات الوصفية لا يمكن الوثوق بها في تحديد الطلبة المعرضين للخطر التعليمي في المقررات الدراسية بالمرحلة الابتدائية، وهو ما يدفع بالباحثة إلى افتراض أنَّ مخرجات تلك البحوث لا تراعي أنماطاً وإستراتيجيات التعليم والتعلم الرياضي.

لذلك؛ اتفقت نتائج بحث كلٍّ من: (Darecan, 2025) (Arvind, 2024) على أنَّ استقصاء التحصيل الرياضي باستخدام تحليلات التعلم الذكية، يجب أن يستند على إطار مفاهيمي يتوافق مع طبيعة إجراءات التعلم الرياضي، وتفضيلات التعلم، وطبيعة نواتج التعلم الرياضي، والأساليب المعرفية، التي تُعدُّ بدورها مكنات تعليمية، يمكن من خلالها التعرف التنبؤي بالمستويات التحصيلية للطلبة، وبما يُسهم في ردم الفجوة التعليمية بين مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية السائدة لدى الطلبة وبين مستويات تحصيلهم الدراسي

(4) الإنشاءات الهندسية والقياسات والإحصاءات العملية،
(5) استخدام القواعد لحل المشكلات، (6) القدرة على
الاستدلال، (7) التقدير

والحساب الذهني، و(8) إدراك الأنماط والعلاقات
الرياضية. صُحِّحت وفق نظام ترميز ثنائي (1 في حالة
الإجابة الصحيحة-0 في حالة الإجابة الخاطئة) ليسهل
إدخال النتائج إلى نموذج الشبكة العصبية المقترح

وللتحقق من الخصائص السيكمترية قامت الباحثة، ثم
قامت بعرض المقياس على 5 من المحكمين المتخصصين
في مجال مناهج وطرق التدريس الرياضيات وعلم النفس؛
للإدلاء بأرائهم حول العبارات. وللتأكد من ثبات الاختبار
تم حساب معامل ثبات ألفا-كرونباخ والذي بلغ (0.84)،
وهي قيمة ثبات مقبولة ومرتفعة

تناولت مهارات المعرفة الرياضية الإجرائية. والجدول
(1) يوضح نتائج التحليل النوعي لمسمى وعدد المؤشرات
الإجرائية لمهارات المعرفة الرياضية الإجرائية السائدة
لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي.

وبناءً على هذه المؤشرات قامت الباحثة ببناء اختبار
تحصيلي يتكوّن من (24) سؤالاً، هُذِفَ هذا الاختبار إلى
قياس مدى تمكّن طلاب الصف الرابع الابتدائي من تطبيق
المهارات الرياضية في مواقف عملية مبنية على مفاهيم:
القسمة، التقدير، الأنماط، والاستدلال الرياضي، مع
تضمين عناصر بصرية لفهم التعبير بالرموز والصور

تُغطّي كل (3) عبارات بُعداً محدّداً من المهارات
المعرفية الإجرائية الرياضية الآتية: (1) إجراء
الخوارزميات العددية والرياضية، (2) قراءة وتفسير
المصطلحات الرياضية، (3) التعبير بالرسوم والصور،

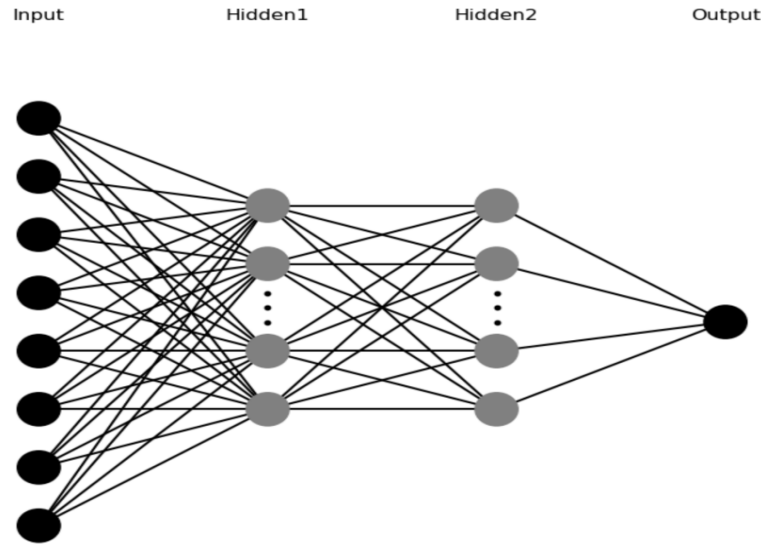
جدول (1): نتائج التحليل النوعي لمسمى وعدد المؤشرات الإجرائية لمهارات المعرفة الرياضية الإجرائية.

عدد المؤشرات الإجرائية الدالة على المهارات الرياضية	النسبة الشيع	مهارات المعرفة الرياضية الإجرائية
5	16.67 %	إجراء الخوارزميات العددية والرياضية.
5	16.67 %	قراءة وتفسير المصطلحات الرياضية.
3	10 %	التعبير بالرسوم والصور.
4	13.33 %	الإنشاءات الهندسية والقياسات والإحصاءات العملية.
4	13.33 %	استخدام القواعد لحل المشكلات.
3	10 %	القدرة على الاستدلال.
3	10 %	التقدير والحساب الذهني.
3	10 %	إدراك الأنماط والعلاقات الرياضية
30	100 %	المجموع العام

تحتوي كلٌّ منهما على عددٍ من الخلايا العصبية، ترتبطُ
كلُّ خليةٍ عصبيةٍ في كلِّ طبقةٍ بجميع الخلايا العصبية
في الطبقة التالية عبر أوزان ارتباط قابلة للتعلم. وتعتمدُ
الشبكة في عملية التدريب على تقنيات الانتشار العكسي
(Backpropagation) لضبط الأوزان؛ بهدف تقليل دالة
الخطأ. أمّا طبقةُ الإخراج فتتكوّن من خليةٍ عصبيةٍ واحدة
مسؤولة عن التنبؤ بالقيمة المتوقعة للتحصيل الدراسي
بناءً على البيانات المدخلة. يهدفُ اختيارُ هذا التصميم
إلى التقاط العلاقات غير الخطية المعقدة بين المتغيرات
التفسيرية والتحصيل الدراسي المستهدف، بما يُعزّز دقة
التنبؤ وموثوقية النموذج، ويوضح الشكل (1) بنية معمارية
الشبكة العصبية الاصطناعية

• (ثانياً): نموذج الشبكة العصبية الاصطناعية:

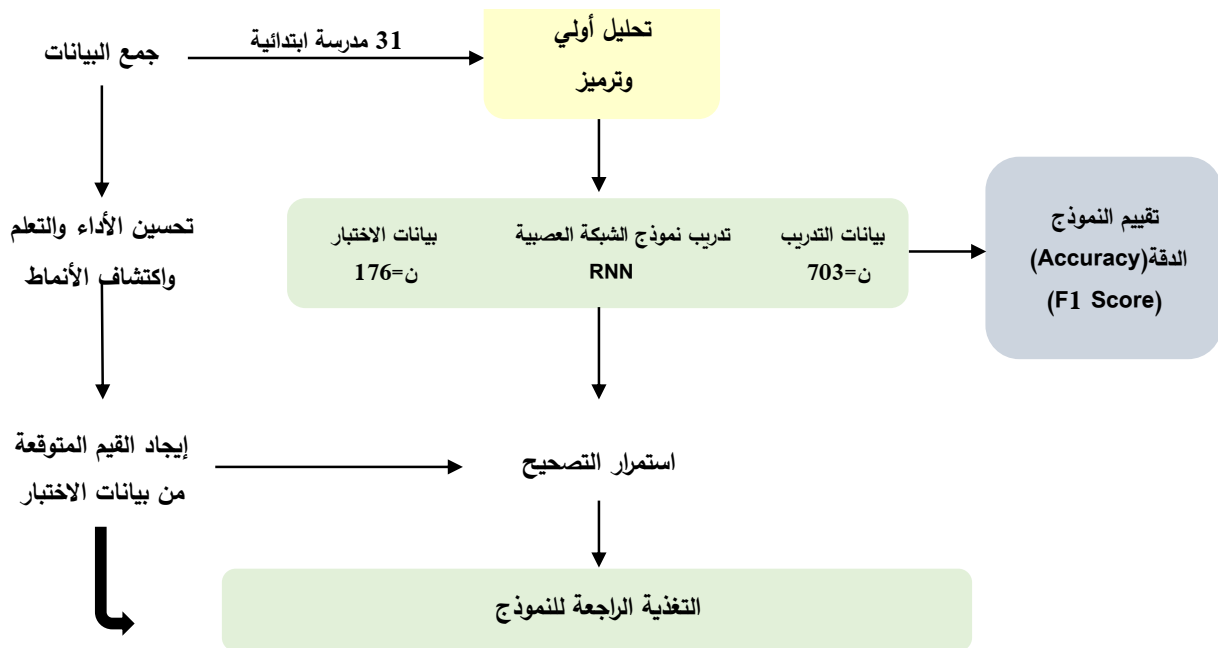
تتكوّن البنية المعمارية للنموذج من الشبكة العصبية
الاصطناعية متعددة الطبقات (Multilayer Perceptron
MLP -) والتي تُعدّ أحد أنواع (Artificial Neural
Networks - ANN)، وقد صُمّمت لغرض التنبؤ
بالتحصيل الدراسي، من خلال 8 مؤشرات تُمثل مهارات
المعرفة الرياضية الإجرائية السائدة لدى طلبة الصف
الرابع الابتدائي. تتكوّن الشبكة من أربع طبقات رئيسية:
طبقة إدخال (Input Layer)، وطبقتان مخفيتان (Hidden
Layers)، وطبقة إخراج (Output Layer). تتضمن طبقة
الإدخال عدداً من الخلايا العصبية التي تمثل مدخلات
النموذج، تتبع طبقة الإدخال طبقتين مخفيتين متتاليتين



شكل (1) بنية معمارية الشبكة العصبية الاصطناعية.

الثانية لاختبار كفاءة وجودة نموذج الشبكة العصبية بنسبة 20 % (ن = 176)، ويستمر التصحيح التلقائي للنموذج عبر دورة تغذية راجعة؛ حيث استُخدمت بيانات الاختبار لإيجاد القيم المتوقعة وتحليل الفروقات؛ ممّا ساعد على تحسين الأداء والتعلّم الآلي المستمر للنموذج، والشكل (2) يوضح منهجية عمل الشبكة العصبية الاصطناعية

ولتدريب الشبكة العصبية واختبارها بعد ذلك، قامت الباحثة بتصميم منهجية تحليلية تنبؤية، تبدأ بتوفير قاعدة بيانات، خضعت هذه البيانات لعملية تحليل أولي تتضمن تنظيف البيانات من السجلات الناقصة والقيم المفقودة؛ ومن ثمّ ترميزها بشكلٍ يسهل للشبكة العصبية التعامل معها، ثم تقسيم البيانات إلى مجموعتين: الأولى لتدريب الشبكة العصبية بنسبة 80 % (ن = 703)، والمجموعة



شكل (2): منهجية عمل الشبكة العصبية الاصطناعية.

أما عن جذر متوسط مربع الخطأ اللوغاريتمي (RMSLE)، فقد بلغت قيمته (0.18)؛ ممّا يدلّ على أنّ الفروق النسبية بين القيم الفعلية والمتوقعة ضئيلة، ويُعزّزُ من قدرة النموذج على التعامل مع البيانات ذات النطاقات المختلفة دون التأثير بالقيم الشاذة. والأهم من ذلك؛ بلغ معامل التحديد (R^2) للنموذج (0.92)؛ ممّا يعني أنّ 92% من التباين في التحصيل الدراسي يمكن تفسيره بواسطة المدخلات المستخدمة في النموذج، وهي نسبة مرتفعة جدًا تشير إلى أنّ النموذج تدرب على التعرف على العلاقة الحقيقية بين المتغيرات بدقة عالية

وهذا يعني أن نموذج الشبكة العصبية قد قدّم دقة تنبؤية مرتفعة مقارنةً بالحدود المقبولة في الدراسات التربوية والإنسانية؛ إذ إن انخفاض مؤشرات الخطأ المقاسة مع ارتفاع معامل التحديد يعكس قدرة النموذج على التمثيل الفعال للعلاقات المعقدة وغير الخطية بين مهارات المعرفة الإجرائية والتحصيل الدراسي. وهذه النتيجة تتسق مع الأدبيات التي تؤكد أن نماذج الذكاء الاصطناعي تفوق الأساليب التقليدية في تفسير العلاقات المتشابكة بين المتغيرات التربوية، ولا سيما في البيانات التي تتضمن تباينات فردية واسعة بين المتعلمين. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة مهارات المعرفة الإجرائية ذات طابع تتابعي هرمي وتراكمي، مما يجعل نظام التعلم العميق أكثر ملاءمة لاكتشاف الأنماط الدقيقة في الأداء؛ فالنموذج لا يتنبأ بناءً على قيمة المهارة فقط، بل يتعلم وزن أثرها وتفاعلها مع المهارات الأخرى؛ وهو ما يؤكد فائدة الشبكات العصبية كأداة داعمة لاتخاذ القرار التربوي، خصوصًا في تقييم الاحتياجات الأكاديمية المبكرة وتوجيه التدخلات التعليمية الفردية

السؤال الثاني: هل يوجد فروق في القيمة التنبؤية المستخلصة من نموذج الشبكة العصبية والأساليب الإحصائية التقليدية؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بدراسة الفروق بين القيمة التنبؤية المستخلصة من نموذج الشبكة العصبية الاصطناعية، وقيمة التنبؤ المستخلصة من أسلوب الانحدار المتعدد التقليدي باستخدام برنامج SPSS23، استُخدِم اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (Paired Samples t-Test)، ويوضح جدول (3) الفروق بين مؤشرات الخطأ لكل من النموذجين؛ بناءً على نتائج عينة الاختبار.

وقد قُيِّم أداء النموذج بناءً على مؤشرات الدقة (Accuracy) والتي بلغت 87.5%؛ ممّا يدلّ على أنّ النموذج استطاع التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة بشكل صحيح بنسبة مرتفعة، كما تم حساب متوسط معامل (F1 Score) وبلغت قيمته 0.85؛ ممّا يُظهر أنّ هناك توازنًا بين الدقة (Precision) والاسترجاع (Recall) في تصنيف جميع الفئات

8-1 نتائج البحث:

السؤال الأول: ما مدى جودة نموذج الشبكة العصبية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، في ضوء مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي؟

للإجابة على السؤال قامت الباحثة بحساب مؤشرات الحكم على جودة نموذج الشبكة العصبية الاصطناعية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، في ضوء مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي، ويتضح ذلك في جدول (2) على النحو الآتي:

جدول (2) مؤشرات جودة النموذج باستخدام الشبكة العصبية الاصطناعية.

مؤشر جودة النموذج.	القيمة
جذر متوسط مربع الخطأ RMSE.	5.20
متوسط القيمة المطلقة للخطأ MAE.	4.10
المتوسط النسبي للخطأ المطلق MAPE.	6.5 %
جذر متوسط مربع الخطأ RMSLE.	0.18
معامل التحديد (التباين المفسر) R^2 .	0.92

أظهرت القيم الواردة في جدول (2) نتائج تقييم أداء نموذج الشبكة العصبية الاصطناعية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، في ضوء مهارات المعرفة الإجرائية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي أنّ جذر متوسط مربع الخطأ (RMSE) قد بلغ (5.20)، وهي قيمة منخفضة نسبيًا؛ ممّا يدلّ على أنّ متوسط الفروق بين القيم الحقيقية والقيم المتنبأ بها محدود. كما بلغ متوسط القيمة المطلقة للخطأ (MAE) (4.10)، وهو مؤشر إضافي على صغر حجم الأخطاء المطلقة في التنبؤات. كذلك، أظهرت نتائج المتوسط النسبي للخطأ المطلق نسبة بلغت (6.5%)، وهي نسبة منخفضة جدًا مقارنة بالمعايير البحثية المتعارف عليها (Statology, 2022)؛ ممّا يُظهر دقة تنبؤية مرتفعة للنموذج

جدول (3): الفروق بين مؤشرات الخطأ لكل من النموذجين؛ بناءً على نتائج عينة الاختبار.

المؤشر	متوسط الخطأ - للشبكة العصبية	متوسط الخطأ - للانحدار المتعدد	T	df	.Sig
جذر متوسط مربع الخطأ (RMSE).	5.20	8.15	-6.34	175	0.01
متوسط الخطأ المطلق (MAE).	4.10	6.70	-5.82	175	0.01
المتوسط النسبي للخطأ المطلق (MAPE).	6.5 %	11.2 %	-7.01	175	0.01
معامل التحديد (R^2).	0.92	0.78	9.45	175	0.01

وهذا يعني أن نتائج مقارنة الشبكة العصبية بالانحدار المتعدد التقليدي تفوق أسلوب التعلم العميق في خفض مستويات الخطأ ورفع القدرة التنبؤية للتفسير، وهو ما يشير إلى أن العلاقات بين مهارات المعرفة الإجرائية والتحصيل ليست خطية محضة، بل تتضمن تفاعلات متداخلة لا تستطيع النماذج الإحصائية الخطية التقاطها بدقة. ويُعزى ذلك إلى أن الانحدار يفترض ثباتاً في اتجاه العلاقة، في حين أن الشبكة العصبية تتعامل مع الأنماط متعددة الأبعاد، وتُلم العلاقات باختلاف مستويات المتعلمين وخصائصهم وأساليب تعلمهم. كما تعزز نتائج الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.01) موثوقية الفروق، بما يعني أن الأداء المتفوق للشبكة ليس ناتجاً عن صدفة إحصائية، بل يعكس تقدماً حقيقياً في القدرة على التنبؤ. ومن منظور تربوي، فإن ذلك يسهم في بناء أنظمة إنذار مبكر لتوقع الضعف الأكاديمي، وتوجيه الدعم بشكل فردي قائم على تحليل البيانات لا مجرد الانطباعات التربوية، مما ينسجم مع توجهات التعليم الرقمي المعزز بالذكاء الاصطناعي

2 التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج: تؤكد فاعلية الشبكات العصبية الاصطناعية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، تُوصي الباحثة بما يلي:

• أولاً: توصيات موجهة للقائمين على إعداد المناهج الدراسية:

1. دمج خوارزميات الذكاء الاصطناعي: ضمن نُظم تقييم الطلبة والتنبؤ بمستوياتهم التحصيلية؛ بهدف اكتشاف الفجوات التعليمية مبكراً، وتوجيه الدعم التربوي المناسب.

2. إنشاء وحدة مركزية لتحليلات التعلم: تُعنى بجمع وتحليل بيانات أداء الطلبة، وتقديم توصيات مبنية على الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم.

3. تحفيز تطوير أدوات قياس رقمية: تفاعلية لقياس مهارات المعرفة الرياضية الإجرائية؛ بحيث يجري تخصيص اختبارات إلكترونية قصيرة ترتبط مباشرة بمهارات الطلاب، وتُغذي نُظم دعم القرار التربوي.

• ثانياً: توصيات موجهة للمراكز البحثية والتربوية:

1. إعداد دليل مرجعي وطني؛ لتطبيق الشبكات العصبية في تحليل بيانات التحصيل الدراسي، يتضمن المعايير الفنية والتربوية لاستخدامها في بيانات التعليم العام.

2. تصميم برامج تدريبية مكثفة للمعلمين والمُشرفين التربويين حول استخدام أدوات التحليل الذكية لفهم سلوك الطلبة، والتنبؤ بمواطن الضعف، وتصميم تدخلات تعليمية مخصصة.

أظهرت مؤشرات الدقة التنبؤية انخفاضاً ملحوظاً في قيم الخطأ لدى الشبكة العصبية؛ حيث بلغ جذر متوسط مربع الخطأ (5.20) (RMSE) مقارنة بـ (8.15) في الانحدار المتعدد، وكذلك انخفض متوسط الخطأ المطلق (MAE) من (6.70) إلى (4.10)، والمتوسط النسبي للخطأ المطلق (MAPE) من (11.2٪) إلى (6.5٪)، وجميع الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). كما ارتفعت قيمة معامل التحديد (R^2) بدرجة كبيرة في نموذج الشبكة العصبية إلى (0.92) مقابل (0.78) في الانحدار؛ ممّا يدل على قدرة أعلى للنموذج في تفسير التباين في التحصيل الدراسي. هذه النتائج توضح فاعلية نموذج الشبكة العصبية الاصطناعية، وتبرز أهميتها كأداة دقيقة للتنبؤ بالتغيرات التربوية المهمة كمهارات التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي (Miao, Shiohira, & Lao, 2024) (السعيد، 2023) (Smith & Lee, 2024) (He, 2023). كما أظهرت الشبكة العصبية الأهمية النسبية لكل مهارة من مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): الأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة (مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية).

مهارات المعرفة الإجرائية الرياضية.	الأهمية النسبية
إجراء الخوارزميات العددية والرياضية.	25 %
استخدام القواعد لحل المشكلات.	20 %
القياسات والإحصاءات العلمية.	15 %
القدرة على إجراء الاستدلالات.	12 %
إدراك الترابطات وإجراء التعميمات.	10 %
التقدير والحساب الذهني.	8 %
قراءة وتفسير المصطلحات الرياضية.	5 %
والتعبير بالرسوم والصور.	5 %
المجموع	100 %

تشير النتائج في الجدول السابق على أن إجراء الخوارزميات الرياضية والعددية، واستخدام القواعد لحل المشكلات جاءت الأعلى أهمية من بين مهارات المعرفة الإجرائية الأخرى؛ حيث حصلت كلٌّ منهما على 25 % و 20 % على التوالي، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن هاتين المهارتين تمثلان جوهر الأداء الرياضي في المرحلة الابتدائية تحدياً؛ حيث يركز منهج الرياضيات للصف الرابع على إتقان العمليات الحسابية الأساسية؛ ممّا يجعلها مؤشراً قوياً للتحصيل الدراسي للطلبة، كما أن استخدام قواعد حل المشكلات يتطلب القدرة على فهم العلاقات الرياضية، وتطبيق القوانين النظرية في مواقف مألوفة، وهذا يتطلب الانتقال من المعرفة السطحية إلى الفهم التطبيقي العميق

3. دراسة مقارنة بين نماذج التعلم الآلي (الشبكات العصبية - شجرة القرار - الانحدار العشوائي)، في التنبؤ بالطلبة المعرضين للخطر التحصيلي في مادة الرياضيات.

4. فعالية نموذج الشبكات العصبية في التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي في مقررات أخرى، كالعلوم لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

4 المراجع العربية:

إدارة التعليم بمحافظة الطائف. (1446هـ). الملخص الإحصائي للعام الدراسي 1446هـ - قطاع البنين والبنات إدارة التخطيط والتطوير، وحدة المعلومات، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

بوخطوه، ابتسام رجب، مفتاح، عائشة أحمد & النايض، نسرين عمران. (2023). أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (الإعدادية) من وجهة نظر المعلمين والمدرسين التربويين في مدينة بنغازي (ليبيا). مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية، 8(5)، <https://doi.org/10.26389/AJSRP.C260924.484-466>

الحيسوني، محمد حميدان & الحربي، محمد صنت (2025). بعض العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل الرياضيات لدى طلبة المملكة العربية السعودية بالمقارنة بالدول ذات الأداء الإيجابي في الاختبارات الدولية TIMSS. مجلة المناهج وطرق التدريس، 4(2)، 1-17 <https://doi.org/10.26389/AJSRP.17-1> C260924

الزهراني، ريم، والعواجي، إنعام، والخليفة، مروة & الجوهري، أسماء. (2020). مدى توافق معلمات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية مع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الرياضيات. المجلة العلمية لجامعة الأميرة نورة، 23(1)، 325-381.

السريحي، أحمد حمدان. (2023). الممارسات الأدائية لمعلمي رياضيات المرحلة الابتدائية ضمن المعايير التخصصية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر المشرفين بمنطقة المدينة المنورة. المجلة العربية للنشر العلمي، 42(4)، 821-853.

السعيد، رضا مسعد. (2023). تطبيقات نماذج الذكاء الاصطناعي "Chat GPT" في المناهج وطرق التدريس: الفرص والتحديات المحتملة. مجلة تربويات الرياضيات، 26(4)، 10-23.

الشبل، منال عبدالرحمن. (2021). تصورات معلمات الرياضيات نحو تعلم وتعليم الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة تربويات الرياضيات، 24(4)، 278-310.

الشهري، علي بن صالح بن علي. (2024). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات لتحسين نتائج طلابهم في اختبارات نافس الوطنية. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج4، ع4، 1137 - 1164.

3. تشجيع الدراسات الميدانية التطبيقية التي تربط بين مهارات المعرفة الرياضية الإجرائية، و(نتائج الاختبارات الوطنية والدولية (لقياس أثر التعليم الفعلي).

• **ثالثاً: توصيات موجهة لقادة المدارس ومكاتب التعليم:**

1. تفعيل استخدام تحليلات الأداء التنبؤية على مستوى المدرسة عبر منصات التعلم الرقمية، وتحليلها بشكل دوري؛ لتحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى تدخلات تربوية مبكرة.

2. ربط تقارير الأداء التحصيلي للطلبة بمصفوفات المهارات الرياضية الإجرائية؛ بهدف إعادة تصميم الخطط العلاجية للطلبة ذوي التحصيل المتدني.

3. تشجيع المعلمين على استخدام نتائج التحليلات الذكية في التخطيط للدروس، خصوصاً من خلال الربط بين مستوى الطالب الفعلي ومتطلباته التعليمية الخاصة.

• **رابعاً: توصيات للمعلمين والممارسين التربويين:**

1. استخدام أدوات تقييم متنوعة تغطي أبعاد المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، وتجنب الاقتصار على التمارين التقليدية التي تقتصر للبعد التطبيقي.

2. الاهتمام بقياس مؤشرات المهارات الإجرائية بشكل مباشر ضمن التقييمات الصفية، ومراعاة أن كل مهارة تُعد مؤشراً مبكراً لمستوى التحصيل المتوقع.

3. توظيف نتائج التحليلات التنبؤية لتعديل أساليب التدريس، وتقديم التغذية الراجعة الفورية والمناسبة لأداء الطلبة خلال سير العملية التعليمية.

• **خامساً: توصيات موجهة للباحثين التربويين:**

1. التركيز على تطوير نماذج الذكاء الاصطناعي الخاصة بالبيئة التعليمية السعودية، بما يظهر طبيعة المنهج والمتعلم والمعلم المحلي.

2. اقتراح مقاييس معيارية وطنية لمهارات المعرفة الرياضية الإجرائية، تكون قابلة للتطبيق في مختلف المدارس والمناطق.

3. العمل على تكامل التحليلات الذكية مع المعايير الوطنية للتقويم والتقارير المدرسية، وربط نتائجها مع خطط تحسين الأداء.

3 البحوث المقترحة:

1. تصميم بيئة تعلم ذكية تتضمن أدوات تقييم تكيفية مبنية على تحليل مهارات المعرفة الرياضية الإجرائية باستخدام الشبكات العصبية.

2. تحليل الفروق بين مهارات المعرفة المفاهيمية والإجرائية، باستخدام تحليلات التعلم الذكية وتأثيرها في نتائج الاختبارات الوطنية.

- 91–116. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7949-3.ch004>
- Davies, M., Kennedy, A. M., Reynolds, K. A., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C. E. A., Bookbinder, A., Ummugul, B., & Yin, L. (2024). TIMSS 2023 international results in mathematics and science. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College, and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Donner, C., Ableitinger, C., & Krammer, G. (2025). Revealing the nature of mathematical procedural knowledge by analysing students' deficiencies and errors. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2024.2445666>
- Eshbayev, O. A. (2023). Innovating higher education by using education technology and expert systems: Pathways to educational innovation. *International Journal of Social Science Research and Review*, 6(6), 112–120. <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v6i6.1217>
- Gushchin, A. V., Dudkina, S. Yu., & Nikitina, N. A. (2024). Application of neural networks in the educational process. *The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy: Psychological and Pedagogical Sciences (Theory and Methods of Professional Education)*, 3(69), 174–176. <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2024-3-69-174-176>
- Han, J., & Li, L. (2023). Research on the construction of intelligent learning analysis system based on big data. <https://doi.org/10.1109/icaibd57115.2023.10206376>
- He, X. (2023). Predicting and analyzing educational data using neural networks. <https://doi.org/10.1145/3635175.3635202>
- Ilham, M., Marchy, F., Elmawati, E., & Samosir, C. M. (2023). Bibliometric analysis: Learning outcomes research in mathematics learning (1992–2023). *Jurnal Kajian Pembelajaran Matematika*, 7(1), 13. <https://doi.org/10.17977/um076v7i12023p13-23>
- Kobusiingye, F. (2024). Educational strategies for enhancing student outcomes: Insights from secondary schools in Mbarara Municipality. *Journal of Education and Practice*. <https://doi.org/10.47941/jep.2342>
- Lopanova, E. V., & Savina, N. (2024). Neural networks in students' learning activities. *Advances in Educational Technologies and Instructional Design Book Series*, 259–282. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5518-3.ch013>
- Manasa, M., Jain, V., Khandelwal, P., Kataruka, K., & Shah, Y. (2024). Intelligent learning analytics العنزي، متعب بن زعزوع(2023).العوامل المؤثرة في التحصيل الرياضي لطلاب الصف الرابع الابتدائي في ضوء نتائج الدراسة الدولية TIMSS 2019: دراسة مقارنة بين دول مجلس التعاون الخليجي. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، 8(2)، 2080–2053.
- الغامدي، محمد سعيد صالح. (2021). الفجوة الرقمية وأثرها في الفاقد التعليمي بمدارس التعليم الابتدائي. مجلة كلية التربية، مج83، ع3، 53 - 69.
- المهيدي، ريم، اليامي هادية ، الخلف البندري، الرشيد، بدرية & المطيري، إنصاف(2024). أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (107)، 151-175. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.107.2024.1144>
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). الإطار الوطني للمؤهلات (الإصدار الثاني). المملكة العربية السعودية.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020)، تقرير تميز 2019 نظرة أولية في تحصيل طلاب الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي. الرياض
- وزارة التعليم- عام. (2023). تطبيق دراسات الاتجاهات الدولية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم (2023) TIMSS(. <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/Trends-studies.aspx>
- وزارة التعليم. (2023). الرياضيات: الصف الرابع الابتدائي. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.
- وزارة التعليم. (2025). إستراتيجية وزارة التعليم. <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/MinistryStrategy.aspx>
- وزارة التعليم. (2025). الأهداف والركائز الإستراتيجية لوزارة التعليم المرتبطة برؤية السعودية 2030. <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/sectors/vro/Pages/vro-goals.aspx>

المراجع الأجنبية:

- Arvind, T. (2024). Leveraging technology for enhanced connectedness and student engagement. *Practice, Progress, and Proficiency in Sustainability*, 233–258. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7989-9.ch013>
- Barumbun, M., & Kharisma, D. (2022). Procedural knowledge or conceptual knowledge? Developing the so-called proceptual knowledge in mathematics learning. *Beta: Jurnal Tadris Matematika*, 15(2). <https://doi.org/10.20414/beta/jtm.v15i2.472>
- Darecan, Ş. (2025). Artificial intelligence in education and its importance. *Advances in Educational Technologies and Instructional Design Book Series*,

- Al-Ghamdi, Mohammed Saeed Saleh. (2021). The digital divide and its impact on learning loss in primary education schools. *Majallat Kuliyat Al-Tarbiyah*, 83(3), 53–69.
- Al-Haisouni, Mohammed Humaidan, & Al-Harbi, Mohammed Sanat. (2025). Some factors influencing mathematics achievement levels among students in Saudi Arabia compared to high-performing countries in TIMSS. *Majallat Al-Manahij wa Turuq Al-Tadrees*, 4(2), 1–17. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.C260924>
- Al-Mehaidli, Reem, Al-Yami, Hadiyah, Al-Khalaf, Al-Bandari, Al-Rasheed, Badriyyah, & Al-Mutairi, Insaf. (2024). Causes of students' low performance in national assessments (NAFS) at elementary and intermediate levels from teachers' perspectives. *Majallat Al-Funun wal-Adab wa Uloom Al-Insaniyat wal-Ijtima*, 107, 151–175. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.107.2024.1144>
- Al-Saeed, Reda Masad. (2023). Applications of artificial intelligence models "ChatGPT" in curricula and teaching methods: Opportunities and potential threats. *Majallat Tarbawiyyat Al-Riyadhiyyat*, 26(4), 10–23.
- Al-Serih, Ahmed Hamdan. (2023). The performance practices of elementary mathematics teachers according to the specialization standards of the Education and Training Evaluation Commission from the perspective of supervisors in Medina. *Al-Majallah Al-Arabiyyah lil-Nashr Al-Ilmi*, (42), 821–853.
- Al-Shibl, Manal Abdulrahman. (2021). Mathematics teachers' perceptions of learning and teaching mathematics using artificial intelligence in general education in Saudi Arabia. *Majallat Tarbawiyyat Al-Riyadhiyyat*, 24(4), 278–310.
- Al-Shahri, Ali bin Saleh bin Ali. (2024). A proposed training program for mathematics teachers to improve their students' results in the national NAFS tests. *Majallat Jamiat Tabuk lil-Uloom Al-Insaniyah wal-Ijtima'iyah*, 4(4), 1137–1164.
- Al-Zahrani, Reem, Al-Awaji, Ena'am, Al-Khalifah, Marwah, & Al-Johari, Asma. (2020). The extent of primary school female teachers' alignment with using AI techniques in teaching mathematics. *Al-Majallah Al-Ilmiyyah li-Jamiat Al-Amirah Noura*, 23(1), 325–381.
- Ministry of Education. (2023). *Mathematics: Grade 4. Kingdom of Saudi Arabia: Ministry of Education.*
- Ministry of Education. (2025). *Strategic goals and pillars of the Ministry of Education related to Saudi Vision 2030.* <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/sectors/vro/Pages/vro-goals.aspx>
- Ministry of Education. (2025). *Strategy of the Ministry of Education.* <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/MinistryStrategy.aspx>
- through e-learning. 1–4. <https://doi.org/10.1109/icetcs61022.2024.10543572>
- Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). AI competency framework for students. UNESCO.
- Paluszek, M., & Thomas, S. (2024). Introduction to neural nets (pp. 229–255). Apress. https://doi.org/10.1007/978-1-4842-9846-6_8
- Puspayanti, P. (2023). Problem-solving models using procedural knowledge in solving mathematics problems of junior high school students. *European Journal of Mathematics and Science Education*, 4(2), 95–109. <https://doi.org/10.12973/ejmse.4.2.95>
- Quadir, B., Chang, M., & Yang, J. C. (2021). Categorizing learning analytics models according to their goals and identifying their relevant components: A review of the learning analytics literature from 2011 to 2019. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100034. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100034>
- Smith, J., & Lee, A. (2024). Big data analytics in education: Transforming student learning and institutional practices. *Journal of Educational Technology*, 18(2), 123–140.
- Statology. (2022). How to interpret MAPE (Mean Absolute Percentage Error). Retrieved from <https://www.statology.org/how-to-interpret-mape>
- Tada, M., & Takagi, M. (2024). Identifying personalized support methods toward mathematical learning. 1–8. <https://doi.org/10.1109/tale62452.2024.10834325>
- Yang, K. (2024). Predicting student performance using artificial neural networks. <https://doi.org/10.69610/j.ases.20240515>

رومنة المراجع العربية:

- Zubairi, Z. (2023). Strategi dan metode pembelajaran akidah akhlak. *TARQIYATUNA Jurnal Pendidikan Agama Islam Dan Madrasah Ibtidaiyah*, 2(1), 38–47. <https://doi.org/10.36769/tarqiyatuna.v2i1.312>
- Al-Anzi, Muteb bin Zaazou. (2023). The factors affecting mathematical achievement of fourth-grade students in light of the results of the TIMSS 2019 International Study: A comparative study among Gulf Cooperation Council countries. *Majallat Al-Shamal lil-Uloom Al-Insaniyah*, 8(2), 2053–2080.
- Al-BoKhotoah, Ebtisam Rajab, Meftah, Aisha Ahmed, & Al-Nayed, Nasreen Omran. (2023). Causes of low academic achievement in mathematics among basic (middle) stage students from the perspective of teachers and educational supervisors in Benghazi (Libya). *Majallat Jamiat Bani Walid lil-Uloom Al-Insaniyah wa Al-Tatbiqiyah*, 8(5), 466–484. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.C260924>

Ministry of Education – General. (2023). Application of international trends studies in student achievement in mathematics and science (2023) TIMSS. <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/Trends-studies.aspx>

Saudi Authority for Education and Training Evaluation. (2020). TIMSS 2019 report: An initial look at the achievement of fourth and eighth grade students in mathematics and science in the Kingdom of Saudi Arabia in an international context. Riyadh.

Saudi Authority for Education and Training Evaluation. (2023). National Qualification Framework (2nd ed.). Kingdom of Saudi Arabia.

Taif Education Directorate. (1446 AH). Statistical summary for the academic year 1446 AH – Boys and Girls Sector. Planning and Development Department, Information Unit, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

درجة توظيف تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

تركي مقعد مطلق الروقي

أستاذ تقنيات التعليم المساعد - قسم التربية - كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية - الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2026-02-01؛ تاريخ القبول: 2026-05-19)

مستخلص البحث: سعت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توظيف تقنيات التعليم الناشئة في تعزيز المهارات الذاتية لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية، والكشف عن المعوقات التي تحد من استخدامها، مع اقتراح سبل عملية لتجاوزها. ولتحقيق هذه الأهداف؛ استُخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة على عينة عشوائية بلغت (399) طالباً. وأظهرت النتائج موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على واقع توظيف تلك التقنيات؛ حيث تصدر برنامج "شات جي بي تي" (ChatGPT) المرتبة الأولى، تلتها تقنيتا الواقع المعزز والافتراضي، بينما جاءت الروبوتات في المرتبة الأخيرة. كما بيّنت النتائج أن ضعف المهارات الرقمية وتدني الدافعية يمثلان أبرز التحديات التي تواجه التعلم الذاتي عبر هذه الوسائط. واختتم العمل بتقديم مقترحات لتذليل تلك العقبات، منها: تخصيص الموارد المالية الكافية، وتوفير أدلة إرشادية للمتعلمين، وبناء نظام أمني متين لحماية بيانات الجامعة.

الكلمات المفتاحية: تقنيات التعليم الناشئة - الذكاء الاصطناعي - إنترنت الأشياء - المهارات الذاتية.

The degree to which emerging educational technologies are employed to enhance the self-skills of international students at the Islamic University.

Turki Moqeed Alroqi

Assistant Professor of Educational Technology - Education - Faculty of Arabic Language and Humanities - Islamic University In Madinah - Saudi Arabia.

(Received: 01-02-2026; Accepted: 19-05-2026)

Abstract: The current study aimed to identify the extent to which emerging educational technologies are employed to enhance self-skills among international students at the Islamic University, examine the obstacles limiting their use, and propose practical strategies to overcome them. To achieve these objectives, a descriptive survey methodology was adopted, utilizing a questionnaire administered to a random sample of (399) students. The results revealed that the respondents strongly agreed on the high current level of utilizing these technologies; ChatGPT ranked first, followed by augmented and virtual reality technologies, whereas robotics ranked last. The findings also indicated that weak digital skills and low motivation were the most prominent challenges hindering self-directed learning through these mediums. The study concluded by providing proposals to overcome these obstacles, including allocating sufficient financial resources, providing guiding manuals for learners, and establishing a robust security system to protect university data.

Keywords: Emerging Educational Technologies - Artificial Intelligence - Internet of Things (IoT) - Self-Directed Skills.



DOI: 10.12816/0062604

(*) Corresponding Author:

Turki Moqeed Alroqi
Assistant Professor of Educational Technology - Education - Faculty of Arabic Language and Humanities - Islamic University In Madinah - Saudi Arabia.

Email: Turki9@iu.edu.sa

(*) للمراسلة:

تركي مقعد مطلق الروقي

أستاذ تقنيات التعليم المساعد - قسم التربية - كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية - الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: Turki9@iu.edu.sa

1 مقدمة:

شهد العصر الحالي ثورة تقنية أفضت إلى ابتكارات وإنجازات أحدثت تحولات نوعية في مجالات الحياة المختلفة؛ مما أتاح للمؤسسات التعليمية فرصاً واعدة للاستفادة من هذه التقنيات في تطوير أساليب عملها والخدمات التي تقدمها. ولعل ظهور تقنيات الذكاء الاصطناعي، والواقع المعزز، والواقع الافتراضي، والروبوتات، وإنترنت الأشياء، وغيرها من التقنيات الناشئة؛ يُحفز مسارات التحديث، ويُطور ممارسات التعليم والتعلم، لا سيما في جوانب تخزين المعرفة، وطرق عرضها، وإتاحة فرص أوسع للتعليم الذاتي، وتيسير هذه المهام جميعها مقارنة بما كانت عليه في السابق (الحربي وألطف، 2023).

وفي التعليم الجامعي، يُعدُّ التطوير غايةً إستراتيجية للدول؛ إذ تمثل الجامعات المحضن الرئيس لإعداد الكوادر البشرية وتأهيلها، لتكون قادرةً على التفاعل مع تحديات العصر ومتغيراته المعرفية والاقتصادية والثقافية؛ وإسهاماً في تحقيق التنمية وتطوير المؤسسات (أحمد، 2020). وفي هذا الإطار، تسعى الجامعات لمواكبة تحولات سوق العمل عبر الاستثمار في التحول الرقمي، وتوظيف التقنيات الحديثة لرفع جودة عمليتي التدريس والتعلم. ومع اتساع الفجوة بين مخرجات النظم التعليمية ومتطلبات سوق العمل - التي باتت تركز على المهارات المهنية أكثر من المؤهلات التقليدية - وتزايد الحاجة لتجاوز التحديات المسببة لهذه الفجوة (شلاشر، 2019)؛ تبرز الضرورة الملحة للتركيز على تقنيات تعليمية تُنمي المهارات الذاتية للطلاب: كإدارة الوقت، وحل المشكلات، والتحفيز الذاتي؛ بما يعزز فرصهم الوظيفية مستقبلاً. وتسهم هذه المهارات في زيادة الإنتاجية، وتحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية، وتحقيق التطور المهني؛ وهو المطلب الأبرز لأصحاب العمل تعزيزاً للمرونة والسلوك التكيفي.

وفي هذا السياق، تعمل الجامعات السعودية على استثمار التقنيات الناشئة للارتقاء بجودة منظومتها التعليمية على مستويات عدة، أبرزها التحسين المستمر لعمليتي التدريس والتعلم؛ إذ تُتيح هذه التقنيات إمكانيات متقدمة لإعادة تشكيل أساليب التعليم الجامعي، وتصميم المحتوى وتطويره، وتخصيص الخبرات التعليمية لتلائم احتياجات كل طالب. وقد أثبتت الدراسات الحديثة فاعلية دمج هذه التقنيات -كالذكاء الاصطناعي، والواقع المعزز والافتراضي- في تنمية المهارات الذاتية للمتعلمين، وتطوير قدراتهم الأكاديمية والشخصية، بما يعزز جاهزيتهم للمنافسة في سوق العمل مستقبلاً (إسماعيل، 2023). كما تسهم محاكاة المواقف التعليمية عبر البيئات المتكيفة والتجارب الغامرة في إكساب الطلاب مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات في بيئة آمنة تخلو من الرهبة من الإخفاق، وتيسير استيعاب المعارف المعقدة؛ مما يرفع

دافعيتهم نحو التعلم الحياتي والذاتي (الزهراني، 2020؛ Maples-Keller et al., 2017). وعليه، فإن استثمار تلك التقنيات لم يعد خياراً تكميلياً، بل أضحت ضرورةً حتمية تملئها التحولات التقنية المتسارعة وتغيرات سوق العمل (مزداد، 2023).

وفي ظل تحول دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر لها، وتوسع أفاق التعلم عبر الإنترنت؛ أتاح مواقع الويب وتقنيات الذكاء الاصطناعي للمتعلم فرصاً رحبة لتكثيف عملية التعلم وفقاً لظروفه وقدراته الخاصة (الشميري، 2025)، واكتساب مهارات إضافية خارج أسوار القاعة الدراسية، وهو مسارٌ تدعمه البيئات التقنية الحديثة عبر تعزيز مهارات التعلم المستقل وإدارة الوقت، مما ينعكس إيجاباً على بلوغ النجاح الأكاديمي (العزب والنشار، 2022).

كما أن دمج حلول "إنترنت الأشياء" لإنشاء بيئات تعلم ذكية وواعية بالسياق، يُسهم في تسريع عملية التعلم ورفع كفاءتها؛ إذ تتيح للمتعلم الوصول إلى المحتوى التعليمي الملائم في الزمان والمكان المناسبين، وتيسر استيعاب المعلومات عبر دمج الواقع المادي بالرقمي (Mohanty, 2019).

واتساقاً مع توجهات وزارة التعليم والجامعات السعودية نحو التوظيف الفاعل للمستحدثات التقنية، تبرز الضرورة الملحة لتقييم مدى استفادة الطلاب من هذه المبادرات والبرامج في تحسين مهاراتهم الذاتية. وتتأكد أهمية التقييم في ضوء ما كشف عنه (تقرير مؤشر جاهزية تبني التقنيات الناشئة لعام 2026م) من تسارع ملحوظ في جاهزية الجهات الحكومية؛ إذ تجاوزت نسبة التفعيل (76 %) مقارنة بالسنوات السابقة، وهو ما ينعكس إيجاباً على بيئة التعليم الجامعي بالسعودية. ومن ثم فإن الوقوف على واقع هذه الاستفادة يُعد مطلباً جوهرياً لتقييم مدى نجاح التحول الرقمي الجامعي في ضوء مستهدفات رؤية المملكة 2030 (هيئة الحكومة الرقمية، 2026).

1-1 مشكلة الدراسة:

تُمثل الجامعات السعودية ركيزةً أساسيةً للتعليم العالي، ونتيجةً للمتغيرات المحلية والعالمية فإنها تواجه تحديات عدة؛ منها تأهيل الطلاب وتزويدهم بالمهارات الذاتية التي تضمن جاهزيتهم لسوق العمل، وتحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030 (المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية بجامعة الإمام، 2017). ومع تنامي الاستثمار الجامعي في التحول الرقمي، ومبادرات وزارة التعليم في دعم التعلم الذكي؛ تبرز الحاجة الماسة لتقييم أثر هذه التوجهات وجدواها من منظور المتعلمين، ففي حين ركزت أغلب البحوث المنشورة على قياس تصورات أعضاء هيئة التدريس لواقع توظيف هذه التقنيات في العملية التعليمية، يُلاحظ ندرة في الدراسات التي تقيس درجة توظيف

الاختصاص في الجامعة على تحسين الخدمات التعليمية الرقمية المقدمة لهم.

2. المساهمة في الكشف عن المهارات الذاتية التي تحتاج إلى دعم تقني مكثف، مما يمهّد الطريق لتصميم برامج تدريبية أو ورش عمل تلبي هذه الاحتياجات فعلياً.

3. تقديم قائمة بالمعوقات التي واجهت الطلاب عند استخدام التقنيات الناشئة، وهو ما يضع أمام المشرفين على التحول الرقمي نقاطاً محددة تتطلب المعالجة والتطوير.

4-1 مصطلحات الدراسة:

1-4-1 المهارات الذاتية:

التعريف الاصطلاحي: سلوكٌ مشروطٌ بتحقيق أمرين: أن يكون موجهاً لتحقيق هدف معين، وأن يكون منظماً لإحراز هذا الهدف في أقصر وقت ممكن. ويُعرف بأنه القدرة على تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، والتحفيز الذاتي، وحل المشكلات والصعوبات التي تواجه الفرد خلال سعيه لتحقيق الهدف (مبدوعة، 2025).

التعريف الإجرائي: مجموعة من القدرات الشخصية التي تساعد الفرد على التعامل مع مختلف المتغيرات؛ وتتمثل في قدرة الطالب على إدارة الوقت، والتحفيز الذاتي، وحل المشكلات، وثّاق بالدرجة التي يحصل عليها في أداة الدراسة.

2-4-1 تقنيات التعليم الناشئة:

التعريف الاصطلاحي: مجموعة من الأدوات والوسائط التقنية الحديثة التي تملك القدرة على إحداث تغيير جذري في ممارسات التعليم والتعلم، وتعتمد في جوهرها على الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي لإنشاء بيئات تعلم تفاعلية.

التعريف الإجرائي: الوسائل التقنية التي يستخدمها الطلاب الدوليون في الجامعة الإسلامية لتعزيز تعلمهم، وتشمل في هذه الدراسة: أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي (مثل: شات جي بي تي)، والواقع الافتراضي والمُعزّز، وإنترنت الأشياء.

3-4-1 درجة التوظيف:

التعريف الإجرائي: مستوى استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية في العملية التعليمية للطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية، من وجهة نظر الطلاب. وتشمل هذه الدرجة قياس تكرار ونوعية استخدام تلك التقنيات؛ مثل: شات جي بي تي، والواقع الافتراضي، إضافة إلى فاعلية هذه التقنيات في تسهيل عمليات التعليم والتدريب والتأهيل للطلاب.

5-1 حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: تقتصر على دراسة درجة

"الطلاب" لهذه التقنيات في تطوير مهاراتهم الذاتية؛ وهو ما دعت إلى استقصائه توصيات دراسات سابقة (الحربي وألطف، 2023؛ الشريف، 2020).

علاوةً على ذلك، تعترض هذه المبادرات التقنية تحدياتٌ تُعيق تحقيق أهدافها؛ كضعف البنية التحتية التقنية، وقلة البرامج التدريبية، ومحدودية الوعي بفوائدها في تنمية مهارات الطلاب؛ وهو ما أكدته دراسات (الشريف، 2020)، و(العزب والنشار، 2022)، و(الرويلي، 2021). وفي السياق ذاته، فصلّت دراسة (الجهني، 2019) أبرز التحديات المؤسسية، والمتمثلة في: مقاومة التغيير، وضعف الثقة بمخرجات التعليم الإلكتروني، وقصور التأهيل العلمي للمشغلين، وعزوف بعض الأقسام عن تحديث مقرراتها، فضلاً عن ضعف الاستفادة من المتخصصين، ونقص فرص التدريب لمنسوبي الجامعات.

وبالرغم من الاهتمام بتوظيف تقنيات التعليم الناشئة، إلا أن الفجوة تظل قائمة في فهم كيفية استخدام هذه التقنيات الحديثة بشكل فعال لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب. وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في استقصاء درجة توظيف تقنيات التعليم الناشئة في تعزيز المهارات الذاتية لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية.

2-1 أسئلة الدراسة:

بناءً على ما سبق فإن هذا البحث يسعى للإجابة عن التساؤلات الآتية من وجهة نظر الطلاب:

- ما درجة توظيف تقنيات التعليم الناشئة في تعزيز المهارات الذاتية (إدارة الوقت، حل المشكلات، التحفيز الذاتي) لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية؟
- ما المعوقات التي تحد استخدام هذه التقنيات في تعزيز المهارات الذاتية لدى أفراد العينة؟
- ما السبل المقترحة لتجاوز هذه المعوقات؟

3-1 أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية ما يلي:

1-3-1 أولاً: الأهمية النظرية:

1. تقديم معطيات نظرية حول العلاقة بين تقنيات التعليم الناشئة وتنمية المهارات الذاتية، مع التركيز على فئة "الطلاب الدوليين" بوصفها مجتمعاً بحثياً له خصوصيته.

2. تسليط الضوء على الفجوات البحثية من خلال رصد واقع التقنيات الحديثة في البيئة الجامعية السعودية، مما يوفر مؤشرات علمية قد يستفيد منها الباحثون في إجراء دراسات كمية أو طولية.

2-3-1 ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. تقديم بيانات ميدانية حول درجة الاستفادة الطلاب الدوليين من التقنيات المتاحة، مما قد يساعد جهات

استشعار ونظارات متخصصة، لدمج المعرفة النظرية بالتطبيق العملي في بيئة آمنة (المومني، 2019). وتوفر هذه التقنية بيئة تعليمية شخصية ومتكيفة تحسن التفاعل المعرفي والتحصيل الدراسي عبر التجارب الغامرة والتعلم الاستقصائي (Maples-Keller et al., 2017)، كما تسهم في تنمية مهارات التواصل وإدارة العواطف (Schutte & Stilinović, 2017). ويرى (السحيباني، 2021) أن لهذه التقنية دوراً جوهرياً في تعزيز التعلم الذاتي وإدارة الوقت واتخاذ القرار؛ نظراً لما تتيحه المحاكاة من فرص لتكرار التجارب وتقييم الأداء، مما يبنّي قدرات الطالب على الابتكار في حل المشكلات.

4. الروبوتات المتقدمة: (Advanced Robotics) آلات إلكترونية مبرمجة لتنفيذ المهام والأوامر المحددة تُسهّل الفهم وتُحفّز الإبداع والابتكار (الغامدي وعيسى، 2022). وتوفر الروبوتات بيئة تطبيقية تفاعلية تشجع الطلاب على التجريب وحل المشكلات وأخذ القرار بشكل مستقل، وتنمية التفكير النقدي، والقدرة على مواجهة التحديات التقنية عبر تعديل الأنظمة الروبوتية وتطويرها (الخلفي، 2021).

5. شات جي بي تي (ChatGPT): نموذج للذكاء الاصطناعي التوليدي يعتمد معالجة اللغة الطبيعية وفهمها لإنتاج نصوص تحاكي التفاعل البشري؛ ويُستخدم في العديد من التقنيات التعليمية؛ كتفسير المفاهيم وتوليد المحتوى الأكاديمي، ويتيح للطلاب والمعلمين إمكانية الوصول إلى مساعد ذكي قادر على دعم العملية التعليمية وتعزيز التفاعل (Brown et al., 2020)، ويُسهّم بشكل فاعل في تطوير مهارات التعلم وحل المشكلات وإدارة الوقت عبر تقديم تغذية راجعة فورية، مما ينمي قدرة الطالب على التفكير النقدي واتخاذ القرار (عبد الوهاب، 2024).

6. ديب سيك (DeepSeek): نموذج للذكاء الاصطناعي يتميز بالتعلم العميق، ومعالجة البيانات الضخمة، وتوليد المحتوى بدقة عالية، ويُعد أحد البدائل القوية في المجالات البحثية التي تتطلب كفاءة لغوية، وتحليلاً للسياقات المعقدة، ومعالجة متقدمة للبيانات، ويقدم حلولاً ذكية تساعد المتعلم والباحث على الوصول إلى المعرفة بطريقة أسرع وأكثر دقة. ويدعم ديب سيك استقلالية المتعلم، ويصقل مهارات التحليل والنقد العلمي، والكتابة الأكاديمية، وصياغة التقارير، وإعداد العروض، ويقدم تغذية راجعة فورية؛ مما يعزز الثقة بالذات والابتكار المعرفي عبر تقديم حلول متعددة للمشكلات الإجرائية (زواق، 2025).

توظيف تقنيات التعليم الناشئة؛ والتي تشمل: (إنترنت الأشياء، الواقع المعزز، الواقع الافتراضي، الروبوتات المتقدمة، شات جي بي تي، ديب سيك)؛ لتعزيز المهارات الذاتية المتمثلة في: (إدارة الوقت، وحل المشكلات، والتحفيز الذاتي) لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة.

2. الحدود البشرية: الطلاب الدوليين للجامعة الإسلامية بمختلف جنسياتهم وتخصصاتهم العلمية، مما يوفر تنوعاً في الآراء والتجارب.

3. الحدود المكانية: البيئة الجامعية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

4. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2025/2026م.

1-6 الإطار النظري والدراسات السابقة:

1-6-1 المحور الأول: تقنيات التعليم الناشئة:

يعرف (Cambridge Dictionary, 2023) التقنيات الناشئة أو الحديثة بأنها الآلات والبرامج والمعدات المتطورة التي تعتمد على عمليات علمية حديثة في مختلف المجالات. ومن أبرزها في السياق التعليمي المعاصر: الواقع الافتراضي، والواقع المعزز، والواقع المختلط، وإنترنت الأشياء.

• أهم أنواع التقنيات الناشئة:

1. إنترنت الأشياء (Internet of Things): يعرف بأنه اتصال تفاعلي عبر الإنترنت يربط أجهزة الحاسب والأجهزة الذكية بالأشياء المختلفة، مما يجعلها قابلة لتبادل البيانات (محمود وآخرون، 2021). وتسهم هذه التقنية في تنمية المهارات الذاتية للطلاب عبر تمكينهم من إدارة العملية التعليمية باستقلالية؛ إذ تتيح الأنظمة المتصلة للطلاب متابعة أدائهم الأكاديمي، وتنظيم مهامهم، ومراجعة المحتوى بمرونة، مما يعزز المسؤولية الشخصية ومهارات التواصل والتعاون في البيئات الرقمية (الغراري، 2025).

2. الواقع المعزز (AR): تقنية تدمج الكائنات الرقمية ثلاثية الأبعاد في الواقع الحقيقي عبر وسائط تقنية متنوعة، مما يغمر المستخدم في بيئة تعليمية هجينة (المالكي وشعبان، 2020). وتدعم هذه التقنية استقلالية الطالب وثقته بنفسه عبر محاكاة مواقف تعليمية تتيح له حل المشكلات والتفكير النقدي دون رهبة من الإخفاق؛ مما يرفع دافعيته للتعلم وتنمية مهاراته في إدارة الوقت وفق وتيرته الخاصة (الزهراني، 2020).

3. الواقع الافتراضي: تقنية تعليمية تعتمد على بيئات ثلاثية الأبعاد يتفاعل معها الطالب عبر أجهزة

مع مجتمعه، بما يضمن توازنه النفسي وتنمية إمكاناته الشخصية لاتخاذ القرارات الصحيحة، مما يكفل له التفوق في حياته العلمية والعملية.

وتُعد المهارات الذاتية بمثابة القدرات التي يكتسبها الطالب ويطورها لتحقيق أهدافه الشخصية والمهنية، مما ينعكس إيجابياً على تحسين جودة حياته الأكاديمية والشخصية والاجتماعية. حيث يقود تنمية هذه المهارات إلى تعزيز النجاح الأكاديمي الذي يعتمد على مهارات التخطيط وإدارة الوقت والتحفيز الذاتي؛ مما يساهم في تحسين أداء الطالب وزيادة فرص نجاحه. كما تساهم في تطوير قدرة الطالب على التكيف مع مختلف أساليب وأنماط التعلم، والتغلب على التحديات التي تعترضه، مما يحسن من كفاءته في تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية أكبر. علاوة على ذلك، يؤدي امتلاك هذه المهارات إلى تعزيز الثقة بالنفس؛ إذ يمر الطالب خلال رحلته التعليمية بمراحل من التحدي تساعد على الإيمان بقدراته، مما يدفعه للاستمرار ومواجهة الصعوبات. كما تساعد المهارات الذاتية الطلاب في التحضير للمستقبل من خلال اكتساب مهارات التواصل والتفكير النقدي والعمل الجماعي، وهي ركائز أساسية للنجاح المهني والقدرة على التكيف مع متغيرات سوق العمل بفاعلية، وصولاً إلى تحسين نوعية الحياة الشخصية وتعزيز تحمل المسؤولية (Ryan & Deci, 2020؛ مبدوعة، 2025؛ الشبول، 2025).

• أبعاد المهارات الذاتية لدى الطلاب:

تشير الدراسات (الصعوب والفلفلي، 2018؛ Ryan & Deci, 2020؛ المشاري، 2023؛ مبدوعة، 2025؛ الجبارات والشبول، 2025؛ الشميمري، 2025) إلى أبعاد عديدة للمهارات الذاتية لدى الطلاب؛ فمنها ما يرتبط بالإنجاز والتخطيط، وتنظيم المهام، وإدارة الوقت، والتحفيز الذاتي، والمرونة في التكيف مع التغيرات، والتعامل مع التحديات بإيجابية. ومنها ما يرتبط بمهارات التفكير النقدي الذي يسعى لتقييم المعلومات منطقياً وموضوعياً، واتخاذ القرار الصائب. كما تشمل المهارات الاجتماعية كالتواصل الفعال، والتعبير عن المشاعر بوضوح، والاستماع للغير وحسن تبادل الأفكار، والقدرة على القيادة عبر تحفيز الآخرين وتوجيههم نحو الأهداف المشتركة، وبناء علاقات إيجابية تقوم على التفاعل الاجتماعي البناء. وهناك أبعاد مرتبطة بالجانب النفسي، مثل الدافعية والقدرة على المثابرة وتحفيز النفس ذاتياً دون الحاجة لإشراف مباشر، وتعزيز الثقة بالقدرات الشخصية في اتخاذ القرارات؛ مما يُمكن الطالب من النجاح ومواجهة التحديات بتفاؤل. بالإضافة إلى بُعد استمرارية التعلم، وتطوير المعرفة والمهارات بشكل مستمر؛ لتحقيق النمو الشخصي والمهني، والقدرة على التكيف مع المتغيرات الأكاديمية والاجتماعية والانسجام معها بفاعلية.

• التحديات التي تواجه توظيف التقنيات الناشئة في التعليم:

تلخص دراسات (الياجزي، 2019؛ الحكي والمضوي، 2023؛ الظفيري، 2023؛ اليامي، 2023) أبرز التحديات التي تواجه توظيف التقنيات الناشئة في العملية التعليمية، وهي:

1. قلة توفر الأجهزة الإلكترونية وملحقاتها في القاعات الدراسية، أو عدم تناسبها مع عدد الطلاب في حالة توافرها.
2. ضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت سواء داخل المؤسسة أو خارجها.
3. قصور التوجهات المؤسسية نحو التحول الرقمي الكامل؛ وذلك بإنشاء عدد من الفصول الدراسية المزودة بالتقنيات الحديثة.
4. سُبُل التغلب على التحديات التي تواجه توظيف التقنيات الحديثة في التعليم:

تقترح دراسة (العمرى، 2022) ضرورة توفير بنية تحتية حديثة وتسريع خدمات الاتصال، وتوفير معامل تسمح بالتدريب والتجربة؛ من أجل التوظيف المناسب لهذه التقنيات. وتوصي دراسة (العلوني، 2022) بتكثيف الدورات التدريبية للمعلمين والطلاب لتوظيف أمثل للتقنيات. فيما يرى (الصبحي، 2021) أهمية تطوير مكتبات إلكترونية تفاعلية، والاهتمام بإنتاج المحتويات بصيغ رقمية يسهل على المتعلم الوصول لمادتها. وترى دراسة (حامد وممراد، 2020) أن المؤسسات التعليمية بحاجة لزيادة الدعم المالي وذلك من خلال الاستثمار الجامعي في التقنيات، والتدخل الحكومي المساند.

2-6-1 المحور الثاني: المهارات الذاتية:

يُعد مفهوم المهارات الذاتية من المفاهيم الحديثة نسبياً في الأوساط التربوية العربية، رغم كثرة تناوله في الدراسات الأجنبية. ويتكون المصطلح من مفردتين: المهارة والذات، والمتأمل في مفهوم المهارة يجد أنها سلوكٌ موجّه لتحقيق غرض محدد في وقت محدد، وبحسب (مبدوعة، 2025) فإن تعريفات المهارة تشتمل على ثلاثة عناصر رئيسية، وهي: الجهد، والوقت، والإتقان. في حين أن مفهوم الذات هو "تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المحددة الأبعاد، من العناصر المختلفة لكونيته الداخلية والخارجية، وتشتمل هذه العناصر على التصورات والمدركات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو" (زهران، 1989، ص. 83)، وبناءً على ذلك، تُمثل المهارات الذاتية والشخصية مجموعة القدرات التي يطورها الفرد بشكل كامل لتحسين ذاته، وتعزيز تواصله

وتحقيق النجاح. وتبرز أهميتها في مساعدة الفرد على بلوغ غاياته المنشودة، ودعم التركيز والالتزام بالأهداف، وتعزيز مستوى الطاقة والحماس. كما يدعم التحفيز الذاتي الابتكار والإبداع عبر استمرارية المحاولات، ويُعزز الثقة بالنفس من خلال التغلب على التحديات المستمرة وتجاوزها؛ مما يبني ثقة بالقدرة الشخصية، ويسهم في تكرار المحاولات والتعامل مع العقبات بأفضل الطرق الممكنة، وصولاً إلى رفع مستوى الوعي والإدراك لدى الطالب (Ryan & Deci, 2020).

3-6-1 المحور الثالث: الدراسات السابقة:

دراسة (الشميمري، 2025): استهدفت التعرف على مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة، والكشف عن طبيعة العلاقة بين هذا الاستخدام ودافعية الإنجاز والطموح الأكاديمي لدى (782) عينة من الطالبات. واعتمدت الاستبانة مقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الطموح الأكاديمي، وأدوات للبحث. وأظهرت النتائج تبايناً في مستويات استخدام التقنيات الناشئة بين المرتفع والمتوسط، مع غلبة الاتجاه المرتفع. كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي لصالح الطالبات اللاتي يستخدم أعضاء هيئة التدريس لديهن التقنيات الناشئة بدرجة مرتفعة.

دراسة (أحمد، 2025): رصدت اتجاهات طلاب الدراسات العليا بجامعة عين شمس نحو استخدام تقنية شات جي بي تي ChatGPT في الكليات النظرية والعملية. تكونت العينة من (309) مفردة، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع البيانات. وبيّنت النتائج أنَّ غالبية المشاركين يرون أنَّ هذه التقنية ساهمت في تحسين تجربة التعلم وتحفيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي والابتكاري، وأدّت دوراً مهماً في إتمام المهام الدراسية. وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تطوير المقررات وفق تقنيات الذكاء الاصطناعي، مع توظيفها بحذر في التعليم والبحث العلمي، ووفق سياسات أخلاقية واضحة.

دراسة (Xiao et al., 2025): سعت لتقييم فاعلية نموذج ديب سيك (DeepSeek-V3) في دعم تعلم طلاب الجامعات بمجال شبكات الحاسب والأمن السيبراني، وقياس إسهامه في تطوير الفهم المفاهيمي والمهارات التطبيقية لديهم. طبّقت الدراسة باستخدام المنهج التجريبي واختبارات المحاكاة على طلاب علوم الحاسب في جامعة صينية. وأظهرت النتائج أنَّ النموذج حقق أداءً متقدماً في مهام استخراج المعلومات وحل المشكلات الإجرائية، بينما أبدى محدودية في مهام التفكير العليا والتحليل المعقد؛ مما يشير إلى إمكاناته الواعدة في دعم التعليم الجامعي، شريطة وجود إطار تربوي يضمن سلامة الاستخدام.

وقد اقتصررت هذه الدراسة على ثلاثة أبعاد، وهي: حل المشكلات، وإدارة الوقت، والتحفيز الذاتي؛ لكونها أكثر أهمية للطلاب الجامعيين.

• أولاً: مهارة حل المشكلات:

عرفت مهارة حل المشكلات بكونها "عملية تفكيرية، يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً لديه، وتكون الاستجابة مباشرة عمل يستهدف حل التناقض أو اللبس الذي يتضمنه الموقف؛ فهي نشاط ذهني يتفاعل فيه التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل لإنتاج الحل المطلوب" (Yu et al., 2015, p. 1377). وتكمن أهمية هذه المهارة في تعزيز الرغبة في التعلم وتحفيز المشاركة الفعالة من قبل الطلاب عبر الممارسة الميدانية، مما يجعل التعلم أكثر استقراراً وثباتاً. كما تُسهم في إثارة دافعية التعلم؛ إذ يقوم الطالب بمعالجة مشكلاته بالاستناد إلى خبراته السابقة، مما يغرس فيه قيماً واتجاهات تتسق مع متطلبات مجتمع المستقبل، وتدفعه لبناء معرفته ذاتياً دون انتظار تلقّيها من الآخرين، ليكون له دورٌ إيجابي فاعل في جميع مراحل حل المشكلات (الصعوب والفلفلي، 2018).

• ثانياً: مهارة إدارة الوقت:

تعرف مهارة إدارة الوقت بأنها "قُدرة الفرد على إدراك الوقت، ووعيه بأهميته من حيث تحديد الوقت المناسب لإنجاز مهامه الدراسية، والتصرف فيه بكفاءة؛ للتخلّص من الأعباء النفسية لكثرة المطالب في التعليم، والوصول إلى فاعلية أكثر في التحصيل والإنجاز" (العنزي وآخرون، 2017، ص. 73). ويمكن تلخيص أهمية مهارة إدارة الوقت في مساعدتها الطالب على تحديد زمن لفهم احتياجاته، ومناقشة قضاياها التربوية، وتخصيص وقت محدد لكل مهمة ينجزها؛ مما يُمكنه من استيعاب المهام، والتركيز عليها بغية الوصول لنتائج مرضية، فضلاً عن دورها في دعم التفكير المتقن، والوصول إلى حلول إيجابية للمشكلات (المشاري، 2023). فالاستخدام الأمثل للوقت يقود لتحقيق الأهداف المنشودة عبر تحديد الأولويات بوضع خطة لتنظيم المهام، وتحديد العاجل منها، والزمن المستغرق لتنفيذه، مع رسم أهداف واقعية ممكنة التحقيق وفقاً لعامل الزمن، وتخصيص أوقات للراحة والترفيه؛ إذ إنّ تنظيم المهام زمنياً يساهم في التطوير الذاتي وتحديد الخيارات والبدائل المتاحة (مبدوعة، 2025).

• ثالثاً: مهارة التحفيز الذاتي:

يُمكن تعريف التحفيز الذاتي بأنه شعور داخلي لدى الإنسان يولد لديه الرغبة في تنفيذ نشاط أو سلوك معين لتحقيق أهداف محددة (علاقي، 2007). وعليه، فإن هذه المهارة هي الدافع الذي ينبع من داخل الفرد، ليشحن النفس بالمشاعر والطاقة الإيجابية اللازمة للوصول إلى الهدف

(العبد وقطيني، 2024)، بينما اختلفت مع دراسة (Xiao et al., 2025) التي اتبعت المنهج التجريبي واختبارات المحاكاة، ومع الدراسات التي ركزت على أعضاء هيئة التدريس كدراسة (الحربي وألف، 2023).

• أوجه الاستفادة من جميع الدراسات السابقة:

استقادت الدراسة الحالية من الدراسات متقدمة الذكر في رصد الموضوعات التي لم تُسبغ بحثاً، وتحديدًا فيما يخص درجة توظيف الطلاب الدوليين للتقنيات الناشئة لتعزيز مهاراتهم الذاتية. كما ساهمت في معرفة الأدوات البحثية والإجراءات المناسبة لإعداد أدوات جمع البيانات، وكشف الأدوات البحثية، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج ومقارنتها بما استقر عليه الباحثون سابقاً، وصولاً إلى تقديم توصيات ومقترحات علمية دقيقة.

• أوجه التميز في الدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية عن سابقتها بتبسيط الضوء على فئة الطلاب الدوليين في بيئة الجامعة الإسلامية، والتي تتسم بتعدد الجنسيات، والتنوع الثقافي واللغوي، واختلاف الخلفيات التعليمية. كما تتفرد الدراسة بالربط المباشر بين أحدث التقنيات الناشئة وبين تعزيز ثلاثة أبعاد محددة للمهارات الذاتية وهي إدارة الوقت، وحل المشكلات، والتحفيز الذاتي؛ مما يمنحها قيمة مضافة في سياق التحول الرقمي الأكاديمي.

7-1 أولاً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

1-7-1 منهج الدراسة:

استُخدم المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه وتسأولاته التي تسعى لرصد واقع التوظيف التقني لدى العينة المستهدفة.

2-7-1 مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية، وجرى اختيار عينة عشوائية بلغت (399) طالباً من الطلاب الدوليين، تتراوح أعمارهم ما بين (19 - 35) سنة؛ وتوزعت مستوياتهم الأكاديمية على النحو الآتي: (312) طالباً في مرحلة البكالوريوس، و(6) طلاب في الدبلوم العالي، و(36) طالباً في مرحلة الماجستير، و(45) طالباً في مرحلة الدكتوراه، وأفاد أغلبهم بامتلاك خبرة متوسطة في استخدام التقنيات.

3-7-1 أداة الدراسة:

اعتمد البحث الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة محاور أساسية:

- المحور الأول: واقع استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب، واشتمل على (36)

دراسة (العبد وقطيني، 2024): هدفت للتعرف على دور روبوتات الدردشة في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلاب الجامعات، مستخدمةً المنهج الوصفي والاستبانة. وكشفت النتائج أن الروبوتات تؤدي دوراً متوسطاً في تطوير تلك المهارات، مع وجود صعوبات تتعلق بدقة البيانات وموثوقيتها. وأشارت النتائج إلى أن طلاب مرحلة البكالوريوس والكلية النظرية كانوا أكثر توظيفاً لهذه الروبوتات في كتابة أبحاثهم مقارنة بطلاب الدراسات العليا والكلية التطبيقية. وأوصت الدراسة بدمج روبوتات الدردشة في مقررات مناهج البحث العلمي مع التوعية بمخاطرها المتعلقة بخصوصية بيانات المستخدم وحقوق الملكية.

دراسة (الحارثي والسواط، 2024): استقصت واقع استخدام تقنيات إنترنت الأشياء ومعوقات توظيفها لدى طالبات جامعة الطائف. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة على عينة بلغت (411) طالبة. وأظهرت النتائج أن استخدام تقنيات إنترنت الأشياء جاء بدرجة منخفضة، مع وجود معوقات تحد من هذا الاستخدام بدرجة متوسطة.

دراسة (الأكلبي، 2023): ركزت على تحديد درجة استخدام الواقع المعزز لدى طلاب الخبرات الميدانية في برنامج مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية والصعوبات التي تواجههم، واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة لعينة من (75) طالباً وطالبة. وأوضحت النتائج أن مستوى الاستخدام لهذه التقنية كان مرتفعاً في أبعاد التفاعل، والتحفيز، وربط المعلومات، وإضافة الخبرات الجديدة، بينما برزت تحديات مادية وتقنية ترتبط بالمعلم والمتعلم والبيئة التعليمية.

دراسة (الحربي وألف، 2023): سعت لمعرفة واقع توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية بالجامعات السعودية، واعتمدت المنهج الوصفي والاستبانة لعينة من (382) عضواً من هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أن درجة استعداد الجامعات لتوظيف هذه التقنية جاءت متوسطة، بينما بلغت درجة التوظيف الفعلي من وجهة نظر الأعضاء مستوى عالياً، مع وجود معوقات بدرجة عالية تعيق التوظيف الكامل للتقنية في العملية التعليمية.

• تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة تنامي الاهتمام الأكاديمي بتوظيف تقنيات التعليم الناشئة كتوجه حديث قادر على معالجة مشكلات تعليمية، وتحسين نواتج التعلم، وتعزيز المهارات المختلفة لدى الطلاب. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتطبيقها على مجتمع التعليم الجامعي؛ كدراسة (الشميمري، 2025)، ودراسة (أحمد، 2025)، ودراسة

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.721	5	0.779**	9	**0.732
2	**0.792	6	0.803**	10	**0.805
3	0.793**	7	0.777**	11	**0.786
4	**0.738	8	0.743**	12	**0.763

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05) فأقل، وجميعها قيم موجبة؛ مما يشير إلى صدق فقرات المحور الثاني وقدرتها على قياس ما وُضعت لقياسه.

• **صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث:** اقترح الحلول العملية اللازمة للتغلب على معوقات استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية.

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.867	5	**0.860	9	**0.851
2	0.847**	6	0.898**	10	**0.806
3	0.842**	7	0.893**	11	**0.864
4	0.885**	8	0.860**	12	**0.848

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (3)، أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05) فأقل، وجميعها قيم موجبة؛ مما يُشير إلى صدق فقرات المحور الثالث وقدرتها على قياس ما وُضعت لقياسه.

فقرة موزعة على ستة أبعاد، بواقع (6) فقرات لكل بُعد، وهي: (إنترنت الأشياء، شات جي بي تي، الواقع المعزز، الواقع الافتراضي، الروبوتات، ديب سيك).

- المحور الثاني: المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب، واشتمل على (12) فقرة.
- المحور الثالث: الحلول العملية المقترحة للتغلب على معوقات استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب، واشتمل على (12) فقرة.

4-7-1 صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، وهما:

1. الصدق الظاهري: من خلال عرض أداة الدراسة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين المتخصصين؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم؛ تم تصميم الاستبانة بصورتها النهائية.
2. صدق الاتساق الداخلي للأداة: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور أو البعد، وأيضاً حساب معامل ارتباط الأبعاد بالمحاور، وذلك على النحو التالي:

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية للمحور

م	أبعاد المحور الأول	معامل الارتباط
1	البعد الأول: إنترنت الأشياء	**0.795
2	البعد الثاني: شات جي بي تي	**0.810
3	البعد الثالث: الواقع المعزز	**0.905
4	البعد الرابع: الواقع الافتراضي	**0.887
5	البعد الخامس: الروبوتات	**0.892
6	البعد السادس: ديب سيك	**0.886

يتبين من الجدول (1) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية للمحور؛ دالة إحصائياً وموجبة عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05) فأقل؛ مما يُشير إلى صدق أبعاد المحور الأول وقدرتها على قياس ما وُضعت لقياسه.

- **صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني:** المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية.

5-7-1 ثبات أداة الدراسة:

استُخدمت معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (4): يوضح "قيم معامل ألفا كرونباخ" لأداة الدراسة".

محاور الدراسة	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	واقع استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية.	36	0.977
المحور الثاني	المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية.	12	0.937
المحور الثالث	الحلول العملية المقترحة للتغلب على معوقات استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية.	12	0.968
الثبات العام لأداة الدراسة		60	0.977

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (4) إلى أنَّ معاملات الثبات لمحاور الدراسة مرتفعة؛ حيث تراوحت ما بين (0.937 و0.977)، أما الثبات العام للأداة فقد بلغ (0.977)؛ وهي قيم تدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، بما يضمن إمكانية الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

جدول (6): واقع استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب

أبعاد المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	درجة الموافقة
البعد الأول: انترنت الأشياء	3.36	0.993	67.2	5	بدرجة متوسطة
البعد الثاني: شات جي بي تي	4.05	0.701	80.9	1	بدرجة كبيرة
البعد الثالث: الواقع المعزز	3.84	0.793	76.8	2	بدرجة كبيرة
البعد الرابع: الواقع الافتراضي	3.74	0.865	74.8	3	بدرجة كبيرة
البعد الخامس: روبوتات الدردشة	3.31	1.01	66.2	6	بدرجة متوسطة
البعد السادس: ديب سيك	3.39	0.795	67.8	4	بدرجة متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	3.61	0.752	72.2		بدرجة كبيرة

6-7-1 أساليب المعالجة الإحصائية:

جرى تحليل البيانات باستخدام الاستبانة؛ حيث حُدَّت الاستجابات المحتملة لكل فقرة وفقاً لمقياس (ليكرت الخماسي)، وتم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط، ومعامل (ألفا كرونباخ). ولتسهيل تفسير النتائج؛ حُدَّت مستوى الإجابة على بنود الأداة بإعطاء الأوزان التالية: (بدرجة كبيرة جداً = 5، بدرجة كبيرة = 4، بدرجة متوسطة = 3، بدرجة قليلة = 2، بدرجة قليلة جداً = 1). ثم صُنِّفت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى بناءً على المعادلة التالية:

• طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = $5 \div (1-5) = 0.80$

وذلك للحصول على التصنيف الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (5): درجة الموافقة ومدى المتوسطات الحسابية:

الوصف	مدى المتوسطات
بدرجة قليلة جداً	1 - 1.80
بدرجة قليلة	1.81 - 2.60
بدرجة متوسطة	2.61 - 3.40
بدرجة كبيرة	3.41 - 4.20
بدرجة كبيرة جداً	4.21 - 5.00

8-1 ثانياً: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة والتوصيات:

ينص السؤال الأول على: "ما واقع استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة على الأبعاد والفقرات المتعلقة بواقع استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب الدوليين، وتوضح النتائج ذلك في الجدول الآتي:

وهو ما يُشير إلى وجود جهد مؤسسي لتوظيف هذه الوسائط في دعم العملية التعليمية وتنمية قدرات التعلم الذاتي، والمرونة، والتخطيط، لدى هذه الفئة من الطلاب. ويمكن تفسير ذلك بأن الجامعة تهتم بتحديث البنية الرقمية، وإتاحة تقنيات تفاعلية تُساعد الطلاب على تجاوز التحديات اللغوية والثقافية. كما أن تصدّر "شات جي بي تي" لقائمة الاستخدام قد يعود لسهولة التعامل معه، وتلبيته لاحتياجات الطلاب الدوليين في الترجمة، وتعريف المصطلحات، وتحليل النصوص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشميمري، 2025) التي أظهرت تباين مستويات استخدام التقنيات الناشئة ما بين المرتفع والمتوسط مع غلبة الاتجاه المرتفع، وكذا دراسة (الأكلي، 2023) التي بينت ارتفاع مستوى استخدام الواقع المعزز، ودراسة (الحربي وألطف، 2023) التي كشفت عن درجة توظيف عالية لإنترنت الأشياء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

تُشير النتائج بالجدول (6) إلى أن المشاركين يوافقون بدرجة كبيرة على واقع استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية بمتوسط حسابي بلغت قيمته (3.61 من 5)؛ وتُبين هذه النتيجة أن تلك التقنيات تُستخدم بدرجة كبيرة لتعزيز المهارات الذاتية لطلاب الجامعة الإسلامية. كما أظهرت النتائج حلول تقنية "شات جي بي تي" (ChatGPT) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.05)، تليها تقنية "الواقع المعزز" بمتوسط (3.84)، ثم "الواقع الافتراضي" بمتوسط (3.74)، بينما جاءت تقنية "الروبوتات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.31). ويتضح من ذلك أن التقنيات الناشئة تُستخدم بدرجة كبيرة، باستثناء تقنيات (الروبوتات، وإنترنت الأشياء، وديب سيك) التي تُستخدم بدرجة متوسطة.

وتعكس هذه النتائج موافقة المشاركين بدرجة كبيرة على دور تقنيات التعليم الناشئة في تعزيز المهارات الذاتية (إدارة الوقت، وحل المشكلات، والتحفيز الذاتي)؛

أما جواب السؤال الثاني فيتضح من خلال:

جدول (7): المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	درجة الموافقة
1 ضعف البنية التحتية للجامعات وجاهزيتها لاستخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب.	3.54	1.01	70.8	7	بدرجة كبيرة
2 صعوبة توفير المخصصات المالية اللازمة لاستخدام تقنيات التعليم الناشئة في إدارة عمليات التعلم الذاتي.	3.54	1.053	70.8	8	بدرجة كبيرة
3 نقص الكوادر والخبراء والمختصين والمهندسين المهرة القادرين على تطوير وتنفيذ وصيانة البرامج التكنولوجية أثناء استخدام الطلاب لتقنيات التعليم الناشئة.	3.56	1.06	71.1	5	بدرجة كبيرة
4 ضعف امتلاك الجامعة لقدرة حوسبة كافية لتشغيل تقنيات التعليم الناشئة.	3.38	1.18	67.5	11	بدرجة متوسطة
5 عدم وجود دليل للاسترشاد به عند استخدام الطلاب تقنيات التعليم الناشئة في عمليات التعلم الذاتي.	3.50	1.08	70.1	9	بدرجة كبيرة
6 عدم توافر الإمكانيات اللازمة لاستخدام المكتبات الإلكترونية والاستفادة منها في عمليات التعلم الذاتي.	3.34	1.12	66.8	12	بدرجة متوسطة
7 ضعف المهارات الرقمية لدى الطلاب تحد من استخدامهم لتقنيات التعليم الناشئة.	3.62	1.13	72.3	1	بدرجة كبيرة
8 قلة الدورات التدريبية التي يحصل عليها الطلاب لاستخدام تقنيات التعليم الناشئة في إدارة عمليات التعلم الذاتي.	3.59	1.13	71.9	4	بدرجة كبيرة
9 عزوف بعض الطلاب عن المشاركة في استخدام الأنشطة التعليمية التي تعتمد على استخدام تقنيات التعليم الناشئة.	3.59	1.064	71.9	3	بدرجة كبيرة
10 صعوبة تقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب عند إجراء الاختبارات باستخدام تقنيات التعليم الناشئة.	3.47	1.060	69.5	10	بدرجة كبيرة
11 لا توجد دورات خاصة للطلاب في كيفية إجراء الاختبارات التي تتم من خلال تقنيات التعليم الناشئة.	3.55	1.135	71.0	6	بدرجة كبيرة
12 تدني الدافعية لدى الطلاب لاستخدام تقنيات التعليم الناشئة في عمليات التعلم الذاتي.	3.62	1.010	72.3	2	بدرجة كبيرة
المتوسط الحسابي العام للمحور ككل	3.53	0.838	70.5		بدرجة كبيرة

تظهر النتائج بالجدول (7) ما يلي:

تضمن محور المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب (12) فقرة، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.34 إلى 3.62)، وتقع هذه المتوسطات ضمن الفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللّتين تشيران إلى الموافقة (بدرجة متوسطة، وبدرجة كبيرة)، مما يدل على التفاوت في درجة موافقة المشاركين على هذه المعوقات. فقد جاءت الفقرة رقم (7) وهي (ضعف المهارات الرقمية لدى الطلاب يحد من استخدامهم لتقنيات التعليم الناشئة) في المرتبة الأولى بين المعوقات بمتوسط حسابي (3.62) من 5)، تليها الفقرة رقم (12) وهي (تدني الدافعية لدى الطلاب لاستخدام تقنيات التعليم الناشئة في عمليات التعلم الذاتي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.62)، بينما جاءت الفقرة رقم (6) وهي (عدم توافر الإمكانيات اللازمة لاستخدام المكتبات الإلكترونية والاستفادة منها في عمليات التعلم الذاتي) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.34).

كما تبين من النتائج في الجدول السابق أنّ أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة على المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب الدوليين بمتوسط حسابي عام بلغ (3.53 من 5). وتؤكد هذه النتيجة أنّ توظيف هذه التقنيات، على الرغم من أهميته وفاعليته، ما يزال يواجه تحديات تقيد تحقيق الاستفادة القصوى منها. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ

البيئة الجامعية لا تزال في مرحلة تطوير البنية التحتية الرقمية، أو أنّ هناك فجوة في جاهزية المستخدمين لاستثمار التقنيات الحديثة بشكل كامل. كما تشير الموافقة المرتفعة إلى أنّ الطلاب الدوليين قد يواجهون صعوبات إضافية، كالعوائق اللغوية، أو محدودية الخبرة الرقمية، أو تحديات الاندماج الثقافي، مما يجعل هذه المعوقات أكثر تأثيراً على نمو مهاراتهم الذاتية، خصوصاً وأنّ أغلب الطلاب من بيئات تعليمية مختلفة قد لا يتوفر فيها تعليم يدعم استخدام التقنيات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأكلبي، 2023) التي رصدت معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز، ومن أبرزها: الجوانب المادية والتقنية، وما يتعلق بالمعلم والمتعلم والبيئة التعليمية. وكذلك دراسة (الحربي والطف، 2023) التي كشفت عن وجود معوقات بدرجة عالية تحول دون توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية بالجامعات السعودية. بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (الحارثي والسواط، 2024) التي كشفت عن وجود معوقات تحد من استخدام تقنيات إنترنت الأشياء بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الثالث، والذي نصّ على الآتي: "ما المقترحات اللازمة للتغلب على معوقات استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم؟

جدول (8): المقترحات اللازمة للتغلب على معوقات استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب الدوليين

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	درجة الموافقة
1 توفير بنية تحتية مرنة ومتطورة من برمجيات ومعامل ومختبرات لتشجيع الطلاب على استخدام تقنيات التعليم الناشئة.	3.83	1.133	76.7	11	بدرجة كبيرة
2 إعداد الفصول الدراسية وتنظيمها بما يسمح لتوظيف تقنيات التعليم الناشئة في تطوير المهارات الذاتية لدى طلاب الجامعات	3.92	1.064	78.3	6	بدرجة كبيرة
3 تطوير المناهج الدراسية بالجامعات، وتضمينها لمهارات التعامل مع تقنيات التعليم الناشئة.	3.89	1.103	77.7	8	بدرجة كبيرة
4 تدريب الطلاب على المهارات الرقمية المطلوبة لتقنيات التعليم الناشئة، حسب احتياجاتهم وبشكل إلزامي.	3.87	1.10	77.4	9	بدرجة كبيرة
5 نشر الوعي بين الطلاب بأهمية استخدام تقنيات التعليم الناشئة لزيادة دافعيتهم نحو استخدام هذه التقنيات لتعزيز مهاراتهم الذاتية.	3.89	1.05	77.7	7	بدرجة كبيرة
6 وضع اللوائح والضوابط المنظمة لاستخدام تقنيات التعليم الناشئة لحماية المعلومات والبيانات في الجامعات.	3.84	1.12	76.8	10	بدرجة كبيرة
7 توفير مدربين محترفين لتدريب الطلاب على استخدام تقنيات التعليم الناشئة.	3.92	1.12	78.5	5	بدرجة كبيرة
8 توفير خبراء وفنيين متخصصين لتركيب وصيانة الأجهزة المتعلقة بتقنيات التعلم الناشئة وتقديم دعم فني مستمر.	3.82	1.183	76.4	12	بدرجة كبيرة
9 توفير اتصال مرّن وفعال يسمح بالتواصل السريع بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب.	3.94	1.06	78.8	4	بدرجة كبيرة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	درجة الموافقة
10 توفير نظام أمني فعال لحماية المعلومات والبيانات الخاصة بالجامعة.	4.02	1.03	80.5	2	بدرجة كبيرة
11 تخصيص الموارد المالية الكافية لتنفيذ تقنيات التعليم الناشئة في التعليم الجامعي.	4.00	1.00	80.0	3	بدرجة كبيرة
12 توفير دليل إرشادي يُساعد الطلاب على استخدام تقنيات التعليم الناشئة في التعليم.	4.05	1.06	81.1	1	بدرجة كبيرة
المتوسط الحسابي العام للمحور ككل	3.92	0.936	78.3		بدرجة كبيرة

تبين النتائج بالجدول (8) ما يلي:

تضمن محور المقترحات اللازمة للتغلب على معوقات استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب الدوليين (12) فقرة، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.82 إلى 4.05)، وتقع هذه المتوسطات ضمن الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى الموافقة (بدرجة كبيرة)، مما يدل على التجانس في درجة موافقة أفراد الدراسة على فقرات هذا المحور. فقد جاءت الفقرة رقم (12) وهي (توفير دليل إرشادي يُساعد الطلاب على استخدام تقنيات التعليم الناشئة) في المرتبة الأولى بين المقترحات بمتوسط حسابي (4.05 من 5)، تليها الفقرة رقم (10) وهي (توفير نظام أمني فعال لحماية المعلومات والبيانات الخاصة بالجامعة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.02)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) وهي (توفير خبراء وفنيين متخصصين لتركيب وصيانة الأجهزة المتعلقة بتقنيات التعلم الناشئة وتقديم دعم فني مستمر) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.82).

كما يتبين أن المشاركين يؤيدون المقترحات اللازمة للتغلب على معوقات استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية بمتوسط حسابي عام (3.92 من 5). وتعكس هذه النتيجة إدراك الطلاب لأهمية تبني إستراتيجيات فعّالة لمعالجة التحديات التقنية والتنظيمية المرتبطة بهذه التقنيات. ويمكن تفسير هذه الموافقة العالية بأن المشاركين يرون أن وضع حلول مثل: تطوير البنية التحتية الرقمية، وتوفير التدريب المستمر للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتعزيز الدعم الفني، وتصميم أدلة إرشادية واضحة للاستخدام، يمثل خطوات أساسية لضمان الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العبد وقطيني، 2024) التي توصي بإدخال روبوت الدردشة لمقررات البحث العلمي بالجامعات، وتشكيل فرق برمجية خبيرة لتطوير تقنيات دردشة تقدم معلومات دقيقة وموثقة، والتوعية بمحاذير استخدام الروبوتات المتعلقة بحماية بيانات المستخدم وحقوق الملكية. ودراسة (أحمد، 2025) التي توصي بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تطوير

مقررات تلائم تقنيات الذكاء الاصطناعي، والعمل على توظيف تقنية (شات جي بي تي) بحذر في العملية التعليمية والبحث العلمي.

9-1 خلاصة النتائج:

تظهر النتائج موافقة المشاركين بدرجة كبيرة على واقع استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب؛ ما يعني توظيف هذه التقنيات بدرجة كبيرة لتعزيز المهارات الذاتية لهم. وأن تقنية (شات جي بي تي) هي الأكثر استخداماً من قبل الطلاب، تليها تقنية الواقع المعزز، ثم الواقع الافتراضي، ويتضح أن هذه التقنيات تُستخدم بدرجة كبيرة، بينما جاء استخدام تقنيات (الروبوتات، وإنترنت الأشياء، وديب سيك) بدرجة متوسطة.

أظهرت النتائج أن المشاركين يوافقون بدرجة كبيرة على المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب، وتمثلت في الآتي:

1. ضعف المهارات الرقمية لدى الطلاب يحد من استخدامهم لتقنيات التعليم الناشئة.
2. تدني الدافعية لدى الطلاب لاستخدام هذه التقنيات في عمليات التعلم الذاتي.
3. عزوف بعض الطلاب عن المشاركة في الأنشطة التعليمية التي تعتمد عليها.

أوضحت النتائج أن المشاركين يوافقون بدرجة كبيرة على المقترحات اللازمة للتغلب على معوقات استخدام تقنيات التعليم الناشئة لتعزيز المهارات الذاتية للطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية، وتمثلت أبرز هذه المقترحات في الآتي:

1. توفير دليل إرشادي يُساعد الطلاب على استخدام التقنيات الناشئة في التعليم.
2. توفير نظام أمني فعال لحماية المعلومات والبيانات الخاصة بالجامعة.
3. تخصيص الموارد المالية الكافية لتنفيذها في التعليم الجامعي.

2 التوصيات:

على ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من حقائق ومؤشرات؛ يوصي الباحث بما يلي:

- تحديث البنية التحتية الرقمية عبر تزويد الجامعة بأجهزة حديثة، وشبكات إنترنت عالية السرعة، وخوادم (سيرفرات) ذات سعة كافية لضمان تشغيل تقنيات التعليم بكفاءة عالية.
- تعزيز الدعم الفني المتخصص من خلال استقطاب خبراء وفنيين لتدريب وصيانة الأجهزة، وتقديم دعم تقني مستمر للطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ بما يضمن استمرارية التشغيل وسلاسته.
- تأمين الاستدامة المالية: بتخصيص ميزانيات كافية لتحديث الأجهزة والبرمجيات وصيانة الأنظمة الرقمية بصفة دورية؛ لمواكبة التسارع في توظيف التقنيات الحديثة.
- توفير برامج تدريبية موجهة بالاستعانة بمدرسين محترفين لتقديم دعم عملي للطلاب حول كيفية توظيف تقنيات التعليم الناشئة في ممارسات التعلم الذاتي.
- إعداد أدلة إرشادية شاملة توضح آليات استخدام تقنيات التعليم وكيفية التفاعل معها؛ بما يساهم في تعزيز التعلم المستقل والمهارات الذاتية لدى الطلاب.
- تطوير المناهج الدراسية عبر إدماج مهارات التعامل مع تقنيات التعليم الناشئة ضمن المحتوى الدراسي، وربطها بمتطلبات التعلم الذاتي للطلاب.
- تكثيف الحملات التوعوية في الوسط الطلابي حول أهمية تقنيات التعليم الناشئة وفوائدها المتعددة في تنمية المهارات الذاتية والمهنية.

1-2 مقترحات لدراسات مستقبلية:

- دراسة أثر برامج التدريب الرقمي المكثفة في تنمية المهارات الذاتية للطلاب.
- استقصاء تصورات الطلاب حول تقنيات الذكاء الاصطناعي وفاعليتها في ممارسات التعلم الذاتي.

3 مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، محمد فتحي (2020). استراتيجية مقترحة لتحويل جامعة المينيا إلى جامعة ذكية في ضوء توجهات التحول الرقمي والنموذج الإماراتي لجامعة حمدان بن محمد الذكية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 14(6).
- أحمد، نجوى شكري يماني. (2025). اتجاهات طلاب الدراسات العليا بجامعة عين شمس نحو استخدام شات جي بي تي "ChatGPT": دراسة تحليلية. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، 12(4)، 60-148.

إسماعيل، هبة. (2023). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بمصر في ضوء تجرّبي الإمارات العربية المتحدة وهونج كونج: دراسة تحليلية. كلية التكنولوجيا والتنمية، جامعة الزقازيق، 4(6)، 1-23.

الأكلبي، سعود بن سعد فايز. (2023). درجة استخدام تقنية الواقع المعزز لدى طلاب برنامج مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية والصعوبات التي تواجههم في جامعة شقراء. مجلة كلية التربية للبنات، 34(2)، 30-47.

تقرير جاهزية تبني التقنيات الناشئة في الجهات الحكومية. (2026). هيئة الحكومة الرقمية السعودية.

الجبارت، شاكر خليل، والشبول، مهند أنور. (2025). تنمية مهارات التعلم الذاتي والدافعية نحو تعلم طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء استخدام تطبيق المايكروسوفت تيمز. المجلة التربوية الأردنية، 10(ملحق)، 1-25.

الجهني، ليلي بنت سعيد سويلم. (2019). استشراف مستقبل تقنيات التعليم الناشئة في التعليم العالي خلال الأعوام الخمسة المقبلة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(6)، 97-121.

الحارثي، سميرة عواض سالم، والسواط، حمد بن حمود. (2024). واقع استخدام تقنيات إنترنت الأشياء من وجهة نظر طالبات جامعة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 150(1)، 473-499.

حامد، نجلاء، ومراد، أسماء. (2020). أنموذج مقترح لإعادة هندسة العملية الإدارية (الهندرة) بالمدارس الثانوية بمصر في ضوء تحديات العصر الرقمي. مجلة العلوم التربوية، 28(3)، 17-118.

الحربي، سارة فهد، وأطف، إيداد عبد العزيز حسن. (2023). واقع توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(16)، 122-151.

الحكمي، رنا بنت حمد بن حامد، ومضوي، مسلم عبد القادر. (2023). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالملكة العربية السعودية. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، 4(13)، 33-76.

الخليفي، أمل بنت عبد الله. (2021). أثر استخدام الروبوتات التعليمية في تنمية المهارات المعرفية والذاتية لدى طالبات الجامعة. مجلة التربية والتعلم الحديثة، 7(2)، 112-135.

الرويلي، سعود. (2021). التوجهات المستقبلية للجامعات السعودية في ضوء رؤيتها وتحديات تحقيقها. مجلة دراسات: العلوم التربوية، 48(2)، 73-88.

زهران، حامد. (1989). التوجيه والإرشاد النفسي. منشورات جامعة دمشق.

الزهراني، حسن بن علي. (2020). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(3)، 411-440.

- العمري، زهور حسن ظافر. (2022). مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص من وجهة نظر المعلمات. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 86(2)، 67-100.
- العنزي، عبلة حمد، والتازي، نادية، والقرعان، جهاد. (2017). العلاقة بين مهارة إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين بدولة الكويت. مجلة علوم التربية، 68(68)، 68-82.
- الغامدي، روان عيد، وعيسى، جلال جابر. (2022). واقع استخدام الروبوت التعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 10(143)، 289-314.
- الغراري، ناجية إبراهيم. (2025). تقنية إنترنت الأشياء وأثرها في التعليم العالي. مجلة الأكاديمية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 16(28)، 140-154.
- المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية بجامعة الإمام. (2017، مارس 9-10). وكالة الأنباء السعودية. مسترجع بتاريخ 9 يناير 2026 من: <https://www.spa.gov.sa/w349631>
- المالكي، مريم خميس هباش، وشعبان، منال محمد حسين. (2020). واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4(11)، 51-86.
- مبدوعة، كريمة حادق. (2025). المهارات الذاتية والحياتية لدى طلبة الجامعة. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 5(2) محمود، الشفيق جعفر، علي، فيصل محمد نافع، وموسى، بابكر محبوب. (2021). استخدام محددات إنترنت الأشياء للتوجه نحو التعليم الإلكتروني بالجامعات السودانية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 4(4)، 254-303.
- مزداد، حافظ لصفير. (2023). دور تكنولوجيا التعليم في تطوير ذوي الاحتياجات الخاصة: الإعاقة العقلية نموذجاً. مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية، 127(127)، 67-76.
- المشاري، أيمن بن صالح. (2023). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة. مجلة البحث العلمي في التربية، 24(11)، 46-75.
- مظلوم، لبناء خزعل، خماس، تهاني فلاح، والزهير، طلال ناظم. (2022). التقنيات الناشئة وتأثيرها في الاتجاهات الموضوعية للبحوث والدراسات العربية في مجال علم المعلومات. المجلة العراقية للمعلومات، 23(1)، 83-106.
- المومني، سامية محمد. (2019). الواقع الافتراضي وتقنياته في التعليم الجامعي. المجلة الأردنية في التقنيات التربوية، 15(1)، 45-67.
- اليامي، شروق مسلي. (2023). اتجاهات طالبات الماجستير في برنامج تقنيات التعليم بجامعة نجران نحو استخدام تقنيات الواقع المعزز. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(25)، 53-60.
- اليانزي، فاطن حسن. (2019). استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 113(113)، 257-282.
- زواق، كمال. (2025). الأثر التعليمي لمنصة الذكاء الاصطناعي "DeepSeek-R1" في تطوير التعليم المحاسبي: الفرص والتحديات في الأتمتة الذكية. مجلة دراسات اقتصادية، 19(2)، 448-466.
- السحبياني، نورة بنت عبد الله. (2021). فاعلية بيانات الواقع الافتراضي في تنمية المهارات الذاتية لدى طالبات الجامعة. مجلة علوم التربية، 34(2)، 155-180.
- الشريف، باسم بن نايف محمد. (2020). واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية: جامعة طيبة أنموذجاً. مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، 9(22)، 352-406.
- شلايشر، أندرياس. (2019). التميز العالمي: كيف نبني منظومة مدرسية للقرن الحادي والعشرين (ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج). مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الشمير، هدى بنت صالح بن عبد الرحمن. (2025). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة من وجهة نظر الطلبة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي لديهم. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 41(22)، 55-102.
- الصبحي، أفنان حميد. (2021). مستحدثات تقنيات التعليم وكيفية توظيفها في العملية التعليمية: برامج وتقنيات تربوية. إبداعات تربوية، 17(17)، 60-74.
- الصعوب، سماح كليب، والفللي، هناء حسين. (2018). أثر مستوى جودة الروضة في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة في محافظة الكرك [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإسراء الخاصة.
- الظفيري، عبد الرحمن خلف. (2023). واقع توظيف تقنيات التعليم في تدريس طلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(15)، 1-18.
- العبد، لولوه عمر، وقطيني، فتون باسم. (2024). دور روبوتات الدردشة في تطوير مهارات البحث العلمي. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، 25(2)، 1-8.
- عبد الوهاب، إسلام أحمد. (2024). درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية في ChatGPT في ظل ثورة الذكاء الاصطناعي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- العزب، محمد، والنشار، غادة. (2022). الذكاء الاصطناعي وانعكاساته في التعليم. المجلة الدولية للذكاء الاصطناعي في التعليم والتدريب.
- علاقي، مدني عبد القادر. (2007). إدارة الموارد البشرية. دار خوارزم للنشر.
- العلوني، سالم محمد. (2022). توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: الفرص والتحديات. المجلة التربوية، 93(1)، 1439-1472.

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة):

- Al-Gharari, N. I. (2025). *Internet of Things technology and its impact on higher education. Academic Journal for Humanities and Social Sciences*, 16(28), 140–154. (In Arabic).
- Al-Hakami, R. B. H. B. H., & Mudhawi, M. A. Q. (2023). *The reality of artificial intelligence applications in public education in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Journal for Informatics and Information Security*, 4(13), 33-76. (In Arabic).
- Al-Harbi, S. F., & Altaf, I. A. H. (2023). *The reality of employing the Internet of Things in the educational process in Saudi universities from the perspective of university faculty members. Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(16), 122-151. (In Arabic).
- Al-Harhi, S. A. S., & Al-Sawat, H. B. H. (2024). *The reality of using Internet of Things applications from the perspective of female students at Taif University. Arab Studies in Education and Psychology*, (150), 473-499. (In Arabic).
- Al-Jabarat, S. K., & Al-Shboul, M. A. (2025). *Developing self-learning skills and motivation towards learning among students of the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan in light of using the Microsoft Teams application. Jordanian Educational Journal*, 10(Suppl.), 1-25. (In Arabic).
- Al-Johani, L. B. S. S. (2019). *Forecasting the future of emerging educational technologies in higher education over the next five years. Tabuk University Journal for Humanities and Social Sciences*, 1(6), 97-121. (In Arabic).
- Al-Khulaifi, A. B. A. (2021). *The impact of using educational robots in developing cognitive and personal skills among female university students. Journal of Modern Education and Learning*, 7(2), 112-135. (In Arabic).
- Al-Malki, M. K. H., & Shaaban, M. M. H. (2020). *The reality of employing e-learning in the educational process for students with intellectual disabilities from the perspective of teachers. Arab Journal of Disability and Talent Sciences*, 4(11), 51-86. (In Arabic).
- Al-Mashari, A. B. S. (2023). *Time management skills and their relationship to academic achievement among a sample of second-year secondary school students in Jeddah. Journal of Scientific Research in Education*, 24(11), 46-75. (In Arabic).
- Al-Momani, S. M. (2019). *Virtual reality and its applications in university education. Jordanian Journal of Educational Technologies*, 5(1), 45–67. (In Arabic).
- Abdel-Wahab, I. A. (2024). *The degree of awareness of Jordanian university students regarding ChatGPT in light of the artificial intelligence revolution [Unpublished master's thesis]. Middle East University. (In Arabic).*
- Ahmed, N. S. Y. (2025). *Attitudes of postgraduate students at Ain Shams University towards using ChatGPT: An analytical study. International Journal of Library and Information Sciences*, 12(4), 60-148. (In Arabic).
- Al-Abd, L. O., & Qutaini, F. B. (2024). *The role of chatbots in developing scientific research skills. King Faisal University. Scientific Journal - Humanities and Administrative Sciences*, 25(2), 1-8. (In Arabic).
- Al-Aklabi, S. B. S. F. (2023). *The degree of augmented reality technology usage among students of the optimal investment of educational cadres project program and the difficulties they face at Shaqra University. Journal of the College of Education for Women*, 34(2), 30-47. (In Arabic).
- Al-Alouni, S. M. (2022). *Employing the Internet of Things in Saudi universities from the perspective of faculty members: Opportunities and challenges. Educational Journal*, 93(1), 1439-1472. (In Arabic).
- Al-Amri, Z. H. Z. (2022). *The extent of using artificial intelligence applications in Al-Namas education schools from the perspective of female teachers. Journal of the Faculty of Education, Tanta University*, 86(2), 67-100. (In Arabic).
- Al-Azab, M., & Al-Nashar, G. (2022). *Artificial intelligence and its repercussions in education. International Journal of Artificial Intelligence in Education and Training. (In Arabic).*
- Al-Dhafiri, A. K. (2023). *The reality of employing educational technologies in teaching students with disabilities from the perspective of male and female special education teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(15), 1-18. (In Arabic).
- Al-Enezi, A. H., Al-Tazi, N., & Al-Quraan, J. (2017). *The relationship between time management skill and academic achievement among students with learning disabilities and normal students in the State of Kuwait. Journal of Educational Sciences*, (68), 68-82. (In Arabic).
- Al-Ghamdi, R. E., & Issa, J. J. (2022). *The reality of using educational robots in teaching chemistry at the secondary stage from the perspective of female teachers. Arab Studies in Education and Psychology*, 10(143), 289-314. (In Arabic).

- Hamed, N., & Murad, A. (2020). A proposed model for re-engineering the administrative process (re-engineering) in secondary schools in Egypt in light of the challenges of the digital age. *Journal of Educational Sciences*, 28(3), 17-118. (In Arabic).
- Ismail, H. (2023). Employing artificial intelligence applications in education in Egypt in light of the experiences of the United Arab Emirates and Hong Kong: An analytical study. *Faculty of Technology and Development, Zagazig University*, 4(6), 1-23. (In Arabic).
- Mabdoua, K. H. (2025). Personal and life skills among university students. *Ibn Khaldun Journal for Studies and Research*, 5(2). (In Arabic).
- Mahmoud, A. J., Ali, F. M. N., & Musa, B. M. (2021). Using the determinants of the Internet of Things to move towards e-learning in Sudanese universities. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 4(4), 254-303. (In Arabic).
- Mazloun, L. K., Khammas, T. F., & Al-Zuhairi, T. N. (2022). Emerging technologies and their impact on the objective trends of Arab research and studies in the field of information science. *Iraqi. Journal of Information*, 23(1), 83-106. (In Arabic).
- Mizdad, H. L. (2023). The role of educational technology in developing people with special needs: Mental disability as a model. *Global Islamic Economics Magazine*, (127), 67-76. (In Arabic).
- Schleicher, A. (2019). World class: How to build a 21st-century school system (Arab Bureau of Education for the Gulf States, Trans.). Arab Bureau of Education for the Gulf States. (In Arabic).
- The Second National Conference for the Preparatory Year at Imam University. (2017). (In Arabic).
- Zahran, H. (1989). Psychological guidance and counseling. Damascus University Publications. (In Arabic).
- Zawwaq, K. (2025). The educational impact of the artificial intelligence platform "DeepSeek-R1" in developing accounting education: Opportunities and challenges in smart automation. *Economic Studies Journal*, 19(2), 448-466. (In Arabic).
- Al-Ruwaili, S. (2021). Future trends of Saudi universities in light of their vision and the challenges of achieving it. *Dirasat: Educational Sciences*, 48(2), 73-88. (In Arabic).
- Al-Shamimry, H. B. S. B. A. (2025). The reality of Umm Al-Qura University faculty members' use of emerging technologies from the students' perspective and its relationship to their achievement motivation and academic ambition. *Islamic University Journal of Educational and Social Sciences*, 41(22), 55-102. (In Arabic).
- Al-Sharif, B. B. N. M. (2020). The reality of university students' attitudes towards employing digital platforms in university education in the Kingdom of Saudi Arabia: Taibah University as a model. *Taibah University Journal of Arts and Humanities*, 9(22), 352-406. (In Arabic).
- Al-Sobhi, A. H. (2021). Innovations in educational technologies and how to employ them in the educational process, educational programs and applications. *Educational Innovations*, 17(17), 60-74. (In Arabic).
- Al-Soub, S. K., & Al-Fulfi, H. H. (2018). The impact of the kindergarten quality level on developing problem-solving ability among kindergarten children in Karak Governorate [Unpublished master's thesis]. Isra University. (In Arabic).
- Al-Suhaibani, N. B. A. (2021). The effectiveness of virtual reality environments in developing personal skills among female university students. *Journal of Educational Sciences*, 34(2), 155-180. (In Arabic).
- Al-Yajzi, F. H. (2019). Using artificial intelligence applications to support university education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arab Studies in Education and Psychology*, (113), 257-282. (In Arabic).
- Al-Yami, S. M. (2023). Attitudes of female master's students in the educational technologies program at Najran University towards using augmented reality technologies. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(25), 53-60. (In Arabic).
- Al-Zahrani, H. B. A. (2020). The effectiveness of using augmented reality technology in developing self-learning skills among female university students. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 28(3), 411-440. (In Arabic).
- Allaqi, M. A. Q. (2007). Human resource management. Dar Khawarizm for Publishing. (In Arabic).
- Digital Government Authority. (2026). Emerging technologies adoption readiness report in government entities. (In Arabic).

ثالثاً: المراجع الأجنبية (Foreign References):

- Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., ... & Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in neural information processing systems*, 33, 1877-1901.
- Cambridge Dictionary. (2023). Artificial intelligence. In *Cambridge Dictionary*.
- Maples-Keller, J. L., Bunnell, B. E., Kim, S. J., & Rothbaum, B. O. (2017). The use of virtual reality technology in the treatment of anxiety and other psychiatric disorders. *Harvard Review of Psychiatry*, 25(3), 103–113.
- Mohanty, D. (2019). Smart learning using IoT. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 6(6), 1032-1037.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Schutte, N. S., & Stolinović, E. J (2017). Facilitating empathy through virtual reality. *Motivation and Emotion*, 41(6), 708–712.
- UNESCO. (2021). *Digital learning and transformation in higher education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Xiao, D., Gao, C., Luo, Z., Liu, C., & Shen, S. (2025). Can LLMs assist computer education? An empirical case study of DeepSeek. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.00421>
- Yu, K., Fan, S., & Lin, K. (2015). Enhancing students' problem-solving skills through context-based learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(6), 1377-1401.

التعليم الأخضر المبني على الذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة: نموذج تحويلي مقترح

إيمان بنت عبدالعزيز الدوغان

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المشارك - قسم المناهج وطرق التدريس - جامعة الملك فيصل

إبراهيم بن عبدالكريم الحسين

مدير إدارة التميز التربوي - مركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم

أحمد بن عبداللطيف الخطيب

أستاذ التقنيات الناشئة في تعليم وتعلم اللغة - قسم اللغة الإنجليزية - جامعة الملك فيصل

(تاريخ الاستلام: 2026-01-20؛ تاريخ القبول: 2026-04-07)

مستخلص البحث: استهدفت الدراسة الحالية استكشاف دور التعليم الأخضر المبني على الذكاء الاصطناعي في تعزيز جودة تعليم الطفولة المبكرة، من خلال تطوير نموذج تحويلي مقترح يدمج مبادئ الاستدامة البيئية مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بيئات التعلم المبكرة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لها، والمكونة من ثمانية مجالات: (البيئة المادية للمدرسة، مشاركة الأطفال في ممارسات التعليم الأخضر، المنهج، طرق التعلم، مشاركة أولياء الأمور، مشاركة المجتمع المحلي، الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي، سبلات الذكاء الاصطناعي)، وكشفت عن الدور الجوهري للتعليم الأخضر في تعليم الطفولة المبكرة في التأسيس للاستدامة، وأهميته في النمو الشامل للأطفال. واستعرضت واقع الممارسة من حيث توفر الحد الأدنى من الظروف المادية الداعمة للتعليم الأخضر في المدارس، كما كشفت عن وجود وعي متوسط لدى المعلمين فيما يتعلق بمشاركة الأطفال في الأنشطة البيئية، ومحدودية مشاركة الأسر في دعم أبنائهم نحو اكتساب المفاهيم البيئية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تُعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة بكالوريوس التربية في الطفولة المبكرة، ووجود قلق لدى المعلمين من استخدام الذكاء الاصطناعي، وتوصي بأهمية تعزيز قدرات المعلمين في مجال استخدام الذكاء الاصطناعي، ودمج التعليم الأخضر بشكل أوسع في المناهج، مع أهمية ربطه بالتحول الرقمي والاستدامة البيئية، ووضع سياسات وأخلاقيات وأدلة استرشادية لصنّاع السياسات؛ لضمان الاستخدام الآمن للذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الأخضر المدعوم بالذكاء الاصطناعي - التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة - بيئات التعلم المستدامة - التحول الرقمي البيئي - الذكاء الاصطناعي في التعليم - نموذج التعلم التحويلي

AI-Powered Green Education in Early Childhood: A Proposed Transformative Model

Eman Abdulaziz Aldoughan

Curricula and teaching method department - college of Education - King Faisal University - Al-Ahsa - Saudi Arabia

Ibrahim Abdulkarim Alhussein

Director of Educational Excellence - Department Regional Center for Quality and Excellence in Education (UNESCO RCQE)

Ahmed Al Khateeb

Department of English Language, College of Arts, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia

(Received: 20-01-2026; Accepted: 07-04-2026)

Abstract: This study explored the role of AI-based green education in enhancing the quality of early childhood education by proposing a transformative model that integrates environmental sustainability with artificial intelligence applications in early learning environments. The study adopted a descriptive survey approach and used a questionnaire covering eight domains related to school environment, curriculum, learning methods, participation of children, parents, and the local community, as well as AI-based sustainability and its potential challenges. The findings highlighted the significant role of green education in promoting sustainability and supporting children's holistic development. Results also indicated moderate teacher awareness of environmental practices, limited parental involvement, and statistically significant differences based on academic qualifications in favor of holders of a Bachelor's degree in Early Childhood Education. The study recommends strengthening teachers' competencies in using artificial intelligence, expanding the integration of green education in curricula, and establishing policies and ethical guidelines to ensure the safe use of AI in early childhood education.

Keywords: AI-Supported Green Education - Early Childhood Education - Sustainable Learning Environments - Environmentally Sustainable Digital Transformation - Artificial Intelligence in Education (AI in Education) .



DOI:

10.12816/0062557

(*) Corresponding Author:

Eman Abdulaziz Aldoughan

Curricula and teaching method department,
college of Education, King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia

Ibrahim Abdulkarim Alhussein

Director of Educational Excellence - Department
Regional Center for Quality and Excellence in
Education (UNESCO RCQE)

Ahmed Al Khateeb

Department of English Language, College of Arts,
King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia

Email: eadoughan@kfu.edu.sa

i.alhussein@rcqe.org

ahalkhateeb@kfu.edu.sa

(*) للمراسلة:

إيمان بنت عبدالعزيز الدوغان

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المشارك - قسم
المناهج وطرق التدريس - جامعة الملك فيصل

إبراهيم بن عبدالكريم الحسين

مدير إدارة التميز التربوي - مركز اليونسكو الإقليمي للجودة
والتميز في التعليم

أحمد بن عبداللطيف الخطيب

أستاذ التقنيات الناشئة في تعليم وتعلم اللغة - قسم اللغة

الإنجليزية - جامعة الملك فيصل

البريد الإلكتروني:

eadoughan@kfu.edu.sa

i.alhussein@rcqe.org

ahalkhateeb@kfu.edu.sa

1 المقدمة

تُعَدُّ مرحلة الطفولة المبكرة التي تمتدُّ من الولادة حتى سنِّ ثمانين سنوات، وَفُقًا لتعريف الجمعية الوطنية للأطفال الصغار الأساس المؤثر في تشكيل معالم شخصية الطفل ومعارفه وسلوكياته ومواقفه تُجَاه البيئة من حوله (NAEYC, 2023)، ولا تزال الأبحاث تبيِّن أهمية الاستثمار فيها وعوائدنا على المستقبل، ومنافعها على جودة حياة الطفل الصحية (Gonul&Cicek, 2024)، وتأثيره في تخفيف آثار الفقر على الأطفال المعرضين للخطر من أجل مستقبل أكثر إنصافاً (Sultanova, 2024)، وتؤكد العلاقة بين الاستثمار في برامج الطفولة المبكرة، ونجاح الدول في تحقيق نتائج متقدِّمة في برنامج التقييم الدولي للطلاب (Programme for International Student Assessment- PISA Eryigit., et al 2024).

يواجه كوكبنا تحديات بيئية غير مسبوقة، ويمثِّل التغيُّر المناخي والنقص في موارد البيئة أبرز تلك التحديات، التي تتطلب استجابة حيوية من خلال التعليم، وإعادة تشكيل المستقبل؛ ليصبح أكثر استدامةً، ويمثِّل التعليم الأخضر المتعلِّق بالاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي نهجاً ملجأً للتعليم المبكر، حيث أن تعليم الاستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة يجب أن يركِّز على إشراك الطفل وأسرته والمجتمع في ممارسات يومية تسهم في خلق مستقبل مستدام، باعتبار مرحلة الطفولة المبكرة هي الأنسب لتشكيل العادات البيئية الإيجابية (Davis & Elliott, 2024).

وتكمن أهميته في تمكين الأطفال من كفاءات الاستدامة لمواجهة التحديات البيئية، وبناء مستقبل أكثر استدامةً، حيث إن غرس الاهتمام بالبيئة يُعَدُّ أحد طرق التخفيف من الكوارث البيئية (Asmungi, 2019). ويمكن أن يشكِّل الذكاء الاصطناعي قوَّة تحويلية لتعزيز الاستدامة، وابتكار حلول لمواجهة التحديات، والإسهام في التنمية المستدامة؛ للتخفيف من آثار تغيُّر المناخ، وجعل تجارب التعلُّم أكثر سهولةً وفاعلية (Aggarwal, 2023).

وتشير مبادرات وزارة التعليم في السعودية إلى توجُّه واضح نحو الالتزام بمفاهيم الاستدامة في تعليم الطفولة المبكرة؛ استجابةً لمبادرة الشرق الأوسط الأخضر التي تُعْتَبَر من مبادرات رؤية المملكة (2030)، فكيف جُهِّزت المدارس بيئاتها التعليمية لمواجهة التغيُّرات المناخية؟ وكيف أسهمت في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال برامجها وأنشطتها التعليمية؟

1-1 مشكلة الدراسة:

سعيًا لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة (2030)، متمثلةً في برنامج جودة الحياة، وبناءً على توصيات الدراسات بشأن التوسُّع في دمج قضايا التنمية المستدامة، ومنها قضايا المناخ والاحتباس الحراري، وقضايا التنوُّع

البيولوجي، وإنتاج الغذاء الصحي، وغرس الوعي البيئي لدى الأطفال، وتطبيق مفهوم إعادة التدوير ضمن الأنشطة الصفية واللاصفية (مجاهد، 2020) ونشر ثقافة التعليم الأخضر والتحوُّل للمناهج الخضراء (عبدالحميد، 2022)؛ استجابة لمتطلبات الهدف (12) من أهداف التنمية المستدامة الذي ينص على "ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدامة" (الإسكوا، 2024، ص 263) يسعى التعليم الأخضر في مرحلة الطفولة المبكرة إلى تنمية وعي الأطفال بالممارسات البيئية الرشيدة، وتعزيز السلوكيات المسؤولة تجاه الموارد الطبيعية، بما يسهم في بناء جيل واع يقيم الاستدامة وقادر على تبني أنماط حياتية صديقة للبيئة منذ المراحل التعليمية المبكرة وضرورة الاستفادة من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لاستكشاف وفهم الموضوعات البيئية (الخولي وطلبة، 2024م)؛ لاعتماد المملكة عام (2026) عام الذكاء الاصطناعي، وبناء على الخبرة العملية في أثناء الإشراف على الطالبات المعلمات وماتم ملاحظته من التنوع الإيجابي في أثناء التدريب الميداني بمدارس الطفولة المبكرة عند تقديم وحدة البحر ووحدة الماء، وفي أثناء نشاط اللعب الحر بالخارج وما يتطلبه من ضوابط وغيرها من الوحدات والأنشطة سعى الباحثون إلى التعرف على واقع التعليم الأخضر في المملكة العربية السعودية، مثمِّنين تلك الجهود الجبارة في التوجُّه نحو برنامج جودة الحياة الذي يستهدف كافة المجالات، ومن بينها التعليم؛ إيماناً بأن التطوير لا ينبثق إلا من دراسة الواقع، وعلى هذا يتبادر إلى الذهن عدَّة تساؤلات تتعلَّق بالممارسات الموجودة في الميدان، وكيف يمكن الاستفادة منها لتقديم رؤى تطويرية تُسهم بشكل أو بآخر في صناعة مستقبل مستدام؟

1-2 أسئلة الدراسة: سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس:

1. ما دور التعليم الأخضر المبني على الذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة؟
2. ويتفرَّع منه عدَّة أسئلة:
3. ما واقع ممارسات التعليم الأخضر في تعليم الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية؟
4. ما العوامل المؤثرة في ممارسات التعليم الأخضر في تعليم الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية وَفُقًا لمتغيُّر المؤهَّل الدراسي؟
5. ما شكل النموذج التحويلي الذي يفسِّر العلاقة بين ممارسات التعليم الأخضر في تعليم الطفولة المبكرة والذكاء الاصطناعي بالمملكة العربية السعودية؟

1-3 أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على واقع ممارسات التعليم الأخضر في تعليم الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية.

1-6 مصطلحات الدراسة:

1. التعليم الأخضر: منهجية شاملة تدمج التكيف مع تغير المناخ والتخفيف من آثاره في عمليتي التعليم والتعلم بدءاً من مرحلة ما قبل الابتدائي وصولاً إلى التعليم العالي وتدريب المعلمين. ويؤكد على أوجه الترابط بين البيئة والاقتصاد والمجتمع، ويشرك المتعلمين عبر المجالات المعرفية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية بهدف إلهام العمل من أجل الاستدامة. وتقوم رؤية التعليم الأخضر على أربعة مبادئ رئيسية هي: كونه موجهاً نحو العمل، معززاً للعدالة، ذا محتوى عالي الجودة، وشاملاً وذا صلة بالواقع (UNESCO, 2024).
- وإجرائياً: مجموعة الممارسات والأنشطة التعليمية المقدمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تدمج أدوات الذكاء الاصطناعي لتطوير وعي بيئي مبكر، وتنمية السلوكيات المستدامة، من خلال محتوى تعليمي تفاعلي، وبيئة تعلم رقمية-خضراء، وأنشطة تطبيقية تُعزز إدراك الطفل للعلاقة بين الإنسان والبيئة.
2. مدارس الطفولة المبكرة: "هي مدارس تُقدّم الخدمات التعليمية للأطفال من سنّ (3) سنوات، وحتى الصف الثالث الابتدائي بنين وبنات" (وزارة التعليم، 1440هـ، ص5).
- وإجرائياً: هي جميع المدارس الحكومية التي فيها دمجٌ لمرحلتين رياض الأطفال، والصفوف الأولية الثلاثة بالمرحلة الابتدائية، في مبنى واحد.
3. الاستدامة: هي: "مصطلح اقتصادي اجتماعي أُممي، رَسَمَت به هيئة الأمم المتحدة خارطة للتنمية البيئية والاجتماعية والاقتصادية على مستوى العالم، هدفها الأول تحسين ظروف المعيشة لكل فرد في المجتمع، وتطوير وسائل الإنتاج وأساليبه، وإدارتها بطرق لا تُؤدّي إلى استنزاف الموارد الطبيعية" (وزارة البيئة والمياه والزراعة، 1446هـ).
- وإجرائياً: الإطار التكاملي الذي يُقيم قدرة النموذج التعليمي المقترح " التعليم الأخضر المبني على الذكاء الاصطناعي"، على إحداث أثر تحويلي دائم في مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال الموازنة المنهجية بين أربعة أبعاد مترابطة ومتشابكة: البيئي، والإقتصادي، والاجتماعي، والثقافي والتربوي.
4. التعليم الأخضر المبني على الذكاء الاصطناعي: إجرائياً هو: الممارسات التعليمية المستدامة التي تقدم للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تعتمد على تسخير تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم وتقديم المحتوى البيئي، وتخصيص التعلم، وإدارة الأنشطة الخضراء، بهدف تعزيز وعي الطفل البيئي وتطوير سلوكياته المستدامة داخل بيئة تعلم رقمية-خضراء.

- تحديد العوامل المؤثرة على ممارسات التعليم الأخضر في تعليم الطفولة المبكرة من أجل الاستدامة في المملكة العربية السعودية.
- بناء نموذج تحويلي للتعليم الأخضر في تعليم الطفولة المبكرة مستفيداً من أدوات الذكاء الاصطناعي، والذي يفسّر العلاقة بين ممارسات التعليم الأخضر والاستدامة.

1-4 الأهمية:

تنبثق أهمية الدراسة مما ستسهم به في إفادة الفئات المختلفة سواء معلمي ومعلمات مرحلة الطفولة المبكرة، أو إفادة أطفال هذه المرحلة، أو إفادة مخططي البرامج التعليمية لهذه الفئة، وذلك:

1. استجابة لتوصيات الدراسات العلمية التي أكّدت ضرورة توظيف التعليم الأخضر في عملية التعلم، ومسايرة للاتجاهات التربوية الحديثة الهادفة إلى تحسين وتطوير مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية.
2. توفر الدراسة إطاراً تطبيقياً يساعد المعلمات على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز التعليم الأخضر في بيئات التعلم.
3. تبرز أهمية الدراسة في دعم اكتساب الأطفال وعياً بيئياً مبكراً، وتعزيز تعلم الأطفال في مجالات الاستدامة بطريقة مبتكرة وجاذبة، وتحسين جاهزيتهم للتعامل مع التقنيات المستقبلية.
4. تقدم الدراسة نموذجاً تحويلياً مقترحاً يمكن أن يشكل أساساً لتطوير سياسات التعليم المستدام في مراحل التعليم المبكر، لتوجيه المؤسسات التعليمية نحو ممارسات تعليمية مدمجة مواكبة للتحوّل الأخضر والرقمي.
5. تُعتبر تطبيقاً عملياً لما نصّ عليه برنامج جودة الحياة في رؤية المملكة العربية السعودية (2030).
6. نقطة انطلاقاً لمصممي البرامج التربوية، ومطوّري المناهج التعليمية، بتزويدهم بمؤشرات عملية، بناءً على نتائج دراسة الواقع.

1-5 الحدود:

- الحدود الموضوعية: ممارسات التعليم الأخضر في مرحلة الطفولة المبكرة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1446/1447 هـ وقت تطبيق أداة الدراسة.
- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية، موطن استشعار المشكلة البحثية وشملت (الأحساء - الدمام - محايل عسير - الرياض - جدة - الحدود الشمالية)
- الحدود البشرية: معلّم ومعلّّات الطفولة المبكرة بالمدن المستهدفة من الدراسة.

7-1 الإطار النظري والدراسات السابقة:

1. التعليم الأخضر في الطفولة المبكرة:

تمثل الطفولة المبكرة مرحلة حساسة في نمو الطفل، حيث تنمو الاتجاهات والقيم والميول التي تشكل في المراحل اللاحقة الأساس المؤثر مدى الحياة؛ مما يجعلهم أكثر عرضة للتأثيرات البيئية التي قد تؤثر على صحتهم (Heindel et al., 2015)، ويحتاجون خلالها إلى الشعور بتأثير أفعالهم على البيئة المحيطة على سبيل المثال: كيف تؤثر أنشطة إعادة تدوير الورق على حماية الأشجار والغابات؟ لذا؛ ثمة تفاهم مشترك بين معلّمي الطفولة المبكرة حول أهمية التعليم الأخضر في السنوات المبكرة، وأن يبدأ تعليم الطفل مفاهيم التنمية المستدامة مبكراً (Haikio, 2020)

وتعود هذه الأهمية إلى التأثير العميق للتعليم الأخضر، في النمو المعرفي والعاطفي والاجتماعي والجسدي الشامل للطفل، وتشكيل الهوية البيئية مبكراً من الولادة حتى الثامنة من العمر، حساسة للغاية لتأثير البيئة والتفاعلات الخارجية، فإن زيادة تعرّضهم للمناظر الطبيعية يسهم في نموهم الجسدي، وصحتهم العقلية على نحو صحيح (Hapsari&Mareza,2021)، في حين أظهر البحث أن التعرّض للمساحات الخضراء والزرقاء يحمي في مرحلة البلوغ من أمراض القلب والجهاز التنفسي والنمو العصبي وتقوية الجهاز المناعي، وتحسين النوم والانتباه، وتشجيع النشاط البدني واللعب والتماسك الاجتماعي (Valente et al.,2025)

كما أن العجز في التعرّض للمساحات الخضراء له عواقب وخيمة على صحة الأطفال كأفراد؛ وأيضاً على المجتمع، الذي يعتمد على الإبداع لتغذية الابتكار، وعلى تقاربنا مع الطبيعة الذي يقود سياسات الاستدامة البيئية، وممارسات التخضير الحضري، واستعادة البيئة (Li, D., & at el,2022)، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى التجارب الإيجابية للأطفال في حماية الطبيعة، مع ظهور الاهتمام البيئي عندما يصبحون بالغين (Evans&Kaiser,2018)

وللتعليم الدور الجوهري في ضمان الحفاظ على الموارد الطبيعية، وبحسب الفرضية فإن أي ميزة في المهارات التي يتمنّع بها أطفال ما قبل المدرسة، مقارنةً بغير الملتحقين بها، ستلاشى إذا لم تعزّز هذه المهارات خلال هذه المرحلة المبكرة (Johnson et al.,2025).

ومن اتجاهات تحويل التعليم التي ظهرت حديثاً: ما يُشير إلى ضرورة النظر إلى الأطفال على أنهم مشاركون نشطون في صنع التغيير، وليسوا مستقبلين فقط، ويحتاج ذلك إلى تطوير مهارات حل المشكلات، التفكير النقدي، والتعاون؛ وهي مهارات ضرورية للمساهمة في مستقبل مستدام (Huggins & Evans,2017)، وقد أظهرت

دراسة أن الأطفال الذين يشاركون في التعلّم بالهواء الطلق يُظهرون مستويات أعلى من التنظيم الذاتي والمهارات الاجتماعية (JianandHussain,2023) لذا؛ يسهم التعليم الأخضر في تشكيل وعي الأطفال وسلوكهم تجاه البيئة منذ السنوات المبكرة، وقد أظهرت بعض الدراسات أن تجربة الطبيعة في الطفولة تُبنى بالاتصال مع البيئة الخارجية؛ فالأفراد الذين يُظهرون ارتباطاً بالطبيعة يكونون أكثر ميلاً إلى الانخراط في سلوكيات داعمة للبيئة (Van et al, 2021).

كما بدأ ظهور التحول النموذجي في التعليم لتعزيز المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات المؤيدة للبيئة، من خلال التعليم البيئي (Environmental education) في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد تمّ دعم هذا التوجّه ضمن خارطة منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) للتعليم؛ من أجل التنمية المستدامة التي دعت للحاجة إلى تغيير بيئات التعلّم، وهذا يمثل تحدياً لبيئات التعلّم المبكر في تحديد المسار لتغيير الطريقة التي يرى بها الأطفال العالم وأنفسهم (Chapman&Gorman,2022)

ويتطلّب هذا إطلاق برامج وطنية للتحول نحو التعليم الأخضر وفق خطة زمنية محدّدة، والتنسيق بين كافة الجهات المعنية بالتنمية المستدامة، وسنّ اللوائح والتشريعات الخاصة بتأسيس برامج التعليم الأخضر، وزيادة فاعلية الإجراءات القانونية والإدارية التي تواجه مخالفات المعايير البيئية، وتضمين المناهج لقضايا البيئة والتنمية المستدامة، وتوفير منظومة جيّدة لتدريب الكوادر، واستثمار المساحات الموجودة في المدارس بشكل يجعل الطلاب يمارسون الأنشطة البيئية من خلالها؛ لخلق بيئة تعليمية صحية (عبدالحميد، 2022)

وقامت المملكة العربية السعودية (2012م)، بإطلاق برنامج باسم "مدارس الحس البيئي" بتعاون مشترك بين وزارة التعليم، وجمعية البيئة، والهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة، وشمل عدد من المدارس والروضات، وفي إطار رؤية المملكة (2030) تتوجّه المملكة نحو تطبيق مبدأ الاستدامة في مناهجها التعليمية بمختلف المراحل، والتوسع في المدارس الخضراء الصديقة للبيئة من أجل جودة الحياة (مجاهد، 2022م)

2. الاستدامة والذكاء الاصطناعي:

بدأ مفهوم التنمية المستدامة بالظهور مع بداية الستينيات من القرن العشرين (1960م) لتوضيح العلاقة التفاعلية وتأثيرها المتبادل بين الإنسان والبيئة، وفي عام (1986) تمّ تعريف التنمية المستدامة في مؤتمر الحفاظ على الطبيعة وتنميتها، الذي عُقد في أوتواوا عام (1986)، بأنها:

التركيز على أربعة محاور رئيسة تتعلق بالطاقة الجديدة والزراعة الحيوية والمستدامة والتنوع البيئي والتوازن الإحيائي ومصادر المياه والبحث في كيفية الحفاظ على الكم وجودة النوع في آن معا

وسعت دراسة الصفتي (2020) إلى تقديم رؤية مقترحة للتربية من أجل بيئة خضراء بالجامعات المصرية، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي توصلت إلى رؤية شاملة في تنمية معارف ومهارات وقيم واتجاهات طلبة الجامعة من خلال مجموعة من الإجراءات والآليات التي تضمنت وضع مقر ثابت يجمع الكليات عن التربية البيئية الخضراء وسبل تفعيلها لتحقيق تنمية مستدامة للمجتمع، وتكوين فرق كشفية تهتم بتحويل البيئة الجامعية إلى بيئة خضراء، وإشراك طلبة الجامعة في عمل الصيانة داخل الجامعة، وتوزيع صناديق لفرز النفايات الصلبة مثل الورق والزجاج والبلاستيك والمعادن لفرزها وتدويرها للاستفادة منها وعمل حملات توعوية بأهميتها

بينما هدفت دراسة أسماء عبد الحميد (2022). إلى تقديم رؤية مقترحة لسياسات وبرامج التعليم الأخضر في مصر في ضوء بعض النماذج العربية والعالمية، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي توصلت إلى ضرورة إطلاق برامج وطنية للتحويل نحو التعليم الأخضر وفق خطة زمنية محددة، والتنسيق بين كافة الوزارات والهيئات المعنية بالتنمية المستدامة، وأهمية سن اللوائح والقوانين والتشريعات الخاصة بتأسيس برامج التعليم الأخضر، وزيادة فعالية الإجراءات القانونية والإدارية التي تواجه مخالفات المعايير البيئية، وتضمين المناهج الدراسية في كل المراحل التعليمية لقضايا البيئة والتنمية المستدامة، والتحول إلى التعلم الإلكتروني واعتماده بشكل رسمي، وتوفير منظومة جيدة لتدريب الكوادر التعليمية وتطوير مهارات المعلمين والطلاب في ممارسات التعليم الأخضر، وتخصيص جوائز للتميز والإبداع في المجال البيئي، واستثمار المساحات الموجودة في المدارس والجامعات وزراعة الأسطح بشكل يجعل الطلاب يمارسون الأنشطة البيئية من خلالها وفي نفس الوقت تسهم في خلق بيئة تعليمية صحية

أما دراسة البربري (2023) فقد كشفت عن الأدوار التي يمكن أن تسهم بها تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير بيئات التعلم الأخضر واسعة الانتشار، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي توصلت إلى أن تطوير بيئات التعليم الأخضر تركز على التكامل أو الدمج بين المواقف الحقيقية والافتراضية حسب سياق التعلم من خلال خدمات وتطبيقات الهواتف الذكية، إضافة إلى قلة عدد الدراسات والأبحاث حول هذا النوع من التعليم في مراحل التعليم العام بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة

• التكامل بين الحفاظ على الطبيعة وتنميتها.

• تلبية الاحتياجات الأساسية للإنسان.

• الحفاظ على السلامة البيئية (اليونسكو، 2016).

وعرّفتها اللجنة العالمية للبيئة والتنمية التابعة للأمم المتحدة عام (1987)، بأنها: "ضمان تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها" (Brundtland, 1987). ويسعى التعليم الأخضر لتحقيق التنمية المستدامة في المجال التعليمي؛ فمن مبادئه جعل التعليم متاحاً للجميع، ويعتمد على استخدام المستحدثات التكنولوجية والطرق التي تركز على الشبكة العنكبوتية، والذي تتطلبه وظائف المستقبل والتعلم مدى الحياة (يوسف وعطا، 2025). ويُعدّ تحوُّلاً جذرياً في الخدمات الإلكترونية؛ بغرض الاستغناء عن الورق، والكتب الدراسية، وتقليص مراكز التعلم من خلال توظيف التعليم عن بُعد. وثمة تصوُّرات اجتماعية إيجابية تدعم توظيفه في المملكة العربية السعودية، وذلك بالتحوُّل من التعليم الاعتيادي إلى الإلكتروني؛ للحفاظ على البيئة ومواردها (العميري والحربي، 2023)، والتي تركز على التكامل بين المواقف الحقيقية والافتراضية القائمة على أدوات الذكاء الاصطناعي حسب سياق التعلم (البربري، 2023)

إن دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم الاستدامة يمثل نهجاً استشرافياً للتعليم والتعلم، ويعالج التحديات العالمية من خلال التكنولوجيا المتكثرة وتعزّز أدواته محور الأُمِّية البيئية؛ مما يساعد الأطفال على فهم عواقب أفعالهم، ويشجّعهم على تبني ممارسات مستدامة، وواعية؛ مثل: الحفاظ على الموارد، إلى جانب زيادة المشاركات في الأنشطة الصديقة للبيئة (Arif, Ismail, Irfan, 2025) وبممتلك القدرة على إحداث ثورة في التدريس والتدريب؛ مما يجعل التعلم أكثر سهولةً ومُتعة وكفاءة في قياس تأثير مبادرات التنمية المستدامة بشكل جيّد (Aggarwal. 2023).

إن مزج أساليب التدريس الإبداعية، وحلّ المشكلات باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يُسهم في إشراك الأطفال في حلّ المشكلات البيئية بطريقة فاعلة (Henriksen, Mishra, Stern. 2024) وتبيّنت قدرة السرد القصصي المنظم على تحسين مهارات اللغة والسرد، وتشكيل فهمهم للقضايا البيئية (Lu, Lin, Yang, 2024) (Chen. 2024)

8-1 الدراسات السابقة:

هدفت دراسة فايزة مجاهد (2020) إلى تقديم رؤية تربوية لنشر ثقافة التعليم الأخضر في المؤسسات التعليمية، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي توصلت إلى انتشار المدارس الخضراء في أكثر من (53) دولة حول العالم وأن هناك اهتمام بالتعليم الأخضر ويتطلب ذلك

9-1 التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة العميري والحربي (2023) في الهدف من الدراسة وهو: توظيف التعليم الأخضر بمراحل التعليم العام بالملكة وتنشيط في تخصيص مرحلة الطفولة المبكرة عن سواها من مراحل التعلم العام، وأيضاً تتفق مع الصفتي (2020) وفايزة مجاهد (2020) وأسماء عبدالحميد (2022) في تقديم رؤية مقترحة للتعليم الأخضر كدراسة تنبؤية مستقبلية مستفيدة من التجارب العربية والعالمية، ومع البربري (2023) والخولي وطلبة (2024) في ربط الذكاء الاصطناعي بالتعليم الأخضر، ومع القداح (2024) في استخدام الذكاء الاصطناعي في الطفولة المبكرة، كما تتفق مع الشرقاوي (2023) في استخدام استراتيجيات التعليم الأخضر، في حين تتفق مع أغلبية الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي لجمع المعلومات والإجابة عن أسئلة الدراسة و تنفرد باستخدام الاستبانة أداة لها

10-1 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (16074) معلماً ومعلمة موزعين على (3607) مدرسة، وذلك وفقاً للإحصائية الصادرة عن وزارة التعليم للعام الدراسي 1445هـ

11-1 عينة الدراسة:

نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة وتنوع خصائصه، تم اختيار العينة، باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية؛ لضمان تمثيل مختلف فئات المجتمع وتقليل التحيز في الاختيار، ولتحديد الحجم المناسب للعينة، تم الرجوع إلى جدول كريجسي مورغان (Krejcie & Morgan, 1970)، كما هو موضح في الجدول (1)

الذي يبين أن الحد الأدنى للعينة في المجتمعات الكبيرة التي يزيد عدد أفرادها عن (5000) فرد هو (384) مفردة عند مستوى ثقة (95%). وقد بلغ حجم العينة في هذه الدراسة (403) مشاركين، وهو عدد يتجاوز الحد الأدنى المطلوب، مما يجعلها عينة ممثلة إحصائياً لمجتمع الدراسة ويسمح بتعميم نتائج الدراسة في حدود مجتمعها الأصلي

جدول (1) يوضح عدد أفراد العينة تبعاً للمؤهل العلمي

النسبة المئوية	العدد	المؤهل العلمي
27.3	110	بكالوريوس تربوي في تربية الطفولة المبكرة
61.3	247	بكالوريوس في تخصصات أخرى
6.7	27	ماجستير
4.7	19	دكتوراه
100.0	403	المجموع

وقدت الشرقاوي (2023) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم الأخضر في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، وباستخدام المنهج شبه التجريبي توصلت إلى ارتفاع تأثير استخدام استراتيجيات التعليم الأخضر في تنمية مهارات المواطنة الرقمية

وهدف دراسة العميري والحربي (2023) إلى الكشف عن طرائق توظيف تطبيقات التعليم الأخضر في الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وباستخدام المنهج الوصفي الوثائقي توصلت إلى وجود تصورات اجتماعية بدواعي توظيف تطبيقات التعليم الأخضر في البيئات التعليمية ومنها المحافظة على البيئة وذلك بالتحول من التعليم الاعتيادي إلى التعلم الإلكتروني بمحتوى رقمي للمحافظة على البيئة ومواردها وتعدد المجالات التي يمكن استخدام التعليم الأخضر فيها، مع وجود صعوبات وتحديات تواجه التعليم الأخضر وتطبيقاته في الدراسات الاجتماعية نتيجة ضعف شبكات الانترنت في المدارس علاوة على ضعفها لدى بعض الأسر أو حتى انعدامها في المنازل، وقلة وعي المجتمع وتقبله لهذا النوع من التعليم، وقلة الوعي بمفهوم التعليم الأخضر وأهميته في تحقيق التنمية المستدامة، وعدم رغبة المعلم في استخدام التطبيقات التقنية واستخدامه للتعليم التقليدي

أما دراسة الخولي وطلبة (2024) فهدفت إلى تنمية المسؤولية البيئية والاتجاه نحو التعلم الأخضر باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي ومن خلال الاختبار توصلت إلى الاستعداد الإيجابي والدافعية لدى الطلبة في تعلم الموضوعات البيئية من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما ساهمت أدوات الذكاء الاصطناعي في جذب انتباه الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم والرضا والقبول عند استخدامها في تعلم الموضوعات البيئية وزيادة فضولهن في تعلم المزيد من الموضوعات، وتوصي بضرورة الاهتمام بمواكبة التغيرات البيئية المستحدثة ودمجها في برامج الإعداد المهني للمعلمين، وضرورة الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوجيه وإرشاد المتعلمين في حل المشكلات البيئية المعقدة

في حين قدمت القداح (2024) دراسة هدفت إلى توظيف الذكاء الاصطناعي في الطفولة المبكرة وباستخدام المنهج الوصفي المسحي توصلت إلى أن الذكاء الاصطناعي يقدم فوائد عديدة مع ضرورة مراعاة المحتوى المناسب للعمر وطرق التعلم التفاعلية، والاعتبارات الأخلاقية، وتوجيه الوالدين لتعظيم القيمة التعليمية لإدخال مفاهيم الذكاء الاصطناعي في سن مبكرة

سُلم ثلاث متدرج لتحديد الدور ودرجة التوافر (نعم، إلى حد ما، لا):

- البيئة المادية (5) فقرات
- مشاركة الأطفال (6) فقرات
- المنهج (7) فقرات
- نهج التعلم (4) فقرات
- مشاركة أولياء الأمور (4) فقرات
- مشاركة المجتمع المحلي (3) فقرات
- الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي (7) فقرات
- سلبات الذكاء الاصطناعي (5) فقرات

4. إرسال الأداة إلكترونياً إلى جميع معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة بمدارس المملكة في المناطق المختارة، وبعد شهرين من التطبيق تم تحليل النتائج.

1-12-1 الصدق والثبات:

- الصدق الظاهري:

تم بناء أداة الدراسة على أساس مراجعة منهجية للأدبيات ذات العلاقة بالتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD)، بما يضمن شمول مجالات الممارسة الخضراء وتكاملها مع الذكاء الاصطناعي في الطفولة المبكرة، وتكونت من ثمانية مجالات (41 فقرة): البيئة المادية (5)، مشاركة الأطفال (6)، المنهج (7)، نهج التعلم (4)، مشاركة أولياء الأمور (4)، مشاركة المجتمع المحلي (3)، الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي (7)، وسلبات الذكاء الاصطناعي (5)، وللتحقق من صدق المحتوى عُرضت الأداة على (7) محكمين متخصصين؛ وأدخلت تعديلات نوعية على البنود المرتبطة بسلبات وتحديات الذكاء الاصطناعي بما يلائم خصائص الطفولة المبكرة ومتطلبات الأخلاقيات الرقمية.

تكوّنت العيّنة من (403) مشارك، موزعين حسب المؤهل العلمي، والغالبية (61.3%) من حملة البكالوريوس في تخصصات غير تربوية، بينما يمثل حملة البكالوريوس في تربية الطفولة المبكرة (27.3%)، كما تضمّ العيّنة (6.7%) من حملة الماجستير، و (4.7%) من حملة الدكتوراه.

ويعكس هذا التوزيع تنوعاً أكاديمياً، الغلبة فيه للممارسين في الميدان من المعلمين والمعلمات، مع تمثيل محدود لحاملي الدرجات العليا، ويتيح هذا التنوع فهماً متكاملًا لقضايا التعليم الأخضر والاستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة من منظور مختلف التخصصات والخبرات

1-12-1 أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات وفق الخطوات التالية:

1. قامت الباحثون بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الأخضر والاستدامة البيئية والذكاء الاصطناعي.
2. بناء الاستبانة في صورتها الأولية، وعرضها على مجموعة من المحكمين؛ لبيان درجة اتفاق المحكمين التربويين حول أهم المجالات ذات الصلة بدور التعليم الأخضر المبني على الذكاء الاصطناعي في تعزيز جودة تعليم الطفولة المبكرة، وتم اعتماد نسبة اتفاق المحكمين (90%) للتوصل إلى الاستبانة في صورتها النهائية.
3. بناء الاستبانة في صورتها النهائية، وتحديد مجالات التعليم الأخضر اللازم توافرها لتعزيز جودة تعليم الطفولة المبكرة، وتكوّنت من (41) فقرة وزّعت على (8) مستويات رئيسة، بحيث تكون الإجابة عليها وفق

- الصدق الداخلي:

جدول (2) معامل الصدق الداخلي لفقرات أداة الدراسة

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	.30(**)	12	.61(**)	22	.56(**)	32	.74(**)
2	.68(**)	13	.59(**)	23	.73(**)	33	.75(**)
3	.73(**)	14	.68(**)	24	.68(**)	34	.69(**)
4	.62(**)	15	.67(**)	25	.86(**)	35	.68(**)
5	.53(**)	16	.53(**)	26	.84(**)	36	.63(**)
6	.60(**)	17	.79(**)	27	.74(**)	37	.55(**)
7	.64(**)	18	.66(**)	28	.82(**)	38	.77(**)
8	.55(**)	19	.70(**)	29	.73(**)	39	.74(**)
9	.60(**)	20	.55(**)	30	.69(**)	40	.69(**)
10	.65(**)	21	.61(**)	31	.76(**)	41	.30(**)
11	.65(**)						

أظهرت النتائج باستخدام معامل Cronbach's (Alpha) مستوى عاليًا من الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم الثبات بين (81.) (لنهج التعلم) كأقل قيمة، و (88.) (للمقياس الكلي) كأعلى قيمة، وسجلت باقي المجالات قيمًا تتراوح بين (82.) و (87.)؛ مما يشير إلى تجانس جيد بين الفقرات وموثوقية عالية في قياس مختلف جوانب التعليم الأخضر والاستدامة

- المعيار الإحصائي: المعيار الإحصائي لواقع الممارسة على سلم الاستجابة في أداة الدراسة: (نعم =3، أحيانًا=2، لا =1).
- تم تحديد المدى الذي تقع فيه درجات الواقع الممارس بناءً على المتوسط الحسابي، وهو على النحو الآتي:
- إذا كان المتوسط بين 1.00 - 1.66 → الممارسة ضعيفة.
- إذا كان المتوسط بين 1.67 - 2.33 → الممارسة متوسطة.
- إذا كان المتوسط بين 2.34 - 3.00 → الممارسة قوية.

13-1 الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول حول واقع ممارسات التعليم الأخضر في تعليم الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة السبعة؛ للكشف عن الواقع بكل شفافية ووضوح.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المجال الأول: البيئة المادية للمدرسة	1.94	.41
2	المجال الثاني: مشاركة الأطفال في التعليم الأخضر	2.08	.37
3	المجال الثالث: المنهج المطبق في الروضة	2.11	.40
4	المجال الرابع: نهج التعلم	2.09	.42
5	المجال الخامس: مشاركة أولياء الأمور في التعليم الأخضر	2.05	.52
6	المجال السادس: مشاركة المجتمع المحلي في التعليم الأخضر	2.01	.50

تُظهر معاملات الارتباط أن فقرات المقياس تتمتع بصدق داخلي جيد؛ مما يُشير إلى قدرتها على قياس المفاهيم المستهدفة بشكل متماسك ومتسق.

جدول (3) معامل الارتباط لمجالات الدراسة

الرقم	معامل الارتباط
المجال الأول	.49(**)
المجال الثاني	.74(**)
المجال الثالث	.73(**)
المجال الرابع	.88(**)
المجال الخامس	.82(**)
المجال السادس	.74(**)
المجال السابع	.74(**)
المجال الثامن	.47(**)

أظهرت النتائج تفاوتًا في قوة العلاقة بين المجالات والمقياس الكلي، حيث تراوحت القيم بين (47.) (للمجال الثامن: سلبيات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة) كأدنى ارتباط، و (88.) (للمجال الرابع: نهج التعلم) كأعلى ارتباط، كما سجلت باقي المجالات قيمًا تتراوح بين (49.) و (82.)؛ مما يعكس درجة متوسطة إلى عالية من الترابط بين المجالات المختلفة والمقياس الكلي؛ ما يعزز من مصداقية الأداة في قياس أبعاد التعليم الأخضر والاستدامة

ثبات أداة الدراسة: لحساب قيم معامل ثبات الأداة تم حسابها باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويبيّن الجدول رقم (4) معامل ثبات مجالات التعليم الأخضر على الدرجة الكلية:

جدول (4) معامل ثبات أداة الدراسة

المجالات	Cronbach's Alpha
المجال الأول: البيئة المادية للمدرسة	.86
المجال الثاني: مشاركة الأطفال	.83
المجال الثالث: المنهج	.83
المجال الرابع: نهج التعلم	.81
المجال الخامس: مشاركة أولياء الأمور	.82
المجال السادس: مشاركة المجتمع المحلي	.83
المجال السابع: الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي	.83
المجال الثامن: سلبيات الذكاء الاصطناعي	.87
الكلي	.88

وفيما يخص الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي، فقد سجل متوسطاً (2.05) بانحراف معياري (0.46)؛ مما يعكس وجود بعض المبادرات التي تستفيد منه؛ لكنها في مراحلها الأولى، وتحتاج إلى مزيد من الاستثمار والتطوير.

أما سلبيات الذكاء الاصطناعي، فقد حصل على متوسط (1.99) بانحراف معياري (0.42)؛ مما يشير إلى وعي محدود بالمخاطر والتحديات المحتملة لاستخدامه. وعلى المستوى الكلي، بلغ متوسط جميع المجالات (2.04) بانحراف معياري (0.31)؛ مما يعكس توجُّهاً عاماً متوسط التطبيق في بيئات التعلم المختلفة، وهذا يُشير إلى أن الجهود المبذولة ليست غائبة؛ لكنها بحاجة إلى تعزيز السياسات الداعمة، وزيادة الوعي والمشاركة المجتمعية.

1. نتائج المجال الأول: البيئة المادية للمدرسة

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول: البيئة المادية للمدرسة

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تتوفر في المدرسة جودة الهواء الداخلي.	2.14	.42
2	تنفذ المدرسة إجراءات ترشيد الطاقة.	1.87	.74
3	تنفذ المدرسة إجراءات ترشيد المياه.	1.82	.78
4	تستخدم المدرسة نهج تقليل النفايات.	1.86	.73
5	تتوفر في المدرسة حديقة.	2.01	.73
	الكلي	1.94	.41

يُعدُّ تحسين البيئة المادية للمدارس عنصراً أساسياً في تعزيز التعليم الأخضر، وقد أظهرت النتائج مستوى ممارسة متوسط بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (1.94) بانحراف معياري (0.41)؛ مما يعكس وجود بعض الممارسات البيئية، لكنها بحاجة إلى تطوير؛ لضمان بيئة مدرسية أكثر استدامة.

وبالنظر إلى الفقرات الفردية، فقد حصلت الفقرة المتعلقة بجودة الهواء الداخلي من خلال: (تقليل استخدام المبيدات الحشرية، وتحسين التهوية، والالتزام بالمعايير الصحية في الأدوات الدراسية) على أعلى متوسط حسابي (2.14) مع انحراف معياري (0.42)؛ مما يشير إلى أن المدارس تهتم نسبياً بتوفير بيئة داخلية آمنة وصحية؛ لكن ثمة تحديات في تحقيق معايير أعلى من الجودة.

أما فيما يخص إجراءات ترشيد الطاقة؛ مثل: (استخدام الطاقة الشمسية)، فقد حصلت على متوسط (1.87) مع انحراف معياري (0.74)؛ مما يدل على ممارسات

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7	المجال السابع: الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي	2.05	.46
8	المجال الثامن: سلبيات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة	1.99	.42
	الكلي	2.04	.31

أظهرت النتائج أن جميع المجالات تقع ضمن المستوى المتوسط للممارسة؛ مما يشير إلى وجود وعي وتطبيق نسبي لممارسات التعليم الأخضر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مجاهد (2020)، التي أشارت إلى وجود ثقافة واهتمام ببن التعليم الأخضر، لكنه بحاجة إلى مزيد من التطوير.

وفيما يتعلق بالبيئة المادية للمدرسة، فقد حصل على متوسط حسابي (1.94) بانحراف معياري (0.41)؛ مما يعكس توفر الحد الأدنى من الظروف المادية الداعمة للتعليم الأخضر؛ لكنها بحاجة إلى تحسينات لضمان بيئة مستدامة.

أما مشاركة الأطفال فقد سجلت متوسطاً (2.08) مع انحراف معياري (0.37)؛ مما يشير إلى وجود وعي بأهمية إشراكهم في الأنشطة البيئية، إلا أن ثمة مجاًلاً لمزيد من التفاعل والممارسة الفعلية داخل المدارس.

وفيما يتعلق بالمنهج فقد بلغ متوسطه الحسابي (2.11) بانحراف معياري (0.40)؛ مما يعكس تكاملاً جزئياً لمفاهيم التعليم الأخضر داخل المناهج الدراسية، إلا أن إدماج الاستدامة البيئية يحتاج إلى تعزيز إضافي لضمان تحقيق أهدافه بشكل أعمق.

أما نهج التعلم (طرق التعلم)، فقد سجل متوسطاً (2.09) بانحراف معياري (0.42)؛ مما يدل على أن الأساليب التعليمية تدعم التعليم الأخضر بدرجة متوسطة؛ ولكنها لم تصل بعد إلى الحد الذي يجعلها عنصراً رئيساً في العملية التعليمية.

وفيما يتعلق بمشاركة أولياء الأمور فقد بلغ المتوسط (2.05) بانحراف معياري (0.52)؛ مما يعكس مشاركة محدودة من قِبَل الأسر في دعم تعليم أبنائهم البيئي، ويستدعي زيادة وعي أولياء الأمور بدورهم في تعزيز الاستدامة داخل المدارس والمجتمع.

أما مشاركة المجتمع المحلي، فقد حصلت على متوسط (2.01) مع انحراف معياري (0.50)؛ مما يشير إلى إسهام مجتمعي محدود في دعم المبادرات البيئية داخل المدارس، ويتطلب تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي؛ لضمان دعم أوسع.

الرقم	نصُ الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
10	أقوم بتعريف الأطفال بقصص مُلهمة للمؤثرين في البيئة.	2.08	.52
11	أشارك الأطفال في حلّ المشكلات البيئية في المدرسة.	2.11	.47
	الكلّي	2.08	.37

تُعَدُّ مشاركة الأطفال في ممارسات التعليم الأخضر أمراً حيويّاً لتعزيز وعيهم البيئي، وإعدادهم ليكونوا جزءاً من الحلول البيئية المستقبلية، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الممارسة متوسط بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلّي (2.08) بانحراف معياري (0.37)؛ مما يشير إلى أن ثَمَّةَ جهوداً قائمة؛ لكنها بحاجة إلى توسيع نطاقها لتصبح أكثر تأثيراً

وبالنظر إلى الفقرات الفردية، فقد حصلت الفقرة المتعلقة بمشاركة الأطفال في تجارب التعلُّم القائمة على المشاريع البيئية؛ مثل: التلوُّث والتصحُّر، على أعلى متوسط حسابي (2.17) بانحراف معياري (0.59)؛ مما يعكس اهتماماً جيّداً بتوظيف المشاريع العملية لتعزيز فُهم الأطفال للقضايا البيئية؛ ولكن ثَمَّةَ مجالٍ لتعميق هذه التجربة عبر أنشطة أكثر تفاعلية واستمرارية

أما الفقرة المتعلقة باستخدام التطبيقات التعليمية عبر الإنترنت، التي تركّز على تغيير المُناخ والقضايا البيئية، فقد سجّلت متوسطاً (2.07) بانحراف معياري (0.63)؛ مما يشير إلى أن التكنولوجيا الرقمية تُستخدم لتعزيز التعلُّم البيئي؛ ولكنها ليست مُدمجةً بالكامل في المناهج أو الأنشطة اليومية للأطفال

وفيما يخصُّ تنظيم نُزهات في الطبيعة والتفاعل مع البيئات الخارجية، فقد سجّلت هذه الفقرة متوسطاً (1.95) بانحراف معياري (0.79)؛ مما يعكس مستوى ممارسة أقلّ مقارنةً بالفقرات الأخرى، وهو مؤشر على أن الأطفال لا يشاركون بانتظام في الأنشطة الميدانية؛ ربما بسبب القيود الزمنية أو اللوجستية، هذا بالرغم من النتيجة التي توصّلت إليها دراسة (Jian and Hussain, 2023) التي أشارت إلى أهمية تعلُّم الأطفال في الهواء الطلق، من خلال النزهات في الطبيعة، التي لها منافع إيجابية، والتي أشارت إليها الدراسة؛ مثل: ظهور مستويات أعلى من التنظيم الذاتي.

أما الفقرة الخاصّة بتشجيع الأطفال على اللعب التفاعلي لإنشاء أماكن عيش الحشرات والحيوانات وفُهم بيئتها، فقد حصلت على متوسط (2.07) بانحراف معياري (0.67)؛ مما يدلُّ على أن بعض المدارس تشجّع الأطفال على التفاعل مع الطبيعة؛ ولكنه غير مُعمَّم على نطاق واسع

محدودة، وقد يرجع ذلك إلى الحاجة إلى استثمارات مالية أكبر في البنية التحتية للطاقة المتجددة داخل المدارس

وبالنسبة لإجراءات ترشيد المياه؛ مثل: استخدام صنابير أوتوماتيكية، أو أنظمة ريّ موفّرة للمياه، فقد سجّلت هذه الفقرة متوسطاً (1.82) مع انحراف معياري (0.78)؛ مما يعكس أن جهود الترشيد ضعيفة نسبياً؛ لغياب الوعي الكافي بأهمية الحفاظ على المياه، أو نقص الموارد التّقنيّة اللازمة

وفيما يتعلّق بإدارة النفايات من خلال إعادة التدوير، فقد حصلت على متوسط (1.86) مع انحراف معياري (0.73)؛ مما يشير إلى أن المدارس تطبّق بعض الأساليب البيئية؛ لكنها ليست واسعة النطاق، وقد يتطلّب ذلك برامج توعوية وتشجيعية على تبني هذه الممارسات بفاعلية أكبر

أما الفقرة الخاصّة بتوفّر الحدائق والمساحات الخضراء داخل المدرسة؛ مثل: (الأشجار، والزهور، والمقاعد الآمنة، ومناطق التعلُّم الخارجية)، فقد سجّلت متوسطاً (2.01) مع انحراف معياري (0.73)؛ مما يدلُّ على اهتمام نسبي بتوفير بيئة طبيعية داخل المدارس. وتُشير هذه النتائج إلى أن المدارس تبذل بعض الجهود لتحسين بيئتها المادية؛ لكن هذه الجهود في نطاق الممارسة المتوسطة، وتحتاج إلى تعزيز أكبر في مجالات ترشيد الطاقة والمياه وإدارة النفايات، بالإضافة إلى توسيع المساحات الخضراء داخل المدارس من خلال تطبيق سياسات بيئية أكثر جودة، وتتفق هذه النتيجة مع العميري والحربي (2023) في قلة وعي المجتمع وتقبله لهذا النوع من التعليم، وبالتالي انعكاسه السلبي على البيئة المادية في المدارس، ومع أسماء عبدالحميد (2022) في الحاجة إلى استثمار المساحات الموجودة في المدارس لممارسة الأنشطة البيئية وفي نفس الوقت خلق بيئة تعليمية صحية

2. نتائج المجال الثاني: مشاركة الأطفال في ممارسات التعليم الأخضر

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات المجال الثاني: مشاركة الأطفال في ممارسات التعليم الأخضر

الرقم	نصُ الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	أقوم بمشاركة الأطفال في تجارب التعلُّم القائمة على المشاريع	2.17	.59
7	أستخدم التطبيقات التعليمية عبر الإنترنت.	2.07	.63
8	أقوم مع الأطفال بنُزهات في الطبيعة بشكل دوري.	1.95	.79
9	أشجّع الأطفال من خلال اللعب على إنشاء أماكن عيش الحشرات والحيوانات.	2.07	.67

الأطفال، وقد أظهرت النتائج مستوى متوسط للممارسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.11) بانحراف معياري (0.40)؛ مما يشير إلى أن المنهج يحتوي على بعض العناصر البيئية؛ لكنه بحاجة إلى مزيد من التكامل والتوسع لضمان تعليم بيئي أكثر شمولية.

وبالنظر إلى الفقرات الفردية، فقد حصلت الفقرة المتعلقة بتوفير فرص للأطفال لجمع بيانات حول بيئتهم؛ بهدف تعليمهم تحسين البيئة، على أعلى متوسط حسابي (2.17) بانحراف معياري (0.61)؛ مما يعكس اهتماماً جيداً بإشراك الأطفال في أنشطة بيئية عملية، إلا أن هذه الممارسات محدودة من حيث نطاقها وتكرارها.

أما الفقرة التي تقيس مدى توفير المنهج لفرص تعليم الأطفال لفهم تأثير قراراتهم على البيئة؛ مثل: زراعة الأشجار أو إعادة التدوير، فقد سجلت متوسطاً (2.14) بانحراف معياري (0.57)؛ مما يدل على وعي نسبي بأهمية تمكينهم من فهم علاقتهم بالبيئة؛ ولكنه بحاجة إلى تطبيق أوسع.

وفيما يخص إدماج مفهوم الاستدامة في جميع المواد الدراسية، وليس فقط في مادة العلوم، فقد حصلت هذه الفقرة على متوسط (2.05) بانحراف معياري (0.65)؛ مما يشير إلى وجود بعض المحاولات؛ لكنها تظل مقتصرة على مواد علمية محدودة، دون أن تصبح جزءاً أساسياً من جميع المجالات الدراسية.

أما الفقرة الخاصة بتوفير المنهج فرصاً لمشاركة الأطفال مع أولياء أمورهم في المشاريع البيئية المدرسية، فقد سجلت متوسطاً (2.13) بانحراف معياري (0.61)؛ مما يعكس اهتماماً نسبياً يشمل الأسرة؛ ولكن ثمة حاجة إلى إستراتيجيات أقوى لتعزيز هذه الشراكة.

وبالنسبة لمشاركة المجتمع المحلي في المشاريع المدرسية لرفع مستوى الوعي البيئي، فقد حصلت هذه الفقرة على متوسط (2.10) بانحراف معياري (0.61)؛ مما يشير إلى وجود مبادرات تعاونية؛ لكنها لم تصل إلى مستوى الشراكة المستدامة والمؤثرة. أما الفقرة المتعلقة بتوفير أدلة إرشادية للمعلمين لتطبيق مفاهيم التعليم الأخضر، فقد سجلت متوسطاً (2.14) بانحراف معياري (0.69)؛ مما يدل على وجود بعض الموارد التعليمية؛ ولكنها غير متاحة، أو غير مفعلة بشكل كافٍ داخل الفصول الدراسية.

أما الفقرة التي تناولت توفير المنهج فرصاً للأطفال للتعلم في الهواء الطلق والطبيعة، فقد حصلت على أقل متوسط في هذا المجال (2.04) بانحراف معياري (0.62)؛ مما يشير إلى أن الفرص المتاحة لاستكشاف الطبيعة والتعلم في بيئات خارجية محدودة، وهو ما يتطلب تطوير سياسات تعليمية تدعم التعلم التجريبي والتفاعلي في الهواء الطلق.

أما الفقرة المتعلقة بمشاركة الأطفال في حل المشكلات البيئية داخل المدرسة؛ مثل: ترشيد استهلاك الكهرباء والمياه، والتعامل مع النفايات، فقد سجلت متوسطاً (2.11) بانحراف معياري (0.47)؛ مما يعكس اهتماماً جيداً بإشراكهم في تطبيق الحلول البيئية، وهو ما يمكن البناء عليه وتوسيعه ليشمل مبادرات مجتمعية أوسع، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Evans, & Kaiser, 2018)، إلى أهمية مشاركة الأطفال في السلوكيات البيئية.

وتشير هذه النتائج إلى أن ثمة جهوداً قائمة لمشاركة الأطفال في التعليم الأخضر؛ لكنها لا تزال في مستوى الممارسة المتوسطة؛ مما يعني أن الأطفال يحصلون على بعض الفرص للمشاركة؛ ولكنها ليست معقدة على جميع المدارس. يمكن التركيز على تكثيف الأنشطة الميدانية، وتحفيز استخدام التكنولوجيا التفاعلية، وتعزيز دمج التعليم البيئي في الحياة اليومية للأطفال من خلال مشاريع عملية مستدامة، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Van, et al, 2021).

3. نتائج المجال الثالث: المنهج المطبق في رياض الأطفال

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث: المنهج (يقصد به المنهج المطبق في روضة الأطفال أو المدرسة)

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
12	يوفر المنهج فرص التعلم للأطفال للتعلم في الهواء الطلق.	2.04	0.62
13	يوفر المنهج فرص فهم تأثير القرارات على البيئة.	2.14	0.57
14	مفهوم الاستدامة مدمج في جميع المواد الدراسية.	2.05	0.65
15	يوفر المنهج فرصاً للأطفال لجمع بيانات حول بيئتهم.	2.17	0.61
16	يوفر المنهج فرصاً لمشاركة الأطفال مع أولياء الأمور في المشاريع.	2.13	0.61
17	يوفر المنهج فرصاً لمشاركة المجتمع المحلي في المشاريع المدرسية.	2.10	0.61
18	يوفر المنهج أدلة إرشادية للمعلمين والمعلمين.	2.14	0.69
	الكلي	2.11	0.40

يُعدّ المنهج الدراسي أحد العوامل الأساسية في تعزيز التعليم الأخضر، وترسيخ مفاهيم الاستدامة لدى

فهم الأطفال؛ ولكنها بحاجة إلى استراتيجيات تقييم أكثر تكاملاً وتأثيراً

وفيما يخص تكوين مجموعات من الأطفال لتشجيعهم على قيادة التعلم الأخضر بأنفسهم؛ مثل: استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع أو حلّ المشكلات، فقد حصلت هذه الفقرة على متوسط (2.11) بانحراف معياري (0.60)، ويشير ذلك إلى وجود توجه نحو تمكين الأطفال؛ لكن هذه الممارسات لم تُطبّق بشكل واسع بما يكفي لضمان مشاركة فاعلة لجميع الأطفال

أما الفقرة المتعلقة بتنفيذ أنشطة تعلم الأطفال في الهواء الطلق أو الطبيعة؛ (مثل: حديقة المدرسة)، فقد سجّلت أدنى متوسط حسابي في هذا المجال (2.06) بانحراف معياري (0.64)، وهذا يدلّ على أن الأنشطة الخارجية غير مستخدمة على نطاق واسع كجزء أساسي من أساليب التدريس؛ ربما بسبب العوامل اللوجستية، أو نقص المساحات البيئية المناسبة داخل المدارس

وتشير هذه النتائج إلى أن نهج التعلم المستخدم في المدارس يعكس مستوى ممارسة متوسطة، حيث يتمّ تطبيق بعض الإستراتيجيات؛ مثل: إعادة التدوير، والتعلم القائم على المشاريع؛ لكنها لم تصبح بعد جزءاً منهجياً من العملية التعليمية، ولتحقيق مستوى أعلى؛ يُوصى بتوسيع استخدام التعلم في الهواء الطلق، ودمج مفاهيم الاستدامة في تعليم الطفولة من خلال السرد القصصي والوسائل البصرية (Lu, Lin, Yang, Chen. 2024)، ومزج أساليب التدريس الإبداعية القائمة على حلّ المشكلات والتفكير الناقد مع مفهوم الاستدامة (Henriksen, Mishra, Stern. 2024) وتعزيز أساليب التقييم البيئي، وتشجيع الأطفال على قيادة التعلم الأخضر بأنفسهم، والدمج بين المواقف الحقيقية والافتراضية حسب سياق التعلم (البربري، 2023)

5. نتائج المجال الخامس: مشاركة أولياء الأمور

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات المجال الخامس: مشاركة أولياء الأمور في ممارسات التعليم الأخضر

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
23	أشارك أولياء الأمور للتعرف على اهتمامات الأطفال بالبيئة.	2.12	.59
24	أدعو أولياء الأمور للمشاركة في أثناء تنفيذ أنشطة في الهواء الطلق.	1.97	.70
25	تقدّم المدرسة برامج تثقيفية لأولياء الأمور حول الاستدامة	2.09	.68
26	تشرك المدرسة أولياء الأمور في لجنة الحفاظ على البيئة.	2.03	.68
	الكلّي	2.05	.52

وتشير النتائج إلى أن المنهج الدراسي يحتوي على عناصر داعمة للتعليم الأخضر، وأن ثمة جهوداً واضحة في تقديم مفاهيم بيئية للأطفال، وإشراكهم في مشاريع بيئية داخل المدرسة، ومع أسرهم ومجتمعهم، إلا أنها متفرقة، وليست ممنهجة؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البربري (2023) في أنه يجب العمل على إدماج مفاهيم الاستدامة في جميع المواد الدراسية، وتوفير فرص تعلم أكثر في الهواء الطلق، وتعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور، إضافة إلى دعم المعلمين بأدلة وتوجيهات لتطبيق التعليم الأخضر داخل الفصول الدراسية

4. نتائج المجال الرابع: نهج التعلم

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات المجال الرابع: نهج التعلم وطرق التعلم

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
19	أنفذ أنشطة تعلم الأطفال في الهواء الطلق.	2.06	.64
20	أدرّب الأطفال على إعادة تدوير خامات البيئة.	2.18	.60
21	أقوم بتكوين مجموعات من الأطفال لتشجيعهم على قيادة التعلم الأخضر بأنفسهم.	2.11	.60
22	أقوم بدمج مفاهيم البيئة والاستدامة في تقييمات الأطفال.	2.15	.61
	الكلّي	2.09	.42

يُعتبر نهج التعلم أحد العوامل الأساسية في تطبيق التعليم الأخضر والاستدامة، حيث يحدّد كيفية تفاعل الأطفال مع المفاهيم البيئية من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة، وقد أظهرت النتائج مستوى ممارسة متوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلّي (2.09) بانحراف معياري (0.42)؛ مما يبين أن ثمة جهوداً قائمة؛ لكنها بحاجة إلى مزيد من التطوير

وعند النظر إلى الفقرات الفردية، حصلت الفقرة الخاصة بتدريب الأطفال على إعادة تدوير خامات البيئة؛ مثل: مخلفات الوجبات، والورق؛ لاستخدامها كمواّد تعليمية لتعزيز مفهوم الاستدامة، على أعلى متوسط حسابي (2.18) بانحراف معياري (0.60)، وهذا يشير إلى أن المعلمين يؤلّون اهتماماً نسبياً لتعليم الأطفال؛ لكن هذه الممارسات لم تصل بعد إلى مستوى التطبيق الواسع في جميع المدارس

أما الفقرة التي تتعلّق بدمج مفاهيم البيئة والاستدامة في تقييمات الأطفال، فقد سجّلت متوسطاً (2.15) بانحراف معياري (0.61)؛ مما يدلّ على وجود محاولات لقياس

6. نتائج المجال السادس: مشاركة المجتمع المحلي
جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال السادس:
مشاركة المجتمع المحلي في ممارسات التعليم الأخضر

الرقم	نصُ الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
27	تشرك المدرسة المجتمع المحلي في تنفيذ أنشطتها البيئية.	2.07	0.68
28	لدى المدرسة شراكات مع مؤسسات لنشر ثقافة الاستدامة.	1.97	0.68
29	تستخدم المدرسة موقعها الإلكتروني لنشر ثقافة التعليم الأخضر .	2.00	0.61
	الكلية	2.01	0.50

تلعب مشاركة المجتمع المحلي دوراً أساسياً في تعزيز التعليم الأخضر، حيث يمكن أن تسهم المؤسسات والمجتمعات في دعم المبادرات البيئية داخل المدارس وخارجها، وقد أظهرت النتائج مستوى متوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.01) بانحراف معياري (0.50)؛ مما يشير إلى أن ثمة بعض الجهود لتعزيز الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي؛ لكنها غير كافية لضمان تحقيق تأثير مستدام

وعند تحليل الفقرات الفردية، حصلت الفقرة المتعلقة بإشراك المدرسة للمجتمع المحلي: (مؤسسات، شخصيات اعتبارية) في تنفيذ أنشطتها البيئية، على أعلى متوسط حسابي (2.07) بانحراف معياري (0.68)؛ مما يعكس وجود بعض المحاولات في دعم البرامج البيئية المدرسية؛ لكن هذه الجهود محدودة وغير منتظمة؛ مما يستدعي تعزيز التعاون مع الجهات المختلفة، وتوسيع نطاق المشاركة المجتمعية

أما الفقرة الخاصة بامتلاك المدرسة شراكات مع مؤسسات؛ (مثل: المطاعم والمصانع)؛ لنشر ثقافة الاستدامة؛ (مثل: تدوير النفايات، ترشيد الطاقة، التشجير...)، فقد حصلت على متوسط (1.97) بانحراف معياري (0.68)، وهذا يشير إلى أن التعاون مع القطاع الخاص والمجتمعي محدوداً؛ مما يستدعي بناء شراكات إستراتيجية أقوى تضمن استمرارية هذه الجهود وتأثيرها في المجتمع

وفيما يتعلق باستخدام المدرسة لموقعها الإلكتروني ووسائلها التقنية؛ (مثل وسائل التواصل الاجتماعي) لنشر ثقافة التعليم الأخضر في المجتمع المحلي، فقد سجلت هذه الفقرة متوسطاً (2.00) بانحراف معياري (0.61)؛ مما يدل

تلعب مشاركة أولياء الأمور دوراً أساسياً في تعزيز التعليم الأخضر، حيث يمكن أن يسهم دعمهم في توجيه الأطفال نحو ممارسات بيئية مستدامة داخل وخارج المدرسة، وقد أظهرت النتائج مستوى ممارسة متوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.05) بانحراف معياري (0.52)؛ مما يشير إلى وجود تفاعل نسبي من أولياء الأمور في الأنشطة البيئية؛ لكنه بحاجة إلى تعزيز واستمرارية لضمان مشاركة أكثر فاعلية

وعند تحليل الفقرات الفردية، حصلت الفقرة المتعلقة بمشاركة أولياء الأمور للتعرف على اهتمامات الأطفال بالبيئة والكائنات الحية على أعلى متوسط حسابي (2.12) بانحراف معياري (0.59)؛ مما يشير إلى أن ثمة تواصل بين المعلمين وأولياء الأمور بشأن ميول الأطفال البيئية؛ لكنه في نطاق الممارسة المتوسطة؛ مما يستدعي تفعيل وسائل تواصل أكثر فاعلية لتعزيز هذا التفاعل

أما الفقرة الخاصة بتقديم المدرسة برامج تثقيفية لأولياء الأمور حول الاستدامة والحفاظ على البيئة، فقد حصلت على متوسط (2.09) بانحراف معياري (0.68)، وهذا يشير إلى أن بعض المدارس تبذل جهوداً في نشر الوعي، إلا أن هذه البرامج محدودة في انتشارها أو عمق تأثيرها

وفيما يخص إشراك المدرسة لأولياء الأمور في لجنة الحفاظ على البيئة، فقد سجلت هذه الفقرة متوسطاً (2.03) بانحراف معياري (0.68)؛ مما يعكس وجود بعض المحاولات لجذب أولياء الأمور للمشاركة في اتخاذ القرارات البيئية داخل المدرسة؛ لكنها ليست ممارسة شائعة أو ممنهجة بشكل واسع

أما الفقرة التي تتناول دعوة أولياء الأمور لمشاركة الأطفال أثناء تنفيذ أنشطة تعلم في الهواء الطلق، فقد حصلت على أقل متوسط حسابي في هذا المجال (1.97) بانحراف معياري (0.70)؛ مما يشير إلى أن مشاركتهم مع أطفالهم منخفضة نسبياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العميري والحربي (2023) التي أشارت إلى قلة وعي أولياء الأمور وتقبلهم لهذا النوع من التعليم، أو عدم توافر برامج جذابة تشجعهم على الانخراط في هذه الأنشطة

وتشير هذه النتائج إلى أن مشاركة أولياء الأمور في ممارسات التعليم الأخضر ضمن المستوى المتوسط، وتتفق هذه النتائج مع العميري والحربي (2023) حيث توجد بعض الجهود لتعزيز التواصل معهم، وتعريفهم بأهمية الاستدامة البيئية؛ لكنها غير كافية لتحقيق تأثير مستدام، ولتعزيز هذا المجال؛ يُوصى بتطوير برامج تثقيفية تفاعلية لأولياء الأمور، ومشاركتهم في لجان بيئية فعالة، وتشجيعهم على المشاركة الفعلية في الأنشطة البيئية مع أطفالهم داخل المدرسة وخارجها؛ لضمان استدامة هذه الممارسات البيئية في حياتهم اليومية

تعليمية فردية وجماعية للأطفال، على أعلى متوسط حسابي (2.11) بانحراف معياري (0.57)؛ مما يشير إلى أن بعض المعلمين يستخدمون تقنيات الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس؛ لكنها ليست ممارسة منتشرة على نطاق واسع؛ مما يستدعي دعمهم بأدوات وتقنيات أكثر تطوراً لزيادة الفاعلية

أما الفقرة الخاصة بتشجيع الأطفال على التفكير الابتكاري من خلال تقديم تجارب افتراضية لحلول بيئية يقرحونها، فقد حصلت على متوسط (2.10) بانحراف معياري (0.58)؛ مما يعكس توظيفاً جزئياً للذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الابتكار وحل المشكلات البيئية لدى الأطفال، إلا أن هذا التوظيف في نطاق الممارسة المتوسطة

وفيما يخص تقديم مشاهد سريعة حول أثر الهدر في المياه أو الطعام لتعليم الأطفال الاستهلاك المسؤول، فقد سجلت هذه الفقرة متوسطاً (2.09) بانحراف معياري (0.53)؛ مما يشير إلى أن ثمة بعض المحاولات لاستخدام التكنولوجيا في توعية الأطفال بأهمية الاستهلاك المسؤول؛ لكنها بحاجة إلى تعزيز، وتوظيفها بشكل أوسع

أما الفقرة التي تتناول مساعدة الذكاء الاصطناعي للمعلمة في شرح الآثار المحتملة لتغير المناخ من خلال تقديم نماذج متصورة قائمة على الحواس، فقد حصلت على متوسط (2.06) بانحراف معياري (0.73)؛ مما يدل على أن هذه التقنية تُستخدم بشكل محدود في توضيح الظواهر البيئية للأطفال

أما الفقرة المتعلقة بإجراء التجارب الافتراضية التي تبيّن آثار التغير المناخي على النباتات، فقد سجلت متوسطاً (2.05) بانحراف معياري (0.65)؛ مما يعكس توظيفاً جزئياً للذكاء الاصطناعي في محاكاة تأثيرات المناخ على البيئة؛ لكن هذه الممارسة غير معتمدة على نطاق واسع

أما الفقرة المتعلقة بمساعدة الذكاء الاصطناعي للمعلمة في تنمية الوعي البيئي للأطفال بطرق مشوقة؛ (مثل: استخدام روبوت على شكل سلّة مهيّات لتعليم إعادة التدوير)، فقد سجلت (1.99) بانحراف معياري (0.72)؛ مما يشير إلى أن هذه التقنية غير مستخدمة بشكل كافٍ في البيئة التعليمية

وأخيراً، جاءت الفقرة التي تتعلّق بتوضيح تأثير الشمس على نموّ النباتات كمصدر للطاقة في المرتبة الأخيرة، حيث حصلت على أقلّ متوسط حسابي (1.94) بانحراف معياري (0.77)؛ مما يدلّ على أن استخدامه في شرح تأثيرات الطاقة الشمسية على البيئة محدوداً، وقد يكون بسبب قلّة الموارد التقنية، أو ضعف تدريب المعلمين على استخدام هذه الأدوات

على أن المدارس تستخدم بعض الوسائل الرقمية للتوعية البيئية؛ لكن هذه الجهود غير منتشرة على نطاق واسع بما يضمن الوصول إلى المجتمع المحلي بشكل فعّال

وتشير هذه النتائج إلى أن مشاركة المجتمع المحلي في ممارسات التعليم الأخضر ضمن المستوى المتوسط، حيث توجد بعض المحاولات؛ لكنها ليست ممنهجة أو مستدامة بالشكل المطلوب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العميري والحربي، 2023)، لقلة وعي المجتمع بمفهوم التعليم الأخضر وأهميته في تحقيق التنمية المستدامة، ولتحقيق مشاركة أكثر فاعلية؛ يُوصى بتطوير شراكات إستراتيجية مع المؤسسات المحلية، وتوسيع استخدام وسائل التكنولوجيا والتواصل الاجتماعي لنشر ثقافة التعليم الأخضر.

7. نتائج المجال السابع: الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات المجال السابع: الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
30	يساعد المعلمة في شرح الآثار المحتملة لتغير المناخ .	2.06	.73
31	يساعد المعلمة في تنمية الوعي البيئي للأطفال بطريقة مشوقة .	1.99	.72
32	يساعد المعلمة لتوضيح تأثير الشمس على نموّ النباتات .	1.94	.77
33	يساعد المعلمة في إجراء التجارب الافتراضية .	2.05	.65
34	يساعد المعلمة في تصميم خطط تعليمية فردية وجماعية .	2.11	.57
35	يشجّع الأطفال على التفكير الابتكاري .	2.10	.58
36	يقدم مشاهد سريعة حول أثر الهدر في المياه أو الطعام .	2.09	.53
	الكلي	2.05	.46

يُعدّ الذكاء الاصطناعي أداة واعدة في دعم التعليم الأخضر، حيث يمكن أن يساهم في تعزيز وعي الأطفال البيئي من خلال التجارب التفاعلية والمحاكاة الرقمية، وقد أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة هذا المجال متوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.05) بانحراف معياري (0.46)؛ مما يشير إلى أن ثمة جهوداً لاستخدامه؛ لكنها محدودة، وتحتاج إلى تطوير

وعند تحليل الفقرات الفردية، حصلت الفقرة المتعلقة بمساعدة الذكاء الاصطناعي للمعلمة في تصميم خطط

المهمة للطفل في سنواته المبكرة على أعلى متوسط حسابي (2.15) بانحراف معياري (0.73)؛ مما يشير إلى قلق واسع بشأن تأثيره على تجربة التعلم الطبيعية للأطفال، حيث يعتمد التعليم المبكر على التفاعل البشري والمحفزات الحسية الضرورية لتنمية مهارات الطفل العاطفية والاجتماعية

أما الفقرة التي تتناول ضعف مصداقية البيانات التي يوفرها الذكاء الاصطناعي، فقد حصلت على متوسط (2.10) بانحراف معياري (0.57)؛ مما يدل على وجود تخوف من دقة المعلومات المقدمة عبر الأنظمة الذكية، خاصة في ظل إمكانية تقديم بيانات غير موثوقة أو غير محدثة؛ مما قد يؤثر على جودة التعلم

وفيما يخص تأثير الذكاء الاصطناعي على التفكير الإبداعي للأطفال في سنواتهم المبكرة، فقد سجلت هذه الفقرة متوسطاً (2.09) بانحراف معياري (0.71)؛ مما يشير إلى أن بعض المعلمين يرون أن الذكاء الاصطناعي قد يحّد من قدرة الأطفال على التفكير الابتكاري والاعتماد على الذات في حلّ المشكلات؛ بسبب التفاعل المحدود مع بيئات تعليمية حقيقية وملهمة

أما الفقرة التي تناقش قلّة فرص الوصول إلى خدمات الإنترنت لفئة الأطفال المحرومين في البيئات الفقيرة، فقد حصلت على متوسط (1.88) بانحراف معياري (0.78)؛ مما يعكس تحدياً رئيساً في تحقيق العدالة الرقمية، حيث لا تُتاح تقنيات الذكاء الاصطناعي لجميع الأطفال بالتساوي؛ مما يؤدي إلى فجوات تعليمية بين الفئات المختلفة

وأخيراً، جاءت الفقرة التي تتناول ضعف التأثير الإيجابي للذكاء الاصطناعي بسبب ضعف القدرات التقنية للمعلمين في المرتبة الأخيرة، حيث حصلت على أقلّ متوسط حسابي (1.71) بانحراف معياري (0.55)؛ مما يشير إلى أن قلّة التدريب وضعف التأهيل التقني للمعلمين قد يكون أحد العوامل التي تُحد من تحقيق الاستفادة الكاملة من تقنياته في العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مشعل والعبد (2023) التي أشارت إلى ضعف معرفة المعلمات بتقنيات الذكاء الاصطناعي؛ لعدم وجود حوافز معنوية أو مادية تساعد على توظيفها

وتشير هذه النتائج إلى أن ثمة وعياً متوسطاً بسلبيات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة، حيث توجد مخاوف تتعلق بتقليل التفاعل الحسي والعاطفي للأطفال، وضعف مصداقية المعلومات، وتراجع الإبداع، بالإضافة إلى مشكلات تتعلق بعدم تكافؤ فرص الوصول إلى هذه التقنيات، وضعف المهارات التقنية لدى المعلمات، وتتفق هذه النتائج مع البربري (2023) ومع القداح (2024)، ولمعالجة هذه المخاوف؛ يُوصى بتطوير إستراتيجيات تضمن تكامل الذكاء الاصطناعي مع أساليب التعلم التقليدية، وتوفير تدريب شامل للمعلمين على كيفية توظيف

وتُشير هذه النتائج إلى أن الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي تقع في مستوى الممارسة المتوسطة، حيث توجد بعض المحاولات لتوظيف التكنولوجيا في دعم التعليم الأخضر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخولي وطلبة (2024) التي أشارت إلى الاستعداد الإيجابي والدافعية لدى الأطفال في تعلم الموضوعات البيئية؛ ولكنها لا تزال غير كافية لتحقيق تأثير واسع ومستدام، ولتعزيز هذا المجال؛ يُوصى بتوفير برامج تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الاستدامة، بالإضافة إلى دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية؛ تحقيقاً للتكامل بين المواقف الحقيقية والافتراضية، ولضمان تطبيق أكثر فاعلية في العملية التعليمية (البربري، 2023)، وتعزّز بشكل كبير محو الأمية البيئية؛ مما يساعد الأطفال على فهم عواقب أفعالهم، ويشجّعهم على تبني ممارسات مستدامة، وتحفّز تجارب التعلم التفاعلية التي يوفرها الذكاء الاصطناعي Arif, Ismail, Irfan. 2025

8. نتائج المجال الثامن: سلبيات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثامن: سلبيات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
37	ضعف مصداقية البيانات التي يوفرها الذكاء الاصطناعي.	2.10	0.57
38	قلّة فرص الوصول لخدمات الإنترنت في البيئات الفقيرة.	1.88	0.78
39	يضعف التفكير الإبداعي للأطفال في سنواتهم المبكرة.	2.09	0.71
40	يقلّ من المثيرات الحسية الوجدانية المهمة للأطفال.	2.15	0.73
41	ضعف تأثيره الإيجابي.	1.71	0.55
	الكلّي	1.99	0.42

يُعتبر الذكاء الاصطناعي أداة فعّالة في دعم التعليم؛ لكنه يحمل بعض التحديات والسلبيات، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد أظهرت النتائج مستوى إدراك متوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلّي (1.99) بانحراف معياري (0.42)؛ مما يشير إلى وجود وعي نسبي بتحديات استخدامه في التعليم المبكر؛ لكنه يحتاج إلى مزيد من الدراسات لمعالجة المخاوف المتعلقة بتطبيقه

وعند تحليل الفقرات الفردية، حصلت الفقرة المتعلقة بتقليل الذكاء الاصطناعي للمثيرات الحسية والوجدانية

الأخضر، لم يُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية ($F=2.325$, $Sig=0.07$)، وهو ما يشير إلى تقارب تقديرات المشاركين، بغض النظر عن مستواهم التعليمي في هذين المجالين

أما بقية المجالات، فقد أظهرت فروقاً دالة إحصائية تبعاً للمؤهل العلمي، حيث كانت الدلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، فقد ظهر ذلك في المجال الثاني: مشاركة الأطفال في ممارسات التعليم الأخضر ($F=3.647$, $Sig=0.01$)، والمجال الثالث: المنهج ($F=2.917$, $Sig=0.03$)، وكذلك في المجال الرابع: نهج التعلم (طرق التعلم) ($F=3.645$, $Sig=0.01$)، كما تبين وجود فروق دالة في المجال السادس: مشاركة المجتمع المحلي في ممارسات التعليم الأخضر ($F=3.432$, $Sig=0.02$)، والمجال السابع: الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي ($F=3.856$, $Sig=0.01$)

وتجدر الإشارة إلى أن المجال الثامن: السليبيات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة، أظهر فروقاً قوية بين أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي ($F=8.920$, $Sig=0.00$)، وهو أعلى مجالات الدراسة من حيث حجم الفروق الدالة، وكذلك ظهر أن الدرجة الكلية لمجالات الدراسة سجلت فروقاً دالة إحصائية ($F=5.541$, $Sig=0.00$)؛ مما يؤكد أن للمؤهل العلمي أثراً عاماً في تحديد اتجاهات أفراد العينة نحو ممارسات التعليم الأخضر

التقنيات الذكية بطريقة تدعم الإبداع والتفاعل الحسي، بالإضافة إلى تحسين البنية التحتية لضمان استفادة جميع الأطفال من هذه التقنيات على قدم المساواة

• الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على: ما العوامل المؤثرة في ممارسات التعليم الأخضر في تعليم الطفولة المبكرة من أجل الاستدامة بالمملكة العربية السعودية وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي؟

قام الباحثون بعمل تحليل التباين الأحادي بواسطة (ANOVA) لحساب الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً للمؤهل الدراسي، وعمل اختبار (Tukey HSD) للمقارنات البعدية حسب المؤهل العلمي. وفيما يخص نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA)، كما هو مبين في جدول (14)، تم ملاحظة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً للمؤهل العلمي في عدد من المجالات، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للمؤهل العلمي في معظم مجالات الدراسة، في حين لم تظهر فروق دالة في بعض المجالات

وقد تبين أن المجال الأول: البيئة المادية للمدرسة، لم يسجل فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي ($F=1.154$, $Sig=0.33$)، كما أن المجال الخامس: مشاركة أولياء الأمور في ممارسات التعليم

جدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً للمؤهل العلمي

المجال	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
المجال الأول: البيئة المادية للمدرسة	0.575	3	0.192	1.154	0.33
المجال الثاني: مشاركة الأطفال	1.492	3	0.497	3.647	0.01
المجال الثالث: المنهج المطبق في الروضة	1.413	3	0.471	2.917	0.03
المجال الرابع: نهج التعلم	1.894	3	0.631	3.645	0.01
المجال الخامس: مشاركة أولياء الأمور في التعليم الأخضر	1.840	3	0.613	2.325	0.07
المجال السادس: مشاركة المجتمع المحلي في التعليم الأخضر	2.520	3	0.840	3.432	0.02
المجال السابع: الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي	2.394	3	0.798	3.856	0.01
المجال الثامن: سليبيات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة	4.503	3	1.501	8.920	0.00
الكلية	1.539	3	0.513	5.541	0.00

ولتحديد اتجاه هذه الفروق ومعرفة لصالح أي من فئات المتغير؛ تم استخدام اختبار المقارنات البعدية (Tukey HSD)، والجدول الآتي (جدول 15) يوضح ذلك، ويبيّن أن الفروق الدالة إحصائياً ظهرت في معظم المجالات، وكانت جميعها لصالح حملة بكالوريوس التربية في الطفولة المبكرة، سواء عند المقارنة مع حملة البكالوريوس في تخصصات أخرى، أو مع حملة الماجستير؛ مما يعكس الأثر الإيجابي لخلفتهم الأكاديمية المتخصصة في تعزيز وعيهم وممارساتهم التربوية المرتبطة بالتعليم الأخضر.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول: إن المؤهل العلمي كان متغيراً مؤثراً في معظم مجالات الدراسة، باستثناء البيئة المادية للمدرسة، ومشاركة أولياء الأمور، الأمر الذي يعكس أن الخلفية الأكاديمية للمشاركين قد أسهمت في اختلاف استجاباتهم، وخاصةً في الجوانب المرتبطة بالمناهج، وطرق التعلم، ودور الذكاء الاصطناعي، بينما بقيت استجاباتهم متقاربة في الجوانب العملية المرتبطة بالبيئة المادية، والتواصل مع أولياء الأمور، وتتفق هذه النتيجة مع الخولي وطلبة (2024) التي تبين بأن الدافعية والاستعداد الإيجابي والذي ينطبق على المؤهل العلمي له دور كبير جداً في التأثير على سلوكيات التلاميذ نحو البيئة

جدول (15) نتائج اختبار Tukey HSD للمقارنات البعدية حسب المؤهل العلمي

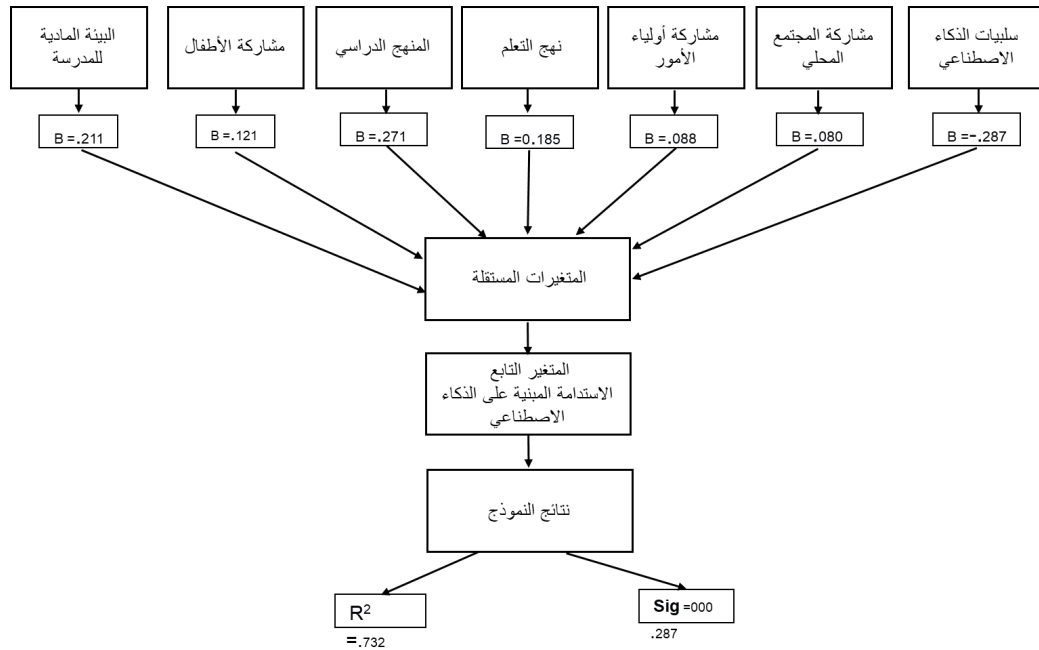
المجال	المقارنة الدالة	Mean Difference	Sig.	لصالح أي مؤهل
المجال الثاني: مشاركة الأطفال في التعليم الأخضر	بكالوريوس الطفولة المبكرة - بكالوريوس آخر	0.132	0.011	بكالوريوس الطفولة المبكرة
المجال الثالث: المنهج المطبق في الروضة	بكالوريوس الطفولة المبكرة - بكالوريوس آخر	0.136	0.017	بكالوريوس الطفولة المبكرة
المجال الرابع: نهج التعلم	بكالوريوس الطفولة المبكرة - بكالوريوس آخر	0.150	0.009	بكالوريوس الطفولة المبكرة
المجال السادس: مشاركة المجتمع المحلي في التعليم الأخضر	وفق المتوسطات لصالح بكالوريوس الطفولة المبكرة	0.208	0.02	بكالوريوس الطفولة المبكرة
المجال السابع: الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي	بكالوريوس الطفولة المبكرة - ماجستير	0.303	0.011	بكالوريوس الطفولة المبكرة
المجال الثامن: سلبيات الذكاء الاصطناعي	بكالوريوس الطفولة المبكرة - بكالوريوس آخر	0.240	0.000	بكالوريوس الطفولة المبكرة
	بكالوريوس الطفولة المبكرة - ماجستير	0.232	0.043	بكالوريوس الطفولة المبكرة
الدرجة الكلية	بكالوريوس الطفولة المبكرة - بكالوريوس آخر	0.135	0.001	بكالوريوس الطفولة المبكرة

الانحدار المتعدد (Multiple Regression) باستخدام طريقة Enter لبناء النموذج، واختبار فرضيات الدراسة، ويوضح الشكل (1) النموذج التحويلي الذي يفسر طبيعة المتغيرات المستقلة: (سلبيات الذكاء الاصطناعي، مشاركة المجتمع المحلي، مشاركة أولياء الأمور، نهج التعلم، المنهج الدراسي، مشاركة الأطفال، البيئة المادية للمدرسة)، والمتغير التابع: (الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي).

• الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الذي ينص على: ما شكل النموذج التحويلي الذي يفسر العلاقة بين ممارسات التعليم الأخضر في تعليم الطفولة المبكرة، والذكاء الاصطناعي، بالمملكة العربية السعودية؟

وبناءً على تحليل استجابة عينة الدراسة في السؤالين الأول والثاني، يمكن تقديم تصوّر شامل للنموذج التحويلي؛ قام الباحثون بحساب معامل التأثير (β) باستخدام تحليل



الشكل (1) النموذج التحويلي النموذج التحويلي الذي يفسر طبيعة المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

14-1 عرض النتائج وتحليلها:

1-14-1 النتائج الوصفية:

أظهرت النتائج أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة تراوحت بين (3.89 - 4.22) بانحراف معياري بين (0.56 - 0.73)؛ مما يشير إلى اتفاق عالٍ على فقرات الأداة

2-14-1 نتائج اختبار النموذج:

كشف تحليل الانحدار المتعدد عن النتائج الموضحة في الجدولين التاليين:

يوضح النموذج التحويلي تفسير كيفية تأثير ممارسات التعليم الأخضر على الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك عبر تحليل سبعة متغيرات مستقلة تشمل: سليات الذكاء الاصطناعي، المنهج الدراسي، البيئة المادية، نهج التعلم، مشاركة الأطفال، مشاركة أولياء الأمور، ومشاركة المجتمع المحلي. وقد تم بناء النموذج باستخدام تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من قدرة هذه المتغيرات على التنبؤ بالاستدامة الذكية

جدول (16): ملخص النموذج (Model Summary)

النموذج	R	R ²	R ² المعدلة	الخطأ المعياري للتقدير	ديرين-واتسون
1	0.856	0.732	0.721	0.33696	1.960

التفسير: قيمة $R^2 = 0.732$ تشير إلى أن المتغيرات المستقلة السبعة تفسر معاً (73.2%) من التباين في متغير الاستدامة، وهي نسبة عالية جداً، كما أن قيمة Durbin-Watson = 1.960 قريبة من (2)؛ مما يؤكد استقلالية أخطاء القياس، وخلوها من الارتباط الذاتي

جدول (17): تحليل التباين (ANOVA)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة (Sig.)
الانحدار	64.521	7	10.753	65.655	.000
المتبقي (الخطأ)	39.032	168	0.262		
الكلية	103.553	175			

التفسير: قيمة $F = 65.655$ ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(p = 0.000)$ ؛ مما يعني أن نموذج الانحدار ككل ذو دلالة إحصائية، وأن المعلومات المستقلة مجتمعة لها قدرة تنبؤية عالية بالمتغير التابع

• تحليل تأثير المتغيرات على الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي:

• تصنيف المتغيرات حسب قوة التأثير:

جدول (18) يوضح تصنيف المتغير حسب قوة التأثير

الترتيب	المتغير	نوع التأثير	قوة التأثير (β)	الدلالة الإحصائية	الوضع
1	سليبيات الذكاء الاصطناعي	سلبي قوي	0.287	0.000	الأكثر تأثيراً
2	المنهج الدراسي	إيجابي قوي	0.271	0.000	مؤثر رئيس
3	البيئة المادية	إيجابي قوي	0.211	0.000	مؤثر مهم
4	نهج التعلم	إيجابي متوسط	0.185	0.000	مؤثر فعال
5	مشاركة الأطفال	إيجابي ضعيف	0.121	0.021	مؤثر محدود
6	مشاركة أولياء الأمور	إيجابي ضعيف	0.088	0.086	غير مؤثر
7	مشاركة المجتمع المحلي	إيجابي ضعيف	0.080	0.112	غير مؤثر

$(\beta = -0.287)$ ، ما يشير إلى أن ارتفاع المخاوف المتعلقة بالتقيد التقني، الخصوصية، والتكلفة يُضعف مستوى الاستدامة المدعومة بالذكاء الاصطناعي. وعلى الجانب الإيجابي، برز المنهج الدراسي باعتباره أقوى المحركات الإيجابية $(\beta = 0.271)$ ، إذ يعزز دمج مفاهيم البيئة والاستدامة والذكاء الاصطناعي في المحتوى التعليمي من فاعلية النموذج التحويلي

كما ظهر للبيئة المادية تأثير إيجابي قوي $(\beta = 0.211)$ ، مما يؤكد دور البيئة التحتية الخضراء والفصول الذكية في دعم ممارسات الاستدامة. ويمثل نهج التعلم عاملاً داعماً بدرجة متوسطة $(\beta = 0.185)$ ، حيث تسهم الاستراتيجيات التربوية الحديثة، مثل التعلم القائم على المشاريع والأنشطة البيئية، في تعزيز المشاركة الفاعلة للأطفال. أما مشاركة الأطفال فقد كانت ذات تأثير إيجابي محدود لكنه دال إحصائياً $(\beta = 0.121)$ ، ويرتبط

كشفت النتائج الوصفية عن اتفاق مرتفع بين أفراد العينة، حيث تراوحت المتوسطات بين (3.89-4.22) بانحراف معياري (0.56-0.73)، مما يعكس مستوى إدراك إيجابي لأبعاد الدراسة. وأظهر اختبار ملائمة النموذج أن قيمة معامل التحديد $R^2 = 0.732$ تشير إلى قدرة عالية للمتغيرات المستقلة على تفسير ما نسبته 73.2% من التباين في الاستدامة القائمة على الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي يؤكد قوة النموذج وفاعليته. كما دلّ معامل (Durbin-Watson = 1.960) على عدم وجود ارتباط ذاتي في أخطاء القياس، بينما بين تحليل التباين أن النموذج ذو دلالة إحصائية عالية $(F = 65.655, Sig = .000)$.

أما على مستوى تأثير المتغيرات، فقد بينت معاملات بيتا المعيارية ترتيباً دقيقاً لقوة تأثير كل متغير، حيث جاءت سليبيات الذكاء الاصطناعي كأقوى المتغيرات سلبيًا

2. تطوير نموذج تقييم وطني لممارسات التعليم الأخضر الذكي في المملكة العربية السعودية.
3. إجراء تجارب ميدانية على الأنشطة الخضراء المدعومة بالذكاء الاصطناعي.
4. دراسة الفروق بين المناطق المملكة العربية السعودية في مستوى التعليم الأخضر.
5. التوسع في دراسة التحديات الأخلاقية والتقنية المرتبطة بالتعليم الأخضر باستخدام الذكاء الاصطناعي مع الأطفال.
6. إسهامات الباحثين: أسهم جميع الباحثين بشكل متساوٍ في جميع مراحل البحث، ووافقوا على النسخة النهائية بعد مراجعتها.
7. تضارب المصالح: يؤكّد الباحثون في هذه الدراسة مراعاة إجراءات تضارب المصالح، ويُقرّون بعدم وجود تضارب في المصالح مع أيّ مؤسسة أو شخص ضمن حدود الدراسة.

3 المراجع العربية:

- الإسكوا. (2024). التقرير العربي للتنمية المستدامة. الأمم المتحدة.
- البربري، رفيق سعيد. (2023). دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير بيئات التعلم الأخضر واسعة الانتشار. مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية. ج(2) عدد خاص. أكتوبر 2023. 580-560.
- الخولي، سارة سامي؛ طلبة، إيمان محمد. (2024). تطوير بيئة تعلم إلكترونية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية المسؤولية البيئية والاتجاه نحو التعلم الأخضر لدى الطالبات الملمات. مجلة كلية التربية-جامعة بنها. مج(2)ع(137). 832-654.
- الشرقاوي، سميرة عيسى. (2023). استخدام استراتيجيات التعليم الأخضر في تدريس العلوم لتنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية-جامعة دمياط. 38(87). 04.
- عبدالحميد، أسماء عبدالفتاح. (2022). رؤية مقترحة لسياسات وبرامج التعليم الأخضر في مصر في ضوء بعض النماذج العربية والعالمية. مجلة التربية-جامعة الأزهر. مج(2)ع(193) يناير 2022. 203-167.
- العميري، فهد علي؛ الحربي، عبيد سعد. (2023). توظيف تطبيقات التعليم الأخضر في البيئات التعليمية التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية-جامعة الكويت. ج(37)ع(148). 246-213.
- القداح، أمل محمد. (2024). الذكاء الاصطناعي وتحسين خبرات التعلم في الطفولة المبكرة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية-جامعة أسيوط. 29(1). 161-131.

ذلك بغياب برامج منهجية تُشرك الأطفال بوضوح في الممارسات البيئية المدعومة بالذكاء الاصطناعي

في المقابل، لم تظهر مشاركة أولياء الأمور في الاستدامة، وهو ما يعزى إلى ضعف الوعي البيئي وقلة الشراكات الفاعلة، مما يشير إلى فجوة ينبغي التعامل معها لخلق بيئة تعليمية أكثر تكاملاً

تؤكد هذه النتائج أن نجاح النموذج التحويلي يعتمد على عاملين رئيسيين:

1. معالجة التحديات التقنية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي
2. تعزيز المحفزات التعليمية والبيئية.

2 التوصيات:

- اعتماد النموذج التحويلي المقترح من الدراسة كمرجعية وطنية لأنه يفسر التكامل بين التعليم الأخضر والذكاء الاصطناعي وفق معادلة إحصائية أثبتت أثر المنهج، البيئة، ونهج التعلم كمحركات أساسية، واستخدامه لتطوير سياسات الطفولة المبكرة في خطط الاستدامة التعليمية.
- إصدار تشريعات وطنية تلزم بدمج التعليم الأخضر في جميع رياض الأطفال مع توفير أدوات متابعة ورصد تقيس كفاءة الاستدامة جودة الممارسات البيئية دمج الذكاء الاصطناعي في الأنشطة، ومشاركة الأسرة والمجتمع.
- برنامج وطني موحد لتدريب معلمات الطفولة المبكرة مع توفير أدلة إرشادية في: التعليم الأخضر، الذكاء الاصطناعي البيئي إدارة الصفوف الخضراء، التعلم في الهواء الطلق، تصميم الأنشطة البيئية التفاعلية.
- تحويل البنية التحتية والذكاء الاصطناعي في تعليم الطفولة المبكرة: تجهيز الروضات بأدوات خضراء ذكية مثل: حساسات مراقبة الهواء، أنظمة إضاءة موفرة للطاقة، حدائق صغيرة ذكية للأطفال، شاشات تفاعلية لعرض المحتوى البيئي.
- توفير تطبيقات ذكاء اصطناعي معتمدة في مؤسسات الطفولة المبكرة تركز على: مراقبة الطقس، تصنيف النباتات، تعليم إعادة التدوير عبر الألعاب، المحاكاة البيئية الافتراضية.

1-2 المقترحات: في ضوء نتائج وتوصيات الدراسة نقترح الآتي:

1. إجراء دراسات تجريبية حول أثر توظيف الذكاء الاصطناعي في رفع وعي الأطفال البيئي مقارنةً بالأساليب التقليدية.

- at the general education levels in the Kingdom of Saudi Arabia, (in Arabic). Educational Journal. Vol. (37), No. (148), pp. 213-246.
- ESCWA. (2024). Arab Sustainable Development Report. United Nations.
 - El-Sharkawy, Somaya Issa. (2023). Using green education strategies in science teaching to develop digital citizenship skills among first-year middle school students. Journal of the Faculty of Education, Damietta University 38(87.04).
 - Mujahid, Faiza Ahmed. Green Education: A Future Trend in the Digital Age, (in Arabic). Issue (3). Vol. (3). International Journal of Research in Educational Sciences. July 2020.
 - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (2016), (in Arabic). Global Education Monitoring Report "Education for People and Planet, Building a Sustainable Future for All", Paris.
 - Ministry of Education (1440-1441 AH). Early Childhood Schools Guide. First Edition, (in Arabic). Kingdom of Saudi Arabia.
 - Ministry of Environment, Water and Agriculture, Sustainable Development and its Social, Economic and Environmental Dimensions, retrieved from: (in Arabic)
<https://www.mewa.gov.sa/ar/Ministry/initiatives/SustainableDevelopment/Pages/default.aspx>
 - Mashal, Marwa Tawfiq; Al-Eid, Nidaa Muhammad. The Reality of Employing Artificial Intelligence Applications in Early Childhood from the Perspective of Female Teachers in Shaqra Governorate, Kingdom of Saudi Arabia. Al-Azhar University, (in Arabic). Journal of Education. Issue (198). April 2023.
 - Youssef, Ahmed Sabry; Atta, Hassanein Ali. (2025). Green education as an approach to sustainable development from the perspective of educational principles: an analytical study, (in Arabic). Journal of the College of Education. Vol. (3), No. (4), September 2025. pp. 1094-1151.
- المراجع الأجنبية:**
- Aggarwal, D.D. (2023). Green Education: A Sustainable Development Initiative with the Power of Artificial Intelligence (AI). Aug-Sept 2023..
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). A Conceptual Framework for Early Childhood Professional Development (2023). A Conceptual Framework for Early Childhood
- مجاهد، فايزة أحمد. (2020). التعليم الأخضر توجه مستقبلي في العصر الرقمي. ع(3) مج(3). المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. يوليو 2020م
- مشعل، مروة توفيق؛ العيد، نداء محمد. (2023). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة شقراء بالملكة العربية السعودية. مجلة التربية. جامعة الأزهر. ع(198). أبريل 2023م
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة- اليونسكو. (2016). التقرير العالمي لرصد التعليم "التعليم من أجل الناس والكوكب، بناء مستقبل مستدام للجميع"، باريس.
- وزارة البيئة والمياه والزراعة، التنمية المستدامة وأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، مسترجع من: <https://www.mewa.gov.sa/ar/Ministry/initiatives/SustainableDevelopment/Pages/default.aspx>
- وزارة التعليم. (1441-1440هـ). دليل مدارس الطفولة المبكرة. الإصدار الأول. المملكة العربية السعودية
- يوسف، أحمد صبري؛ عطا، حسنين علي. (2025). التعليم الأخضر كمدخل للتنمية المستدامة من منظور أصول التربية دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر. مج(3). ع(4) سبتمبر 2025. ص 1094-1151.
- رومنة المراجع العربية:**
- Al-Barbari, Rafiq Saeed. (2023). The Role of Artificial Intelligence Technologies in Developing Widespread Green Learning Environments, (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Menoufia University. Vol. (2), Special Issue. October 2023. pp. 560-580
 - Al-Khawli, Sara Sami; Talaba, Iman Muhammad. (2024). Developing an e-learning environment based on artificial intelligence applications and its impact on developing environmental responsibility and the trend towards green learning among female student teachers, (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Benha University, Vol. (2), No. (137), 654-832.
 - Abdel Hamid, Asmaa Abdel Fattah (2022). A Proposed Vision for Green Education Policies and Programs in Egypt in Light of Some Arab and International Models, (in Arabic). Journal of Education - Al-Azhar University - Vol. (2), No. (193), January 2022, pp. 167-203.
 - Al-Qaddah, Amal Muhammad. (2024). Artificial Intelligence and Improving Learning Experiences in Early Childhood. Studies in Childhood and Education - Assiut. 29(1). 131161-.
 - Al-Amiri, Fahd Ali; Al-Harbi, Abeer Saad. (2023). Employing green education applications in educational learning environments for social studies

- Hapsari, M.I., & Mareza, L. (2021). *The Impact of Learning in Nature for The Well-being of Children with Special Needs. Proceedings of The 6th Asia-Pacific Education And Science Conference, AECon 2020, 19-20 December 2020, Purwokerto, Indonesia.*
- Heindel, J.J. et al. 2015 . *Developmental origins of health and disease: Integrating environmental influences. Endocrinology (United States)* vol. 156 3416-3421 Preprint at 10.1210/EN.2015-1394 (2015).
- Huggins, V., & Evans, D. (Eds.). (2017). *Early childhood education and care for sustainability: International perspectives (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315295855>
- Jiang, Z., & Hussain, Y. (2023). *THE EFFECTIVENESS OF NATURE-BASED LEARNING IN PROMOTING PHYSICAL, COGNITIVE, AND EMOTIONAL DEVELOPMENT IN YOUNG CHILDREN: A CASE STUDY IN CHINA. International Journal of Education & Technology.*
- Li, D., Zhai, Y., Chang, P., Merrill, J., Browning, M.H., & Sullivan, W.C. (2022). *Nature deficit and senses: Relationships among childhood nature exposure and adulthood sensory profiles, creativity, and nature relatedness. Landscape and Urban Planning.*
- Valente, B., Araújo, B., Pereira, R., Isabel Ribeiro, A., Barros, H., & Santos, S. (2025). *Residential exposure to green and blue spaces over childhood and cardiometabolic health outcomes: The generation XXI birth cohort. Environment International, 198, 109452.* <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016041202500203X?via%3Dihub>
- Van Heezik, Y., Freeman, C., Falloon, A., Buttery, Y., & Heyzer, A. (2021). *Relationships between childhood experience of nature and green/blue space use, landscape preferences, connection with nature and pro-environmental behavior. Landscape and Urban Planning, 213, 104135.* <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2021.104135>
- Lu, R. S., Lin, H. C. K., Yang, Y. C., & Chen, Y. P. (2024). *Integrating Urban Mining Concepts Through AI-Generated Storytelling and Visuals: Advancing Sustainability Education in Early Childhood. Sustainability (2071-1050), 16(24).*
- Arif, M., Ismail, A., & Irfan, S. (2025). *AI-powered approaches for sustainable environmental education in the digital age: A study of Chongqing International Kindergarten. International Journal of Environment, Engineering and Education, 7(1), 35-47.*
- Henriksen, D., Mishra, P., & Stern, R. (2024). *Creative learning for sustainability in a world of AI: Action, mindset, values. Sustainability, 16(11), 4451.*
- Professional Development.* <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSCONF98.PDF>
- Johnson, A.D., Wright, A., Martin, A., & Dericks, A. (2025). *Can the Sustaining Environments Hypothesis Be Sustained? Testing Moderation of Sustained Public Preschool Benefits by Kindergarten Classroom Quality. Early childhood research quarterly, 72, 56-68.*
- Brundtland, G.H. (1987) *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development. Geneva, UN-Dokument A/42/427.* <http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm> (accessed on 24 Mars 2025).
- Sultanova, K. (2024). *THE FAR-REACHING EFFECTS OF POVERTY ON CHILDREN: IMPACTS ON HEALTH, EDUCATION, AND FUTURE OPPORTUNITIES. International Journal Of Management And Economics Fundamental.*
- Aslan Gonul, B., & Cicek, B. (2024). *The Effect of Parents' Nutrition Literacy on Children's Oral-Health-Related Quality of Life. International Journal of Environmental Research and Public Health, 21.*
- Davis, J., & Elliott, S. (Eds.). (2024). *Young children and the environment: Early education for sustainability (3rd ed.)*. Cambridge University Press.
- Eryigit, S., Tonga Cabuk, F.E., Tantekin Erden, F., & Yalçın, F. (2024). *Finding Clues and Implications for Success on the PISA: An Overview of Chinese, Singaporean, Estonian, Canadian, and Finnish Early Childhood Education and Care. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*
- Asmungi (2019). *Effectiveness of Go Green Education in Early Childhood in Ecological Disaster Mitigation Efforts. International Journal of Science and Society.*
- Chapman, S.N., & O'Gorman, L. (2022). *Transforming Learning Environments in Early Childhood Contexts Through the Arts: Responding to the United Nations Sustainable Development Goals. International Journal of Early Childhood, 54, 33 - 50.*
- Evans, G.W., Otto, S., & Kaiser, F.G. (2018). *Childhood Origins of Young Adult Environmental Behavior. Psychological Science, 29, 679 - 687.*
- UNESCO. (2024). *Greening curriculum guidance: teaching and learning for climate action. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*
- Haikio, T.K. (2020). *Aesthetic Learning Processes in Early Childhood and Early Years Education: Reflections on Educating for Sustainable Development and use of Visual Tools and Materials.*

Leal Filho, W., Kim, E., Borsatto, J. M. L. S., & Marcolin, C. B. (2025). Using artificial intelligence in sustainability teaching and learning. Environmental Sciences Europe, 37(1), 1-18.

Aggarwal, D. (2023). Green Education: A Sustainable Development Initiative with the Power of Artificial Intelligence (AI). Journal of Image Processing and Intelligent Remote Sensing, ISSN, 2815-0953.

Auditors' Perceptions of Artificial Intelligence Adoption in Internal Auditing: Evidence from Big Four Firms in Saudi Arabia

Ola Mohammed Alghasham

Academic Assistant Professor - College of Business Administration - Northern Border University
- Saudi Arabia

(Received: 25-01-2026; Accepted: 07-04-2026)

Abstract: Artificial Intelligence (AI) is reshaping internal auditing practices, raising important questions related to professional judgement, organizational readiness, and ethical and professional considerations. Big Four firms (Deloitte, PwC, EY, and KPMG) are leading adopters of AI, integrating intelligent systems to automate audit processes and enhance service delivery. This study examines how internal auditors in Big Four firms in Saudi Arabia perceive AI adoption in internal auditing. A quantitative design was employed. Data were collected through a closed-ended questionnaire distributed to 300 internal auditors and analyzed using SPSS. The key variables were perceived usefulness (PU), perceived ease of use (PEOU), organizational readiness (OR), and ethical and professional concerns. Results reveal strong positive correlations between AI adoption and PU ($r = 0.956$), PEOU ($r = 0.949$), and OR ($r = 0.930$), and a moderate correlation with ethical concerns ($r = 0.777$). Regression analysis shows that all variables significantly influence AI adoption ($p < 0.01$). The findings emphasize the need for clear ethical and professional frameworks to support sustainable AI adoption in internal auditing.

Keywords: Technology Acceptance Model - Digital Transformation - Ethical Governance - Institutional Readiness - Algorithmic Accountability.

تحليل تبني الذكاء الاصطناعي في المراجعة الداخلية: أدلة مهنية وتنظيمية من شركات المراجعة الأربع الكبرى

علا محمد الغشام

أستاذ مساعد - كلية إدارة الأعمال - جامعة الحدود الشمالية - المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2026-01-25؛ تاريخ القبول: 2026-04-07)

مستخلص البحث: يشهد التدقيق الداخلي تحولاً متسارعاً نتيجة التوسع في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما يثير تساؤلات تتعلق بالحكم المهني، والجاهزية التنظيمية، والاعتبارات الأخلاقية والمهنية تهدف هذه الدراسة إلى فحص تصورات المدققين الداخليين في شركات المراجعة الأربع الكبرى في المملكة العربية السعودية تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي، وتحديد العوامل المؤثرة في تبنيه ضمن بيئة مهنية عالية التنظيم. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي، حيث تم جمع البيانات باستخدام استبانة مغلقة وزعت على عينة مكونة من 300 مدقق داخلي، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. شملت المتغيرات الرئيسية المنفعة المتصورة، وسهولة الاستخدام المتصورة، والجاهزية التنظيمية، والاعتبارات الأخلاقية والمهنية. أظهرت نتائج تحليل الارتباط وجود علاقات إيجابية قوية بين استخدام الذكاء الاصطناعي وكل من المنفعة المتصورة ($r = 0.956$)، وسهولة الاستخدام المتصورة ($r = 0.949$)، والجاهزية التنظيمية ($r = 0.930$)، في حين وجد ارتباط متوسط مع الاعتبارات الأخلاقية والمهنية ($r = 0.777$). كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن جميع المتغيرات لها تأثير معنوي إحصائي ($p < 0.01$). وتؤكد النتائج أهمية الدعم التنظيمي وتطوير أطر أخلاقية واضحة لتعزيز استخدام الفعال للذكاء الاصطناعي في التدقيق الداخلي.

الكلمات المفتاحية: نموذج قبول التقنية - التحول الرقمي - الحوكمة الأخلاقية - الجاهزية المؤسسية - المساءلة الخوارزمية



DOI: 10.12816/0062556

(*) Corresponding Author:

Ola Mohammed Alghasham
Academic Assistant Professor - College of
Business Administration - Northern Border
University - Saudi Arabia

Email: ola.alghasham@nbu.edu.sa

(*) للمراسلة:

علا محمد الغشام
أستاذ مساعد - كلية إدارة الأعمال - جامعة
الحدود الشمالية - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني:
ola.alghasham@nbu.edu.sa

1. Introduction

The use of AI in auditing is the result of improved conventional assessment procedures, which were mostly manual, sample-based, and time-consuming (Rajput & Katamba, 2024). The use of AI with machine learning, natural language processing, data analytics, and robotic process automation in audit processes helps in conducting full-population analysis, identifying anomalies in real-time, and producing predictive insights (Puthukulam et al., 2021; Rikhardsson et al., 2022). The results are much faster and accurate, which makes them superior to traditional methods of auditing that are handled manually (Stensjö, 2020). Research has shown that the integration of AI makes fraud detection more accurate and risk assessment better, and also automates redundant operations, which frees up auditors to concentrate on strategic tasks (Ashir & Mekonen, 2024; Munoko et al., 2020). The increase in AI is part of digital transformation in business functions that are contributing to efficiency gains, increased insights, and a move towards continuous auditing approaches (Khan et al., 2024). Studies indicated that adoption of AI in audit area has been associated with 5.0% dampening in the probability of financial restatement as well as an approximate reduction in audit cost by 0.9%, which represents better quality of the audit and economy (Fedyk et al., 2022). The integration of AI in the audit functions cuts off human audit work in the long-run. In one study, accounting staff were reported to diminish by 3.6% within three years and by up to 7.1% within four years, implying that the future of audits could be found in analytics-based positions (Fedyk et al., 2022).

The role of internal auditor is transforming to be not based on manual checklists but using technologies that assist in the definition of assurance models through AI and data analytics (Ogunsola et al., 2021). Conventional in-house audits depended on the discretion of auditors in testing small samples, which in most cases were limited by time and the size of data (Khan et al., 2024). Conversely, AI-powered audits automate repeat processes, process entire datasets and pattern finding, among other things, which human auditors may be exempted (Manita et al., 2020). It has been noted that automation minimizes manual intervention and increases real-time risk monitoring to reach the point where internal auditors can be used as strategic advisors and not only control reviewers (Stensjö,

2020). Such digital transformation requires new capabilities, such as knowledge about data literacy and analytics, as increasing numbers of auditors turn to AI to create insights, advance risk evaluation, and enhance governance results. AI application in the field of auditing helps to automatize the routine risk evaluation, improve the detection of anomalies, and continuously monitor compliance (Bruno & Skoglund, 2024). As an example, machine learning-based analytics can ensure better fraud detection and the raising of irregularities, whereas natural language processing can effectively enhance audit reporting and reviewing regulators, enhancing the accuracy and efficiency of audit and compliance processes (Baharom, 2025).

The Big Four accounting firms, PwC, Deloitte, EY, and KPMG, are well-known firms worldwide with their audit, advisory, tax, and consulting services (Bruno & Skoglund, 2024). Their expertise in implementing new technologies like AI and advanced analytics has been significant in the development of auditing standards, better governance systems, and better risk management in all parts of the world (Islam, 2020). For example, Deloitte developed Argus, which is an AI-based tool for internal auditing practices (Hasan, 2021; Malouin, 2021). The Aura, an AI and cloud-based audit technology platform by PwC, employs a team of complex analytics and automation to incorporate audit planning, risk evaluation, and data analysis throughout the audit lifecycle. It facilitates automation and real-time insight (Boughezala Hamad & Ould Bahammou, 2024). KPMG Clara is a smart audit platform based on AI and cloud technology aimed to evaluate the risk, facilitate data-driven audit processes, and enhance real-time collaboration and quality of audit with the help of AI and automation (Ornob, 2023). Helix- An AI-based data analytics solution designed by EY to analyze huge volumes of data to identify risk patterns, anomalies, and trends with regards to audit engagements (Luthfiani, 2024).

These firms in Saudi Arabia can assist local organizations to adopt strong internal audit practices, to adopt AI applications, and also to enhance corporate governance activities. They are highly skilled, which conforms to the Vision 2030 of the Kingdom which focuses on the use of digital transformation, technological innovation, and improved transparency in financial and organizational processes with massive integration of AI (Odetunde et al., 2021).

According to Baharom (2025), the application of AI in internal auditing provides performance gains that can be measured. Indicatively, machine learning detected fraud with an 85% accuracy as compared to the traditional methods, which detected fraud with only 60%, indicating significant improvements in audit quality due to the adoption of AI (Baharom, 2025). According to research, 23% of auditors have effectively switched to strategic advice roles after adopting AI, and 35% of the users have claimed a drop in professionalism due to the use of AI (Baharom, 2025). Rikhardsson et al. (2022) defined that the expectations of AI use in the world have been high over the years. Based on a report of the World Economic Forum (2015), 75% of the Chief Information Governors respondents thought that by 2025, AI would be applicable in around 30% of corporate audits. Such a premature prediction indicates the success of the idea of AI infiltration into the audit processes over time (Anh et al., 2024; Rikhardsson et al., 2022).

Considering the accelerated digital change, driven by the Saudi Vision 2030 of the growing use of AI-based solutions, it is necessary to understand how internal auditors view and use AI tools (Alharbi, 2023). Existing research indicated that AI is progressively becoming embedded in auditing practices all over the world. The Big Four firms also integrated AI. In emerging markets, internal auditing is undergoing significant changes due to regulatory updates, enhanced governance, and rapid digitalization. Unlike in developed countries, these regions face simultaneous growth in institutions and technology, which creates unique challenges for audit functions to improve transparency, accountability, and efficiency while keeping up with changing regulations. In these settings, the adoption of AI is influenced by not only technological views but also the maturity of institutions, the capacity of organizations, and frameworks for professional accountability. Saudi Arabia serves as a particularly dynamic example within this context. The Vision 2030 initiative has accelerated digital transformation, bolstered governance structures, and raised expectations for internal control systems. In the Kingdom, Big Four firms operate at the crossroads of global professional standards and local regulatory demands, making it an intriguing setting to explore how institutional and professional dynamics influence AI adoption in internal auditing.

Most of the existing studies have concentrated on the overall attitudes of auditors towards AI, and the perception of internal auditors towards AI technologies, their related interpretation, and application have not been appropriately addressed, especially when it comes to the highly organized setting of Big Four firms (Eyada; Hasan, 2021; Malouin, 2021). The context of Saudi Arabia, due to its digital transformation goals of Vision 2030, is a unique place to delve into these dynamics. In spite of increasing focus on technological innovation in the auditing sphere, the facts of behavioral, organizational, and ethical variables that account for the internal auditor acceptance of AI tools in emerging markets are relatively little understood. It is not clear whether internal auditors view AI as an opportunity to improve audit quality and efficiency or as a disruptive factor, which can question the professional judgment and ethics. This gap highlighted the need to conduct this study that incorporated technological, organizational, and ethical levels into the framework of the Technology Acceptance Model (TAM) to clarify how internal auditors see AI integration in Saudi Arabia within the Big Four firms.

This study is significant because it fulfilled the gap in research concerning AI adoption in the internal auditing sector in developing economies in the context of Middle East Big Four firms. This study provided useful information to policymakers to implement AI ethically and professionally in Saudi Big Four firms. The study determined perceptions of auditors, gaps in capabilities, and difficulties in adoption. This will allow the firms to develop specific training programs and enhance the workforce preparedness to handle the auditing technology potentials of AI. This study supported ethical AI implementation, data security, and responsibility in the internal audit departments. Big four firms provide support in digital transformation, large-scale economic projects and in financial reporting standards in Saudi Arabia (Rajput & Katamba, 2024). Therefore, all these can contribute to more responsible, efficient, and sustainable integration of AI in Saudi Arabia. This study aimed to discuss how internal auditors of Big Four firms in Saudi Arabia perceive the integration of AI in terms of its benefits, usage, organisational readiness, and barriers due to ethical and professional concerns.

1.1 Research Question

How do internal auditors in the Big Four firms in Saudi Arabia perceive the integration of AI in internal auditing, particularly in terms of benefits, ease of use, organizational readiness and barriers?

2. Literature Review

2.1 Perceptions about AI

According to the Technology Acceptance Model, (TAM), the usefulness and benefits of a technology have a strong impact on the individual attitudes and intentions towards using the technology (Almagrashi et al., 2023; Puthukulam et al., 2021). Studies indicated that perceptions are not only influenced by technical features, but also by organizational circumstances, the functions that an auditor performs and institutional dynamics in general (Kayser & Telukdarie, 2023). Studies indicated the potential of AI in enhancing the quality of the audit in the Gulf, discovered that willingness to use AI was undermined by lack of training and the ability to practice it efficiently (Alhazmi et al., 2025; Khan et al., 2024). Similarly, the study by Ghazi (2024), found out that the perceptions of AI by auditors were directly influenced by their technological familiarity and the clarity of the implementation strategies of their firm.

Alhazmi et al (2025) defined that the attitude towards AI integration in Saudi Arabia is positive, especially with respect to real-time reporting and detecting anomalies. By comparison, older auditors were more sceptical and tended to be more questioning about the transparency of AI results and its accuracy (Eyada). There was more enthusiasm and openness among junior auditors with senior auditors being more sceptical. Ashir and Mekonen (2024) pointed out that institutional support, such as access to tools, management commitment, and a culture of innovation, has a strong positive impact on the perceptions of auditors of AI. Psychological resistance, organizational culture and uncertainty of regulators are also important determinants of auditor perceptions and technical preparedness (Ashir & Mekonen, 2024). It is argued that the latent opposition is due to the fear of job displacement or of not understanding the role of AI, especially when it is conceived as a threatening factor to the existing auditing jobs, and can be interpreted in terms of replacing the human factor of professional judgment instead of aiding it (Baharom, 2025).

According to the literature, generally AI is perceived by auditors positively, but conditionally and very context-dependent. The extent to which AI is accepted by internal auditors relies on a diverse range of influencing factors and they will entail training support, job description and roles, communication within the management, and perceived professional danger.

H1: Perceived usefulness of AI significantly impacts AI adoption among internal auditors.

2.2 Benefits of AI in Internal Auditing

The implementation of AI in internal auditing brought tremendous benefits (Baharom, 2025). The use of AI tools enhances the effectiveness of the audit, makes the work more efficient and helps make strategic decisions. Bruno and Skoglund (2024) defined that these benefits are particularly important in situations of high-pressure audit, where precise insights are critical in evaluating controls, risk and compliance. Through automation of repetitive tasks, it lessens the issue of manual fatigue and increases the accuracy of financial reporting. In Saudi Arabia, AI was found to increase the quality of audits. AI can detect risks related to audit and anomaly discovery, where conventional methods are usually restricted in scope (Ashir & Mekonen, 2024). The adoption of AI in Big Four firms in Saudi Arabia increased the coverage of audit and minimized the margins of audit error (Alharbi, 2023).

The auditors have observed that the AI-enabled systems handled big volumes of data more effectively, leading to increased credibility of delivery of veritable conclusions and interest by the stakeholders (Almagrashi et al., 2023). With AI, continuous and predictive auditing around the world can be made possible. Due to the effect of their global study, audit teams consisting of AI tools provide real-time information and early warning messages, and therefore, they can convert reactive controls into proactive assurance. In their firms, internal auditors took on a strategic position due to this change (Almagrashi et al., 2023). Along with better results in terms of operation, various investigations have depicted psychological and professional advantages. Auditors said that they were more motivated, felt more satisfied with their job, and perceived less cognitive load when they viewed AI as a supportive technology, versus a threat (Kayser & Telukdarie, 2023). The application

of AI has similarly been introduced as a significant input in audit data visualization and fraud detection, especially when the level of complexity is high.

H2: Perceived ease of use of AI significantly impacts AI adoption among internal auditors.

2.3 Organizational Readiness Using AI

The presence of organizational readiness in the literature has been acknowledged as a key driver of the successful implementation of AI technologies in the sphere of professional services, which auditing belongs to (Alharkan and Asad, 2022; Khalil et al., 2021). It includes the provision of technological support, management support, training, and strategic alignment that help firms to apply emerging technologies (Rajput & Katamba, 2024). When applied to Saudi Big Four firms, the research demonstrated that flourishing audit firms tend to focus on competitive advantages through AI systems, cloud-based applications, and more efficient data analytics systems to ensure a competitive edge in a fast-changing financial environment (Kayser & Telukdarie, 2023). In the literature, organizational readiness is also characterized by the need to contribute to and support a culture that will encourage innovation and digital transformation, which is imperative in implementing AI in the normal auditing activities (Stensjö, 2020). What is more, firms operated with well-organized training and development processes can provide employees with the opportunity to make the most efficient use of AI tools as it is possible to match technological use to professional and regulatory requirements (Rikhardsson et al., 2022). It indicates that the concept of organizational readiness in Saudi Big Four firms is multidimensional and includes not only the state of infrastructure but also strategic, cultural, and educational aspects that can contribute to the overall increase in the success of AI implementation.

H3: Organizational readiness significantly impacts AI adoption among internal auditors.

2.4 Ethical and Professional Concerns Using AI in Audit

According to existing research of Ashir and Mekonen (2024), ethical and professional concerns are major determinants of AI adoption in auditing and professional services. Algorithms bias, data privacy, accountability, and transparency are some of the issues that have a substantial impact on the

way AI is implemented and used in audit firms. Regarding Saudi Big Four firms, it has been captured in the literature that these ethical dilemmas are especially pertinent as the requirements of the regulations are strict and professional ethics related to financial reporting and auditing practices (Ashir & Mekonen, 2024; Baharom, 2025). Research has indicated that in the absence of strong ethics, firms would end up misunderstanding the AI results which would destroy trust in technology and, as such, may compromise on the quality of audits (Bruno & Skoglund, 2024). The necessity to have standardized procedures, guidelines, and governance mechanisms is also highlighted in literature in order to promote ethical compliance especially when applying AI in the data analysis and decision-making processes in complicated auditing landscape (Anh et al., 2024). As a result, ethical and professional issues remain not only obstacles to adoption but also a strategic emphasis area in Saudi Big Four firms, which influence the design, application, and monitoring of AI technologies to be able to use AI responsibly and compliantly.

H4: Ethical and professional concerns significantly impact AI adoption among internal auditors.

3. Theoretical Framework

3.1 Technology Acceptance Model (TAM)

The Technology Acceptance Model (TAM) is used in this study to explore the adoption of AI tools by internal auditors in Big Four firms in Saudi Arabia. The Technology Acceptance Model (TAM) (Davis, 1989) describes how technology is adopted by focusing on perceived usefulness (PU) and perceived ease of use (PEOU). While it has been extensively used in organizational research (Venkatesh & Davis, 2000), auditing studies have primarily concentrated on individual perceptions, often overlooking the structural and ethical aspects of highly regulated settings. In the realm of internal auditing, especially within Big Four firms, the adoption of technology is influenced not only by cognitive assessments but also by the organization's capacity and professional responsibility. This study, therefore, expands TAM by including organizational readiness and ethical and professional issues as contextual factors influencing AI adoption. Organizational readiness involves infrastructure, managerial backing, training, and

strategic alignment, whereas ethical considerations cover data privacy, algorithmic transparency, professional judgment, and regulatory compliance (Munoko et al., 2020; Koshiyama et al., 2024). By integrating these contextual elements into TAM, the study suggests a framework specifically designed for institutionalized audit environments. This extension is particularly pertinent in Saudi Arabia, where Vision 2030 has hastened digital transformation under stringent regulatory supervision, providing a transferable framework for exploring AI adoption in similarly regulated professional settings.

Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease of Use (PEOU) have long been seen as determinants of an individual's intention to utilize technology in TAM (Anh et al., 2024). In this study, PU is used to record the beliefs by auditors that AI tools enhance efficiency in the performance of an audit, its quality and its overall performance; PEOU showed the extent to which auditors believe that AI is easy to learn, integrate and use in their daily audit work. Contextual factors related to the auditing environment in Saudi

Arabia, i.e. Organizational Readiness (OR) and Ethical and Professional Concerns were introduced in the extension of the model. OR looks at whether infrastructure, training, and management support the adoption of AI sufficiently. However, ethical and professional concerns indicated ethical issues of auditors were related with data privacy, bias, and accountability.

4. Conceptual Framework

Figure 1 represents the conceptual model according to the TAM. The dependent variable is AI adoption in internal auditing, which represents the intention of AI tools by auditors and their use. The independent variables (IVs) include the major TAM dimensions; PU, PEOU, OR and, Ethical and Professional Concerns. All IVs are assumed to have an effect on the adoption of AI. PU represented the perception of auditors that AI enhances efficiency and quality, PEOU is representing the perceived workload of AI use, OR is the infrastructure and training support, and challenges are included as ethical and professional inhibitors.

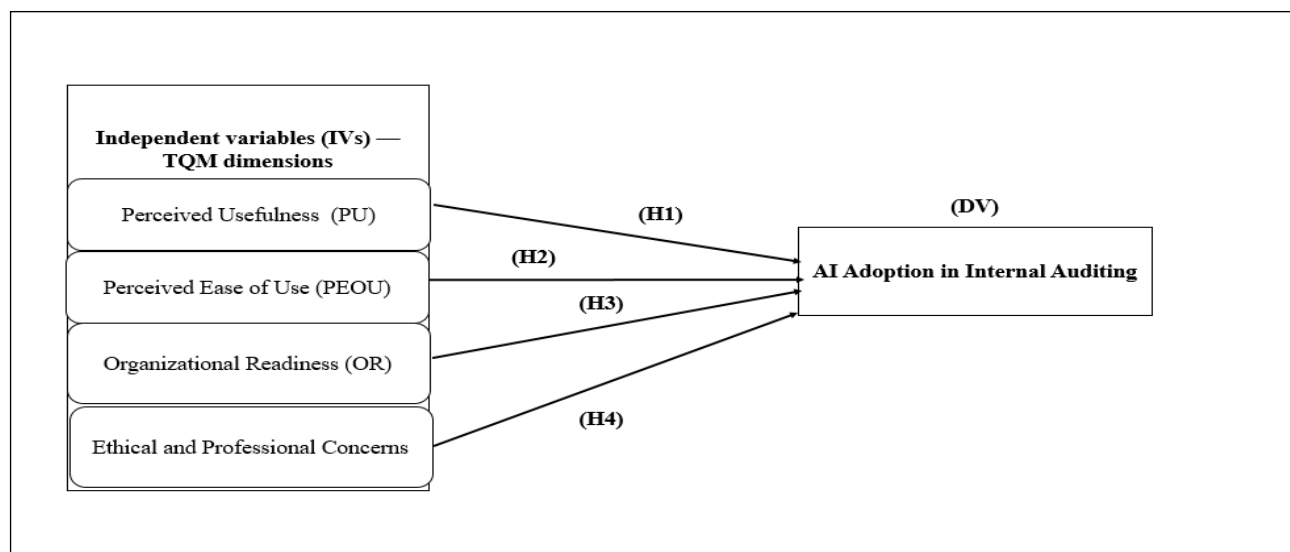


Figure 1: Conceptual Framework

5. Methodology

5.1 Research Design

This study adopted a quantitative design to examine the perceptions and adoption of AI by internal auditors in the Big Four firms in Saudi Arabia, through the integration of the TAM theoretical framework. The study investigated the effects of PU, PEOU, OR and ethical and professional apprehension on the adoption of AI in internal auditing. A quantitative method was deemed suitable to measure the attitudes, experiences, and organizational factors of auditors in a systematic manner and to test hypotheses. The emphasis on the Big Four firms, namely PwC, Deloitte, EY, and KPMG, can give an idea about the use of AI in audit contexts that are highly structured and technology-driven in the Saudi Arabian context.

5.2 Data Collection

Data were gathered using a structured, close-ended questionnaire aimed at assessing Perceived Usefulness (PU), Perceived Ease of Use (PEOU), Organizational Readiness (OR), and Ethical and Professional Concerns associated with the adoption of AI in internal auditing. The measurement items were adapted from well-established TAM instruments (Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000) and previous studies on AI auditing, with slight wording modifications to ensure they were contextually appropriate for Big Four internal auditing practices in Saudi Arabia while maintaining their conceptual integrity. The instrument included 13 items spread across four constructs (PU = 3, PEOU = 3, OR = 3, Ethical and Professional Concerns = 4). Responses were captured using a five-point Likert scale (1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree), in line with TAM-based research. The questionnaire was distributed electronically to internal auditors within Big Four firms, given their structured, technology-driven environments where AI integration is institutionally embedded.

5.3 Participants

The respondents were internal auditors of PwC, Deloitte, EY and KPMG in Saudi Arabia. The study selected purposive sampling to include auditors who had direct experience or exposure to AI-based auditing tools. The actual sample used was 300 auditors and the sample of the participants covered a wide range of demographics including; age, gender, and years of professional experience.

This allowed the possibility to conduct an analysis of the differences in perceptions and adoption patterns depending on these factors. A purposive sampling method was employed to ensure participants had firsthand experience or familiarity with AI-driven audit tools. The emphasis on the Big Four firms is methodologically sound, as these organizations exemplify highly institutionalized, technology-driven audit settings where AI is seamlessly integrated into operations. A sample of 300 participants is deemed statistically sufficient for regression analysis and surpasses the minimum requirement suggested for behavioral research models.

5.4 Data Analysis

The data was analyzed by SPSS software. Descriptive statistics was used to summarize the demographics and responses of the participants to the items in the survey in terms of frequencies, and percentages. Cronbach alpha was used to analyze reliability, which indicated that internal consistency of the constructs was reliable, PU, PEOU, OR and ethical and professional concerns were reliably measured. The Pearson correlation test was used to find out the strength and direction of linear relationship among independent variables and AI adoption in internal auditing. Lastly, the linear regression analysis has been used to verify the predictive impacts of independent variables on the adoption of AI. This discussion made it possible to have a clear picture of how the auditors feel about AI tools, the organizational environment, and ethical issues in Saudi Arabia, which informs the theoretical and practical considerations of the use of AI in internal auditing. While some predictors showed relatively high inter-correlations, this pattern aligns with theoretical expectations in TAM-based research, where perceived usefulness and perceived ease of use are conceptually linked constructs (Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000). The stability and statistical significance of the regression coefficients indicate that multicollinearity does not significantly diminish the model's explanatory power, consistent with established guidelines for regression diagnostics (Field, 2018). To address potential response bias from self-reported data, procedural measures were taken, such as ensuring anonymity, allowing voluntary participation, and structurally separating constructs within the questionnaire. These controls are advised to mitigate the risks of common method

bias (Podsakoff et al., 2003). The assumptions of linear regression were also evaluated. With a large sample size ($n = 300$), the model benefits from the robustness of ordinary least squares estimation, and the stability of the coefficients suggests that key assumptions, including linearity, are reasonably met.

6. Results and Discussion

6.1 Implications of quantitative findings

• Demographics

Table 1 shows the demographics of the internal auditors who fulfilled the survey. Most of the respondents had an age between 30 and 40, i.e., 44.0%, whereas 32.7% were between 25 and 32. Only 23.3% i.e. 70% were above 40+. Gender wise, 60.3% i.e. (181) were male, and 39.7 (119) were female. Concerning job experience, the majority of the respondents indicated 46 years 44.7% (134), 0-3 years were 23.3% (70) and only 32.0% (96) had 7+ years of experience.

Table 1: Demographics

Variable	Category	Frequency	Percent	Valid Percent
Age	25-32 (0)	98	32.7	32.7
	33-40 (1)	132	44.0	44.0
	40+ (2)	70	23.3	23.3
Gender	Male (1)	181	60.3	60.3
	Female (2)	119	39.7	39.7
Years of Job Experience	0-3 years (0)	70	23.3	23.3
	4-6 years (1)	134	44.7	44.7
	7+ years (2)	96	32.0	32.0
Total		300	100.0	100.0

6.2 Reliability Analysis

Table 2 indicates the reliability of a questionnaire that was tested to provide information regarding the internal consistency of all items in each of the study variables (George and Mallery, 2018). It was determined that the items would be reliable, as Cronbach's Alpha was determined, and answers were measured on the Likert scale based on Strongly Disagree to Strongly Agree. As indicated in Table 2, the calculated values of Cronbach's alpha of all the variables were more than 0.7: PU = 0.839, PEOU = 0.840, OR = 0.770 and ethical and professional concerns = 0.750. These findings prove that all questionnaire variables are valid and can be used in further analysis in the study.

Table 2: Reliability Analysis

Dimension Name	Number of Statements	Cronbach's Alpha (α)
PU	3	0.839
PEOU	3	0.840
OR	3	0.77
Ethical and Professional Concerns	4	0.75

6.3 Frequency Analysis

Table 3 shows the results of the frequencies of PU, PEOU, OR and ethical and professional concerns, according to which the respondents mostly have a positive view of the use of AI in internal auditing. The overall reaction of all constructs is a strong agreeing position; this points to high perceived usefulness, ease of use, and internal ready willingness of organizations to adopt AI by internal auditors in Big Four companies in Saudi Arabia. Simultaneously, the moral and professional issues, especially, the bias of algorithms and data privacy are also severely recognized. This is indicative of a two-sided attitude: great acceptance and willingness to use AI and an increased perception of governmental risks and ethical risks to be addressed to enact AI use in internal auditing in a responsible and sustainable way.

Table 3: Frequency Analysis

Construct	Item	Most Common Response	Frequency	Percent (%)
PU	Q1: AI improves overall audit efficiency	Strongly Agree	179	59.7
PU	Q3: AI helps perform audit tasks faster	Strongly Agree	163	54.3
PEOU	Q1: Learning to use AI is easy and time-saving	Strongly Agree	165	55.0
PEOU	Q3: AI applications are user-friendly	Strongly Agree	158	52.7
OR	Q1: Organization has adequate infrastructure	Strongly Agree	171	57.0
OR	Q3: Sufficient training is provided	Strongly Agree	153	51.0
Ethical Concerns	Q1: Algorithmic bias is a concern	Strongly Agree	163	54.3
Ethical Concerns	Q3: Privacy, confidentiality, accountability are concerns	Strongly Agree	141	47.0

6.4 Correlation Analysis

Correlation analysis was used to identify the strength and direction of the linear relationship between the variables. Table 7 shows the correlation analysis of PU, PEOU, OR and ethical and professional concerns with the adoption of AI in internal auditing. The correlation value for PU is 0.95**, PEOU is 0.94**, and OR is 0.93, which indicates positive and strong correlation. Despite the high correlation coefficients, this likely indicates the close conceptual relationship of TAM constructs within highly institutionalized, technology-driven settings like Big Four firms. In structured audit environments, perceived usefulness, perceived ease of use, and organizational readiness often develop concurrently, resulting in strong associations that

align with technology acceptance theory (Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000). These correlations suggest structural interdependence rather than redundancy of constructs. Conversely, ethical and professional concerns show a relatively moderate correlation with AI adoption ($r = 0.777$). This implies that while auditors are aware of risks such as bias, privacy, and accountability, these concerns serve more as contextual limitations than as primary motivators for adoption. In highly regulated settings like Saudi Big Four firms, ethics influences the extent and intensity of AI integration rather than directly determining adoption, highlighting its dual role as both a governance tool and a potential barrier to adoption.

Table 4: Correlation Analysis

Correlations						
		PU	PEOU	OR	Ethical	AI_Adoption
PU	Pearson Correlation	1	.941**	.926**	.810**	.956**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	300	300	300	300	300
PEOU	Pearson Correlation	.941**	1	.949**	.843**	.949**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	300	300	300	300	300

Correlations						
		PU	PEOU	OR	Ethical	AI_Adoption
OR	Pearson Correlation	.926**	.949**	1	.819**	.930**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	300	300	300	300	300
Ethical	Pearson Correlation	.810**	.843**	.819**	1	.777**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N					
AI_Adoption	Pearson Correlation	.956**	.949**	.930**	.777**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	300	300	300	300	300

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.5 Regression

A combined influence of PU, PEOU, OR, and Ethical concerns on AI Adoption was computed by conducting regression analysis in Table 5. 8.97.0% of the variance in AI Adoption was explained by the independent variables by the model summary, which had $R = 0.970$ and $R^2 = 0.941$. This large value of R^2 indicates that the model fits the data.

Table 5: Regression

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0.970 ^a	0.941	0.940	0.203

a. Predictors: (Constant), PU, PEOU, OR, Ethical and Professional concerns

Table 6 shows the outcomes of ANOVA, the general significance of the regression model. The calculated values ($F = 1178.843$ and $p = .000$) mean that the model is highly significant. The independent variables (PU, PEOU, OR and ethical and professional concerns) strongly impact the dependent variable in this model.

Table 6: ANOVA

ANOVA						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1 94.570	4	48.642	1178.843	0.000 ^b
	Residual	12.173	295	0.041		
	Total	206.742	299			

a. Dependent Variable: AI_Adoption

b. Predictors: (Constant), PU, PEOU, OR, Ethical and Professional concerns

Table 7 shows the results of linear regression. The coefficients showed the personal contribution of each predictor to AI Adoption. The significant positive effect was found on PU, PEOU, ethical and professional concerns = 0.000 i.e. ($p < 0.05$), and OR = 0.002 ($p < 0.05$). Ethical concerns were influential by having a major negative impact on the AI Adoption. The regression analysis offers a detailed insight into how each predictor affects AI adoption. Perceived usefulness has the most significant standardized impact ($\beta = 0.531$, $p < 0.001$), highlighting that auditors' confidence in AI's ability to enhance performance is the main factor driving adoption decisions. Perceived ease of use

also has a notable positive impact ($\beta = 0.407$, $p < 0.001$), indicating that ease of use plays a crucial role in influencing acceptance behavior. Organizational readiness shows a positive but relatively moderate effect ($\beta = 0.150$, $p = 0.002$), underscoring the importance of infrastructure and managerial support in enabling AI integration. Conversely, ethical and professional concerns have a statistically significant negative impact ($\beta = -0.119$, $p < 0.001$), suggesting that ethical risks serve as limiting factors that could moderate the extent or scope of AI implementation in highly regulated audit settings, such as Big Four firms in Saudi Arabia.

Table 7: Coefficients

Coefficients ^a						
Model B		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		Std. Error	Beta			
1	(Constant)	0.076	0.061	—	1.253	0.211
	PU	0.531	0.044	0.531	12.100	0.000
	PEOU	0.408	0.055	0.407	7.413	0.000
	OR	0.152	0.048	0.150	3.170	0.002
	Ethical	-0.109	0.024	-0.119	-4.499	0.000
a. Dependent Variable: AI_Adoption_in_internal_auditing						

6.6 Discussion

This study contributes to the global understanding of AI adoption in auditing by situating Technology Acceptance Model (TAM) constructs within a highly regulated and digitally transforming emerging market context. While prior research in Western and Asian settings confirms the positive influence of perceived usefulness and ease of use, the particularly strong relationships observed here reflect the institutional structure of Big Four firms in Saudi Arabia, where AI integration is strategically embedded and aligned with Vision 2030. Unlike decentralized audit environments, Big Four firms operate within globally standardized technological systems that reinforce the interdependence between perceived usefulness, ease of use, and organizational readiness. Accordingly, the findings should be interpreted not only as behavioral acceptance patterns but also as evidence of institutional digital maturity.

According to research, PU is an important indicator in technology adoption by individuals

in auditing and professional services (Almgrashi & Mujalli, 2025). AI enhance risk assessment and fraud detection and analysis of auditors, enabling auditors to cease working manually and rely on more strategic work. According to the recent study conducted by Bracci et al. (2025), auditors whose performance seemed to be positively impacted by AI were more they consider adopting it, with the focus on the correlation of technological tools and professional goals. More importantly, only a small amount of the existing literature covered Western or multinational settings, so little evidence was found on the adoption of AI in the Middle Eastern professional setting, including Saudi Arabia (Alhazmi et al., 2025). Although the effect of PU was moderating, there were not many studies that considered the interaction of perceived benefits with organizational readiness or ethical restraints, which might be used to modify adoption rates.

This current study discovered that Saudi Big Four auditors had a general willingness to view AI as a very useful technology: 59.7% of them strongly

believed that AI helped to enhance efficiency of the audit, and 54.3% believed that AI helped to speed up the completion of tasks. The final results ($r = 0.956$) obtained by use of correlation and regression ($p < 0.05$) supported that PU had a significant effect on the adoption of AI. These conclusions could be considered as expected overall, yet they were applied to the Saudi context, which confirmed that PU was one of the key factors of AI adoption. Thus, H1 was accepted.

The degree to which technology was perceived to be easy, user friendly, and with minimum effort was reflected in PEOU. Complexity in auditing may result in the adoption of tools in situations where they were profitable (Alharbi, 2023). However, the more receptive auditors were to AI in cases where the integration into the existing processes did not pose a problem, and the training requirements were low, and the learning curves were short. Studies have tended to assume that the user-friendliness of AI by itself caused adoption (Alhazmi et al., 2025). It also aligns with the result of this study, which showed that Saudi Big Four auditors strongly supported that AI tools were easy to implement, and 52.7% strongly supported that AI applications were user-friendly. The outcome of the correlation (0.949) and regression ($p < 0.05$) showed significant influence of PEOU on AI adoption is significant. Such findings supported the overall expectations and offered empirical support in a Saudi context, which means that ease of use was a key facilitator of AI adoption. Therefore, H2 was accepted

OR viewed as technological infrastructure, managerial, training programs, and strategic alignment in firms (Benhayoun et al., 2025). According to Annh et al. (2024), firms that possess good infrastructure and have a systematic support experienced less adoption barriers and performance benefits due to AI (Anh et al., 2024). AI integration in audit firms was especially significant, and OR was necessary to coordinate activities of different departments, provide data security, and ensure compliance with professional ethical considerations (Ghozi, 2024). More importantly, the previous studies paid much attention to resources and little to the organizational culture, governance, and change management as change moderators. Even the professionally equipped firms failed occasionally because of the lack of clarity in the responsibility or because they lacked professional training, which

means that OR should be taken into consideration together with behavioral and ethical aspects (Bruno & Skoglund, 2024; Eyada).

The findings also align with the fact that Saudi Big Four firms tended to offer adequate support or having an adequate OR. Auditors were strongly committed to the fact that infrastructural support was present in firms, 51% were strongly convinced that training programs were provided. The results showed that OR had a high level of correlation with AI adoption ($r = 0.930$, $p < 0.01$) and the regression coefficient ($p = 0.002$) was significant. Thus, establishing the positive role of OR. Thus, H3 was accepted.

Munoko et al. (2020) defined the ethical and professional issues, such as algorithmic auditing, privacy, confidentiality and accountability, as obstacles while implementing AI in auditing. Such problems may erode the trust and decrease confidence in AI results and manipulate the dependence of auditors on automated solutions (Munoko et al., 2020). Although usefulness and ease of use were factors in adoption, ethical risks played an important limitation factor that may inhibit adoption, especially when used in a regulated and professionalised setting. Importantly, ethical issues were frequently theorized in past studies, and there was little empirical data on their quantitative influence (Khan et al., 2024; Koshiyama et al., 2024).

The findings also align with the existing research that there is an issue of data privacy and accountability that inhibited adoption (Khan et al., 2024; Zhang et al., 2023). Ethical issues were ranked as moderately and significantly associated with AI adoption ($r = 0.777$) and a negative regression coefficient ($\beta = -0.119$). The findings indicated the relevance of ethical governance and professional protection in supporting accountable AI applications in Saudi Big Four firms. Therefore, H4 was accepted

7. Conclusion

The use of AI in internal auditing is a major change in the ways in which audit functions accelerate the efficiency and control over challenges in auditing to generate quick and accurate results. The successful implementation relies on various technological, organizational and ethical aspects which determine success in the implementation. Sustainable digital

transformation in the audit practices is ensured through ensuring that the systems are user-friendly, have high institutional preparation, and continuous professional development. Meanwhile, professional integrity and trust towards an organization must be preserved through wise leadership, Information security, and transparency. The balanced strategy, balancing innovative tactics with the ability to meet the requirements of regulations and organizational competencies, can help to be competitive and resilient in the changing audit environment of Saudi Big Four firms.

This research offers significant contributions across theoretical, practical, and organizational dimensions. From a theoretical standpoint, it enhances the Technology Acceptance Model (TAM) by integrating factors such as organizational readiness and ethical and professional issues as contextual influences on the adoption of AI in internal auditing. This enhancement provides a more institutionally based framework for comprehending technology acceptance in highly regulated audit settings, particularly in emerging markets like Saudi Arabia. On a practical level, the study delivers actionable insights for audit firms aiming to incorporate AI into their internal audit processes, emphasizing the need to bolster infrastructure, managerial backing, and professional training, while also proactively addressing ethical and accountability issues. At the organizational level, the research underscores the strategic importance of aligning AI initiatives with governance expectations and national digital transformation goals, especially for Big Four firms that operate within both global professional standards and local regulatory environments.

7.1 Strengths and Limitations

The strength of this study is that it determined practical insights from internal auditors working in the Big Four firms in Saudi context because there existed a literature gap in the adoption of AI in internal auditing in the context of Saudi Big firms' implementation. The study also implemented a TAM model by combining organizational readiness and ethical issues, which provided a more thorough framework of understanding that factors contribute to the AI adoption in internal auditing. The study limited the use of qualitative findings due to investigating practical insights from auditors in Saudi Big Four Firms.

7.2 Future Considerations

Longitudinal and mixed-method studies should be conducted in future to evaluate the change in AI acceptance and use over time, which can give an understanding of the changing behaviour of auditors and organisational performance of Big Four firms in Saudi Arabia. In addition, cross-country comparisons of AI use in internal audit should also be conducted in future studies to produce cross-cultural views and to increase the degree of generalizability regarding the usage of AI in the internal auditing processes.

• Acknowledgment

The author extends appreciation to Northern Border University.

• Author Biography

Dr. Ola Mohammed Alghasham is an Assistant Professor of Accounting at the College of Business Administration, Northern Border University, Saudi Arabia. She holds a Ph.D. in Accounting from RMIT University, Australia. Her research interests include artificial intelligence in auditing, digital governance, corporate disclosure, and emerging technologies in professional services. She actively contributes to academic research in accounting and auditing and participates in international conferences.

- **Email:** ola.alghasham@nbu.edu.sa
- **Nationality:** Saudi
- **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0001-1718-960X>

8. References

- Alharbi, Y. (2023). *Audit Data Analytics, the Transformation within the Audit Profession: Perspectives from the Kingdom of Saudi Arabia* [RMIT University Australia].
- Alhazmi, A. H. J., Islam, S. M., & Prokofieva, M. (2025). *The impact of artificial intelligence adoption on the quality of financial reports on the Saudi Stock Exchange. International Journal of Financial Studies*, 13(1), 21.
- Almagrashi, A., Mujalli, A., Khan, T., & Attia, O. (2023). *Factors determining internal auditors' behavioral intention to use computer-assisted auditing techniques: an extension of the UTAUT model and an empirical study. Future Business Journal*, 9(1), 74.
- Almagrashi, A., & Mujalli, A. (2025). *Sustainable Transformation of the Accounting and*

- Auditing Profession: Readiness for Blockchain Technology Adoption Through UTAUT and TAM3 Frameworks. Sustainability, 17(23), 10811.*
- Anh, N. T. M., Hoa, L. T. K., Thao, L. P., Nhi, D. A., Long, N. T., Truc, N. T., & Ngoc Xuan, V. (2024). *The effect of technology readiness on adopting artificial intelligence in accounting and auditing in Vietnam. Journal of Risk and Financial Management, 17(1), 27.*
- Ashir, F., & Mekonen, K. (2024). *The Impact of Artificial Intelligence on Auditing: Navigating Ethical challenges.*
- Baharom, Z. (2025). *The transformative role of artificial intelligence in internal auditing: A critical review. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 9(06), 2953-2966.*
- Benhayoun, I., Bougrine, S., & Sassioui, A. (2025). *Readiness for artificial intelligence adoption by auditors in emerging countries-a PLS-SEM analysis of Moroccan firms. Journal of Financial Reporting and Accounting.*
- Boughezala Hamad, H., & Ould Bahammou, S. (2024). *Analysis audit data using digital technology and the risks of its application A case study of an audit company PriceWaterhouseCoopers. التكمال الاقتصادي, 12(1), 451-468.*
- Bruno, M., & Skoglund, K. (2024). *Analyzing the themes of Artificial Intelligence as framed by the Big Four accounting firms: A Document Analysis.*
- Davis, F. D. (1989). *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 13(3), 319-340.*
- Eyada, A. B. *Unleashing the potential of manufacturing digital transformation, a step toward achieving the Saudi Vision2030 University of Johannesburg.*
- Fedyk, A., Hodson, J., Khimich, N., & Fedyk, T. (2022). *Is artificial intelligence improving the audit process? Review of Accounting Studies, 27(3), 938-985.*
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th ed.). Sage Publications.*
- Ghozi, H. S. A. (2024). *Artificial Intelligence in Internal Auditing: Enhancing Decision-Making and Audit Quality in the Saudi Accounting Sector. Decision Making: Applications in Management and Engineering, 7(2), 678-694.*
- Hasan, A. R. (2021). *Artificial Intelligence (AI) in accounting & auditing: A Literature review. Open Journal of Business and Management, 10(1), 440-465.*
- Islam, M. R. (2020). *Impact Of Information Technology on The Audit Process East West University].*
- Kayser, K., & Telukdarie, A. (2023). *Literature review: Artificial intelligence adoption within the accounting profession applying the technology acceptance model (3). ICABR Conference,*
- Khan, F., Ullah Jan, S., & Zia-ul-haq, H. M. (2024). *Artificial intelligence adoption, audit quality and integrated financial reporting in GCC markets. Asian Review of Accounting.*
- Koshiyama, A., Kazim, E., Treleaven, P., Rai, P., Szpruch, L., Pavey, G., Ahamat, G., Leutner, F., Goebel, R., & Knight, A. (2024). *Towards algorithm auditing: managing legal, ethical and technological risks of AI, ML and associated algorithms. Royal Society Open Science, 11(5), 230859.*
- Luthfiani, A. D. (2024). *The Artificial Intelligence Revolution in Accounting and Auditing: Opportunities, challenges, and future research directions. Journal of Applied Business, Taxation and Economics Research, 3(5), 516-530.*
- Malouin, M. (2021). *The importance of learning in the age of artificial intelligence: the evolution of the role of the auditor Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem].*
- Manita, R., Elommal, N., Baudier, P., & Hikkerova, L. (2020). *The digital transformation of external audit and its impact on corporate governance. Technological Forecasting and Social Change, 150, 119751.*
- Munoko, I., Brown-Liburd, H. L., & Vasarhelyi, M. (2020). *The ethical implications of using artificial intelligence in auditing. Journal of business ethics, 209-234.*
- ODETUNDE, A., ADEKUNLE, B. I., & OGEAWUCHI, J. C. (2021). *Developing Integrated Internal Control and Audit Systems for Insurance and Banking Sector Compliance Assurance.*
- Ogunsola, K. O., Balogun, E. D., & Ogunmokin, A. S. (2021). *Enhancing financial integrity through an advanced internal audit risk assessment and governance model. International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation, 2(1), 781-790.*
- Ornob, T. S. (2023). *The era of dynamic audit with KPMG Clara: experience at Rahman Rahman Huq chartered accountants, KPMG.*

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). *Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies*. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Puthukulam, G., Ravikumar, A., Sharma, R. V. K., & Meesaala, K. M. (2021). *Auditors' perception on the impact of artificial intelligence on professional skepticism and judgment in oman*. *Universal Journal of Accounting and Finance*, 9(5), 1184-1190.
- Rajput, A., & Katamba, I. (2024). *Leveraging artificial intelligence and big data in public accounting: redefining audit practices and financial reporting*. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(11), 5516-5531.
- Rikhardsson, P., Kristinn, T., Bergthorsson, G., & Batt, C. (2022). *Artificial intelligence and auditing in small-and medium-sized firms: Expectations and applications*. *Ai Magazine*, 43(3), 323-336.
- Stensjö, G. (2020). *The Changing Nature of the Audit Profession-Opportunities and Challenges with Digital Transformation and the Use of Audit Support Systems, Big Data and Data Analytics*.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). *A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies*. *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Zhang, C., Zhu, W., Dai, J., Wu, Y., & Chen, X. (2023). *Ethical impact of artificial intelligence in managerial accounting*. *International Journal of Accounting Information Systems*, 49, 100619.

توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية: الواقع والتطلعات

أمنة محمد المختار محمد الأمين الشنقيطي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك - قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة طيبة - المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2026-04-04؛ تاريخ القبول: 2026-04-26)

مستخلص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توظيف طلاب وطالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية، واستقصاء آرائهم وتطلعاتهم المستقبلية نحوها. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث صُممت استبانة مكونة من (23) مفردة، طُبقت على عينة بلغت (52) طالباً وطالبة. وفصلت النتائج مستويات التوظيف؛ حيث جاءت درجة إنجاز المهام التعليمية "مرتفعة"، بينما جاءت المهام البحثية والتطلعات المستقبلية بدرجة "متوسطة". وكشفت نتائج اختبار (Mann-Whitney U) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام التطبيقات في المهام البحثية والتعليمية تعزى لمتغير الجنس. في حين وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الآراء والتطلعات المستقبلية لصالح الطلاب الذكور. وخرجت الدراسة بتوصيات أبرزها: تصميم برامج تدريبية وتطبيقية مكثفة تستهدف طلبة الدراسات العليا، تركز على "الاستخدام المنهجي" للذكاء الاصطناعي، وكيفية توظيفه في معالجة البيانات، وتلخيص النصوص، وتجويد الكتابة الأكاديمية بما يتوافق مع خصوصية مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي - طلاب وطالبات الماجستير - مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية.

Employing Artificial Intelligence Applications in Accomplishing Research and Educational Tasks: Reality and Aspirations

Amna Muhammad Al-Mukhtar Al-Shanqeeti

Associate Professor of Curricula and Teaching Methods of Islamic Education - Department of Curricula - Teaching Methods - and Educational Technology College of Education - Taibah University Madinah - Kingdom of Saudi Arabia

(Received: 04-04-2026; Accepted: 26-04-2026)

Abstract: The current study aimed to identify the extent to which master's students (male and female) in Curricula and Teaching Methods of Islamic Education employ Artificial Intelligence (AI) applications in accomplishing research and educational tasks, and to investigate their opinions and future aspirations toward them. The study adopted a descriptive-analytical methodology, utilizing a 23-item questionnaire administered to a sample of 52 students. The results detailed the levels of employment: the degree of accomplishing educational tasks was "High," while research tasks and future aspirations were at a "Medium" level. Results from the Mann-Whitney U test revealed no statistically significant differences in the degree of application usage for research and educational tasks attributable to the gender variable. However, statistically significant differences were found in opinions and future aspirations in favor of male students. The study concluded with several recommendations, most notably: designing intensive practical training programs for postgraduate students focusing on the "methodological use" of AI, and how to employ it in data processing, text summarization, and improving academic writing in alignment with the specific nature of curricula and teaching methods of Islamic education.

Keywords: Artificial Intelligence (AI) - master's Students - Curricula and Teaching Methods of Islamic Education.



DOI: 10.12816/0062589

(*) Corresponding Author:

Amna Muhammad Al-Mukhtar Al-Shanqeeti.
Associate Professor of Curricula and Teaching Methods of Islamic Education - Department of Curricula - Teaching Methods, and Educational Technology College of Education - Taibah University Madinah, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: ashankhiti@taibahuedu.sa

(*) للمراسلة:

أمنة محمد المختار محمد الأمين الشنقيطي
أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك - قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة طيبة - المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني:

ashankhiti@taibahuedu.sa

1 المقدمة

يُعد الذكاء الاصطناعي أحد أبرز التحولات التقنية التي أعادت صياغة ملامح النظم التعليمية المعاصرة، ولا سيما في قطاع التعليم العالي، حيث تتبنى الجامعات استراتيجيات تطويرية شاملة لمواكبة المتغيرات المتسارعة التي تفرضها الثورة الصناعية الرابعة. وفي هذا الإطار، حققت المملكة العربية السعودية قفزات نوعية في المؤشرات العالمية للذكاء الاصطناعي، مدفوعة بمستهدفات رؤية 2030 الرامية إلى بناء اقتصاد معرفي قائم على البيانات. وقد اضطلعت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (SDAIA) بدور محوري في هذا التحول من خلال تمكين القدرات البشرية الوطنية وتطوير البيئات البحثية الأكاديمية.

وتعكس المؤشرات الواردة في تقرير رؤية المملكة (2024) حجم المنجزات النوعية في هذا الصدد، إذ تجاوز عدد المستفيدين من البرامج التدريبية المتخصصة (779) ألف مواطن، شملت كفاءات علمية وخبرات بحثية متقدمة نُفذت وفق المعايير العالمية (المنصة الوطنية، 2024).

أما على الصعيد الأكاديمي، فقد أحدثت تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحولاً جوهرياً في بنية العملية التعليمية والبحثية، وتبرز أهميتها القصوى لدى طلاب الدراسات العليا نظراً لمتطلبات التأهيل البحثي التي تستلزم مهارات متقدمة في التنظيم، والتحليل السابر، واستقراء الأدبيات العلمية. فإلى جانب دور هذه التقنيات في تعميق الفهم وتنمية التفكير الناقد، فإنها تمثل أداة منهجية لدعم مراحل البحث العلمي كافة، بدءاً من صياغة المشكلة وجمع البيانات، وصولاً إلى التحليل الإحصائي وصياغة التقارير العلمية (Abdel Majeed et al., 2025).

وبما أن البحث العلمي يمثل المعيار الرئيس لتصنيف الجامعات وقياس جودة مخرجاتها، فإن فئة طلاب الدراسات العليا تُعد الأكثر تأثراً واستفادةً من هذا التطور التقني؛ باعتبارهم الركيزة الأساسية في إنتاج المعرفة العلمية الرصينة، والمستخدمين الأوائل لهذه التطبيقات في إنجاز مهامهم الأكاديمية (الكمشي، 2025).

وفي سياق تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، يمثل تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي توجهاً تربوياً معاصراً يعكس مرونة الفكر التربوي الإسلامي وقدرته على استيعاب التقنيات الحديثة، مع السعي نحو تحقيق التوازن المنهجي بين "الأصالة الشرعية" و"المعاصرة التقنية". وفي هذا الصدد، تؤكد دراسة (الثقفي، 2025) على ضرورة إخضاع هذه التقنيات لمنطلقات تربوية منضبطة تلتزم بالثوابت الدينية والقيم الإسلامية، بما يضمن توظيفها في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحليل العلمي لدى طلاب الدراسات العليا دون المساس بجوهر المادة العلمية.

وبناء على تعريف الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (SDAIA, 2023)، فإن هذه الأنظمة تتجاوز كونها أدوات تقنية لتصبح "كيانات برمجية قادرة على التنبؤ، وتوليد المحتوى، واتخاذ القرارات بمستويات متفاوتة من التحكم الذاتي"، مما يفتح آفاقاً واسعة للبحث الأكاديمي.

وقد استقصت العديد من الدراسات الحديثة (السيد، 2024؛ الشهراني، 2024؛ المحرق، 2023؛ منير وسهام، 2024) أبرز الأدوات والمنصات التي تدعم المنظومة البحثية، ويمكن تصنيف وظائفها المنهجية على النحو الآتي:

- توليد المحتوى وهيكلة الأفكار: وتبرز فيها نماذج لغوية ضخمة مثل (ChatGPT) و(Gemini)، والتي تُستثمر في تبسيط المفاهيم المعقدة، وترجمة النصوص، وصياغة الهياكل الأولية للبحوث الأكاديمية بمرونة عالية.
 - البحث الاستقصائي والتوثيق المرجعي: وتتمثل في منصات (Perplexity) و(Bing Chat)، التي تمنح الباحث قدرة فائقة على الوصول إلى إجابات موثوقة ومدعومة بالمصادر المحدثة، مما يعزز من كفاءة التقصي العلمي.
 - تحليل الأدبيات والقراءة الناقدة: وتعد منصات (SCISPACE) و(Semantic Scholar) و(Elicit) من الأدوات المحورية في حصر المؤلفات ذات الصلة، واستخلاص النتائج العلمية، وتتبع الفجوات البحثية من خلال تحليل الاستشهادات بدقة.
 - تحري الموثوقية والإجماع العلمي: وتختص منصة (Consensus) في استخراج النتائج القائمة على الإجماع في الدراسات المحكمة، مما يدعم رصانة الاستدلال العلمي.
 - تجويد الكتابة والأداء اللغوي: حيث يبرز (Quill Bot) كأداة أساسية لتحسين الصياغة اللغوية، وإعادة صياغة النصوص لرفع مستوى الطلاقة الأكاديمية وضمان وضوح الأفكار.
 - الإدارة التنظيمية للمشروعات البحثية: وتوفر أدوات مثل (Rabbit Research) ميزات متقدمة لتنظيم الأوراق البحثية وتتبع الاستشهادات، مما يساهم في رفع الإنتاجية البحثية واستثمار الوقت.
- وتتأكد محورية دمج هذه التطبيقات في المنظومة الأكاديمية بالاستناد إلى ما كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات (زغير، 2025؛ عيد وعيد، 2024؛ القحطاني، 2024)؛ حيث أثبتت قدرتها الفائقة على تحقيق مزايا استراتيجية للباحثين، تتمثل في تحسين الكفاءة التشغيلية عبر اختزال الوقت والجهد، وتجويد المخرجات البحثية من خلال ضبط الدقة العلمية، وتحليل النصوص، وصياغة

متخصصاً يمتلكون مهارات تمكنهم من الاستخدام الفعال، كما أكدت أن دمج هذه التقنيات أدى إلى تحسن ملموس في الكفاءات التعليمية والبحثية لدى الطلاب.

وكشفت دراسة المحمدي وأخريات (2024) عن اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو استخدام هذه التقنيات، حيث بلغت نسبة المستخدمين (74.3 %). وأظهرت النتائج وجود تحديات منهجية تتعلق بنقص المعرفة والموارد التقنية، مشيرةً إلى أن ورش العمل التطبيقية تمثل الوسيلة الأكثر فاعلية للتدريب من وجهة نظر (58 %) من أفراد العينة. كما أكدت نتائج دراسة أحمد وآخرون (Ahmed et al., 2025) على الأثر الإيجابي لاستخدام هذه الأدوات في مجالات تحليل البيانات وإدارة المراجع وتوليد الأفكار البحثية، وأوصت الدراسة بضرورة توسيع نطاق الاستخدام التقني وتوفير الدعم التدريبي اللازم للباحثين.

وفي إطار الدراسات شبه التجريبية، سعى عبد المجيد وآخرون (Abdel Majeed et al., 2025) لقياس أثر استخدام تطبيق (ChatGPT) على القدرات المعرفية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التي استخدمت تقنيات الذكاء الاصطناعي في مستويات الاستدكار، والتطبيق، والتفكير، والاستدلال الموسع.

وجاءت دراسة الشهراني (2025) هادفة للتعرف على واقع استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات البحث العلمي بقسم المناهج وطرق التدريس، وأسفرت النتائج عن درجة استخدام ضعيفة لتنمية مهارات البحث العلمي مقابل درجة عالية للمعوقات المرتبطة بالاستخدام، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع أو المرحلة الأكاديمية.

أما ما يتعلق بالتحديات التي تواجه الطلاب عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كصعوبة التحقق من دقة النتائج، ومخاطر التحيز، وضعف الوعي بالآليات الاستخدام الأمثل، بالإضافة إلى مخاوف الخصوصية والأمان الرقمي فقد كشفت عنها دراسة سمان والشريف (2025) من منظور (218) باحثاً في الجامعات السعودية، كما استعرضت دراسة رحالي ولطرش (2025) تحديات إضافية من منظور (200) طالب في الجامعات الجزائرية، كان أهمها غياب السياسات المؤسسية الواضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي ونقص الدورات والبرامج التدريبية المتخصصة.

وبالرغم من أن أغلب الدراسات السابقة أكدت الأثر الإيجابي للموس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، إلا أن هناك تبايناً واضحاً في النتائج؛ فبينما أظهرت بعض الدراسات مستويات استخدام مرتفعة كدراسة المحرق (2024)، ودراسة مرياح ونبيل (2024)، ودراسة المحمدي وأخريات (2024) وبالمقابل أكدت نتائج دراسات

التساؤلات المنهجية. كما تمتد فاعليتها لتشمل تطوير مهارات التفكير النقدي، وتمكين الطلاب من أدوات النشر العلمي والتوثيق الأكاديمي الرصين.

واتساقاً مع هذه الأهمية المتصاعدة، شددت التوجهات الدولية في مؤتمر "توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي" (مصر، 2025) على حتمية تسليط الضوء على التقنيات المتقدمة وخلق بيئات تفاعلية لتبادل الخبرات التقنية بين الباحثين. وفي السياق ذاته، أكدت توصيات المؤتمر الدولي العربي الثاني لـ "الذكاء الاصطناعي في التعليم" (2024) على ضرورة تأسيس البرامج التدريبية المتخصصة للمتعلمين لضمان التوظيف الأمثل لهذه الأدوات في العمليات التعليمية.

وعلى مستوى البيئة المحلية، جاءت توصيات دراسة سمان والشريف (2025) لترسم خارطة طريق نحو "تفعيل أمن وفعال" لهذه التقنيات داخل الجامعات السعودية، مما يعكس الحاجة الملحة إلى تأطير استخدام هذه التطبيقات ببرامج تدريبية تخصصية تواكب الطفرة التقنية وتلبي الاحتياجات الفعلية لطلاب الدراسات العليا.

كما أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا، ومنها دراسة الصياد والسالم (2023) التي هدفت للتعرف على واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البحث العلمي ومجابهة التحديات التي تواجهها طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث خلصت النتائج إلى ضعف الاعتماد على أدوات الذكاء الاصطناعي في العمليات البحثية الجوهرية مثل: صياغة الأسئلة البحثية والترجمة الفورية، وعدم استخدامها في جمع البيانات، مع قلة توظيفها في تحليل المعلومات.

وفي سياق متصل، استهدفت دراسة المحرق (2024) استكشاف مستوى استخدام طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود للذكاء الاصطناعي التوليدي، وأظهرت النتائج أن مستوى الاستخدام في الأبحاث كان مرتفعاً، إلا أنها كشفت في الوقت ذاته عن وجود وعي محدود بالآليات التقنية والمنهجية للتوظيف الأمثل في البحث العلمي.

كما سعت دراسة الجمعية وآخرون (2024) إلى التعرف على مدى وعي طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بتطبيقات (ChatGPT). وتوصلت الدراسة إلى أن الطالبات يمتلكن وعياً كبيراً بهذه التطبيقات واستخداماتها، غير أن معوقات الاستخدام حالت دون تحقيق الفاعلية المنشودة وبدرجة مرتفعة.

أما دراسة مرياح ونبيل (2024) فقد ركزت على استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في تحسين الكفاءة الأكاديمية بالاعتماد على المنهج الوصفي، وأسفرت نتائجها عن أن الطلاب الذين يتلقون تدريباً أكاديمياً

ومصادر اكتسابهم للمهارة، ومدى توظيفهم الفعلي لهذه التطبيقات في المسارين التعليمي والبحثي. وقد أسفرت نتائج التحليل النوعي لإجاباتهم عن وجود تباين مفاهيمي في مستوى إدراك ماهية الذكاء الاصطناعي والمصطلحات التقنية المرتبطة به، حيث غلب الطابع السطحي والتصورات غير المكتملة على إدراك بعض الطلبة، مع ملاحظة اعتمادهم في بناء خلفيتهم التقنية على مصادر عشوائية وغير منظمة كالتجارب الشخصية المحدودة أو محتويات منصات التواصل الاجتماعي، بدلاً من استنادهم إلى أطر أكاديمية منهجية تضمن سلامة الاستخدام وموثوقيته

كما كشفت الدراسة الاستكشافية عن وجود هوة بين الإمكانيات الهائلة التي تتيحها تطبيقات الذكاء الاصطناعي وبين مستوى ممارستها الفعلية في الواقع، وهو ما يشير إلى أن المعرفة التقنية لدى الطلبة لم تترجم بعد إلى ممارسات تطبيقية ناضجة تخدم التخصص. إن هذه المؤشرات مجتمعة تعكس حاجة ملحة ومسوغاً علمياً للوقوف على واقع الاستخدام الفعلي، واستشراف الآراء والتطلعات المستقبلية للطلبة نحو هذه التقنيات لضمان توظيفها بفاعلية وأمان تحت مظلة "الأصالة والمعاصرة". وبناءً على ما تقدم، واستشعاراً للضرورة العلمية لسد هذه الفجوة المعرفية والتطبيقية، تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السعي نحو الكشف عن مدى توظيف طلاب وطالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام التعليمية والبحثية: الواقع والتطلعات

2-1 أسئلة الدراسة

1. ما مدى توظيف طلاب وطالبات برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية؟
2. ما مدى توظيف طلاب وطالبات برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام التعليمية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية تعزى لمتغير الجنس؟
4. ما الآراء والتطلعات المستقبلية لطلاب وطالبات برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الآراء والتطلعات المستقبلية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير الجنس؟

أخرى ضعف الاعتماد على هذه الأدوات وتفاقم المعوقات كدراسة الشهراني (2025)، ودراسة الصياد والسالم (2023)، مما يشير إلى حاجة ماسة لتقصي هذا الواقع في سياقات تخصصية محددة

وبناءً على ما سلف، وفي ظل تسارع وتيرة التحول الرقمي في البيئة الجامعية، يُلاحظ تركيز الاهتمام البحثي في معظم الدراسات السابقة على رصد استخدامات الطلاب لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز العمليات البحثية، مع إغفال نسبي لدورها في دعم المهام التعليمية. والحقيقة المنهجية تؤكد تعذر انفصال المسارين؛ إذ لا يمكن للمهارات البحثية أن تحقق غاياتها دون استنادها إلى منظومة معرفية متكاملة، فالمهام التعليمية تمثل "البنية التأسيسية" التي تزود الطلبة بالأطر المفاهيمية والمعرفية، في حين تمثل المهام البحثية "المجال التطبيقي" لتوظيف تلك الأدوات في سياقات عملية منتجة

ويعكس هذا التداخل علاقة تكاملية بين الجانبين، تشكل في مجموعها الركيزة الأساسية لبناء الشخصية الأكاديمية لطالب الدراسات العليا وتنمية كفاياته المهنية. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة الملحة للدراسة الحالية التي تسعى للجمع بين المتطلبين (التعليمي والبحثي) ورصد واقع استخدامهما في سياق تخصصي هو (مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية)؛ لسد الفجوة المعرفية في هذا التخصص الحيوي

1-1 مشكلة الدراسة

على الرغم من التوجه العالمي المتسارع نحو رقمنة منظومة التعليم العالي والبحث العلمي، إلا أن استقرار الأدبيات التربوية الحديثة كشف عن وجود فجوة نوعية بين المأمول التقني والواقع التطبيقي؛ حيث تشير نتائج دراسات رائدة كدراسة الصياد والسالم (2023)، ودراسة رحالي ولطرش (2025) ودراسة الشهراني (2025) إلى وجود ضعف ملحوظ وقصور بنيوي في اعتماد طلاب الدراسات العليا على أدوات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهاراتهم البحثية. ويتعزز هذا الطرح النظري من خلال الخبرة الميدانية للباحثة في تدريس طلاب وطالبات الدراسات العليا والإشراف على مشاريعهم البحثية؛ إذ تبين وجود تدنٍ في مستوى الثقة بالقدرات البحثية الرقمية، وحالة من التردد في اتخاذ القرار بشأن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في السياقات الأكاديمية الرسمية، مما قد يؤدي إلى انعزال الباحث عن الأدوات المعاصرة التي ترفع من جودة مخرجاته العلمية

وفي سبيل التحقق من ملامح هذه المشكلة واستجلاء أبعادها، أجرت الباحثة دراسة استكشافية أولية عبر مقابلة استقصائية طبقت على عينة مكونة من (15) طالباً وطالبة من مرحلة الماجستير في تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية؛ بهدف رصد مستوى تمكنهم المعرفي

- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي 1446هـ.

6-1 مصطلحات الدراسة

1-6-1 الذكاء الاصطناعي

يشير مصطلح الذكاء الاصطناعي إلى: "مجال من مجالات علوم الحاسب، يركز على بناء أنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب عادةً ذكاءً بشرياً، مثل: التعلم والاستدلال والتطوير الذاتي، ويُطلق عليه أيضاً "ذكاء الآلة" (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2022، 43)

2-6-1 تطبيقات الذكاء الاصطناعي

ويقصد بها "مجموعة من الأنظمة، أو الأدوات، أو البرامج، التي تتسم بقدرتها على محاكاة الذكاء البشري للقيام بعمليات ومهام تعليمية وتعلمية محددة والمتمثلة في التطبيقات الآتية: الروبوت التعليمي، التعلم التكيفي الذكي، التقييم الذكي، الألعاب التعليمية الذكية، الواقع الافتراضي والمعزز، النظم الخبيرة، صناعة الصوت، تلخيص النصوص، الدردشة الذكية (برزنجي، 2024، 11)

3-6-1 توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي

ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموع الإجراءات والممارسات التي يقوم بها طلاب ماجستير مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة طيبة، عند استخدامهم للمنصات والتطبيقات القائمة على خوارزميات الذكاء التوليدي والتحليلي مثل ChatGPT, Gemini, Consensus, لتسهيل وإنجاز مهامهم التعليمية والبحثية كإعداد الملخصات والعروض التقديمية، والمراجعة الأدبية وتحليل النتائج

4-6-1 المهام التعليمية

وتُعرف المهام التعليمية بأنها: مجموعة الأنشطة والمسؤوليات التي يُكَلَّف بها طلاب وطالبات الدراسات العليا لإنجازها في وقت محدد بهدف تنمية معارفهم التخصصية ومهاراتهم العلمية كحل الواجبات واستنتاج الأفكار وتحليلها، وإعداد الملخصات والعروض التقديمية، وخرائط المفاهيم، وتخريج الآيات والأحاديث بشكل دقيق، وتوضيح بعض المعاني الواردة في الآيات والأحاديث عند الاستشهاد والاستدلال بها، والتوثيق الصحيح لكتب السنة.

5-6-1 المهام البحثية

تُعرف المهام البحثية بأنها: مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها طلاب وطالبات الدراسات العليا عندما يطلب منهم كتابة تقرير علمي، أو خطة بحثية، أو مشروع بحثي وفق معايير البحث العلمي والذي يشمل تحديد مشكلة البحث، وأسئلته وفروضه وأهدافه وأهميته، إضافة إلى مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وجمع البيانات ومناقشة النتائج

3-1 أهداف الدراسة

1. التعرف على مدى توظيف طلاب وطالبات برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية.
2. الكشف عن الفروق الإحصائية في مستويات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في إنجاز مهامهم البحثية والتعليمية وفقاً لمتغير الجنس.
3. التعرف على الآراء والتطلعات المستقبلية لطلبة برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
4. الكشف عن الفروق الإحصائية حول الآراء والتطلعات المستقبلية لأفراد عينة الدراسة نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير الجنس.

4-1 أهمية الدراسة:

- **أولاً: الأهمية النظرية:**

1. الاسهام في سد فجوة بحثية في المكتبة العربية من خلال الربط بين حداثه تقنيات "الذكاء الاصطناعي" وأصالة تخصص "التربية الإسلامية"، حيث تعد الدراسات التي تناولت هذا الدمج في البيئة الجامعية السعودية قليلة نسبياً -حسب اطلاع الباحثة-
2. الاسهام في رصد واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومدى ملائمتها لخصوصية العلوم الشرعية والتربوية، مما يفتح آفاقاً لبحوث مستقبلية تتناول الأبعاد الأخلاقية والشرعية للتقنية.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية:**

1. تزويد القائمين على برامج الدراسات العليا في جامعة طيبة - وقسم المناهج وطرق التدريس تحديداً - ببيانات كمية ونوعية دقيقة حول واقع استخدام الطلاب لهذه التقنيات، مما يساعد في تحديث الخطط الدراسية ودمج الأدوات الرقمية بفاعلية.
2. توجيه طلبة الدراسات العليا بالاستخدامات المثلى والأمنة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتوعيتهم بالمخاطر المتعلقة بالأمانة العلمية وموثوقية النصوص الشرعية، مما يرفع من جودة نتائج البحثي.
3. قد تفيد نتائج هذه الدراسة في بناء برامج تدريبية وورش عمل موجهة، تلبي الاحتياجات الفعلية للطلبة التي سيكشف عنها لاحقاً.

5-1 حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام طلاب وطالبات برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام التعليمية والبحثية

لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز مهامهم التعليمية والبحثية، وكذلك رصد آرائهم وتطلعاتهم المستقبلية نحوها، وصولاً إلى استخلاص النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات المناسبة.

2-7-1 مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل العينة المجتمع الأصلي للدراسة الحالية وهم جميع طلاب وطالبات برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة طيبة وعددهم (52) طالباً وطالبة. الجدول الآتي يوضح خصائص عينة الدراسة:

7-1 منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1-7-1 منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لطبيعة الموضوع الذي يهدف إلى دراسة الواقع الراهن لظاهرة معينة، حيث يقوم هذا المنهج على رصد الظاهرة كما هي في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، مما يمكن الباحثة من جمع المعلومات والبيانات حول مدى توظيف طلاب وطالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة طيبة

جدول (1) خصائص عينة الدراسة

المتغيرات	البيان	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	الطلاب	22	42.3 %
	الطالبات	30	57.7 %
	الإجمالي	52	100 %
الخبرة المهنية	لا يوجد	30	57.7 %
	أقل من (5) سنوات	16	30.8 %
	(5-10) سنوات	6	11.5 %
	(10) سنوات فأكثر	0	0 %
	الإجمالي	52	100 %

في صورتها النهائية مكونة من (23) فقرة ضمن أربعة محاور :

1. المحور الأول: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية، وتكون من (6) فقرات.
 2. المحور الثاني: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام التعليمية، وتكون من (10) فقرات.
 3. المحور الثالث: التوجهات والآراء نحو التطبيقات، واشتمل على (4) فقرات.
 4. المحور الرابع: التطلعات المستقبلية نحو التطبيقات، واشتمل على (3) فقرات.
- ثانياً: صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

للتحقق من صدق البناء الداخلي للاستبانة ومدى رابط فقراتها، تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (13) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة الأصلي وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ لحساب قيم الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

3-7-1 ضبط أداة الدراسة:

في هذا الجزء تقدم الباحثة عدداً من المؤشرات المهمة التي تؤكد صدق وثبات أداة الدراسة -الاستبانة- الأمر الذي يجعل الباحثة مطمئنة إلى صلاحية أدواتها المستخدمة في جمع بيانات الدراسة. وفيما يلي نتائج تلك المؤشرات.

4-7-1 صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق الأداة وصلاحيتها للتطبيق الميداني، اعتمدت الباحثة المسارين الآتيين:

• أولاً: الصدق الظاهري صدق المحكمين

بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، قامت الباحثة ببناء النسخة الأولية من الاستبانة، ومن ثم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية والتقنيات التعليمية، والبالغ عددهم (5) محكمين؛ وذلك بهدف الاسترشاد بآرائهم حول دقة الصياغة اللغوية للعبارة، ومدى انتماء كل عبارة للمحور الخاص بها، وشمولية الأداة لأهداف الدراسة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجرت الباحثة التعديلات اللازمة بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة، لتستقر الأداة

جدول (2): نتائج حساب الصدق الداخلي لفقرات الاستبانة (ن = 13)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع			
1	*0.887	7	*0.713	13	*0.846	17	*0.542	21	*0.811
2	*0.862	8	*0.828	14	*0.660	18	*0.819	22	*0.682
3	*0.811	9	*0.729	15	*0.763	19	*0.691	23	*0.489
4	*0.852	10	*0.602	16	*0.591	20	*0.473		
5	*0.847	11	*0.724						
6	*0.834	12	*0.614						

*دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.05)، مما يؤكد على أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق الداخلي.

- محكات تفسير مؤشر مدى توظيف طلبة برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي

تجدر الإشارة إلى أن تفسير مؤشر مستوى توظيف عينة الدراسة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت تبعاً للجدول الآتي:

جدول (3): محكات تفسير مستوى توظيف عينة الدراسة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية

درجة المؤشر	1.00- إلى أقل من 1.80	1.80 إلى أقل من 2.60	2.60 إلى أقل من 3.40	3.40 إلى أقل من 4.20	4.20-5.00
مستوى المؤشر	منخفض جدًا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدًا

8-1 ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

تم حساب معامل الثبات للاستبانة وباستخدام طريقتين إحصائيتين لزيادة الدقة والموثوقية، وهما "معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha)" لقياس مدى الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة و"التجزئة النصفية (Split-Half)" للتأكد من ترابط بنية أداة الدراسة وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (4): قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا- كرونباخ، والتجزئة النصفية

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا - كرونباخ	التجزئة النصفية
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية	16	0.801	0.834-0.787
الآراء والتطلعات المستقبلية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي	7	0.761	0.792-0.738
الثبات الكلي للاستبانة	23	0.836	0.859-0.812

*دالة عند مستوى معنوية (0.05)

9-1 إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، تم تطبيقها على مجتمع الدراسة المتمثل في جميع طلبة برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة طيبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1446 هـ. وقد تم توزيع الاستبانة إلكترونياً عبر رابط

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه رقم (4) أن قيم جميع معاملات الثبات، ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية، دالة عند مستوى معنوية (0.05)، مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة

أما في جانب الإحصاء الاستدلالي، فقد وُظف اختبار "مان - ويتني" (Mann-Whitney U Test) كأحد الاختبارات اللامعلمية المقارنة للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة في أبعاد الدراسة المختلفة، والتي شملت مدى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية، وصولاً إلى استبصار آرائهم وتطلعاتهم المستقبلية نحو هذه التطبيقات تبعاً لمتغير الجنس، مما يتيح للدراسة تقديم تحليل معمق يتجاوز الوصف الظاهري للبيانات إلى استقراء الدلالات الإحصائية الكامنة وراءها

11-1 عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

• أولاً: تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: ما مدى توظيف طلاب وطالبات برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومن ثم تقدير مستوى التوظيف جاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (5): مستوى استخدام الطلبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية (ن = 52)

الترتيب	مستوى الاستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة
1	مرتفع	1.306	3.69	أركز على الجوانب الفنية للدراسة البحثية كأسلوب الكتابة واللغة البحثية المناسبة بمساعدة أدوات الذكاء الاصطناعي
2	مرتفع	1.193	3.58	أوظف قدرات الذكاء الاصطناعي في تصنيف المصادر والمراجع واستخلاص المعلومات باستخدام التقنيات الذكية
3	مرتفع	1.407	3.46	أستفيد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تسريع عملية مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وتلخيصها.
4	مرتفع	1.405	3.42	أطوع أدوات الذكاء الاصطناعي لجمع البيانات البحثية وتحليلها بكفاءة عالية.
5	متوسط	1.475	3.31	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صياغة الفرضيات البحثية.
6	متوسط	1.522	3.27	أحسن دقة النتائج البحثية والتحقق من صحة البيانات بمساعدة أدوات الذكاء الاصطناعي المتقدمة.
	متوسط	1.123	3.45	المتوسط العام لمستوى استخدام الطلاب للذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية

الاصطناعي تحديات بنيوية في معالجة اللغة العربية الرصينة، فضلاً عن قصورها في استيعاب المصطلحات الدقيقة والمفاهيم العميقة في التخصصات الشرعية والتربوية، مما يولد نوعاً من "الشك المنهجي" لدى الطلبة حيال جودة المخرجات التقنية في هذا السياق التخصصي علاوة على ذلك، تُشكل طبيعة العمليات البحثية الجوهرية -كصياغة مشكلة البحث وبناء الأطر النظرية-

(Google Forms)، حيث أرسلت إلى الطلاب والطالبات من خلال البريد الجامعي ومجموعات التواصل الأكاديمية، مع توضيح هدف الدراسة، وطلب تعبئتها بدقة وموضوعية. كما تم التأكيد على سرية البيانات، واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط. وقد استغرقت عملية جمع البيانات مدة (3) أسابيع، ونظراً لأن مجتمع الدراسة يمثل العينة الكلية، فقد تم متابعة المشاركين وتذكيرهم باستكمال الاستبانة، مما أسفر عن استرجاع جميع الاستجابات مكتملة

10-1 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تعتمد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية على مجموعة من الأساليب المنهجية التي تضمن دقة النتائج وسلامة التفسير، حيث استُخدمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كأدوات للإحصاء الوصفي بهدف تحليل الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة وتوصيف استجاباتها نحو محاور الاستبانة وللتحقق من الكفاءة السيكمترية لأداة الدراسة، وطُبق معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة ومحاورها الكلية، متبوعاً باستخدام معامل ألفا كرونباخ لتقدير درجة ثبات الأداة وضمان موثوقية البيانات المستخلصة منها.

كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن أن مستوى توظيف طلاب وطالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية جاء بدرجة "متوسطة"، بمتوسط حسابي قدره (3.45) وانحراف معياري (1.123). وتُعزى هذه النتيجة إلى حزمة من العوامل الموضوعية التي تشكل المشهد البحثي الرقمي الحالي، وفي مقدمتها "حاجز اللغة وخصوصية المصطلحات"؛ إذ تواجه نماذج الذكاء

المساندة" التي تستهدف تجويد المظهر الخارجي للبحث ورفع مستوى الطلاقة اللغوية، وهي مهام تتسم بـ "انخفاض المخاطرة المنهجية"؛ حيث يسهل على الباحث مراجعتها والتحقق من سلامتها دون المساس بجوهر الأفكار. هذا التوجه يجسد استراتيجية واعية لدى الطلبة في التعامل مع التقنية بوصفها "مساعدًا لغويًا ومنظمًا إجرائيًا"، مع الاحتفاظ بـ "التمكن المعرفي" والقيادة الفكرية في الجوانب التحليلية والاستنتاجية للدراسة، مما يؤكد أن طالب التربية الإسلامية ينظر للتقنية كأداة للتمكن لا كبديل عن التفكير

• ثانيًا: تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال على: ما مدى توظيف طلاب وطالبات برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومن ثم تقدير مستوى التوظيف جاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (6): مستوى توظيف الطلبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام التعليمية (ن = 52)

الترتيب	مستوى الاستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة
1	مرتفع جدا	0.909	4.27	أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي لفهم أعمق للمفاهيم الدراسية وتقديم شروحات إضافية عند الحاجة
2	مرتفع	0.989	4.04	أستعين بأدوات الذكاء الاصطناعي في توليد أفكار جديدة للمشاريع والواجبات
3	مرتفع	0.171	4.03	أستعين بأدوات الذكاء الاصطناعي في استخلاص النقاط الرئيسية، مما يسهل لي استيعاب كميات كبيرة من المعلومات
4	مرتفع	0.970	4.00	أعتمد أدوات الذكاء الاصطناعي في تلخيص النصوص الطويلة والمقالات
5	مرتفع	1.045	3.92	استخدم أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث عن المعلومات وتنظيمها والوصول إليها بسهولة، مما يوفر الوقت والجهد في إعداد الأبحاث والتقارير
6	مرتفع	1.245	3.69	أستعمل أدوات الذكاء الاصطناعي في إعادة صياغة الجمل والفقرات لتجنب الانتحال
7	مرتفع	1.226	3.58	أستعين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنظيم وهيكله الواجبات الطويلة وإعداد مسوداتها الأولية
8	مرتفع	1.138	3.57	أستخدم أدوات التدقيق المدعومة بالذكاء الاصطناعي لتحسين الجودة اللغوية والنحوية للواجبات المكتوبة
9	مرتفع	1.459	3.42	توفر لي بعض أدوات الذكاء الاصطناعي قوالب جاهزة وميزات تساعدني في إنشاء عروض تقديمية احترافية وجذابة
10	متوسط	1.068	3.26	أستعين بأدوات الذكاء الاصطناعي في شرح المفاهيم الصعبة في مختلف المواد الدراسية
مرتفع		0.789	3.88	المتوسط العام لمستوى استخدام الطلاب للذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام التعليمية
مرتفع		0.859	4.14	المتوسط العام لمستوى استخدام الطلاب للذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية

عاملاً حاسماً في صياغة هذا المستوى المتوسط؛ لكونها عمليات تتطلب "طابعاً نقدياً" وصرامة في التوثيق العلمي لا تضمنها التقنية بشكل كامل في مرحلتها الراهنة. كما تعكس هذه النتيجة "النضج الأخلاقي" والمسؤولية البحثية لدى الطلبة؛ إذ إن غياب الأطر التشريعية واللوائح المنظمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي داخل المؤسسات الجامعية يدفع الباحثين إلى الالتزام بجانب الحذر المنهجي ضماناً للنزاهة العلمية، وهو ما يتسق مع ما ذهبت إليه دراسة رحالي ولطرش (2025) ودراسة سمان والشريف (2025) التي أكدت على أن غياب السياسات الواضحة يظل العائق الأكبر أمام الاندماج التقني الكامل في مرحلة الدراسات العليا

وفي مقابل هذا الحذر في الجوانب الجوهرية، تصدرت العبارة المتعلقة بالتركيز على "الجوانب الفنية للدراسة كصياغة اللغة وأسلوب الكتابة" المرتبة الأولى بمستوى استخدام "مرتفع" (3.69). ويُفسر هذا برغبة الطلبة في توظيف الذكاء الاصطناعي في "المهام الأدائية

وتشير هذه النتيجة بوضوح إلى تحول في أدوار التقنية لدى الطلبة؛ حيث يتم استثمار الذكاء الاصطناعي كـ "مساعد تعليمي ذكي" يعزز الجوانب التطبيقية ويحفز التعلم الذاتي، في حين يظل استخدامه في المسارات البحثية العميقة محكوماً بنوع من "التحفظ المنهجي الواعي". وهذا يفسر التفوق الملحوظ لهذه العبارة في سلم الترتيب، إذ يجد الطالب في الآلة شريكاً في "الفهم والتنظيم" ومساعداً في "الإنتاج التعليمي"، بينما يفضل الاحتفاظ بخصوصية "الاستنباط والتحليل" في العمل البحثي الرصين

تمهيداً للإجابة عن التساؤلات (الثالث والرابع والخامس) والمتعلقة بالكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المسارين التعليمي والبحثي، واستبصار آرائهم وتطلعاتهم المستقبلية تبعاً لمتغير الجنس؛ شرعت الباحثة في إجراء "اختبار اعتدالية توزيع البيانات" وتعد هذه الخطوة المنهجية ركيزة أساسية لتحديد "المسار الإحصائي" المناسب، والتحقق من مدى استيفاء البيانات لشروط الاختبارات المعلمية (Parametric Tests) حيث يُشترط خضوع البيانات للتوزيع الطبيعي لضمان دقة الاستدلالات الإحصائية وقابلية النتائج للتعميم العلمي

وبناءً على نتائج هذا الاختبار، يتحدد القرار المنهجي المفاضل بين استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة في حال تحقق الاعتدالية، أو اللجوء إلى "البدايل اللامعلمية" وذلك التزاماً بأقصى معايير الدقة الإحصائية في استخراج الفروق الجوهرية بين استجابات أفراد العينة

• اختبار الاعتدالية:

لاختبار اعتدالية البيانات، تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف - سميرونوف) (Kolmogorov-Smirnov test)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

كشفت النتائج الواردة أعلاه عن توجه إيجابي نحو الرقمنة التعليمية، حيث جاء مستوى توظيف طلبة الماجستير لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في "إنجاز المهام التعليمية" بدرجة "مرتفعة" بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.789). كما سجل مستوى الاستخدام الكلي للمحورين (البحثي والتعليمي مجتمعين) درجة "مرتفعة" أيضاً بمتوسط قدره (4.14) وانحراف معياري (0.859). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حجم الضغوط الأكاديمية المتزايدة وتعدد المسؤوليات التي يواجهها الباحث في مرحلة الماجستير؛ إذ توفر هذه التقنيات حلولاً ذكية لمعالجة تدفق المعلومات الضخم وتنظيمها وتلخيص النصوص الطويلة، مما يمنح الباحث "كفاءة عالية في إدارة وقته وجهده، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحرق (2024) التي أظهرت أن مستوى الاستخدام جاء مرتفعاً

علاوة على ذلك، تسهم هذه التطبيقات في سد الفجوة مهارية في الكتابة الأكاديمية عبر تحسين صياغة الأفكار بلغة رصينة وتجويد المخرجات النهائية، وهو ما يمثل استجابة لمطالبات "الأصالة والمعاصرة" التي تفرض على طالب مناهج التربية الإسلامية تقديم محتوى شرعي بأسلوب تقني حديث. كما يبرز عامل "التدفق الرقمي" وسهولة النفاذ عبر الهواتف الذكية كمحفز أساسي جعل من هذه التطبيقات ممارسة يومية ميسورة المنال، تكسر حواجز التعقيد التقني التقليدي

وفيما يخص هذا المحور، فقد تصدرت عبارة "أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي لفهم أعمق للمفاهيم الدراسية وتقديم شروحات إضافية" النتائج بمستوى استخدام "مرتفع جداً" (4.27). ويُفسر هذا التصدر بكون هذا النمط من التوظيف يرتبط بالاحتياجات المعرفية "الآنية والملمحة" للطالب؛ فعمليات الفهم والاستيعاب، وتصميم العروض التقديمية، وبناء الخرائط الذهنية، هي مهام إجرائية يشعر الطالب بأثرها المباشر والسريع على جودة أدائه داخل القاعة الدراسية

جدول (7): اختبار التوزيع الطبيعي (كولمجروف - سميرونوف)

كولمجروف - سميرونوف						المحاور
القيمة الإحصائية	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية	
0.972	52	4.14	0.859	0.002	دالة	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية.
1.878	52	3.35	0.749	0.000	دالة	الآراء والتطلعات المستقبلية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
1.278	52	3.62	0.724	0.003	دالة	الأجزاء ككل

*دالة عند مستوى معنوية (0.05)

الفروق بين استجابات أفراد العينة؛ لكونها الاختبارات الأكثر كفاءة وملاءمة للبيانات التي لا تستوفي شروط التوزيع الاعتدالي

• ثالثاً: تفسير نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية تعزى للجنس؟

تُظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (7) والمتعلقة باختبار "كولموغروف-سميرنوف" أن قيم مستوى المعنوية لكافة محاور الدراسة جاءت أقل من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمد (0.05). ويشير ذلك إحصائياً إلى رفض الفرضية الصفرية التي تفترض اعتدالية التوزيع، مما يؤكد أن بيانات الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي وبناءً على هذه المعطيات، والتزاماً بالمنهجية في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، فقد تقرر الاعتماد على "الاختبارات اللامعلمية" لإجراء المقارنات واختبار

جدول (8): نتائج اختبار "مان - ويتني" (Mann -Whitney U Test) لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات العينة في مستوى توظيف الطلبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام البحثية والتعليمية تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد #	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U Test"	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية
ذكر	22	28.41	625.00	288.000	0.436	غير دالة
أنثى	30	25.10	753.00			

ويأتي هذا التماسك في النتائج ليعزز هدف الدراسة؛ والمتمثل في تقديم رؤية استشرافية شاملة تتجاوز المتغيرات الديموغرافية التقليدية، لتركز على "بناء الكفاية الرقمية" لطلاب الماجستير في تخصص التربية الإسلامية كحاجة ملحة تفرضها طبيعة العصر. إن غياب الفروق بين الجنسين يبرهن على أن التحدي الحقيقي ليس في "من يستخدم" التقنية، بل في "كيفية التوظيف الأمثل" لها؛ وهو ما يبرر سعي هذه الدراسة نحو رصد "الواقع والتطلعات" ككتلة واحدة متجانسة، تهدف في نهايتها إلى وضع إطار عملي يضمن استمرارية الأصالة الشرعية مع التميز التقني لكافة الباحثين على حد سواء، دون اعتبار للفروق الفردية التقليدية التي تذيب أمام "وحدة الهدف الأكاديمي"

• رابعاً: تفسير نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

ينص السؤال الرابع على: ما أبرز الآراء والتطلعات المستقبلية لطلبة برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومن ثم تقدير مستوى الاتفاق وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

كشفت النتائج الإحصائية عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات عينة الدراسة في درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنجاز المهام البحثية والتعليمية تعزى لمتغير الجنس؛ حيث تقاربت الرتب بشكل ملحوظ، إذ بلغ متوسط الرتب للطلاب (28.41)، بينما بلغ للطلابات (25.10)

ويُفسر انتفاء هذه الفروق بأن مرحلة الدراسات العليا، ولا سيما في تخصص المناهج وطرق التدريس، تمثل مستوى متقدماً من "النضج الأكاديمي" الذي تنقلص فيه الفوارق السلوكية أو الميول الشخصية المرتبطة بالجنس، لتغلب عليها معايير "الكفاءة" والالتزام الصارم بمتطلبات البحث العلمي الرصين. فالطلاب والطالبات على حد سواء يواجهون تحديات بحثية وتعليمية متماثلة تفرض عليهم استثمار كافة الأدوات التقنية المتاحة لتحقيق الجودة الأكاديمية المنشودة. وتؤكد هذه النتيجة أن "الحاجة الوظيفية" لإنجاز التكاليفات والبحوث قد وحدت أنماط الاستخدام التقني لدى الجنسين في إطار من "الاستخدام الموجه والمسؤول". وتتفق هذه النتيجة مع ما انتهت إليه دراسات رحالي ولطرش (2025) والشهراني (2025) اللتان أكدتا انتفاء الفروق الإحصائية بين الجنسين عند توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات البحثية والأكاديمية

جدول (9): مستوى اتفاق طلاب وطالبات برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة طيبة حول أبرز والآراء والتطلعات المستقبلية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي

المحور	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتفاق	الترتيب
الآراء والتوجهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي	أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعدني في تحسين الأداء الأكاديمي و زيادة الإنتاجية.	4.28	0.572	مرتفع جداً	1
	أدرك مدى فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعلم.	3.98	0.491	مرتفع	2
	لدي بعض المخاوف المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.	3.65	0.503	مرتفع	3
	لدي اهتمام بمتابعة المستجدات والتطورات في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	3.27	0.745	متوسط	4
	المتوسط العام لمستوى اتفاق الطلبة حول أبرز والآراء والاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.80	0.596	مرتفع	
التطلعات المستقبلية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي	أرغب في تعلم المزيد عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي مستقبلاً.	3.55	0.801	مرتفع	1
	أشعر الحاجة إلى تعلم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المستقبل القريب.	2.76	0.926	متوسط	2
	أسعى إلى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات متعددة مثل: تحليل النصوص الشرعية، وتصميم الأنشطة التفاعلية	2.26	1.085	منخفض	3
	المتوسط العام لمستوى اتفاق الطلبة حول التطلعات المستقبلية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي	2.71	0.969	متوسط	

(3.65). وترجع الباحثة هذا التوجس إلى خصوصية مجال (التربية الإسلامية)؛ حيث يمتلك طلبة الماجستير وعياً عميقاً بقضية النصوص الشرعية وضوابط الأمانة العلمية، مما يولد قلقاً مشروعاً من احتمالية استقواء معلومات غير دقيقة أو محتويات تتصادم مع الثوابت الدينية والقيم الإسلامية. هذا التحفظ يجسد نضجاً في التعامل مع المستجدات من منطلق "المسؤولية الشرعية"، وهو ما لمستته الباحثة فعلياً من خلال حرص الطلاب على مواءمة التقنية مع مقتضيات الوحي والمنهج العلمي الرصين

أما فيما يخص "الاهتمام بمتابعة التطورات التقنية"، فقد جاء بمستوى "متوسط" (3.27). ويمكن تعليل ذلك بأن شغف الطلبة بملاحقة المستجدات يتسم بكونه "شغفاً نفعياً" إجرائياً وليس معرفياً لذاته؛ فالطالب في هذه المرحلة يركز جهده على ما يخدم احتياجاته البحثية والتعليمية "الآنية"، دون الانخراط في تتبع التفاصيل التقنية الدقيقة التي لا تتقاطع بشكل مباشر مع تخصصه الدقيق

وبالانتقال إلى "التطلعات المستقبلية"، أظهرت النتائج مستوى اتفاق "متوسطاً" بمتوسط حسابي (2.71). وتُعزى هذه النتيجة إلى حالة من "التقاؤل الحذر"؛ فبينما يدرك الطلبة الإمكانات الواعدة للتقنية، إلا أن تطلعاتهم تظل مقيدة بضوابط المنهجية الإسلامية. ويضاف إلى ذلك أن غياب الرؤية المؤسسية الواضحة وندرة "النماذج التطبيقية الرائدة" التي تدمج الذكاء الاصطناعي في العلوم الشرعية

كشفت النتائج عن توجه إيجابي نحو دمج التقنية في البيئة الأكاديمية؛ إذ جاء مستوى اتفاق الطلبة حول أبرز التوجهات والآراء نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة "مرتفعة" بمتوسط قدره (3.80). وتُعزى هذه النتيجة إلى القناعة الراسخة لدى أفراد العينة بكون هذه التقنيات "أدوات تمكين معرفي" تسهم في رفع كفاءة التعلم وعمليات الاستقصاء العلمي. كما أن الانغماس في البيئة الرقمية المعاصرة ولّد نوعاً من "القبول" لدور الذكاء الاصطناعي، حتى لدى الفئات الأقل استخداماً له، مما يعكس إدراكاً جماعياً بجدوى هذه الأدوات في تجويد المخرجات البحثية، وهو ما يتسق مع نتائج دراسة (Ahmed et al., 2025) التي أكدت الأثر البارز للذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي

وفي سياق متصل، حققت "تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد على تحسين الأداء والإنتاجية" أعلى مستوى اتفاق بتقدير "مرتفع جداً" (4.28). ويُفسر ذلك بتشكّل وعي وظيفي متقدم لدى الطلبة يرى في هذه التقنيات المحرك الأساسي لتعزيز "الكفاءة البحثية" في العصر الحديث، متجاوزين بذلك تفاوت مهاراتهم الفردية نحو نظرة استراتيجية للقيم المضافة التي توفرها التقنية داخل الأروقة الجامعية

وعلى الرغم من هذا التقاؤل، برز مستوى اتفاق "مرتفع" حيال وجود "مخاوف منهجية وأخلاقية" بمتوسط

التوظيف الآمن والفعال للذكاء الاصطناعي في البحوث التربوية الإسلامية أدى إلى تفضيل الطلبة للبقاء في دائرة "الاستخدامات التقليدية المضمونة"، خشية الوقوع في التضليل المعلوماتي أو الإخلال بضوابط التخصص

• خامساً: تفسير نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة بين آراء الطلبة وتطلعاتهم المستقبلية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير الجنس:

جدول (10): نتائج اختبار "مان - ويتني" (Mann -Whitney U Test) لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في آرائهم وتطلعاتهم المستقبلية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد #	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U Test"	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية
ذكر	22	35.59	783.00	130.000	0.000	دالة
أنثى	30	19.83	595.00			

*دالة عند مستوى معنوية (0.05).

2 التوصيات

1. تصميم برامج تدريبية وتطبيقية تستهدف طلبة الدراسات العليا، تركز على "الاستخدام المنهجي والآمن" للذكاء الاصطناعي في معالجة البيانات الضخمة، وتلخيص الأدبيات، وتجويد الكتابة الأكاديمية، بما يراعي الخصوصية الاصطلاحية والشرعية لتخصص التربية الإسلامية.

2. تعزيز دور المشرفين الأكاديميين في توجيه الطلبة نحو الممارسات الأخلاقية لاستخدام التقنية، وتدريبهم على آليات الكشف عن "الانتحال العلمي"، لضمان أعلى معايير النزاهة العلمية في كافة مراحل إعداد الرسائل الجامعية.

3. وضع رؤية مستقبلية تبرز إمكانات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج التربية الإسلامية وأساليب البحث فيها، مع الموازنة بين مواكبة التسارع التقني، والحفاظ على الثوابت القيمة والضوابط المنهجية، بما يساهم في رفع سقف التطلعات المستقبلية للطلبة على أسس علمية رصينة.

4. إطلاق مبادرات نوعية تستهدف طالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية لتقليص فجوة التطلعات المستقبلية، من خلال استعراض نماذج تطبيقية ناجحة تثبت إمكانية التوفيق بين التحفظ المنهجي المطلوب والابتكار التقني المنشود.

3 المقترحات

1. إجراء دراسة تقويمية لواقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في برامج الدراسات العليا بكليات التربية، ومدى مواءمتها لمعايير الجودة العالمية وضوابط النزاهة الأكاديمية الرقمية.

والتربوية أسهم في إبقاء مستوى التطلعات ضمن نطاق التحفظ المنهجي

وفيما يتعلق بـ "المجالات المستقبلية للتطبيق"، فقد جاء مستوى الاتفاق "منخفضاً" بمتوسط (2.26). وتُفسر الباحثة هذا الانخفاض بتعاظم المخاوف من عدم دقة البيانات أو تعارضها مع الثوابت العلمية المقررة. إن هذا "التحفظ الإجرائي" ناتج عن فجوة في الخبرات التدريبية؛ فغياب الأدلة الاسترشادية التي توضح كيفية

كشفت النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (10) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في آراء الطلبة وتطلعاتهم المستقبلية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطلاب الذكور، حيث سجلوا متوسط رتب بلغ (35.59)، مقابل (19.83) للطالبات الإناث

ويمكن إرجاع هذا التباين الملحوظ إلى تراكم الخبرات التقنية غير النظامية لدى الطلاب الذكور، ونمط تفاعلهم المستمر مع المجتمعات الرقمية ومنصات النقاش المتخصصة، مما أسهم في تشكيل رؤية أكثر "انفتاحاً" وجرأة "نحو المستقبل التقني". كما تُعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور غالباً ما يتبنون رؤية "استشرافية توسعية" تجاه الأدوات الذكية، تميل نحو استكشاف الإمكانيات القصوى للتقنية وتجريب آفاقها الجديدة دون توجس مسبق من المعوقات الإجرائية

وفي المقابل، تظل تطلعات الإناث أكثر "واقعية وتحفظاً"؛ وهو تحفظ نابع من الحرص المنهجي على ضمان "موثوقية الأداة الذكية" وجدواها قبل تبنيها الكامل في المسارات الأكاديمية المستقبلية. وتؤكد هذه الفروق الإحصائية أن التباين بين الجنسين في هذا السياق لا يمس مستويات الوعي أو المعرفة الأساسية - التي أثبتت النتائج السابقة تساويهما فيها - وإنما يتركز في "التصورات الذهنية" والطموحات الرقمية؛ حيث ينظر الذكور للذكاء الاصطناعي كـ "شريك مستقبلي" واسع الأفاق، بينما تنظر إليه الإناث كـ "أداة وظيفية" محكومة بضوابط الدقة والواقعية. وهذا يشير إلى حاجة البرامج التدريبية المستقبلية إلى مراعاة هذه الفروق في "التصور الذهني" لتعزيز ثقة الطالبات في استشراف آفاق أوسع للتقنية في تخصص التربية الإسلامية

2. إجراء دراسة تحليلية مقارنة للتحديات المنهجية التي تواجه الباحثين في التربية الإسلامية عند توظيف الذكاء الاصطناعي في عمليات "النقد والتحليل العميق"، مقابل المهام "الإجرائية والآلية" البسيطة.

3. إجراء دراسة تطويرية لتصميم بيئة تعلم قائمة على تقنيات "الذكاء الاصطناعي التوليدي"، تهدف إلى تنمية مهارات تصميم وبناء المناهج الرقمية لدى طلاب وطالبات تخصص التربية الإسلامية.

4. المراجع:

برزنجي، سلوى. (2024)، "واقع توظيف معلمي الرياضيات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بالمدينة المنورة"، مجلة جامعة بيشة العلوم التربوية، 7(1)، 1-26.

الثقفي، مهدي صالح خلف. (2025)، "اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحقيق نواتج التعلم"، العلوم التربوية، 33(1)، 515-591.

الجميلة، شذى؛ والعريفي، لماء؛ والعنزي، نوف؛ والشمرى، هند؛ ومناظر، عيبر. (2024)، "مدى وعي طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (ChatGPT)"، مجلة البحوث التربوية والنوعية، 29(1)، 69-116.

رحالي وحليمة؛ ولطرش وليلى. (2025)، "استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي والتحديات من منظور الطلاب- دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعات الجزائرية"، المجلة الجزائرية للأمن الإنساني، 11(11)، 224-260.

زغير، وفاء، شحادة. (2025)، "تمكين البحث العلمي بالذكاء الاصطناعي: تحقيق التوازن بين الابتكار والمسؤولية الأخلاقية"، مجلة كلية التربية (أسبوط)، 40(11.4)، 136-155.

سمان، وعد معتوق خالد، والشريف، إيمان فهد بن فايز. (2025)، تحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي من منظور الباحثين في بعض الجامعات السعودية"، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 126(1)، 136-153.

السيد، محمد فرج. (2024)، "الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم"، مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات، 2(3)، 17-89.

الشمرى، راضي. (2024)، "مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا في جامعة حفر الباطن"، مجلة كلية التربية، 40(10)، 255-277.

الشهراني، رنا مفلح. (2025)، واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات البحث العلمي: دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بأقسام المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية، المجلة السعودية للعلوم التربوية، 2(18)، 71-89.

الصياد، مي، والسالم، وفاء. (2023)، "دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات

كلية التربية بجامعة الملك سعود"، مجلة البحوث التربوية والنوعية، 19(19)، 247-288.

عيد، باسم عيد أحمد شحاتة، وعيد، ياسر عيد أحمد شحاتة. (2024)، "دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية والبحث العلمي في الجامعات"، مجلة كلية الآداب جامعة بورسعيد، 29(29)، 395-522.

القحطاني، نوف مبارك. (2024)، "دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي كمنبى بفاعلية الذات البحثية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا السعوديين"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 152(1)، 483-514.

الكميشي، لطيفة علي. (2025)، "دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي"، المجلة العربية الدولية لدراسات المكتبات والمعلومات، 4(4)، 128-146.

المحرق، تركي محمد. (2024)، "استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في أبحاث الدراسات العليا: دراسة حالة، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 10(4)، 1-18.

مرياح، فاطمة الزهراء، وبن قافة، نبيل. (2024)، "دور الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي عند الطلبة الجامعيين"، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، 6(4)، 43-68.

منير، عباس، وسهام، سبتي. (2024)، استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي ومساهمته في تحقيق التنمية المستدامة، حوليات جامعة الجزائر، 38(4)، 105-117.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) (2022). الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، متاح على الرابط <https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/ResearchLibrary/GenAIE.pdf>

رومنة المراجع العربية

Barzanjī, Salwā. (2024), "wāqī' Tawzīf Mu'allimī al-riyādiyyāt ltṭbyqāt al-dhakā' alāštnā'y fī al-'amalīyah al-ta'limīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah" (in Arabic) *Majallat Jāmi'at Bīshah al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, 7 (1), 1-26.

Al-Jam'īyah, Shadhā; wāl'ryfy, li-mā; wāl'nzy, Nawf; wālshmyr, Hind; wmnāzr, 'Abīr (2024), "Madā wa'y ṭālibāt al-Dirāsāt al-'Ulyā fī Kullīyat al-Tarbiyah btṭbyqāt al-dhakā' alāštnā'y (ChatGPT)", (in Arabic) *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wālnw'yh*, 29 (1), 69-116.

Rahḥālī whlymh; wlṭrsh wa-Laylā. (2025), "istikhdām al-dhakā' alāštnā'y fī al-Ta'lim al-Jāmi'ī wa-al-tahaddiyāt min manzūr alṭlāb-drāsh maydāniyah 'alā 'ayyina min ṭalabat al-jāmi'āt al-Jazā'irīyah", (in Arabic) *al-Majallat al-Jazā'irīyah lil-amn al-insānī*, 11, (11), 224-260.

Zghbr, Wafā, Shihādah. (2025), "tmkyn albhth al'lmī bāldhkā' alāštnā'y: ṭhyq altwāzn byn alābtkā wālms'wlyh al'khlāqy", (in Arabic) *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah (Asyūṭ)*, 40 (11. 4), 136-155.

Munīr, ‘Abbās, wa-sihām, Sibī. (2024). *istikhdām al-dhakā’ alāshnā’y fī al-Baḥth al-‘Ilmī wa-musāhamatuhu fī taḥqīq al-tanmiyah al-mustadāmah*, (in Arabic) *Ḥawliyat Jāmi‘at al-Jazā’ir*, 38 (4), 105-117.

Al-Hay’ah al-Sa‘ūdīyah llbyānāt wa-al-dhakā’ alāshnā’y (sdāyā) (2022). *al-dhakā’ alāshnā’y al-tawlidī fī al-Ta‘līm*, (in Arabic) *mtāḥ ‘alā alrābṭ*

<https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/ResearchLibrary/GenAIE.pdf>

المراجع الأجنبية

Abdelmagid, A. S., Al-Mohaya, A. Y., Ibrahim, A. M., Teleb, A. A., & Jabli, N. M. (2025). The impact of artificial intelligence applications on developing levels of cognitive depth of information among postgraduate students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(4), 316–333.

Ahmed, A. I., Alahmed, S. N., Al-Qahtani, M. M., Al-Rashedi, M. S., Al-Khaibari, H. A., & Sharahili, W. A. (2025). The effectiveness of using artificial intelligence to enhance scientific production efficiency: A descriptive and analytical study. *Journal of Posthumanism*, 5(6), 558–570.

Sammān, Wa‘d Ma‘tūq Khālīd, wālsḥryf, Īmān Fahd ibn Fāyīz. (2025). *taḥaddiyāt istikhdām taṭbīqāt al-dhakā’ alāshnā’y fī al-Baḥth al-‘Ilmī min manzūr al-bāḥithīn fī ba‘d al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah*, (in Arabic) *Majallat al-Funūn wa-al-adab wa-‘ulūm al-Insāniyāt wa-al-ijtimā’*, (126), 136-153.

Al-Sayyid, Muḥammad Faraj. (2024), "al-dhakā’ alāshnā’y wa-mustaqbal al-Ta‘līm", (in Arabic) *Majallat al-dhakā’ alāshnā’y wa-amn al-ma‘lūmāt*, 2 (3), 17-89.

Al-Shammarī, Rāḍī (2024), "Madā musāhamah taṭbīqāt al-dhakā’ alāshnā’y fī taṭwīr al-mahārāt al-baḥthīyah li-ṭalabat al-Dirāsāt al-‘Ulyā fī Jāmi‘at ḥafr al-Bāṭin", (in Arabic) *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 40 (10), 255-277.

Al-Shahrānī, Ranā Mufliḥ. (2025). *wāqī‘ istikhdām taṭbīqāt al-dhakā’ alāshnā’y al-tawlidī fī Tanmiyat mahārāt al-Baḥth al-‘Ilmī: dirāsah maydāniyah min wījhat naẓar ṭalabat al-Dirāsāt al-‘Ulyā b’qṣām al-Manāḥij wa-ṭuruq al-tadrīs bi-al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah*, (in Arabic) *al-Majallah al-Sa‘ūdīyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 2 (18), 71-89.

Al-Ṣayyād, Mayy wālsālm, Wafā’. (2023). "Dawr al-dhakā’ alāshnā’y fī taṭwīr mahārāt al-Baḥth al-‘Ilmī ladā ṭālībāt Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd", (in Arabic) *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wālnw’yh*, 19 (19), 247-288.

‘Īd, Bāsim ‘Īd Aḥmad Shihātah, w’yḍ, Yāsir ‘Īd Aḥmad Shihātah. (2024). "Dawr al-dhakā’ alāshnā’y fī taṭwīr al-‘amalīyah al-ta‘līmīyah wa-al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-jāmi‘āt", (in Arabic) *Majallat Kulliyat al-‘Ādāb. Jāmi‘at Būrsa ‘Īd*, 29 (29), 395-522.

Al-Qaḥṭānī, Nawf Mubārak. (2024). "Dawr taṭbīqāt al-dhakā’ alāshnā’y fī al-Baḥth al-‘Ilmī kmnb’ bḥā’lyh al-dhāt al-baḥthīyah ladā ‘ayyīnah min ṭalabat al-Dirāsāt al-‘Ulyā al-Sa‘ūdīyah", (in Arabic) *Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-naḥs*, 152 (1), 483-514.

Al-Ṣmyshy, Luṭfiyah ‘Alī. (2025). "Dawr taṭbīqāt al-dhakā’ alāshnā’y fī Da‘m al-Baḥth al-‘Ilmī", (in Arabic) *al-Majallah al-‘Arabīyah al-Dawlīyah li-Dirāsāt al-maktabāt wa-al-Ma‘lūmāt* 4, (4) 128-146.

Al-Muḥarraq, Turkī Muḥammad (2024). "istikhdām al-dhakā’ alāshnā’y al-tawlidī fī Abḥāth al-Dirāsāt al-‘Ulyā: dirāsah ḥālat, (in Arabic) *al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm wa-nashr al-Abḥāth*, 10 (4), 1-18.

Mryāḥ, Fāṭimah al-Zahrā’, wa-Bin qāfh, Nabīl. (2024). "Dawr al-dhakā’ alāshnā’y fī al-Baḥth al-‘Ilmī ‘inda al-ṭalabah al-Jāmi‘īyah", (in Arabic) *al-Majallah al-‘Ilmīyah lil-Tiknūlūjiyā wa-‘ulūm al-i‘āqah*, 6 (4), 43-68.

Listening Comprehension among EFL Learners: Challenges and Pedagogical Solutions

Ahmed Ibrahim Alsalami

Associate Professor of Applied Linguistics - Department of Foreign Languages - Faculty of Arts and Humanities - Al-Baha University - Kingdom of Saudi Arabia.

(Received: 05-03-2026; Accepted: 20-04-2026)

Abstract: Listening comprehension is widely regarded as one of the most demanding skills for EFL learners, particularly in settings where exposure to authentic spoken English remains limited. This study investigates the principal listening comprehension difficulties encountered by EFL students at the English Language Center at Al-Baha University (ELC) and explores the contributing factors and the pedagogical solutions proposed to mitigate them. A sequential explanatory mixed-methods design was employed. Quantitative data were gathered through a 25-item Likert-scale questionnaire administered to 124 students, followed by semi-structured interviews with 16 students and eight teachers to interpret the findings and propose instructional solutions. The results revealed five dominant listening difficulties: unfamiliar words ($M = 3.26$), unfamiliar accents ($M = 3.06$), distraction from comprehension gaps ($M = 3.04$), distractions ($M = 2.98$), and fast speech ($M = 2.93$). Qualitative findings indicated that these challenges stem from the interplay of linguistic limitations (e.g., restricted vocabulary knowledge and accent unfamiliarity), cognitive constraints (e.g., working memory overload and inefficient listening strategies), and psychological and environmental factors (e.g., low motivation and classroom distractions). In response to these challenges, the study identified multi-layered pedagogical strategies, encompassing authentic media exposure, subtitle support, vocabulary enrichment, scaffolded listening instruction, self-regulated learning, and project-based learning. The findings suggest that listening comprehension is shaped by the interplay of linguistic, cognitive, and affective dimensions. The study provides practical implications for enhancing listening instruction through integrated and learner-centered approaches that foster sustained exposure, strategic processing, and motivational support.

Keywords: Accent Variation - EFL Listening Comprehension - EFL Pedagogical Interventions - Listening Difficulties.

الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: التحديات والحلول التعليمية

أحمد بن إبراهيم السلامي

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك - قسم اللغات الأجنبية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2026-03-05؛ تاريخ القبول: 2026-04-20)

مستخلص البحث: يُعد الاستيعاب السمعي من أكثر المهارات تحدياً لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، خاصة في السياقات التي يكون فيها التعرض للغة الإنجليزية المنطوقة الأصلية محدوداً. تهدف هذه الدراسة إلى فحص أبرز صعوبات الاستيعاب السمعي التي يواجهها طلاب مركز اللغة الإنجليزية بجامعة الباحة، واستكشاف العوامل الكامنة وراءها، بالإضافة إلى الحلول التعليمية المقترحة لمعالجتها. وقد تم اعتماد تصميم تفسيري تسلسلي قائم على المنهج المختلط. جُمعت البيانات الكمية من خلال استبانة مكونة من 25 بنداً وفق مقياس ليكرت طبقت على 124 طالباً، تلتها مقابلات شبه منظمة مع 16 طالباً وثمانية معلمين لتفسير النتائج واقتراح حلول تدريسية. أظهرت النتائج خمس صعوبات رئيسة في الاستماع، تمثلت في: المفردات غير المألوفة ($M = 3.26$)، واللهجات غير المألوفة ($M = 3.06$)، والتشتت الناتج عن فجوات الفهم ($M = 3.04$)، والتشتت العام ($M = 2.98$)، وسرعة الكلام ($M = 2.93$). كما بينت النتائج النوعية أن هذه الصعوبات ناتجة عن تفاعل العوامل اللغوية والمعرفية، إلى جانب العوامل النفسية والبيئية. واقترحت الدراسة مجموعة من الاستراتيجيات التربوية متعددة الأبعاد، منها التعرض للوسائط الأصلية، واستخدام الترجمة النصية، وتنمية المفردات، والتدريس التدريجي والتفاعلي، والتعلم المنظم ذاتياً، والتعلم القائم على المشاريع. وتشير النتائج إلى أن الاستيعاب السمعي يتشكل من خلال تفاعل الأبعاد اللغوية والمعرفية والانفعالية. كما تقدم الدراسة دلالات تطبيقية لتحسين تدريس مهارة الاستماع من خلال أساليب متكاملة ومتمركزة حول المتعلم تعزز التعرض المستمر، والمعالجة الاستراتيجية، والدافعية.

الكلمات المفتاحية: تباین اللهجات - الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية - التدخلات التعليمية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية - صعوبات الاستماع.



DOI: 10.12816/0062586

(*) Corresponding Author:

Ahmed Ibrahim Alsalami
Associate Professor of Applied Linguistics - Department of Foreign Languages - Faculty of Arts and Humanities - Al-Baha University - Kingdom of Saudi Arabia.
Email: A.alslamei@bu.edu.sa

(*) للمراسلة:

أحمد بن إبراهيم السلامي
أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك - قسم اللغات الأجنبية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية.
البريد الإلكتروني:
A.alslamei@bu.edu.sa

1. Introduction

Listening comprehension constitutes a fundamental component of English as a Foreign Language (EFL) proficiency, as it supplies essential input for the development of speaking, vocabulary, and overall communicative competence. However, listening is frequently regarded as one of the most demanding language skills because spoken input must be processed in real time and cannot always be revisited. Listening comprehension entails an interaction between bottom-up processes, such as sound and lexical recognition, and top-down processes, including background knowledge activation and inferencing (Field, 2009; Goh & Vandergrift, 2012). Difficulties commonly emerge when learners lack adequate vocabulary knowledge, grammatical awareness, or familiarity with spoken discourse features, particularly when listening materials contain fast speech, unfamiliar accents, reduced forms, and informal language (Goh, 2018).

Furthermore, affective and cognitive factors significantly shape listening performance. Listening anxiety, low confidence, and fear of misunderstanding can adversely affect comprehension (Graham, 2017), while cognitive constraints, such as limited working memory and difficulty sustaining attention, frequently result in comprehension breakdowns (Aryadoust, 2022). Environmental conditions, including background noise, poor audio quality, and limited opportunities for repeated listening, further contribute to listening difficulties in classroom settings.

Despite the recognized importance of listening, instruction in many EFL settings continues to prioritize comprehension testing rather than strategy-based support. Learners are often required to complete listening tasks with limited scaffolding or explicit guidance, which may foster ineffective approaches such as word-for-word translation (Goh & Aryadoust, 2023; Siegel, 2015). Recent research demonstrates the effectiveness of pedagogical practices that promote active and strategic listening, including the use of authentic media, scaffolded tasks, vocabulary support, metacognitive strategy instruction, and technology-enhanced listening through subtitle-assisted materials (Flowerdew & Miller, 2005; Goh & Vandergrift, 2012; Zhang et al., 2023).

In light of these issues, the present study aims to provide a thorough examination of listening comprehension in EFL contexts by focusing on the challenges encountered by undergraduate learners and the pedagogical solutions that may address these challenges. More specifically, the study seeks to identify key listening comprehension difficulties, examine the factors contributing to these difficulties, and propose pedagogical strategies to mitigate them. Accordingly, the study addresses the following research questions:

- What significant difficulties do undergraduate EFL learners encounter in listening comprehension?
- What factors contribute to these listening comprehension difficulties?
- What pedagogical solutions can assist EFL learners in overcoming their listening comprehension difficulties?

2. Literature review

2.1 Listening Comprehension Difficulties among EFL Learners

Listening is widely acknowledged as a foundational skill in English as a Foreign Language (EFL) learning, as it plays a critical role in supporting overall language acquisition. Research has consistently demonstrated that effective listening skills contribute to the development of other language abilities, including speaking, reading, and writing (Alzamil, 2021). Through listening activities, learners encounter essential linguistic input, such as vocabulary, grammatical patterns, and discourse features, which constitute the basis of language development (Hsu, 2024).

Listening comprehension is not a passive process but rather an active and interactive one in which learners construct meaning by integrating auditory input with prior knowledge and contextual cues (Blancaflor et al., 2021). From this perspective, listening comprehension entails recognizing sounds, words, and sentence structures while simultaneously interpreting meaning (Richards & Schmidt, 2002). Cognitive factors play a significant role in this process, as comprehension is shaped by learners' linguistic

competence, working memory capacity, and background knowledge (Díaz-Galaz, 2020). Similarly, effective listening requires the coordination of multiple cognitive processes that enable learners to integrate incoming auditory information with existing knowledge to achieve overall understanding (Zhai & Aryadoust, 2022).

As learners gain increasing exposure to authentic language input through listening activities both within and beyond the classroom, their ability to comprehend spoken texts progressively improves. However, despite the importance of listening for language acquisition, many EFL learners continue to encounter persistent difficulties in developing effective listening comprehension skills, which highlights the need for greater pedagogical attention to listening processes and targeted instructional support.

2.2 Common Listening Comprehension Difficulties in EFL Contexts

Numerous studies have documented the challenges that EFL learners face in listening comprehension. Limited exposure to native or proficient English speakers has been identified as a major obstacle that constrains learners' familiarity with natural speech patterns (Solihah et al., 2022). In addition, unfamiliar vocabulary and accents frequently impede learners' ability to follow spoken input (Hein et al., 2023). Rapid speech rates and complex sentence structures further overwhelm learners, particularly when they lack adequate linguistic resources (Apriyanti et al., 2024). Moreover, insufficient background knowledge of listening topics can significantly diminish learners' comprehension of spoken texts (Wahab & Tanasy, 2022).

Earlier research by Underwood (1989) categorized several listening difficulties commonly encountered by English learners. These encompass learners' inability to control the speed of speech, limited opportunities to request repetition or clarification, inadequate vocabulary knowledge, difficulty recognizing discourse signals, misinterpretation of meaning, diminished concentration due to physical fatigue or environmental distractions, and

discrepancies between classroom materials and authentic spoken input. These factors frequently lead to frustration and diminished motivation during listening activities.

More recent empirical studies have further identified recurring listening challenges. Adi et al. (2021) identified four principal difficulties faced by EFL learners: unfamiliar vocabulary, memory limitations, rapid speech rate, and accent variation. Vocabulary unfamiliarity remains a significant barrier that prevents learners from understanding the overall meaning, frequently resulting in missed information during listening tasks (Wahab & Tanasy, 2022). Memory constraints also affect learners' ability to retain and process spoken information, particularly in longer texts, leading to comprehension breakdowns before the message is fully conveyed (Wallace & Lee, 2020).

Speech rate has been consistently identified as another major difficulty, as learners struggle to maintain pace with fast or natural speech, especially when combined with unfamiliar vocabulary or accents (Ngoc, 2022). Additionally, limited exposure to diverse English accents can negatively influence comprehension. Learners who are accustomed to a single accent, such as American English, frequently experience difficulty understanding other varieties, whereas greater accent familiarity has been demonstrated to enhance listening comprehension (Miao, 2023).

Recent research has further stressed the importance of structured and sustained listening exposure in addressing these challenges. Jantasode and Ruangjaroon (2025) demonstrated that structured extensive listening significantly improves low-proficiency EFL learners' ability to process natural speech rates and adjust to authentic listening conditions. Their findings indicate that systematic exposure to varied and graded listening input enhances learners' fluency, alleviates cognitive strain, and strengthens adaptability to accent variation. This

evidence reinforces the argument that listening development requires not only linguistic knowledge but also sustained engagement with authentic spoken input.

2.3 Empirical Studies on EFL Listening Difficulties

Several empirical studies have investigated listening comprehension difficulties across different educational contexts. Hardiyanto et al. (2021) investigated listening difficulties among university students with varying proficiency levels and observed that learners at lower levels struggled primarily with unknown vocabulary, fast speech, and limited lexical knowledge. Intermediate learners experienced difficulties related to speech rate and environmental noise, while advanced learners reported challenges with lengthy spoken texts, accent variation, and background noise.

Similarly, Erzad (2020) reported that university students faced difficulties related to unfamiliar accents, rapid speech, environmental noise, limited vocabulary, and inadequate listening facilities. The study emphasized the importance of learner focus, vocabulary development, and improved classroom conditions for enhancing listening performance. In a different context, Lengkoan et al. (2022) examined listening comprehension difficulties in a TOEFL-like testing context and identified challenges related to learner factors, test organization, materials, and technical equipment. The authors recommended the use of varied listening media, such as music, videos, and podcasts, to support listening development.

Although these studies have yielded valuable insights into EFL listening difficulties, they have primarily focused on learners' perspectives and general higher education contexts. Moreover, limited attention has been devoted to integrating teachers' perspectives alongside learners' experiences. Consequently, there remains a need for research that incorporates both student and teacher viewpoints and explores listening challenges and solutions within specific institutional contexts. Addressing this gap can contribute to the design of more effective listening instruction tailored to learners' needs.

2.4 Studies on Listening Comprehension in Saudi EFL Contexts

Listening comprehension has received increasing attention in Saudi EFL research owing to persistent challenges faced by learners in understanding spoken English. Research suggests that listening instruction in Saudi classrooms remains largely test-oriented, with limited emphasis on strategy development or systematic exposure to authentic spoken input, which may constrain learners' ability to process natural speech effectively (Alzamil, 2021; Alseadan, 2021).

Linguistic and contextual factors have consistently been identified as principal sources of listening difficulty among Saudi EFL learners. Hamouda (2013) reported that fast speech rate, unfamiliar vocabulary, and accent variation significantly hinder listening comprehension. Similarly, Al-Khresheh (2020) demonstrated that insufficient cultural and background knowledge adversely affects learners' interpretation of spoken texts. More recent diagnostic evidence confirms that vocabulary limitations, speech rate, and limited exposure to authentic English input continue to pose challenges for Saudi EFL learners across educational levels (Al-Mohanna, 2024).

Affective factors also play a critical role in listening performance. Studies conducted in Saudi university contexts reveal that listening anxiety negatively influences learners' comprehension, confidence, and engagement during listening tasks (Alhendi, 2022; Alshehri, 2024). These affective variables frequently interact with linguistic difficulties, further complicating the listening process.

Recent research has examined the influence of instructional modes and pedagogical practices on listening comprehension in Saudi EFL contexts. Al-Saleh and Mirza (2024) found that Saudi students in online EFL courses encountered listening difficulties

related to reduced interaction, speech clarity, and limited opportunities for repetition. In contrast, technology-mediated approaches have demonstrated positive effects on listening development. The use of social media platforms such as YouTube and Snapchat has been shown to increase learners' exposure to authentic language input (Al-Harbi, 2019), while the integration of movies has been found to enhance listening comprehension through contextualized input (Alqahtani & Alhamami, 2024). Furthermore, strategy-focused research indicates that Saudi undergraduate EFL learners employ a range of cognitive and metacognitive listening strategies, although their use remains inconsistent and necessitates instructional support (Al-Shehri & Alhamami, 2023).

Overall, while Saudi EFL studies have offered valuable insights into listening difficulties, anxiety, and instructional practices, comparatively less attention has been devoted to pedagogical solutions that integrate both learner and teacher perspectives. Moreover, many previous studies have tended to examine listening difficulties in isolation, without providing a thorough explanation of the interacting linguistic, cognitive, and contextual factors underlying these challenges.

Additionally, limited research has adopted mixed-methods approaches that combine quantitative identification of listening difficulties with qualitative exploration of their underlying causes and practical solutions within specific institutional contexts.

This highlights the need for mixed-methods research that examines listening challenges and instructional practices more thoroughly within the Saudi EFL context. Therefore, the present study seeks to address this gap by integrating quantitative and qualitative data to offer a more detailed understanding of listening comprehension difficulties and to propose contextually situated pedagogical solutions.

3. Method

3.1 Research Design

This study employed a mixed-methods research design to obtain a thorough understanding of EFL learners' listening comprehension difficulties and the pedagogical solutions used to address them. Mixed methods enable the integration of quantitative and qualitative data, thereby providing more strong and comprehensive findings than relying on a single approach (Creswell & Clark, 2017).

A sequential explanatory design was utilized, with the quantitative phase conducted first and the qualitative phase following to explain and elaborate on the quantitative results (Sugiyono, 2015). The quantitative data identified the principal listening difficulties, while the qualitative data provided deeper insights into the underlying factors contributing to these difficulties, as well as potential instructional solutions from both students' and teachers' perspectives.

3.2 Participants and Sampling

The participants in this study were recruited using different sampling techniques aligned with the mixed-methods sequential explanatory design. For the quantitative phase, 124 male and female EFL students enrolled in the English Language Center at Al-Baha University (ELC), representing health-related disciplines, including Medicine, Pharmacy, and Dentistry, were recruited through simple random sampling. These disciplines were purposefully selected because English serves as the primary medium of instruction, requiring students to engage extensively with lectures, academic discussions, and audio-based materials in English. This renders them a particularly relevant population for investigating listening comprehension difficulties in EFL contexts. This probability sampling technique ensured that each student had an equal opportunity for participation, thereby enhancing the representativeness of the sample and reducing potential sampling bias.

For the qualitative phase, purposive sampling was employed to elicit in-depth and contextually rich insights into listening comprehension difficulties

and potential solutions. Sixteen students (8 male and 8 female) representing different proficiency levels (high, intermediate, and low) were selected to ensure diversity in listening abilities and to capture a broader range of experiences. This categorization was intended to enrich the qualitative data rather than to serve as a variable for comparison or statistical analysis. The selection was based on specific criteria, including students' performance in English courses, listening assessment results, and teachers' evaluations of their listening abilities. These students were identified through teacher recommendations to ensure the inclusion of diverse learning experiences.

In addition, eight English teachers from the ELC, equally distributed by gender (4 male and 4 female), were selected owing to their direct instructional experience and first-hand knowledge of students' listening challenges. Three of these teachers possessed approximately six years of teaching experience, while the remaining five had more than ten years of experience. All participating teachers had obtained a TESOL diploma, further confirming their professional qualification in English language teaching.

This sampling strategy enabled the study to integrate broad quantitative representation with detailed qualitative insights, thereby offering a more thorough understanding of the research problem.

3.3 Research Instruments

Three instruments were utilized to collect data in this study: a closed-ended questionnaire, student interviews, and teacher interviews. The questionnaire comprised 25 Likert-scale items adapted from Hamouda (2013) and was administered to 124 EFL students during the quantitative phase. The items were designed to identify the principal listening comprehension difficulties experienced by learners.

To ensure the quality of the instrument, the questionnaire was reviewed and validated by a panel of experts in applied linguistics, comprising one assistant professor and two associate professors with expertise in EFL research and language assessment. Their feedback was employed to refine the clarity, relevance, and content validity of the questionnaire items. Additionally, the reliability of the questionnaire was assessed using Cronbach's alpha coefficient ($\alpha = 0.85$).

For the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with a subset of 16 students who had completed the questionnaire and eight English teachers from the ELC. The interviews focused on exploring the factors contributing to the most salient listening difficulties identified in the questionnaire results and on eliciting pedagogical solutions from both students' and teachers' perspectives.

3.4 Data Collection Procedures

Data collection proceeded in two sequential phases in accordance with the mixed-methods sequential explanatory design. In the quantitative phase, the closed-ended questionnaire was distributed to 124 EFL students to identify the principal listening comprehension difficulties they experienced. The questionnaire responses provided an overview of the most prevalent and significant challenges reported by learners.

Building on the results of the quantitative phase, the qualitative phase was subsequently conducted. Semi-structured interviews were carried out with 16 selected students and eight English teachers from the ELC to obtain deeper insights into the factors contributing to the identified listening difficulties and to explore potential pedagogical solutions. The interviews enabled participants to elaborate on their experiences and perspectives, thereby complementing and contextualizing the quantitative findings.

3.5 Data Analysis

Data analysis adhered to the logic of the sequential explanatory mixed-methods design. The researchers initially analyzed the quantitative data to identify the most significant listening comprehension difficulties reported by EFL learners. Questionnaire responses were analyzed descriptively and presented in the form of percentages, following the calculation procedure proposed by Sudjana and Ibrahim (2007). Furthermore, mean scores (M) were calculated to determine the relative importance of each listening difficulty. Based on the percentage and mean results, learners' listening difficulties were categorized into five major groups: content- and material-related factors, linguistic features, psychological characteristics, student-related factors, and physical setting factors.

After identifying the most prominent listening comprehension difficulties in the quantitative phase, the researchers proceeded with qualitative analysis to develop a deeper understanding of the underlying factors contributing to these difficulties and to explore potential solutions from both students' and teachers' perspectives. Semi-structured interviews were audio-recorded with participants' consent and subsequently transcribed verbatim for analysis.

The qualitative data were analyzed using thematic analysis, following the six-phase framework proposed by Braun and Clarke (2006). These phases comprised familiarization with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing and refining themes, defining and naming themes, and producing the final report. To ensure systematic coding and theme development, the qualitative analysis was supported by QDA Miner (version 5.0) software. The qualitative findings were subsequently employed to explain and elaborate on the quantitative results, thereby providing a more comprehensive and integrated interpretation of EFL learners' listening comprehension difficulties and the participant-generated pedagogical solutions.

4. Findings and Discussion

4.1 Findings

Drawing on both the quantitative and qualitative phases, the study identified five principal listening comprehension difficulties experienced by EFL students, along with the underlying factors contributing to these challenges and participant-

generated pedagogical solutions aimed at enhancing listening performance.

The findings are presented sequentially, consistent with the mixed-methods design. First, the quantitative results derived from the student questionnaire are presented to determine the most significant listening comprehension difficulties. These results address Research Question 1 by identifying the predominant challenges encountered by learners. Subsequently, qualitative data from interviews are integrated to provide richer explanations of the factors influencing each significant difficulty, thereby addressing Research Question 2. Finally, the qualitative findings are employed to present pedagogical solutions proposed by students and teachers, which respond to Research Question 3 and offer practical implications for improving listening comprehension.

4.2 Students' Listening Comprehension Difficulties

Based on the quantitative responses obtained from the questionnaire data summarized in Table 1, five principal listening comprehension difficulties were identified among EFL students at the English Language Center (ELC). These difficulties were determined based on the highest combined percentages of "Agree" and "Strongly Agree" responses, as well as the highest mean scores (M). Table 1 presents the overall distribution of responses across all questionnaire items, while the five dominant difficulties are examined in detail in the following paragraphs.

TABLE 1: Students Listening Comprehension Difficulties

No	Difficulties	SD	D	A	SA	Mean (M)
1	Unfamiliar words	4.1%	11.8%	37.9%	46.2%	3.26
2	Complex grammatical structures	3.3%	31.3%	46.4%	19 %	2.81
3	Long spoken text	7.7%	31%	46.3%	15 %	2.69
4	Unfamiliar topic	14.7%	22.9%	40.8%	21.6%	2.69
5	Unfamiliar accents	7.8%	9.7%	51.3%	31.2%	3.06
6	Fast Speech	11.7%	13.8%	44.7%	29.8%	2.93
7	Informal language & slang	11.7%	27.8%	43.2%	17.3%	2.66
8	Reduced forms	17.9%	40.6%	27.9%	13.6%	2.37
9	Discourse signals	7.8%	34.6%	39.6%	18%	2.68
10	Inferring meaning from context	8.3%	31.8%	36.5%	23.4%	2.75
11	Understanding the speaker's signs	5.6%	44.6%	39.8%	10%	2.54
12	Listening anxiety	10.9%	31.2%	48.3%	9.6%	2.57
13	Lack of confidence	20.3%	37.7%	28.5%	13.5%	2.35

No	Difficulties	SD	D	A	SA	Mean (M)
14	Distraction from comprehension gaps	6.9%	12.6%	50%	30.5%	3.04
15	Worry about material inconsistency	17.1%	52.8%	20.4%	9.7%	2.23
16	Anticipating information	10%	25.1%	47.8%	17.1%	2.72
17	Memory recall	8.1%	25.4%	39.5%	27%	2.85
18	Misinterpretation	17%	20.8%	44.2%	18%	2.63
19	Word-for-word translation	10.5%	18.4%	46.6%	24.5%	2.85
20	Noise interference	11.8%	36.4%	46.2%	5.6%	2.46
21	Speaker distance	5.5%	42.9%	39.8%	11.8%	2.58
22	Audio clarity	11.8%	21.9%	42.8%	23.5%	2.78
23	Distractions	6.5%	16.4%	49.5%	27.6%	2.98
24	Physical fatigue	8.8%	39.8%	41.1%	10.3%	2.53
25	No opportunity to listen again	11.5%	47.6%	33.5%	7.4%	2.37
Note. SD = Strongly Disagree; D = Disagree; A = Agree; SA = Strongly Agree; M = Mean.						

• Unfamiliar Words

Unfamiliar words emerged as the most salient listening difficulty ($M = 3.26$), with 84.1% of students identifying it as a considerable challenge. Specifically, 37.9% of respondents agreed and 46.2% strongly agreed that encountering unknown words prevented them from comprehending the overall meaning of the listening text. This high mean score reflects a strong level of agreement among participants regarding the severity of this difficulty. These results suggest that inadequate lexical knowledge, as well as difficulties in accurately perceiving spoken words, considerably hinder students' ability to construct a coherent understanding during listening tasks.

• Unfamiliar Accents

Unfamiliar accents were identified as the second most notable difficulty ($M = 3.06$), with 82.5% of participants reporting that accent variation hindered their listening comprehension. Specifically, 51.3% of the students agreed and 31.2% strongly agreed that understanding different English accents posed a notable challenge. The relatively high mean score reflects considerable agreement regarding the impact of accent variation on listening performance. This pattern indicates that students were more familiar with the American accent typically used in classroom instruction, as the instructional materials and curriculum predominantly follow American English.

• Distraction due to Comprehension Gaps

Distraction due to comprehension gaps ranked as the third most prominent difficulty ($M = 3.04$), with 80.5% of the participants reporting it as a substantial issue. Specifically, 50% of the students agreed and 30.5% strongly agreed that missing portions of the spoken message disrupted their focus. This mean score reflects a high level of agreement, highlighting the cognitive impact of comprehension gaps on sustained attention. The findings indicate that when learners fail to understand specific words or segments, their attention shifts away from ongoing input, leading to incomplete comprehension.

• Distractions

Distractions were identified as another substantial difficulty ($M = 2.98$), with 77.1% of students reporting that interruptions adversely affected their listening performance. In particular, 49.5% agreed and 27.6% strongly agreed that distractions interfered with their ability to process spoken input. The mean score suggests a considerable level of agreement regarding the adverse influence of attentional disruptions. These findings suggest that distractions diminish students' concentration, particularly during continuous listening tasks.

• Fast Speech

Fast speech was identified as the fifth prominent difficulty ($M = 2.93$), with 74.5% of students reporting it as a notable obstacle. Specifically, 44.7% agreed and 29.8% strongly agreed that rapid

speech rendered it difficult to process spoken input. Although slightly lower than other difficulties, the mean score still reflects a relatively high level of agreement among participants. In this study, the difficulty was associated with the naturally rapid rate of speech in authentic recordings produced by native speakers of English, rather than playback speed manipulation. Attempting to maintain pace with rapid delivery while constructing overall meaning considerably increased comprehension difficulty.

4.3 Factors and Explanations from Teacher and Student Interviews

To further interpret the quantitative findings, semi-structured interviews were conducted with both teachers and students to explore the underlying factors contributing to the most salient listening comprehension difficulties. The qualitative data yielded deeper insight into how and why students experienced challenges related to unfamiliar words, unfamiliar accents, distraction from comprehension gaps, distractions, and fast speech. These themes were selected as they emerged as the highest-ranked difficulties in the questionnaire results. Through participants' reflections, the interviews revealed that these challenges were influenced by interrelated linguistic limitations, cognitive constraints, motivational issues, and environmental conditions. The following discussion presents the thematic explanations of each significant difficulty in detail.

• Unfamiliar Words

The qualitative findings offered deeper clarification of why unfamiliar words emerged as the most prominent listening difficulty in the quantitative phase. Interview responses revealed that this challenge was not confined to encountering unknown vocabulary; rather, it stemmed from several interconnected factors affecting students' real-time word recognition and overall comprehension.

Teachers stressed that limited vocabulary knowledge played a central role in this difficulty. Students with restricted lexical repertoires struggled to identify spoken words accurately, which prevented them from constructing a coherent understanding of the listening text. When key vocabulary items were not immediately identified, comprehension at both the sentence and discourse levels became fragmented.

In addition, both teachers and some students explained that ineffective listening strategies intensified the problem. Many students relied heavily on word-for-word translation, focusing on literal meanings rather than identifying main ideas or contextual cues. This strategy caused them to become overly dependent on individual words and often led to comprehension breakdowns when unfamiliar vocabulary appeared.

Limited exposure to English beyond the classroom was also identified as a contributing factor. Six teachers and four students noted that students seldom engaged with authentic English input beyond academic tasks. Consequently, their ability to recognize vocabulary in natural speech remained underdeveloped. This limited exposure, combined with negative attitudes toward using English in daily life, diminished their willingness to practice listening independently.

Furthermore, rapid speech was reported as a compounding factor. Some students indicated that rapid delivery caused words to appear blended, rendering it difficult to distinguish boundaries between them. Even previously acquired words became challenging to recognize when presented at natural speed.

Finally, low learning motivation was cited as influencing vocabulary development. Most students stated that limited independent practice weakened vocabulary growth, which in turn diminished their ability to recognize spoken words efficiently. Without sustained effort to expand vocabulary knowledge, students found it challenging to improve their listening comprehension performance.

• Unfamiliar Accents

The qualitative data further clarified why unfamiliar accents emerged as one of the most significant listening difficulties in the quantitative findings. Interview responses indicated that this challenge was shaped by limited exposure, phonological variation, and motivational factors that affected students' ability to adapt to diverse speech patterns.

Teachers noted that students were predominantly exposed to American English in classroom instruction, with minimal experience listening to other accent varieties. Limited familiarity

with different pronunciation patterns, consonant articulation, rhythm, and intonation rendered it difficult for students to adjust when encountering other accents during class activities. For example, differences in the pronunciation of post-vocalic /r/ across accents created confusion, as in the word “car,” which is pronounced /kɑːr/ in American English but /kɑː/ in non-rhotic accents such as British and Australian English. Similarly, variations in vowel quality were observed in words like “dance” (/dæns/ in American English vs. /dɑːns/ in British English) and “better” (/ˈbetər/ in American English vs. /ˈbetə/ in British English).

These differences were clearly observed when short video clips from social media featuring non-American English accents were employed. Consequently, comprehension breakdown frequently occurred when students were required to process unfamiliar speech patterns.

Students further explained that discrepancies between pronunciation and written forms generated additional confusion. Variations in accent-specific phonological features heightened the complexity of decoding spoken input, particularly when speech was delivered at a natural or rapid pace. Even when students were familiar with vocabulary in written form, recognizing those words in different accents proved difficult.

Furthermore, seven teachers noted that low motivation to engage with English beyond classroom requirements limited students’ adaptability to accent diversity. Without intrinsic motivation to explore authentic English input independently, learners had fewer opportunities to develop flexibility in processing various pronunciation styles. This restricted exposure diminished their confidence and impeded their ability to comprehend listening materials featuring diverse accents.

- **Distraction due to Comprehension Gaps.**

The interview findings provided deeper insight into why Distraction from comprehension *gaps* emerged as one of the most significant listening difficulties in the quantitative results. Participants explained that this difficulty arose when students missed certain words or phrases and subsequently lost concentration, which prevented them from

following the overall message of the listening text. Several interconnected linguistic, cognitive, and motivational factors were found to contribute to this phenomenon.

Most teachers and students indicated that reliance on word-for-word translation constituted a primary cause of this difficulty. When students focused excessively on decoding individual words instead of comprehending the overall meaning, missing even a single word disrupted their processing flow. This interruption caused them to become distracted and struggle to regain focus while the listening input continued.

Cognitive factors were also identified as contributing elements. Nine students and five teachers reported that when spoken input was rapid, dense, or sequentially complex, it exceeded students’ short-term memory capacity. The accumulation of unprocessed information led to cognitive overload, rendering it increasingly difficult for learners to maintain attention. As comprehension gaps widened, students experienced cumulative distraction that further impeded understanding.

Limited vocabulary knowledge represented another contributing factor. Participants explained that when key words were not recognized, students tended to cease processing subsequent input. This pause in comprehension created a gap that expanded as the listening passage progressed, ultimately heightening distraction and diminishing overall comprehension.

Motivational aspects also contributed to this difficulty. Participants noted that low motivation caused learners to abandon efforts quickly when they failed to understand a word or sentence. Rather than attempting to infer meaning or recover from the gap, some students disengaged from the task, which further undermined listening performance.

In addition, teachers highlighted that limited exposure to English input outside the classroom increased the likelihood of comprehension gaps. Students who were unfamiliar with natural speech speed, vocabulary usage, and intonation patterns were more prone to missing information and becoming distracted during listening tasks.

Moreover, general weaknesses in language skills, particularly in reading, speaking, and writing, were reported to impair students' ability to connect spoken input with previously acquired language structures. Without a solid linguistic foundation, students struggled to process incoming information efficiently, rendering them more susceptible to losing focus when comprehension difficulties arose.

- **Distraction**

The qualitative findings further clarified why distractions emerged as a major factor influencing students' listening comprehension. Interview responses revealed that students' listening performance was adversely affected by both internal and external sources of distraction, which diminished concentration and interfered with their ability to process spoken input effectively.

Participants explained that internal distractions played a notable role in diminishing listening effectiveness. Both students and teachers reported that factors such as physical fatigue, heavy academic workload, low motivation, and boredom weakened students' cognitive focus during listening tasks. When learners were mentally or physically exhausted, their capacity to sustain attention decreased. Additionally, unclear speech delivery occasionally contributed to confusion, further diverting attention and disrupting comprehension processes. These internal conditions collectively led to cognitive disruption and reduced the efficiency of listening performance.

External distractions were likewise identified as influential barriers. Both groups indicated that environmental factors, including classroom noise, sounds from outside the room, and interruptions caused by peers speaking during listening activities, considerably hindered comprehension. Such disturbances fragmented students' attention and prevented them from following the listening text continuously. Consequently, important information was frequently missed, which weakened their overall understanding of the spoken message.

Overall, the findings suggest that listening comprehension is not only influenced by linguistic and cognitive factors but is also highly responsive to attentional conditions within the learning environment. Internal and external distractions jointly contributed to students' diminished focus and impaired listening performance.

- **Fast Speech**

The qualitative findings provided further explanation of why fast speech was identified as one of the major listening comprehension difficulties in the quantitative phase. Interview responses indicated that rapid speech disrupted students' processing ability through cognitive, linguistic, and affective mechanisms that collectively weakened their comprehension performance.

Several participants stressed the role of cognitive overload in this difficulty. Twelve students and five teachers explained that when speech was delivered at a high rate, it exceeded students' working memory capacity. The rapid flow of information curtailed the time available for processing, resulting in the loss of key details and overall meaning. This cognitive burden intensified when fast speech was combined with environmental noise or students' limited processing skills as EFL learners.

Limited exposure to authentic spoken input was also cited as a contributing factor. Participants noted that students were insufficiently accustomed to natural variations in speech speed. Because most classroom input was delivered at a moderated pace, encountering native speakers who spoke rapidly created what participants described as a form of "listening shock." This unfamiliarity diminished students' confidence and impaired real-time comprehension.

Accent variation further compounded the difficulty. Some students explained that when rapid speech was combined with unfamiliar accents, word boundaries became indistinct. The interaction between rapid delivery and phonological variation complicated the decoding process, rendering it difficult to recognize individual words and extract meaning from the listening text.

Vocabulary limitations were also identified as a contributing element. Most students stated that even when vocabulary was familiar in written form, recognizing those words in rapid spoken discourse was challenging. The inability to retrieve lexical knowledge with sufficient speed led to partial or complete loss of meaning during listening tasks.

In addition, teachers emphasized that students' reliance on word-for-word translation contributed to comprehension breakdown in fast speech contexts. When learners attempted to translate each word

individually, they fell behind the ongoing stream of speech, preventing them from processing subsequent information effectively. This excessive focus on literal meaning disrupted comprehension continuity.

A negative mindset toward English was also reported as an additional barrier. Teachers observed that students who perceived English as difficult were less inclined to persist when confronted with rapid speech. This diminished adaptability and caused some learners to disengage prematurely, further undermining their listening performance.

• Participant-Generated Solutions

Based on the semi-structured interviews conducted with both students and teachers, several pedagogical solutions emerged to address the salient listening comprehension difficulties identified in the quantitative phase. These solutions were organized according to the dimensions of the difficulties they targeted, namely linguistic, psychological, and environmental/instructional factors. The findings indicate that participants proposed interconnected and complementary strategies aimed at minimizing the identified challenges and strengthening overall listening comprehension performance.

• Linguistic-Focused Solutions

Several solutions directly addressed linguistic challenges such as unfamiliar words, unfamiliar accents, and fast speech. Participants stressed the importance of authentic media exposure as a means of increasing familiarity with natural pronunciation patterns, accent variation, and spoken discourse structures. Both teachers and students recommended incorporating real-life materials such as YouTube content, Snapchat, films, podcasts, and other multimedia resources. Teachers reported that selecting materials aligned with students' interests further increased engagement and supported meaningful listening practice.

Subtitle support was similarly identified as an effective linguistic strategy. Participants explained that subtitles assisted learners in connecting spoken sounds with their written forms, strengthening word recognition and improving decoding ability. Teachers employed subtitles strategically to assist students in mapping pronunciation to orthographic representation, thereby enhancing vocabulary acquisition and comprehension accuracy.

Vocabulary development emerged as another essential linguistic strategy. Participants described practices such as consulting dictionaries, compiling weekly vocabulary lists without direct translation, and establishing vocabulary goals linked to listening materials. Strengthening lexical knowledge was regarded as fundamental to improving comprehension efficiency, particularly when encountering unfamiliar words in spoken texts.

Authentic exposure activities were likewise noted. Storytelling sessions, interactions with proficient speakers or alumni, and participation in heritage-related visits were perceived as valuable opportunities for encountering English in natural communicative settings. Such experiences enhanced students' familiarity with accent variation, rhythm, and intonation patterns.

Gradual and interactive listening instruction was also proposed as a linguistic support strategy. Teachers reported presenting listening input progressively, beginning with slower speech rates and gradually increasing complexity, while providing clarification and interactive engagement. This scaffolding approach was considered effective in reducing cognitive overload and support adaptation to natural speech speeds.

• Psychological-Focused Solutions

Participants also proposed strategies designed to address psychological barriers such as listening anxiety, low motivation, and reduced confidence. Self-regulated learning was identified as an important approach. Students described independently seeking additional listening materials through digital platforms, driven by curiosity and personal interest. This autonomous engagement beyond the classroom was perceived as strengthening confidence and fostering long-term listening development.

The importance of cultivating positive attitudes and sustaining motivation was repeatedly noted. Participants reported that Game-Based Learning (GBL) activities, combined with engaging multimedia content, increased enthusiasm and reduced listening-related anxiety. Motivation was regarded as a foundational factor in maintaining attention, persistence, and overall improvement in listening comprehension.

Project-Based Learning (PJBL) was also suggested as a psychologically supportive strategy. Participants described activities in which students analyzed videos, engaged in collaborative discussions, and addressed listening-related problems. This approach promoted active participation, increased confidence, and encouraged meaningful engagement with listening tasks in authentic settings.

• **Environmental and Instructional Solutions**

Finally, several solutions addressed environmental and instructional conditions influencing listening performance. Instructional adaptation to different learning styles was noted as an important factor. Teachers explained that accommodating visual, auditory, and kinesthetic preferences during listening instruction supported diverse learners and enhanced comprehension outcomes.

Interactive listening activities and structured classroom practices were also regarded as essential in reducing environmental distractions. By organizing listening tasks clearly and creating an engaging learning atmosphere, teachers aimed to reduce inattentiveness and sustain students' focus during listening sessions.

5. Discussion

The discussion interprets the significant listening comprehension difficulties identified in the findings and examines the underlying factors contributing to these challenges. It further connects the quantitative results with qualitative insights to provide a deeper understanding of the linguistic barriers affecting students' listening performance.

5.1 Linguistic Challenges

• **Unfamiliar Words**

Unfamiliar words emerged as the most prominent linguistic difficulty, as reflected in the quantitative findings, and were regarded as a major obstacle in listening comprehension. This result highlights the central role of vocabulary knowledge in real-time spoken language processing.

Interview data further revealed that this difficulty was not solely attributable to limited vocabulary knowledge; rather, it resulted from the interplay of multiple linguistic and cognitive

factors. Teachers consistently stressed that insufficient lexical knowledge prevented students from recognizing key words during listening tasks, resulting in comprehension breakdowns. For instance, students frequently struggled with words such as "significant," "consequences," "interpret," "appropriate," and "response," which fall within intermediate to upper-intermediate levels (B1–B2) of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This suggests that learners' difficulties are not confined to basic vocabulary but extend to more abstract and context-dependent lexical items.

From a cognitive perspective, inefficient listening strategies, particularly word-for-word translation, were found to intensify processing demands. This strategy increases cognitive load, overloads working memory, and constrains learners' ability to construct meaning comprehensively. In addition, limited exposure to English input beyond the classroom further restricts lexical familiarity, while rapid speech exacerbates word recognition difficulties. Low learning motivation also contributes to reduced independent practice, which in turn limits vocabulary development.

This interaction between lexical recognition and global meaning construction mirrors the dynamic interplay between bottom-up processing (word recognition) and top-down processing (meaning construction) in listening comprehension (Goh & Vandergrift, 2012). When bottom-up processing falters due to lexical gaps, overall comprehension becomes fragmented and unstable.

These findings are consistent with Hardiyanto et al. (2021), who argued that successful listening comprehension requires a minimum threshold of vocabulary knowledge. They further align with Lengkoan et al. (2022), who identified vocabulary proficiency as a strong predictor of listening success. Similarly, Hang (2024) noted that cognitive overload during listening can considerably impair comprehension, particularly when learners struggle with lexical processing. However, unlike many previous studies that primarily treat vocabulary limitations as an isolated factor, the present study demonstrates that lexical difficulty interacts dynamically with cognitive load, strategy use, and exposure conditions in influencing listening performance. Taken together, this body of evidence

reinforces the view that unfamiliar words constitute a foundational linguistic constraint that interacts with strategy use, exposure, and processing capacity in shaping listening performance. This finding contributes to the EFL listening literature by demonstrating the interconnected nature of linguistic and cognitive constraints in real-time listening comprehension, particularly within the Saudi EFL context.

• **Unfamiliar Accents**

Unfamiliar accents were identified as the second major linguistic difficulty, as evidenced by the results, suggesting that accent variation hindered students' listening comprehension. This result demonstrates the importance of phonological adaptability in EFL listening contexts.

Qualitative data also revealed that limited exposure to accent diversity was a primary contributing factor. Teachers reported that classroom listening activities and exercises predominantly relied on American English materials. As a result, students' exposure remained relatively restricted and did not adequately reflect authentic accent variation. This limited and homogeneous input constrained learners' opportunities to develop flexibility in processing diverse English accents. As a result, when students encountered unfamiliar accents, they struggled to recognize words they already knew in written form. Variations in pronunciation, rhythm, and intonation disrupted their decoding processes and slowed comprehension. Furthermore, some teachers observed that low motivation to engage with English beyond classroom settings additionally limited students' adaptability to accent diversity.

These findings align with Miao (2023), who noted that exposure to diverse accent input enhances learners' phonological flexibility. Solihah et al. (2022) similarly demonstrated a strong association between accent familiarity and listening comprehension success. This result also resonates with findings in the Saudi context, where accent variation has been identified as a persistent listening barrier (Hamouda, 2013). However, the present study reveals that accent-related difficulty is shaped by the combined influence of limited exposure, motivational factors, and phonological processing constraints. Collectively, this evidence suggests

that unfamiliar accents function not only as surface-level perceptual difficulties but also as indicators of limited phonological processing experience shaped by restricted exposure. This finding contributes to the EFL listening literature by illuminating the multidimensional nature of accent comprehension, extending beyond exposure to encompass cognitive and affective dimensions within the Saudi EFL context.

• **Fast Speech**

Fast speech was identified as another significant linguistic challenge, suggesting that students experienced difficulty comprehending spoken language delivered at a rapid pace. This finding reflects the processing demands imposed by real-time speech rate in authentic listening settings.

Interview findings also revealed that fast speech amplified multiple interacting factors, including cognitive overload, limited exposure to authentic spoken input, accent variation, restricted vocabulary knowledge, overreliance on word-for-word translation, and negative attitudes toward English. Participants explained that rapid speech overwhelmed working memory capacity, diminishing learners' ability to segment and recognize words efficiently. When rapid speech occurred alongside unfamiliar accents or lexical gaps, comprehension difficulties intensified. Overdependence on literal translation further delayed processing, causing students to fall behind the flow of spoken input and disrupting overall meaning construction.

This finding is further supported by Aryadoust (2022), who noted that working memory limitations significantly constrain learners' ability to process rapid spoken input in real time.

Similarly, Hang (2024) argued that increased speech rate elevates cognitive processing demands and taxes working memory. Adi et al. (2021) also reported that rapid speech combined with unfamiliar phonetic patterns impairs word recognition accuracy, while Hein et al. (2023) demonstrated that rapid speech considerably reduces listening comprehension performance. Moreover, Jantasode and Ruangjaroon (2025) demonstrated that structured extensive listening can improve low-proficiency learners' ability to cope with natural

speech rates, suggesting that systematic exposure to varied listening input may alleviate the processing strain associated with fast speech.

Viewed collectively, these findings suggest that fast speech functions not merely as a surface-level temporal challenge but as an amplifying mechanism that intensifies existing lexical, phonological, and cognitive limitations. Furthermore, the present study demonstrates that the impact of fast speech extends beyond speed itself, reflecting the interaction between processing capacity, lexical knowledge, and listening strategies. Overall, rapid speech may function as a compounding factor that exacerbates existing linguistic and processing constraints.

5.2 Cognitive and Psychological Challenges

• Distraction from Comprehension Gaps

Distraction from comprehension gaps emerged as a principal cognitive difficulty, indicating that losing parts of the message disrupted students' overall understanding of the listening text. This finding suggests that breakdowns in moment-to-moment processing may considerably affect sustained comprehension.

The qualitative findings suggest that this difficulty was shaped by the interaction of strategy use, processing limitations, and linguistic proficiency. Students who relied heavily on word-for-word translation were particularly susceptible to losing concentration. When a single word or phrase was missed, they attempted to mentally recover the lost information, which interrupted ongoing processing and generated cumulative comprehension gaps. This pattern reflects a disruption in real-time meaning construction.

Participants also stressed the role of cognitive overload and limited working memory capacity. When input was rapid, dense, or sequentially complex, students struggled to retain earlier segments while processing new information. Consequently, attention shifted from global meaning construction to local recovery attempts. Limited vocabulary knowledge further intensified this problem, as failure to recognize key lexical items widened comprehension gaps. Low motivation and restricted exposure to English input beyond the classroom reduced students' resilience in recovering from processing breakdowns. Teachers additionally

noted that general weaknesses in language skills constrained students' ability to connect listening input with prior linguistic knowledge, heightening susceptibility to distraction.

These findings are consistent with Wahab and Tanasy (2022), who noted the importance of linguistic decoding and background knowledge in sustaining listening comprehension. Teng (2024) similarly explained that efforts to retrieve missed information impose additional demands on working memory, thereby diminishing capacity for ongoing processing. Hardiyanto et al. (2021) further argued that excessive input can exceed learners' cognitive capacity, resulting in comprehension failure. Adi et al. (2021) also observed that limited exposure and weak proficiency impede students' ability to maintain attention throughout extended listening tasks. These patterns also reflect the processing constraints discussed by Aryadoust (2022), who identified the interaction between working memory limitations and sustained attention in listening tasks.

Taken together, this evidence suggests that distraction from comprehension gaps may arise from cumulative processing strain rather than isolated comprehension errors, positioning it as a cognitively mediated breakdown in real-time meaning construction. However, the present study extends this understanding by demonstrating that such distraction is not solely a result of processing overload but is also closely linked to strategic inefficiency and limited adaptability in real-time listening situations. Overall, these findings indicate that distraction from comprehension gaps is closely linked to processing constraints and strategic inefficiency rather than solely to isolated lexical difficulty. This result advances current understanding of EFL listening by highlighting the dynamic interaction between cognitive load, strategy use, and linguistic knowledge in shaping attentional stability during listening comprehension.

• Distraction

Distraction was identified as another notable challenge, indicating that attentional disruptions interfered with students' listening performance. Unlike distraction from comprehension gaps, this difficulty was more directly associated with environmental and affective conditions influencing attention.

Qualitative data further indicated that distraction stemmed from both external and internal sources. External factors encompassed classroom noise, peer disturbances, and infrastructural limitations that reduced the clarity and consistency of listening input. Such environmental interruptions may compromise students' ability to sustain focus and process spoken information effectively. Internal distractions, conversely, were associated with fatigue, stress, boredom, and low motivation. These affective conditions weakened attentional control and diminished cognitive engagement during listening tasks.

The interaction between environmental and psychological factors suggests that listening comprehension depends not only on linguistic processing but also on sustained attentional regulation. These results align with Alzamil (2021), who identified the critical role of attentional allocation in successful listening comprehension. Hein et al. (2023) similarly demonstrated that both environmental conditions and affective variables considerably influence listening performance outcomes. Additionally, this pattern resonates with Graham (2017), who noted that affective factors such as anxiety and reduced confidence can divert cognitive resources away from comprehension processes.

Viewed in their entirety, these findings indicate that distraction may operate as an attentional barrier that constrains cognitive engagement, thereby undermining sustained listening performance. However, the present study further demonstrates that distraction is shaped by the combined influence of environmental conditions and internal affective states, rather than being attributable to a single source. Together, these findings reinforce the view that listening comprehension is a cognitively demanding activity that requires stable environmental conditions and psychological readiness to sustain attention. These findings provide further insight into EFL listening by demonstrating the role of attentional regulation as a critical mediator between environmental input and cognitive processing during listening tasks.

5.3 Pedagogical Implications

Participant-Generated Pedagogical Solutions

The qualitative findings revealed a set of pedagogical strategies proposed by both teachers

and students to address the significant listening comprehension difficulties identified in the quantitative phase. These participant-generated solutions were organized into three interrelated dimensions: linguistic enhancement, cognitive-psychological support, and instructional adaptation. Together, they reflect a collaborative effort to strengthen listening development through both teacher-guided and learner-initiated approaches.

• Linguistic Implications

Unfamiliar accents and fast speech, identified as major listening challenges, signal the need for increased exposure to authentic spoken input. Both groups stressed authentic media-based listening practices as a foundational strategy. The integration of real-life materials such as TikTok videos, films, anime, podcasts, and other multimedia resources was perceived as beneficial for exposing students to natural pronunciation patterns, varied accents, and authentic discourse structures. Participants indicated that such materials increased engagement while simultaneously enhancing familiarity with rhythm and intonation. This finding aligns with Mayer's (2009) multimedia learning theory, which posits that learners process and integrate information more effectively when audio, visual, and textual inputs are combined in a multimodal format.

Difficulties related to unfamiliar words further highlight the importance of supporting lexical recognition during listening tasks. Subtitle support was widely endorsed as an effective strategy for reinforcing the connection between spoken and written forms. Participants explained that subtitles supported phonological mapping and semantic interpretation, enabling learners to decode unfamiliar words more efficiently. This finding is consistent with Nilawati and Lutviana (2022), who demonstrated that English subtitle integration significantly enhanced listening comprehension outcomes.

The prominence of vocabulary-related challenges further indicates the need for systematic lexical development. Vocabulary enrichment emerged as another vital strategy, with both teachers and students stressing practices such as dictionary use, vocabulary lists without direct translation, and goal-oriented vocabulary learning linked to listening materials. Strengthening lexical knowledge was deemed essential for reducing comprehension breakdowns during listening tasks. This perspective

aligns with Field's (2009) lexical processing theory, which identifies vocabulary mastery as a critical determinant of successful listening comprehension.

Additionally, variability in accent and speech rate suggests the value of expanding authentic exposure opportunities. Interactions with proficient speakers, storytelling sessions, video-based discussions, and experiential learning activities were perceived as effective in strengthening learners' adaptability to different accents and speech patterns. Wahab and Tanasy (2022) similarly noted the importance of authentic input in fostering listening skill development.

- **Cognitive and Psychological Implications**

The influence of cognitive overload and rapid speech signals the importance of scaffolded listening instruction. Students noted that gradual and interactive listening activities, such as slowing down input, providing additional explanations, and incorporating guided tasks, assisted them in processing information more effectively without overwhelming working memory. This observation corresponds with Hang (2024), who argued that reducing input complexity alleviates cognitive strain. Yuliarini (2022) similarly demonstrated the positive relationship between interactive teaching methods and learner engagement.

Motivational challenges and limited engagement further signal the importance of learner autonomy. Self-regulated learning emerged as a key factor in listening improvement, as students reported independently seeking listening materials beyond the classroom, including songs and online videos. This behavior reflects Zimmerman's (2002) self-regulated learning theory, which associates learner autonomy with improved academic outcomes. Adi et al. (2021) further reinforced the role of motivation in supporting sustained language development.

Affective factors such as anxiety and low confidence additionally require targeted instructional attention. Teachers stressed the importance of fostering a positive learning environment through gamified activities, multimedia integration, and engaging classroom practices. These approaches were perceived as effective in reducing anxiety, increasing confidence, and sustaining learners' interest. Yuliarini (2022) similarly demonstrated the impact of motivation and learner attitudes on academic performance.

- **Instructional Implications**

Attention-related challenges signal the need for structured and supportive learning environments. Instructional adaptation to diverse learning styles was identified as an important strategy for sustaining engagement and reducing distraction. Teachers reported accommodating visual, auditory, and kinesthetic preferences to create inclusive listening activities that support varied learner needs. This approach aligns with Sapan and Mede (2022), who noted the importance of integrating learning styles to enhance language achievement and motivation.

The need for meaningful engagement further supports the integration of student-centered instructional approaches. Project-Based Learning (PjBL) was proposed as an effective strategy for contextualizing listening practice within authentic and interactive tasks. Through collaborative problem-solving, discussion, and real-world content analysis, students engaged more deeply with listening materials. Waloyo (2024) similarly argued that experiential and interaction-based learning environments foster more durable language acquisition outcomes.

Overall, these pedagogical implications demonstrate that effective listening instruction requires a multi-layered approach that integrates linguistic development, cognitive scaffolding, motivational support, and adaptive instructional practices. The convergence of student-initiated strategies and teacher-guided methodologies suggests that collaborative and integrative approaches may more effectively address the complex nature of EFL listening difficulties.

6. Conclusion

This study investigated the significant listening comprehension difficulties experienced by EFL students at the English Language Center at Al-Baha University (ELC) through a sequential explanatory mixed-methods design. By integrating quantitative findings from student questionnaires with qualitative insights from teacher and student interviews, the study provided a thorough understanding of both the nature of the difficulties and the factors underlying them.

The quantitative results revealed that unfamiliar words, unfamiliar accents, distraction from comprehension gaps, distractions, and fast speech were the most prevalent challenges affecting

students' listening comprehension. These findings indicate that listening difficulties in this context are not limited to isolated vocabulary problems but rather involve a complex interaction of linguistic limitations, cognitive processing constraints, motivational factors, and environmental influences.

The qualitative findings further clarified that limited vocabulary knowledge, insufficient exposure to accent variation, overreliance on word-for-word translation, cognitive overload, low motivation, and classroom distractions collectively contributed to students' listening comprehension breakdowns. The interaction between bottom-up processing demands and working memory limitations emerged as a central factor in explaining why students struggled to sustain attention and construct meaning in real-time listening tasks.

Importantly, the study also identified participant-generated pedagogical solutions aimed at addressing these difficulties. Both teachers and students stressed the importance of authentic media exposure, subtitle support, vocabulary enrichment, gradual and interactive listening instruction, self-regulated learning, motivational support, and project-based learning. These strategies reflect the need for a multi-layered instructional approach that integrates linguistic development, cognitive scaffolding, and affective engagement.

The findings contribute theoretically to the understanding of listening comprehension as a dynamic process shaped by the interplay among lexical knowledge, phonological adaptability, cognitive capacity, and attentional control. Practically, the study suggests that listening instruction in Saudi EFL contexts should move beyond test-oriented practices toward more authentic, scaffolded, and learner-centered approaches that promote sustained exposure and strategic listening development.

Overall, enhancing listening comprehension may require systematic vocabulary expansion, diversified accent exposure, structured cognitive support, and learning environments that reduce distractions while fostering learner motivation. Future research could explore longitudinal instructional interventions to examine the long-term effects of integrated linguistic and psychological support strategies on listening proficiency.

7. References

- Adi, M., Nasrullah, N., & Rosalina, E. (2021). *Investigating EFL students' listening comprehension: Problems and causes*. *ELite Journal: International Journal of Education, Language and Literature*, 2(1 SE-Articles), 12–25. <https://doi.org/10.26740/elitejournal.v2n1.p12-25>
- Al Harbi, W.N. (2019). *The Role of Social Media (YouTube and Snapchat) in Enhancing Saudi EFL Learners' Listening Comprehension Skills*, English Language Centre, Taif University. (M.A.Thesis). Retrieved from Arab World English Journal (ID Number: 268 .December 2020. 1- 54. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/th.268>
- Alhendi, N (2022). *Listening Anxiety and Listening Comprehension: A Study of Saudi Female University Students Studying English as a Foreign Language*. University of Exeter. Thesis. <https://hdl.handle.net/10871/130373>
- Al-Khresheh, M. H. (2020). *The impact of cultural background on listening comprehension of Saudi EFL students*. *Arab World English Journal*, 11(3), 349–371. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.22>
- Al-Saleh, N., & Mirza, N. A. (2024). *Investigating listening comprehension challenges in online EFL courses: Perspectives from university students*. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(5), 199–211. <https://doi.org/10.5430/jct.v13n5p199>
- Alseadan, M. S. (2021). *Improving listening skills of Saudi EFL learners*. *International Journal of Social Science and Human Research*, 4(12), 3682–3687. <https://doi.org/10.47191/ijssshr/v4-i12-31>
- Al-shehri, Yasmeeen & Alhamami, Munassir. (2023). *Saudi Undergraduate EFL Learners' Listening Strategies*. *Tamaddun*. 22. 225-238. 10.33096/tamaddun.v22i2.579.
- Alshehri, N. (2024). *A Study of English Language Learning Anxiety and Teaching Strategies: The Context of Saudi Arabia*. *Arab World English Journal*, 15(2), 407-420. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol15no2.25>
- Alqahtani, S. A., & Alhamami, M. (2024). *The effect of movies on listening comprehension for Saudi EFL students*. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 11(2), 199-214. <https://doi.org/10.22373/ej.v11i2.20302>
- Alzamil, J. (2021). *Listening Skills: Important but Difficult to Learn*. *Arab World English Journal*, 12(3), 366–374. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no3.25>

- Apriyanti, M., Melvina, R., Putri, C. A. E., Wulandari, E. N. P., & Pohan, E. (2024). *Students' Challenges in Learning Listening: A Case In SMAN 2 Tanjungpinang*. *Jet Adi Buana*, 9(02), 181–188. <https://doi.org/10.36456/jet.v9.n02.2024.9898>
- Aryadoust, V. (2022). *The known and unknown about the nature and assessment of L2 listening*. *International Journal of Listening*, 36(4), 199–214. <https://doi.org/10.1080/10904018.2022.2042951>
- Ayedh Dhawi Al-Mohanna (2024). *Difficulties and Challenges Encountered by Saudi EFL learners: A Diagnostic Study*. *Sch Int J Linguist Lit*, 7(10): 288-299.
- Blancaflor, R. J. D., Mauleon, M. I. I., & Purpura, J. F. (2021). *Use of Task-Based Activities in Improving Active Listening Comprehension Skills of Grade 8 ESL Students*. *Modern Journal of Studies in English Language Teaching and Literature*, 3(1), 68–81. <https://doi.org/10.56498/31202150>
- Braun, V., & and Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Díaz-Galaz, S. (2020). *Listening and Comprehension in Interpreting*. *Translation and Interpreting Studies*, 15(2), 304–323. <https://doi.org/10.1075/tis.20074.dia>
- Erzad, A. M. (2020). *Exploring English Listening Problems Among Efl Students At Iain Kudus*. *Edulingua: Jurnal Linguistik Terapan Dan Pendidikan Bahasa Inggris*, 7(1). <https://doi.org/10.34001/edulingua.v7i1.1166>
- Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom*. In *Cambridge Language Teaching Library*. Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.1017/CBO9780511575945>
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667244>
- Goh, C. C. M. (2018). *Metacognition in second language listening*. In J. I. Lontos (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–7). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0572>
- Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843376>
- Goh, C. C. M., & Aryadoust, V. (2023). *Researching L2 listening: Past, present, and future*. *Language Teaching*, 56(2), 141–157.
- Graham, S. (2017). *Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting*. *Language Teaching*, 50(1), 107–119. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444816000306>
- Hamouda, A. (2013). *An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom*. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113–155.
- Hang, T. T. (2024). *The Correlation Between HUIT English Majors' Short - Term Memory and Listening Comprehension Skills at Different Language Proficiency Levels*. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology Issn 2959-6386 (Online)*, 3(1), 19–28. <https://doi.org/10.60087/jklst.vol3.no1.p28>
- Hardiyanto, A., Tanjung, M., & Suharjono, S. (2021). *Listening Comprehension Difficulties; a Case Study of Efl Students in Listening Class*. *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, 7(1), 168. <https://doi.org/10.24252/eternal.v7i1.2021.a12>
- Hein, A. M., Lwin, M., & Oo, W. Y. M. (2023). *Factors Affecting Undergraduate EFL Learners' Listening Comprehension: A Case Study at YUFL*. 1(2), 45–60. <https://doi.org/10.62819/jel.2020.76>
- Hsu, Y. H. (2024). *An Analysis of the Effectiveness of Listening Activities in Improving English Learning/Reading (L2 Language-English)*. *SHS Web Conf.*, 200. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202420002022>
- Jantasode, C., & Ruangjaroon, S. (2025). *Addressing the role of structured extensive listening among low-proficiency Thai learners of English*. *Studies in English Language and Education*, 12(1), 118–135.
- Lengkoan, F., Andries, F. A., & Tatipang, D. P. (2022). *a Study on Listening Problems Faced By Students of Higher Education*. *Globish: An English-Indonesian Journal for English, Education, and Culture*, 11(1), 41. <https://doi.org/10.31000/globish.v11i1.5106>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning (2nd ed.)*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Miao, Y. (2023). *The Relationship Among Accent Familiarity, Shared L1, and Comprehensibility: A Path Analysis Perspective*. *Language Testing*, 40(3), 723–747. <https://doi.org/10.1177/02655322231156105>

- Ngoc N.B. HUYNH Linh T. VO, N. H. T. N. (2022). *Difficulties in Listening of the First Year Students at Tay Do University in Vietnam*. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(9), 4129–4137. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i9-20>
- Nilawati, C., & Lutviana, R. (2022). *Improving Students Listening Skill Using Scooby Doo English Subtitle Movie*. *Journal of English Language Teaching and Learning (JETLE)*, 4(1), 11–20. <https://doi.org/10.18860/jetle.v4i1.17821>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman. <https://books.google.co.id/books?id=s9TkngEACAAJ>
- Sapan, M., & Mede, E. (2022). *The Effects of Differentiated Instruction (DI) on Achievement, Motivation, and Autonomy among English Learners*. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 10(1), 127–144. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2022.121125>
- Solihah, B., Retnaningdyah, P., Purwati, O., & Anam, S. (2022). *Understanding the Student Hearing Difficulties Toward Native and Non-Native Speaker Accent in L2 Listening Assessment*. *Jurnal Litbang Provinsi Jawa Tengah*, 19(2), 145–154. <https://doi.org/10.36762/jurnaljateng.v19i2.876>
- Siegel, J. (2015). *Exploring listening strategy instruction through action research*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137521903>
- Sudjana, N., & Ibrahim, I. (2007). *Penelitian dan Penilaian Pendidikan*, Bandung, Sinar Baru Algensindo. Nana Syaodih Sukmadinata.
- Sugiyono, P. (2015). *Metode penelitian kombinasi (mixed methods)*. Bandung: Alfabeta, 28(1), 12.
- Teng, M. F. (2024). *Working memory and prior vocabulary knowledge in incidental vocabulary learning from listening, reading, reading-while-listening, and viewing captioned videos*. *System*, 124, 103381. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103381>
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening* / Mary Underwood; consultant editors, Joanne Kenworthy and Michael Rost. Longman.
- Wahab, I., & Tanasy, N. (2022). *The Interferences Faced by the EFL Students in Listening Comprehension*. *Seltics Journal Scope of English Language Teaching Literature and Linguistics*, 5(1), 16–26. <https://doi.org/10.46918/seltics.v5i1.1316>
- Wallace, M. P., & Lee, K. (2020). *Examining Second Language Listening, Vocabulary, and Executive Functioning*. *Frontiers in Psychology*, 11(June), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01122>
- Waloyo, E. (2024). *FLIP: Foreign Language Instruction Probe English Foreign Language (EFL) Students' Listening Strategies and The Challenges in The Digital Era* IAIN Syekh Nurjati Cirebon. 43–53. <https://doi.org/10.54213/flip.v3i1.410>
- Yuliarini, N. L. E. (2022). *The Use of Song in Improving Students' Listening Skill*. *Indonesian Journal of Educational Research and Review*, 5(2), 226–233. <https://doi.org/10.23887/ijerr.v5i2.48760>
- Zhai, J., & Aryadoust, V. (2022). *The Metacognitive and Neurocognitive Signatures of Test Methods in Academic Listening*. *Frontiers in Psychology*, 13(June), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.930075>
- Zhang, R., Zou, D., & Cheng, G. (2023). *A systematic review of technology-enhanced L2 listening development since 2000*. *Language Learning & Technology*, 27(3), 41–64. <https://doi.org/10.64152/10125/73531>
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات

فلك ربيع الخليف

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الحدود الشمالية

(تاريخ الاستلام: 2026-02-03؛ تاريخ القبول: 2026-03-31)

مستخلص البحث: هدفت الدراسة الكشف عن مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وتحديد سبل تعميقه من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، حيث تضمنت الاستبانة محورين عرض المحور الأول العبارات التي تقيس مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتضمن المحور الثاني العبارات التي تحدد سبل تعميق مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وشملت عينة الدراسة (446) طالبة توزعن وفق متغيرات (التخصص/ نوع التعليم/ السنة الدراسية). وأشارت النتائج إلى أن مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية جاء بمستوى مرتفع، وأن موافقة أفراد عينة الدراسة على سبل تعميق مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت مرتفعة، كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لعزى لمتغيرات (التخصص/ نوع التعليم/ السنة الدراسية) وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة بعضاً من التوصيات والمقترحات التي تفيد كل من طالبات المرحلة الثانوية والمعلمات والإدارة المدرسية

الكلمات المفتاحية: القراءة الإبداعية - مهارات اللغة - طالبات المرحلة الثانوية - التفكير الإبداعي.

The level of creative reading skills among secondary school female students and ways to deepen them from their perspective in light of certain variables

Falak Rabee' Alkhalef

Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching Arabic - Faculty of Humanities and social sciences - Northern Border University

(Received: 03-02-2026; Accepted: 31-03-2026)

Abstract: The study aimed to reveal the level of creative reading skills among secondary school female students and to identify ways to deepen these skills from their perspective in light of certain variables. To achieve this objective, the study used a descriptive approach and relied on a questionnaire to collect data. The questionnaire included two sections. The first section presented statements that measured the level of creative reading skills among secondary school students. The second axis included statements that identified ways to deepen the level of creative reading skills among secondary school students. The study sample included 446 students distributed according to variables (specialisation/type of education/school year). The results indicated that the level of creative reading skills among secondary school students was high, and that the study sample's agreement on ways to deepen the level of creative reading skills among secondary school students was high. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample attributable to variables (specialisation/type of education/school year). In light of the results, the study presented some recommendations and suggestions that would benefit secondary school students, teachers and school administrators.

Keywords: creative reading - language skills - secondary school students - creative thinking.



DOI: 10.12816/0062587

(*) Corresponding Author:

Falak Rabee' Alkhalef

Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching Arabic - Faculty of Humanities and social sciences - Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: falak.ksa@hotmail.com

(*) للمراسلة:

فلك ربيع الخليف

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الحدود الشمالية - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني:

falak.ksa@hotmail.com

1 المقدمة:

تستمد القراءة مكانتها من مكانة اللغة في حياة الفرد، والتي من خلالها يتعرف الفرد على مختلف المعارف والثقافات وهو وسيلة التعلم وأداته في الدرس والتحصيل، وتبرز أهمية القراءة في أنها أول كلمة أنزلها الله - سبحانه وتعالى - في القرآن الكريم (اقرأ) وهذا تنويه من الله عز وجل - بأهميتها في حياة الفرد والمجتمع

وما زالت القراءة وستبقى عماد العلم والمعرفة، والوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعرفة والمعلومات، والبقاء على اتصال مباشر دون وسيط بالمواد القرائية المتعددة، فأياً كان الإنسان فإنه يستطيع القراءة طالما عمل على ذلك.

وتعد القراءة من أبرز مهارات اللغة فهي مفتاح المعرفة، ووسيلة الاتصال بين الإنسان وما ينتجه العقل البشري من فكر ومعرفة، وهي أكبر نعمه أنعم الله بها على الخلق. وكفى بها شرفاً أنها كانت أول ما نطق به الحق ونزل على رسوله الكريم في قوله تعالى "اقرأ باسم ربك الذي خلق" (الآية 1، سورة العلق)، وهدف القراءة هو الفهم، أي القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص المكتوب، وبدون الفهم تصبح عملية القراءة بلا جدوى، بل إن الفهم هو المنطق المعقول من القراءة. ولقد أكدت بحوث علم الأعصاب وتصوير المخ أن عملية تكوين الكلمة عملية آلية وتلقائية مسؤول عنها بشكل مباشر مناطق محددة من المخ، في حين أن عملية تشكيل المعنى مسؤول عنها مناطق أخرى محددة في المخ، وتحتاج إلى عملية الانتباه. (رضوان، 2020).

ومن ثم حظيت مهارة القراءة باهتمام بالغ من الباحثين لأهميتها، فمن الصعب أن يوجد نشاط لا يتطلب القراءة سواء أكان هذا النشاط في المدرسة أم المنزل أم العمل، وللقراءة تأثيرات واسعة وعميقة ومتنوعة على الطفل، فهي توسع دائرة خبرته وتنميها، وتنشط قواه الفكرية وتهذب ذوقه وتشبع فيه حب الاستطلاع النافع لمعرفة نفسه ومعرفة غيره، والقراءة تسمو بخبرات الأفراد العادية، وتجعل لها قيمة عالية، فالأفراد أينما كانوا يجربون ويختبرون كل ما يحيط بهم والقراءة تزيدهم فهماً وتقديراً لمثل هذه التجارب، وتمدهم بأفضل صورة للتجارب الإنسانية وتفتح أمامهم أبواب الثقافة العامة أينما كانت، وعن طريقها يتمكن الفرد من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته التعليمية، وعن طريقها يمكن أن يحل الكثير من المشكلات اليومية والعملية التي تواجهه، والقراءة تساعد الفرد على التوافق الشخصي والاجتماعي، فهي تساعده على اكتساب القيم والاتجاهات السليمة، وأنماط السلوك المرغوب فيها، وهي بذلك سبيل التعلم الذاتي في وقت تفجرت فيه المعرفة البشرية وتضاعف حجمها وأصبح مستحيلاً على المؤسسة التربوية أن تزود المتعلم بكل ما يلزمه من معارف في فترة دراسته المحدودة ولذا عليها أن تزوده بمهارات التعلم

الذاتي ليستثمرها أثناء وجوده خارج المدرسة أو بعد إنهاء دراسته الرسمية بها. (Whiting, etc, 2019)

وحتى تؤدي القراءة دورها في تمكين المتعلمين من الفهم العميق لما يقرؤون، بدأ التحول من مجرد الاهتمام بالقراءة الآلية إلى القراءة من أجل التفكير الأمر الذي أدى إلى ظهور أنواع جديدة من القراءة كالقراءة الإبداعية التي تحول عملية بناء واكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي ينتج عنه إتيان أفضل للمحتوى المعرفي المتعلم، فالقراءة الإبداعية هي عملية إنتاج جديد للمقروء تهدف إلى تمكين الفرد من إعادة بناء الأفكار المتحصلة وإنتاج الجديد منها وغير المألوف ومن خلال استخدام العديد من الاستراتيجيات القرائية التي تستهدف تطوير القدرات العقلية العليا للقارئ كالتطبيق والتحليل وحل المشكلات (العنزي، 2019)

وترتبط مهارات القراءة الإبداعية بالتفكير في مستوياته العليا أوثق ارتباط، وخصوصاً في الجانب الإبداعي، وبمكوناته من حيث الطلاقة، وهي التدفق والسلاسة في الأفكار، وتدفق المعاني المتجددة في الذهن في أثناء القراءة، والقدرة على استحضار الأفكار والكلمات المتجددة في زمن محدد وموضوع معين. وترتبط القراءة الإبداعية بالمرونة، وهي قدرة الفرد على التنوع في التفكير، وتغيير مساراته للتكيف مع المواقف المختلفة، كذلك ترتبط مهارات القراءة الإبداعية بالأصالة، وتعني قدرة الفرد على التوصل إلى أفكار غير شائعة ومختلفة ونادرة، مع تميزها بالجدة (طه وقناوي، 2004).

وتسهم القراءة الإبداعية في تعميق فهم القراء، وتطوير وعيهم النقدي لما يقرءونه من نصوص مختلفة، ومعلومات وأفكار، وسياسات، واتجاهات، وقيم خاصة، وأساليب الإقناع والتأثير على استجابات القراء؛ حيث تؤكد القراءة الإبداعية المشاركة النشطة الفاعلة للقارئ في التحاور مع المقروء وكتابه، واستخلاص النتائج والتبريرات والأمثلة المساندة والمعضدة لوجهة نظر الكاتب.

وتتضح أهمية القراءة الإبداعية في تطوير قدرة الطلاب؛ ليصبحوا قُرَّاءً ناضجين، ومفكرين ناقدين، يمتازون بالحيوية والنشاط، والتنظيم الذاتي والاستقلالية في التفكير، وتوجيه الذات في أثناء القراءة، والقدرة على مناقشة ما يقرءونه، وتفسيره وتحليله، والنهوض بمسئولياتهم، ومواكبة التطورات الحديثة، والمشاركة بصورة إيجابية في حل مشكلات مجتمعهم وقضاياهم، والانطلاق نحو العمل والإبداع (دخيل الله، 2017).

1-1 مشكلة الدراسة:

تمثل القراءة الإبداعية مستوى عالياً من الفهم، ونوعاً خاصاً من القراءة المركزة المتقدمة، يهتم فيها القارئ باستيعاب ما يقرأ، وتحليله وتفسيره، وتذوقه وتقويمه،

(الأولى/ الثانية/ الثالثة) في مدى رؤية عينة الدراسة لمستوى مهارات القراءة الإبداعية وسبل تعميقه لديهن.

4-1 أهمية الدراسة:

يمكن توضيح الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة من خلال النقاط الآتية:

• الأهمية النظرية:

1. إثراء الأدبيات التربوية حول القراءة الإبداعية ومهاراتها.
2. أهمية القراءة الإبداعية والحاجة للتمكن من مهاراتها لدى مختلف الطلاب خاصة بالمرحلة الثانوية.
3. استجابة لتوصية العديد من الدراسات بمزيد من الاهتمام بالقراءة بوجه عام والقراءة الإبداعية بوجه خاص.

4. ظهور بعض حالات الضعف في أداء الطالبات لمهارات القراءة خاصة القراءة الإبداعية مما يتطلب مزيداً من الدراسات حولها.

• الأهمية التطبيقية:

1. إفادة معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بتحديد مهارات القراءة الإبداعية المتطلبة لطالبات المرحلة الثانوية ومن ثم توجيه مزيد من الاهتمام نحوها.
2. إفادة طالبات المرحلة الثانوية بتحديد مدى تمكنهن من مهارات القراءة الإبداعية ومن ثم العمل على تعزيزها لديهن.
3. إفادة مخططي ومطوري مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بتوجيههم نحو مهارات القراءة الإبداعية المتطلبة لطالبات المرحلة الثانوية ومن ثم العمل على تضمينها في المناهج الدراسية.
4. إفادة الباحثين المهتمين بالمجال بتقديم إطار نظري وأدوات بحثية يمكن الاستفادة منها عند إجراء دراسات مشابهة.

5-1 حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: مستوى مهارات القراءة الإبداعية (الطلاقة/ المرونة/ الأصالة/ التفاصيل) وسبل تعميقه.
2. الحدود البشرية: عينة من طالبات المرحلة الثانوية موزعين وفق متغيرات (التخصص/ نوع التعليم/ المرحلة الدراسية).
3. الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمدينة (عرعر).
4. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام 2025 / 2026م.

والاستفادة منه في حياته، وحل ما يواجهه من مشكلات، والتجديد والإضافة والإبداع. وهي قراءة ذات مهارات متعددة ومتنوعة، تحتاج تدريباً وممارسة؛ مما يساعد القارئ على التمييز بين الحقائق والآراء، والأخبار والأفكار والتفسير الشخصي لها، والمعلومات المهمة وغير المهمة، وتحليل الأفكار وتقييم قوتها ونقاط ضعفها، وتكملة المعلومات المفقودة في النص، واستخلاص النتائج، والتحقق من المعلومات قبل إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء معايير موضوعية مناسبة (Barnes, 2010).

ولذا أكدت دراسات كل من سيد (2022) ومحمد، وبحيري، ومحمد (2022) والمزين (2022) على ضرورة تنمية مهارات القراءة بصفة عامة والقراءة الإبداعية بصفة خاصة لدى المتعلمين.

وفضلاً عن ذلك فقد أوصت نتائج عدة دراسات سابقة بضرورة العناية بالقراءة الإبداعية واستراتيجياتها، في مختلف مراحل التعليم، بهدف التدريب على مهارات التفكير الناقد، وقيمتها لدى الطلاب، كما أوصت بضرورة الاهتمام بقياس مهارات القراءة الإبداعية والتفكير الناقد في جميع مراحل التعليم وبخاصة في المرحلة الجامعية وما بعدها، ثم العمل على تنميتها من خلال تصميم الاستراتيجيات والبرامج المناسبة (الظفيري، 2006).

وفي ضوء أهمية القراءة الإبداعية والحاجة للتمكن من مهاراتها تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة للكشف عن مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وتحديد سبل تعميقه، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

2-1 أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن؟
2. ما سبل تعميق مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن؟
3. ما مدى تأثير متغيرات التخصص (علمي/ نظري) ونوع التعليم (حكومي/ خاص) والسنة الدراسية (الأولى/ الثانية/ الثالثة) في مدى رؤية عينة الدراسة لمستوى مهارات القراءة الإبداعية وسبل تعميقه لديهن؟

3-1 أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن.
2. تحديد سبل تعميق مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن.
3. بيان مدى تأثير متغيري التخصص (علمي/ نظري) ونوع التعليم (حكومي/ خاص) والسنة الدراسية

6-1 مصطلحات الدراسة:

• القراءة الإبداعية:

تعرف القراءة الإبداعية على أنها نوع خاص من القراءة المركزة المتعمقة، يستخدم فيها القارئ مجموعة من العمليات الذهنية النشطة، من خلال دمج خبراته السابقة بالخبرات الجديدة بالنص؛ لاشتقاق معانيه وأهدافه، وبخاصة الضمنية وتفسيرها، واختبار العلاقات بين مختلف أجزائه ودرجتها قوة وتأثيراً، ونقده في ضوء الخبرات السابقة، وتكوين رأي فيما يقرأ، وتقرير ما يقتنع به ويفعله ويطبقه في حياته (Abushihab, 2008)

وتعرف إجرائياً بأنها: عملية عقلية عليا، تتجاوز فهم القارئ واستيعابه النص إلى التعمق فيه، واستنباط ما وراء الكلمات من أفكار، ومضامين، توضيح العلاقات بينها، وطرح البدائل والمقترحات، والوصول إلى أفكار واستنتاجات جديدة، وتفسير المواقف الغامضة من قبل التلميذة من خلال مهارات (الطلاقة المرونة، والأصالة والتفاصيل)، مما يتطلب تفاعل الفرد مع النص المقروء تفاعلاً واعياً، واستخدام مهارات التفكير العليا فيولد احتمالات عقلية متعددة، وينتج علاقات وتركيبات متنوعة وأصلية، معتمداً على المعلومات المقدمة، وعلى خبراته السابقة وخياله.

7-1 الإطار النظري:

1-7-1 مفهوم القراءة الإبداعية:

تعرف بأنها عملية عقلية عليا، تتجاوز فهم القارئ واستيعابه النص إلى التعمق فيه، واستنباط ما وراء الكلمات من أفكار، ومضامين، وتوضيح العلاقات بينها، وطرح البدائل والمقترحات، والوصول إلى أفكار واستنتاجات جديدة، وتفسير المواقف الغامضة من خلال مهارات (الطلاقة المرونة، والأصالة والتفاصيل) (المالكي، 2014).

وعرف أبو عكر (2009) القراءة الإبداعية: "بأنها عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء بإدراكه للمثيرات المحفزة للتفكير الخيالي الموجود في هذه المواد القرائية، وهذه المثيرات ربما تكون على شكل مشكلات يحس بها القارئ، أو أفكار وطرائق جديدة للتعبير عنها، والقدرة على تبريرها.

وتعرف القراءة الإبداعية بأنها عملية يكون فيها القارئ حساساً للمشكلات والاحتمالات الموجودة في النصوص المقروءة بحيث يقوم بتوليد علاقات جديدة بين المعلومات الحالية والخبرات السابقة، مما يساعده على تصنيف المعلومات والأفكار بأشكالها وتوظيفها في مواقف جديدة (إسماعيل، 2005).

2-7-1 أهمية القراءة الإبداعية:

يشير كل من (يونس، 2002)، و(صلاح، والمحبوب، 2004) أن القراءة الإبداعية لها أهمية كبيرة، وذلك للأسباب التالية:

1. القراءة الإبداعية ضرورة حيوية لاكتشاف نواميس الله في الكون، ومن ثم لتحقيق الإيمان، ولذلك حث الخالق سبحانه وتعالى عباده على ممارسة القراءة.
 2. القراءة الإبداعية تلعب دوراً مهماً في نجاح الأفراد في الدراسة والحياة.
 3. القراءة الإبداعية قوة متجددة تساعد الفرد في ضوء التغيرات السريعة ومشكلات العصر.
 4. إجادة القراءة الإبداعية تخفف من عبء المعلم، وتنمي إيجابية المتعلم واعتماده على ذاته، لذا يضع التربويون تنمية مهارات القراءة في أولويات وصدارة الأهداف التعليمية.
 5. تسهم القراءة الإبداعية في تكوين شخصية الفرد.
 6. تساعد القراءة الإبداعية على تكوين الوعي لدى أفراد المجتمع، كما يمكنها من استثمار طاقات البيئة وإمكاناتها، ومن ثم تحقيق التقدم الحضاري والفكري والتنمية الاقتصادية الواسعة، ففي إبداع الفرد صلاح لذاته وللمجتمعة.
 7. تعد القراءة الإبداعية أداة لاكتشاف المعرفة والاتصال بما أنتجه العقل البشري وتحقيق التطور والرقى.
- وتسهم القراءة الإبداعية في تعميق فهم الطلاب، وتطوير وعيهم النقدي لما يقرءونه من نصوص مختلفة، ومعلومات وأفكار، وسياسات واتجاهات، وقيم خاصة، وأساليب الإقناع والتأثير على استجابات القراء (Green, 2002)؛ حيث تؤكد القراءة الإبداعية المشاركة النشطة الفاعلة للمتعلم في التحوار مع المقروء وكتابه، واستخلاص النتائج، والتبريرات والأمثلة المساندة والمعصدة لوجهة نظر الكاتب، كما تعمل القراءة الإبداعية على وضع الطالب في مواجهة التساؤلات العقلية، التي تبتعد به عن التعلم التقليدي، وتحفزه على إعمال فكره فيما يقرأ، ورؤية ما وراء النص، ووجهات النظر المتعددة، والاستدلال، وتكوين آراء خاصة حول النص، واتخاذ موقف منه والحكم عليه، ومعرفة مدى تأثيره على القارئ وسلوكه واهتماماته، كما تعمل القراءة الإبداعية على وضع الطالب في مواجهة التساؤلات العقلية التي تبتعد به عن التعلم التقليدي، وتحفزه على إعمال فكره فيما يقرأ، ورؤية ما وراء النص، ووجهات النظر المتعددة، والاستدلال، وتكوين آراء خاصة حول النص، واتخاذ موقف منه، والحكم عليه، ومعرفة مدى تأثيره على القارئ وسلوكه، واهتماماته (Elder, L., & Paul, R, 2008).

- ويضيف البعض أن أهمية القراءة الإبداعية تتمثل فيما يلي (أحمد، 2014):
 - تؤدي وظيفة مهمة في الحياة بالنسبة للفرد والمجتمع، فهي ليست مجرد تعرف الكلمات والنطق بها، وإنما هي تتعدى ذلك إلى فهم المقروء ونقده، وبالتالي تعمل على توسيع الخبرات والاستفادة منها في حل المشكلات وتحقيق المتعة النفسية.
 - أداة اتصال الفرد بالآخرين من خلال ما يحصل عليه من معلومات ومعارف مختلفة.
 - تساعد على النجاح في جميع المواد الدراسية الأخرى.
 - تعمل على إيجاد وعي مستنير لدى الأفراد.
 - تساعد على إكساب الطلاب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها.
 - في عصر الانفتاح الثقافي والمعرفي تعد القراءة الناقدة هي طوق النجاة للأفراد لأن من خلالها يستطيعون التفريق بين الغث والthin فيما يتلقونه من معارف ومعلومات.
 - تساعد على بناء مجتمع متميز من خلال تقديم قراء متميزين.
 - تساعد الأفراد على حل المشكلات التي تواجههم وبالتالي فهي تساعد على التكيف النفسي والاجتماعي.
 - بالقراءة الواعية والإبداعية ترتقي الأمم والشعوب.
 - وكما يمكن تلمس أهمية القراءة في المجتمع إذا نحن تصورنا ما قد يحدث من تعطيل لمصالح الناس والإضرار بهم؛ لو أن إحدى الدوائر امتنع موظفوها عن قراءة المعاملات ولو لفترة وجيزة، فالقراءة في المجتمع أشبه بالتيار الكهربائي ينتظم بناؤه ويحمل النور إلى أنحائه.
- 3-7-1 سمات القراءة الإبداعية:**
- أشارت بعض الدراسات إلى عدة سمات للقراءة الإبداعية منها (Wheeler, 2009) (دخيل الله، 2017):
 - تستلزم عملية القراءة الإبداعية جملةً من المتطلبات الرئيسية، على رأسها فهم رسالة الكاتب وأغراضه بدقة تامة، والتفريق بين الحقائق والآراء، والوقوف على أساليبه للتأثير على تفكير القارئ، من خلال معرفة منطق الكاتب ودقة استنتاجاته؛ وهذا بدوره يتطلب توافر خبرات كافية لدى القارئ حول موضوع النص، والعمل على تنشيطها؛ لكي يقوم بعملية القراءة الناقدة بطريقة فاعلة، وأن يمارس عملية القراءة بذهن يقظ متفتح، مرن موضوعي، وأن يتفاعل مع المقروء ويتساءل حوله من خلال ما لديه من معلومات وخبرات؛ ليصدر أحكامه بشكل سليم على ما يقرأه.
- تتضمن القراءة الإبداعية عمليتين رئيسيتين متكاملتين، ينبغي للقارئ المبدع امتلاكهما وتنميتها لدى الطالب، وهما:
 1. التحليل: ويتمثل في القدرة على تفكيك النص إلى عناصر ومكونات أساسية ذات معنى، واكتشاف علاقاتها؛ لتقدير مدى دقتها وفائدتها، وإعادة بنائها من جديد. وفي هذه العملية يمارس القارئ التقسيم والتمييز، والمقابلة والمقارنة، والتفسير والاستنتاج، وفيها يتم تحديد هدف كاتب النص، ومدى تحيزه أو التزامه الموضوعية، والتفريق بين الحقيقة والرأي؛ بحيث يمكن النظر إلى كل نوع من هذه الأنواع بشكل منفصل عن غيره.
 2. التقييم: ويتمثل في إصدار حكم على المادة المقروءة من حيث مدى انسجام واتساق أجزائها، وصدقها وقيمتها؛ في ضوء معايير محددة وموضوعية (اجتماعية، علمية، تشريعات إلهية، الخبرة الإنسانية)؛ مما يبعد بالقارئ الناقد عن تدخل العوامل الذاتية الشخصية.
 - تختلف القراءة الإبداعية عن القراءة لمجرد الفهم؛ حيث تتطلب القراءة الإبداعية أكثر من البحث عن الحقائق والمعلومات واستيعابها؛ إنها تتطلب تفاعل القارئ مع المقروء، بعقلٍ متفتح مرن، يعتمد على القراءة المركزة المتعمقة، والقيام بعمليات التنبؤ والتساؤل، والتحليل والاستدلال؛ لفهم رسالة الكاتب وتقييم مدى جودتها، والوصول إلى المصادقية المعرفية، واتخاذ القرار المناسب؛ وبذا لا يكون القارئ مجرد مستوعب لأفكار الكاتب، وإنما مطوع لها من خلال خلفيته المعرفية لتتناسب مع أهدافه.
 - تعد القراءة الإبداعية نشاطاً مرتبطاً بالقدرة العقلية العليا؛ فهي تطبيق للتفكير الابتكاري في المقروء، وفي الوقت نفسه من أساليب تطويره، كما ترتبط باتخاذ القرارات وحل المشكلات.
 - القراءة الإبداعية عملية استراتيجية؛ فالقارئ المبدع مرن مدرك لأهدافه من عملية القراءة، يغير طريقة القراءة تبعاً لهذه الأهداف، وينظم عمليات فهمه من خلال استخدامه لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تضم: القدرة على التخطيط، ومراقبة.
- 4-7-1 مهارات القراءة الإبداعية:**
- في إطار الحديث عن مهارات القراءة الإبداعية، فهناك شبه إجماع بين الدارسين والباحثين على تصنيفها إلى أربع مهارات، وهي: الأصالة والطلاقة والمرونة والتفاصيل، وفيما يأتي عرض لهذه المهارات:
 - أولاً: **الطلاقة (Fluency):** تعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند

وتختلف الأصالة عن كل من الطلاقة والمرونة في أمرين جوهريين:

1. الأمر الأول أن الأصالة تعتمد على قيمة الأفكار التي ينتجها الفرد ونوعيتها وجودتها لا على كميتها.
2. والأمر الثاني أن الأصالة تشير إلى عزوف الفرد عن تكرار ما يفعله الآخرون وليس إلى عزوف الفرد عن تكرار ما يفعله هو (المعاينة والبوايز، 2000).

• رابعاً: التفاصيل (Elaboration):

تعني القدرة على دمج أجزاء مختلفة في وحدة واحدة بشكل متقن، وتكون أساساً لبناء المعلومات المعطاة، بحيث يشكل نسقاً فكرياً معيناً ليصبح أكثر تفصيلاً، والسير بالأجزاء المختلفة نحو نسق متكامل، يضم بقية الأجزاء وتتضمن الوصول إلى افتراضات تكملية تؤدي بدورها إلى الوصول إلى تنميات جديدة، مما يوجد لدى المتعلم من خبرات سابقة (محروس، وقناوي، 2004م، 83)

2 الدراسات السابقة:

ولأهمية القراءة الإبداعية والسعي لتنمية مستواها لدى المتعلمين هدفت دراسة بني عرابه والكاف (2025) إلى قياس فاعلية استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف السادس الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة، اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ فقسّمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ضمت كل مجموعة (40) طالبة. وأعدت الباحثتان اختباراً يقيس مهارات القراءة الإبداعية، وتحققت من صدقه وثباته، فبلغت قيمة الثبات 0.82 وفق معامل ألفا لكرونباخ، كما أعدت دليلاً للمعلم لتدريس مهارات القراءة الإبداعية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وتحققت من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.001 \leq \alpha$ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية في كل مهارة، وفي المهارات مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq \alpha$ بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل لاختبار مهارات القراءة الإبداعية. وتدل هذه النتائج على فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في الدراسة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وبقاء أثر التعلم.

وسعت دراسة محمود (2025) لتنمية مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وذلك من خلال استخدام إستراتيجية REACT ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية، كما تم إعداد اختبار في القراءة الإبداعية، وقد تم تطبيق أدوات البحث

الاستجابة لمثير معين بسرعة وسهولة، وطرح أسئلة ضمنية حول مضمون المقروء، واستخلاص قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض المقروء، اقتراح نهايات محتملة لنص مقروء، وتنقسم إلى:

1. **الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات:** وهي إنتاج أكبر عدد من الألفاظ أو الكلمات أو المعاني ضمن نسق محدد.
2. **الطلاقة الفكرية:** وهي إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في وقت محدد بغض النظر عن نوع هذه الأفكار، أو مستواها، أو جوانب الجودة، أو الطرافة فيها.
3. **طلاقة الأشكال:** وهي القدرة على تصميم أكبر عدد ممكن من الأشكال أو الرسومات أو التعديلات نتيجة للتعرض إلى مثيرات بصرية مختلفة، ولتكوين رسوم لأشكال حقيقية عديدة.
4. **الطلاقة التعبيرية:** وهي القدرة على التفكير في الكلمات المتصلة والملائمة لموقف معين، وصياغة الأفكار بشكل سليم، على أن تتصف هذه الأفكار بالوفرة والتنوع والغزارة وأحياناً القدرة والترجمة الفورية والإبداعية (محروس، وقناوي، 2004).

• ثانياً: المرونة (Flexibility):

تتضمن المرونة الجانب النوعي للإبداع، ويقصد بها تنوع الأفكار أو اختلافها التي يأتي بها المبدع ويمكن تحديد المرونة بأنها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف. وعكسها الجمود والصلابة المتضمن لمعنى التمسك بالموقف أو الرأي أو التعصب، وتتطلب المرونة الفكرية عموماً تغييراً من نوع ما في المعنى، أو التفسير، أو الاستعمال، أو فهم مهمة أو استراتيجية عمل، وأنها تمثل أيضاً القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغيير المثير أو متطلبات الموقف، والمرونة نوعان:

1. **المرونة التلقائية:** وهي استعداد أو ميل لدى الفرد يمكنه من الوصول إلى إنتاج عدد متنوع من الإجابات أو المعلومات متحرراً من القصور الذاتي.
2. **المرونة التكيفية:** وهي قدرة الفرد على تغيير موقفه الذهني أو زاوية رؤيته لمواجهة مستلزمات ومتطلبات جديدة تفرضها الظروف والمشكلات المتغيرة (السليبي، 2006).

• ثالثاً: الأصالة (Originality):

هي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي. والأصالة هنا بمعنى الجودة والتفرد بالأفكار، كأن يأتي الطالب بأفكار جديدة بالنسبة لأفكار زملائه. (عبد، وعثمان، 1995).

هذا الهدف وضع الباحث قائمة بمهارات القراءة الإبداعية، ووحدة مقترحة قائمة على نظرية كراو، وطبق الباحث اختبار القراءة الإبداعية، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالباً، وأثبتت النتائج فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على إستراتيجية كراشن في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة الدراسة

وسعت دراسة العنزي (2019): للتعرف على أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية عند مهارات (الطلاقة - المرونة - الأصالة - الدرجة الكلية) لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وبالتالي وجود أثر كبير في مهارتي الطلاقة والمرونة القرائية بينما كان الأثر متوسط في مهارة الأصالة القرائية، كما هدفت دراسة القرني (2018): التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وقد تم التوصل لمجموعة من النتائج كان من أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة الإبداعية سواء على مستوى المهارات الخمسة الفرعية أم على مستوى الدرجة الكلية لهذه المهارات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وسعت دراسة (Chiou, etc, 2015): للتعرف على أثر استخدام التقنيات النقال (الهواتف المحمولة) في تعزيز مهارات القراءة الإبداعية في لدى طلاب جامعة تشينغ كونغ الوطنية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي والاختبار كأداة للدراسة، وتم اختيار مجموعتين الأولى ضابطة تكونت من (25) طالباً وطالبة، كما تكونت التجريبية من (25) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلبة المجموعتين في تحسن مستوى مهارات القراءة الإبداعية لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية

وسعت دراسة إبراهيم (2014): لتنمية التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي اللغوي والذي يضم مجموعة من المهارات من بينها: (الطلاقة القرائية، الأصالة القرائية، المرونة القرائية) لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من خلال استخدام نموذج التعلم البنائي، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في اللغة العربية ومقياساً في التفكير الإبداعي. كما أعد الباحث دليلاً لمعلم اللغة العربية وفق نموذج التعلم البنائي. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في

قبلياً على مجموعتي البحث، والتي تكونتا من (35) طالباً وطالبة بكلٍ من: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، وتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية REACT، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم تطبيق أدوات الدراسة بعداً على كلتا المجموعتين، ثم رصد البيانات وتحليل النتائج وتفسيرها، وقد توصل البحث إلى فاعلية إستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما أوصى بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على توظيف الإستراتيجيات الحديثة التي تنطلق من الطالب في تنمية مهارات القراءة الإبداعية.

وهدف دراسة آل عائض (2024): التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وتوصلت إلى قائمة بمهارات القراءة الإبداعية اللازمة لهم، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والتجريبية في التطبيق البعدي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

وجاءت دراسة الحبيشي (2024) بهدف معرفة فاعلية برنامج قائم على التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وقد تحدت مجموعة البحث من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في الجمهورية اليمنية، وقد اعتمد البحث قائمة بمهارات القراءة الإبداعية مكونة من (19) مهارة موزعة على أربعة محاور رئيسية، هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل، كما استخدم البحث اختباراً لقياس هذه المهارات، واستخدم مقياساً متدرجاً يساهم في تصحيح الاختبار، كما استخدم مقياس الاتجاهات نحو القراءة؛ لقياس اتجاهات التلاميذ نحوها، وتكون من (37) فقرة، وقد تم ضبط هذه الأدوات والتحقق من صدقها وثباتها، كما تم إعداد البرنامج، ودليل المعلم لتنفيذه. وتم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022-2023م، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، والاتجاهات نحو القراءة لدى مجموعة البحث

واستهدفت دراسة محمد محفوظ (2023) تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالب الصف الأول الثانوي العام باستخدام وحدة قائمة على نظرية كراشن، ولتحقيق

2-2 منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1. **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي كونه الأنسب لطبيعتها وتحقيق أهدافها.
2. **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة (عرعر) والبالغ عددهن (5344) طالبة.
3. **عينة الدراسة:** تمثلت عينة الدراسة في (496) طالبة، بعد حذف الاستجابات غير المكتملة، منها (50) طالبة كعينة استطلاعية؛ لتقنين أداة الدراسة، و (446) طالبة كعينة أساسية للدراسة، تم توزيعهن وفق متغيرات (التخصص/ نوع التعليم/ المرحلة الدراسية).
4. **أداة الدراسة:** استبانة الكشف عن مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه، تم بنائها وصياغة عباراتها بالرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة كدراسة آل عائض (2024) والعنزي (2019) والقرني (2018) وإبراهيم (2014) والبكر (2014)، وجاءت الاستبانة مكونة من جزأين، تضمن الجزء الأول للمستجيبة وتكون الجزء الثاني من محورين، تضمن المحور الأول العبارات التي تقيس مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وشمل أولاً: مستوى التمكن من مهارات مهارة الطلاقة وثانية مستوى التمكن من مهارة المرونة وثالثاً مستوى التمكن مهارة الأصالة ورابعاً مستوى التمكن من مهارة التفاصيل، وتضمن المحور الثاني العبارات التي تحدد سبل تعميق مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتكون من أولاً سبل تعميق مستوى مهارة الطلاقة، ثانياً سبل تعميق مستوى مهارة المرونة، ثالثاً: سبل تعميق مستوى مهارة الأصالة، رابعاً: سبل تعميق مستوى مهارة التفاصيل، وتكون كل محور من (20) عبارات بإجمالي (40) عبارة للقائمة مجملة، وأمام كل عبارة تدرج ثلاثي يعبر عن درجة الموافقة بحيث تتراوح ما بين مرتفعة وتعطى (3) ثلاث درجات، ومتوسطة وتعطى (2) درجتان، ومنخفضة وتعطى (1) درجة واحدة فقط، وتتراوح الدرجات على كل محور ما بين (20) إلى (60) درجة بينما تتراوح على القائمة مجملة ما بين (40) إلى (120) درجة وتدل الدرجة المرتفعة على المحور الأول على مستوى مرتفع من مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بينما تدل الدرجة المنخفضة على العكس، وتدل الدرجة المرتفعة على المحور الثاني على موافقة مرتفعة على سبل تعميق مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بينما تدل الدرجة المنخفضة على العكس.
5. **صدق الاستبانة:** بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاستبانة تم عمل الإجراءات الخاصة بتقنينها،

التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الإبداعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة البكر (2014): التعرف على مستوى أداء القراءة الإبداعية لدى عينة من طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، قوامها (123) طالباً يدرسون في المدارس الحكومية النهارية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية للصف الأول المتوسط، واختبار لقياس أداء الطلاب لمهارات القراءة الإبداعية التي سبق تحديدها، وبعد تطبيق أداة البحث، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء أفراد العينة بصفة عامة في القراءة الإبداعية لم تكن مرضية، إذ تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة الإبداعية بين 0.8699 و 0.0163 درجة فقط، وكل قيم درجات المتوسطات الحسابية للمهارات العشر أقل من الواحد الصحيح، وتشير هذه القيم إلى أن أداء الطلاب كان ضعيفاً ومتدنياً.

وسعت دراسة الأحمدى (2012): للتعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي والاختبار كاداة لدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (50) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط (25) المجموعة التجريبية و (25) المجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الإبداعية ومستوى التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

2-1 التعليق على الدراسات السابقة:

عرضت الباحثة بعضاً من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع دراستها مرتبة زمنياً من الأحدث للأقدم، وتبين من خلال هذا العرض تنوع الدراسات التي اهتمت بالقراءة الإبداعية مع تنوع المنهجية المستخدمة فيها ما بين وصفية وتجريبية وبالتالي تنوع الأدوات ما بين مقياس أو استبانة، كما تنوعت البيئات والمراحل التعليمية التي ركزت عليها الدراسات السابقة، ولذا تأتي الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بالقراءة الإبداعية بوجه عام، كما تتفق مع بعضها في استخدام المنهج الوصفي، ولكن تختلف الدراسة الحالية في توجيهها نحو تحديد مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وتحديد سبل تعميقه، بالإضافة لاختلافها في مجتمعها وعينتها، وبصفة عامة استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بيان الفجوة البحثية ومن ثم التحديد الدقيق لمشكلتها، كما استفادت منها في كتابة بعض أجزاء الإطار النظري وفي بناء القائمة والاستبانة، بالإضافة للاستفادة منها في تفسير ومناقشة النتائج

وللتأكد من الدقة العلمية، وإجراء التعديلات اللازمة، وتم حساب ما يلي:

6. صدق المحتوى أو المضمون: اعتمد في تحديد صدق الاستبانة على الصدق المنطقي، ويقصد به مدى تمثيل الاستبانة للهدف الذي يقيسه، وقد روعي أثناء إعداد عبارات الاستبانة أن تكون ممثلة للهدف الذي تقيسه، والذي يتمثل في الكشف عن مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه، كما اعتمد على الصدق الظاهري في تحديد صدقها، وتم وضع تصور مبدئي لها، وبعد إعداد الصورة الأولية لها تم التحقق من صدقها عن طريق المحكمين، من أساتذة وخبراء التعليم في تخصص (المناهج وطرق التدريس - القياس والتقويم التربوي)، وذلك للحكم على مدى ملائمة المحاور المختلفة، ومدى وضوح المفردات وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من آراء، أجريت التعديلات اللازمة، وذلك حتى تتلاءم الاستبانة مع طبيعة الدراسة الحالية وتصبح صالحة

للتطبيق، وقامت الباحثة باستخراج الصدق الظاهري للأداة من خلال استخدامه قانون النسبة المئوية وقيمة مربع كاي (Chi-Square) حيث إن كل عبارة تكون صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي المحسوبة لاتفاق المحكمين حول عبارات الأداة دالة عند مستوى (0.05)، إذ تم الاعتماد على قيمة كاي المحسوبة بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية؛ لغرض إبقائها في الأداة، وبذلك تم تعديل ثلاث عبارات وحذف عبارتين، بحيث تم اعتماد نسبة اتفاق المحكمين على العبارات التي وصلت نسبة الاتفاق عليها (80%) فأكثر.

7. الاتساق الداخلي: يقصد به تحديد التجانس الداخلي للاستبانة، بمعنى أن تهدف كل عبارة إلى قياس نفس الوظيفة التي تقيسها العبارات الأخرى في الاستبانة، ويستخدم صدق الاتساق الداخلي لاستبعاد العبارات غير الصالحة في الاستبانة، ولتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، كما يلي:

جدول (1) : معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه على الاستبانة

امتلاك مهارات القراءة الإبداعية		سبل تعميق امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.626	1	**0.686
2	**0.678	2	**0.637
3	**0.693	3	**0.635
4	**0.686	4	**0.619
5	**0.683	5	**0.548
6	**0.563	6	**0.783
7	**0.687	7	**0.720
8	**0.691	8	**0.747
9	**0.719	9	**0.751
10	**0.703	10	**0.791
11	**0.686	11	**0.684
12	**0.627	12	**0.701
13	**0.614	13	**0.780
14	**0.651	14	**0.783
15	**0.719	15	**0.651
16	**0.614	16	**0.720
17	**0.660	17	**0.724
18	**0.652	18	**0.681
19	**0.718	19	**0.710
20	**0.711	20	**0.641

8. صدق التكوين: تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والمحور الآخر والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين المحاور وبعضها والدرجة الكلية للاستبانة كما يلي:

وباستقراء بيانات الجدول السابق نجد أن قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.548** - 0.791**) وأن هذه القيم مقبولة إحصائياً، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01)، وبذلك أصبحت الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي

جدول (2): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	سبل تعميق امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	الاستبانة
امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	—		
سبل تعميق امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	0.874	—	
الاستبانة	0.967	0.969	—

(**) دالة عند مستوى (0,01)

المطبقة فيها، وللغرض الذي أعدت من أجله، وتم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرومباخ وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) عن طريق تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية غير العينة الأساسية عددها (50) من طالبات المرحلة الثانوية، باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS، V23)، وتوضح النتائج من الجدول التالي:

مما سبق يتضح أن جميع قيم معامل الارتباط ما بين (0.874** - 0.969**) دالة عند مستوى (0,01) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة

9. ثبات الاستبانة: تم التحقق من مدى وضوح تعليمات الاستبانة، ومدى سلامة الصياغة الخاصة بمفرداته ووضوحها، ومدى ملائمة مفردات الاستبانة للبيئة

جدول (3): يوضح معامل ثبات ألفا كرومباخ للأهداف الفرعية للاستبانة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل ألفا كرومباخ
الأول	امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	20 عبارة
الثاني	سبل تعميق امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	20 عبارة
إجمالي الاستبانة	40 عبارة	0.970

3-2 نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض نتائج السؤال الأول، المرتبط بمستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، والتي ترتبط نتائجها بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة: ما مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟، ويتضح من خلال عرض نتائج آراء عينة الدراسة، على النحو التالي:

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ارتباط ألفا كرومباخ تراوحت ما بين (0.941-0.970) دالة عند مستوى (0,01) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة

10. المعالجة الإحصائية: تم تفريغ بيانات الاستبانة باستخدام الجداول التكرارية لكل مفردة والتي شملت الاستجابات درجة الموافقة على مقياس ليكرت الثلاثي (مرتفعة - متوسطة - منخفضة) في ضوء محك الموافقة، ثم حساب المتوسط الحسابي، ونسبة الموافقة، ودرجة الموافقة، وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSSV26) في إجراء تلك العمليات.

جدول (4) : الرتبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ودرجة الموافقة المرتبطة بتصورات العينة عن مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
1	يمكنني إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في وقت محدد من النص المقروء	4	2.41	0.561	80.4 %	مرتفعة
2	أمتلك القدرة على التفكير في الكلمات المتصلة والملائمة لموقف معين في النص المقروء	3	2.49	0.535	83.1 %	مرتفعة
3	أستطيع استخلاص قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض المقروء	5	2.37	0.636	79.1 %	مرتفعة
4	أتمكن من اقتراح نهايات محتملة للنص المقروء	1	2.55	0.542	84.9 %	مرتفعة
5	لدي مهارة طرح أسئلة ضمنية حول مضمون النص المقروء	2	2.51	0.544	83.6 %	مرتفعة
أولاً: إجمالي مستوى امتلاك مهارة الطلاقة						
6	يمكنني تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف المقروء	4	2.48	0.583	82.8 %	مرتفعة
7	أستطيع توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة من النص المقروء	3	2.49	0.560	83.1 %	مرتفعة
8	لدي مهارة توجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغيير المثير أو متطلبات النص المقروء	5	2.40	0.635	80.1 %	مرتفعة
9	أمتلك القدرة على إنتاج عدد متنوع من الإجابات أو المعلومات المرتبطة بالنص المقروء	2	2.50	0.576	83.4 %	مرتفعة
10	أتمكن من تغيير موقفي نتيجة تأثيري بما يتضمنه النص المقروء	1	2.51	0.606	83.7 %	مرتفعة
ثانياً: إجمالي مستوى امتلاك مهارة المرونة						
11	يمكنني توليد أفكار جديدة من النص المقروء	1	2.52	0.591	84.0 %	مرتفعة
12	أستطيع استنباط نهايات غير مألوفة للنص المقروء	2	2.44	0.618	81.5 %	مرتفعة
13	أبتعد عن تكرار ما يستنتجه الآخرون من النص المقروء	4	2.42	0.658	80.7 %	مرتفعة
14	دائماً ما أتوصل لاستنتاجات تتسم بالجدة والتفرد من النص المقروء	5	2.39	0.603	79.5 %	مرتفعة
15	أبتعد عن الأفكار الجاهزة التي يمكن الوصول إليها من النص المقروء	3	2.43	0.610	81.2 %	مرتفعة
ثالثاً: إجمالي مستوى امتلاك مهارة الأصالة						
16	يمكنني دمج أجزاء مختلفة من النص المقروء في وحدة متقنة	2	2.51	0.606	83.7 %	مرتفعة
17	يمكنني الاستعانة بأجزاء النص المقروء للوصول إلى نسق كامل	4	2.48	0.575	82.5 %	مرتفعة
18	أستطيع الوصول إلى افتراضات تكملية تؤدي بدورها إلى الوصول إلى فكرة مكتملة من النص المقروء	5	2.41	0.621	80.3 %	مرتفعة
19	يمكنني تقسيم النص المقروء إلى أجزاء أكثر تفصيلاً وتعبيراً عن المقصود	3	2.50	0.591	83.3 %	مرتفعة
20	أمتلك مهارة التركيز على كل تفاصيل النص المقروء للوصول إلى معنى مكتمل	1	2.52	0.583	84.2 %	مرتفعة
رابعاً: إجمالي مستوى امتلاك مهارة التفاصيل						
إجمالي محور مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية						
			2.47	0.592	82.2 %	مرتفعة

بالنظر إلى البيانات الإحصائية المفصلة لآراء عينة الدراسة؛ جاء مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية عند درجة موافقة (مرتفعة) بمتوسط حسابي (2.47)، وانحراف معياري (0.592) ونسبة توافر (82.2 %)، بما يعد دلالة واضحة على ارتفاع مستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الإبداعية

ويدعم النتيجة السابقة أنه ترتبط مهارات القراءة الإبداعية بالتفكير في مستوياته العليا أوثق ارتباط، وخصوصاً في الجانب الإبداعي، وبمكوناته من حيث الطلاقة، وهي التدفق والسلاسة في الأفكار، وتدفق المعاني المتجددة في ذهن في أثناء القراءة، والقدرة على استحضار الأفكار والكلمات المتجددة في زمن محدد وموضوع معين. وترتبط القراءة الإبداعية بالمرونة، وهي قدرة الفرد على التنوع في التفكير، وتغيير مساراته للتكيف مع المواقف المختلفة، كذلك ترتبط مهارات القراءة الإبداعية بالأصالة، وتعني قدرة الفرد على التوصل إلى أفكار غير شائعة ومختلفة ونادرة، مع تميزها بالجدة (طه وقلواي، 2004، 32).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسات كل من سيد (2022) ومحمد، وبحيري، ومحمد (2022) والمزين (2022) بضرورة تنمية مهارات القراءة بصفة عامة والقراءة الإبداعية بصفة خاصة لدى المتعلمين مما يوفر مستوى مرتفعاً من امتلاك مهاراتها لديهم.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة البكر (2014) التي أشارت إلى أن مستوى أداء القراءة الإبداعية لدى عينة من طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض لم يكن مرضياً، ولعل سبب الاختلاف ربما يعود لاختلاف المرحلة التعليمية من جهة، وكذلك لاختلاف عامل الزمان حيث إن دراسة البكر تمت منذ ما يقارب (12) عاماً ومن الطبيعي أن يحدث اختلاف في المستوى في هذه الفترة نظراً للتطورات والمستجدات التربوية في المجال التعليمي.

عرض نتائج السؤال الثاني، والمرتبطة بسبل تعميق مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، والتي ترتبط نتائجها بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة: ما سبل تعميق مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟، ويتضح من خلال عرض نتائج عينة الدراسة، على النحو التالي:

- جاءت جميع المفردات الخاصة بمستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارة الطلاقة عند درجة موافقة (مرتفعة)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.37-2.55)، ونسبة توافر تتراوح بين (84.9% - 79.1%) بما يعد دلالة واضحة على ارتفاع مستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارة الطلاقة، بمهارات القراءة الإبداعية
 - جاءت جميع المفردات الخاصة بمستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارة المرونة عند درجة موافقة (مرتفعة)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.40-2.51)، ونسبة توافر تتراوح بين (83.7% - 80.1%) بما يعد دلالة واضحة على ارتفاع مستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارة المرونة، بمهارات القراءة الإبداعية
 - جاءت جميع المفردات الخاصة بمستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارة الأصالة عند درجة موافقة (مرتفعة)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.39-2.52)، ونسبة توافر تتراوح بين (84.0% - 79.5%) بما يعد دلالة واضحة على ارتفاع مستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارة الأصالة، بمهارات القراءة الإبداعية
 - جاءت جميع المفردات الخاصة بمستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارة التفاصيل عند درجة موافقة (مرتفعة)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.41-2.52)، ونسبة توافر تتراوح بين (84.2% - 80.3%) بما يعد دلالة واضحة على ارتفاع مستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمهارة التفاصيل، بمهارات القراءة الإبداعية
- ويمكن أن يرجع ذلك إلى أهمية القراءة الإبداعية وإدارك هذه الأهمية من جانب الطالبات ومعلمتهن ومن ثم عملن معاً على تعزيز وتنمية مستوى امتلاكها باستخدام المداخل والاستراتيجيات التدريسية الحديثة بجانب تركيز المنهج الدراسي ودوره البارز في تعزيز مستوى امتلاك هذه المهارات، ولذا جاء مستوى امتلاكها مرتفعاً.

جدول (5): الرتبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ودرجة الموافقة المرتبطة بآراء العينة حول سبل تعميق مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
1	الإكثار من التدريبات العملية على مهارة الطلاقة في القراءة	1	2.57	0.556	85.7%	مرتفعة
2	التوسع في تضمين مهارة الطلاقة في محتوى مناهج اللغة العربية	5	2.43	0.602	80.9%	مرتفعة
3	توجيه المعلمين نحو التركيز بشكل مباشر على مهارة الطلاقة في القراءة لدى المتعلمين	2	2.51	0.599	83.7%	مرتفعة
4	التوسع في الأنشطة الطلابية المرتبطة بالطلاقة في القراءة	3	2.45	0.633	81.6%	مرتفعة
5	الإكثار من الواجبات المنزلية المرتبطة بمهارة الطلاقة في القراءة	4	2.43	0.632	81.2%	مرتفعة

م	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	درجة الموافقة
أولاً: إجمالي سبل تعميق مستوى امتلاك مهارة الطلاقة						
6	تنويع النصوص المقروءة لدى المتعلمين بما يحفز مهارة الطلاقة لديهم	1	2.59	0.576	86.4 %	مرتفعة
7	تدريب المتعلمين بشكل عملي على مهارة المرونة في القراءة	4	2.51	0.591	83.7 %	مرتفعة
8	تنويع الأنشطة الطلابية المحفزة للمعلمين على مهارة المرونة في القراءة	3	2.52	0.583	84.0 %	مرتفعة
9	توجيه المتعلمين على التدرب بشكل ذاتي في المنزل على مهارة المرونة في القراءة	5	2.46	0.634	81.9 %	مرتفعة
10	تشجيع المتعلمين على التعاون فيما بينهم لتعزيز مهارة المرونة في القراءة	2	2.53	0.583	84.3 %	مرتفعة
ثانياً: إجمالي سبل تعميق مستوى امتلاك مهارة المرونة						
11	تعريف المتعلمين بمهارة الأصالة وأهميتها في القراءة	2	2.52	0.598	84.0 %	مرتفعة
12	تدريب المتعلمين بشكل عملي على مهارة الأصالة في القراءة	5	2.46	0.597	81.9 %	مرتفعة
13	تنويع المحتوى الدراسي الذي يشجع على الأصالة في القراءة	3	2.52	0.606	83.9 %	مرتفعة
14	الإكثار من الأنشطة الطلابية المتضمنة لمهارة الأصالة في القراءة	4	2.52	0.606	83.9 %	مرتفعة
15	توجيه المتعلمين للتعاون مع زملائهم في تعزيز مهارة الأصالة في القراءة لديهم	1	2.54	0.574	84.6 %	مرتفعة
ثالثاً: إجمالي سبل تعميق مستوى امتلاك مهارة الأصالة						
16	نشر الوعي بطبيعة مهارة التفاصيل وأهميتها في القراءة لدى المتعلمين	1	2.60	0.560	86.5 %	مرتفعة
17	تضمين المحتوى الدراسي ما يعزز مهارة التفاصيل في القراءة لدى المتعلمين	5	2.52	0.583	83.9 %	مرتفعة
18	تنويع الأنشطة الطلابية المعززة لمهارة التفاصيل في القراءة لدى المتعلمين	2	2.55	0.581	85.1 %	مرتفعة
19	توجيه الأسرة لتدريب أبنائها على مهارة التفاصيل في القراءة	4	2.52	0.598	84.2 %	مرتفعة
20	تنويع المعلمين لطرق واستراتيجيات التدريس المحفزة لمهارة التفاصيل في القراءة لدى المتعلمين	3	2.55	0.596	85.1 %	مرتفعة
رابعاً: إجمالي سبل تعميق مستوى امتلاك مهارة التفاصيل						
اجمالي محور سبل تعميق مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية						
			2.51	0.594	83.8 %	مرتفعة

تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.43-2.57)، وبنسبة أهمية تتراوح بين (85.7%-80.9%) بما يعد دلالة واضحة على أهمية سبل تعميق مستوى امتلاك مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

جاءت جميع المفردات الخاصة بسبل تعميق مستوى امتلاك مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة الثانوية لمهارة الطلاقة عند درجة موافقة (مرتفعة)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.46-2.59)، وبنسبة أهمية تتراوح بين (86.4%-81.9%) بما يعد دلالة واضحة على سبل تعميق مستوى امتلاك مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

بالنظر إلى البيانات الإحصائية المفصلة لآراء عينة الدراسة؛ جاءت سبل تعميق مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية عند درجة موافقة (مرتفعة) بمتوسط حسابي (2.51)، وبانحراف معياري (0.594) وبنسبة أهمية (83.8%)، بما يعد دلالة واضحة على أهمية سبل تعميق مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

جاءت جميع المفردات الخاصة بسبل تعميق مستوى امتلاك مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة الثانوية لمهارة الطلاقة عند درجة موافقة (مرتفعة)؛ حيث

كما يدعم هذه النتيجة ما دعت إليه بعض الدراسات السابقة من استخدام بعض المداخل والاستراتيجيات التدريسية الحديثة لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين وهو ما تم التركيز عليه في المقترحات والسبل المقترحة في هذه الدراسة، ومن الدراسات التي دعمت ذلك دراسة آل عائض (2024) التي أشارت لفاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ودراسة العنزي (2019): التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة القرني (2018): التي أثبتت فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ودراسة (Chiou, Liu & Hwang, 2015): التي توصلت لفاعلية استخدام التقنيات النقالة (الهواتف المحمولة) في تعزيز مهارات القراءة الإبداعية في لدى طلاب جامعة تشينغ كونغ الوطنية

عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث والخاصة بتحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه تعزي للمتغيرات (النوع، التخصص، نوع التعليم)؟، والذي ترتبط نتائجه بالسؤال الثالث: ما مدى تأثير متغيرات التخصص (علمي/ نظري) ونوع التعليم (حكومي/ خاص) والمرحلة الدراسية (الأولى/ الثانية/ الثالثة) في مدى رؤية عينة الدراسة لمستوى مهارات القراءة الإبداعية وسبل تعميقه لديهن؟

• أولاً: متغير التخصص

وللتحقق من ذلك تم حساب قيمة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة، وفيما يلي ملخص للنتائج:

• جاءت جميع المفردات الخاصة بسبل تعميق مستوى امتلاك مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة الثانوية لمهارة الطلاقة عند درجة موافقة (مرتفعة)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.46-2.54)، وبنسبة أهمية تتراوح بين (84.6%-81.9%) بما يعد دلالة واضحة على أهمية سبل تعميق مستوى امتلاك مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

• جاءت جميع المفردات الخاصة بسبل تعميق مستوى امتلاك مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة الثانوية لمهارة التفاصيل عند درجة موافقة (مرتفعة)؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.52-2.60)، وبنسبة أهمية تتراوح بين (86.5%-83.9%) بما يعد دلالة واضحة على أهمية سبل تعميق مستوى امتلاك مهارة التفاصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ويمكن أن يرجع ذلك إلى تنوع السبل التي تم اقتراحها لتعميق مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية، بجانب لشمولها ومراعاتها لجميع جوانب ومجالات مهارات القراءة الإبداعية، مع مراعاة طبيعة المرحلة التعليمية وخصائص واحتياجات الطالبات

ويدعم النتيجة السابقة أنه تم في السبل المقترحة مراعاة أنه حتى تؤدي القراءة دورها في تمكين المتعلمين من الفهم العميق لما يقرؤون، بدأ التحول من مجرد الاهتمام بالقراءة الآلية إلى القراءة من أجل التفكير الأمر الذي أدى إلى ظهور أنواع جديدة من القراءة كالقراءة الإبداعية التي تحول عملية بناء واكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي ينتج عنه إتقان أفضل للمحتوى المعرفي المتعلم، فالقراءة الإبداعية هي عملية إنتاج جديد للمقروء تهدف إلى تمكين الفرد من إعادة بناء الأفكار المتحصلة وإنتاج الجديد منها وغير المألوف ومن خلال استخدام العديد من الاستراتيجيات القرائية التي تستهدف تطوير القدرات العقلية العليا للقارئ كالتطبيق والتحليل وحل المشكلات (العنزي، 2019)

جدول (6): نتائج قيمة "ت" ومستوي الدلالة الإحصائية لتوضيح الفروق بين عينة الدراسة وفق متغير (التخصص) على مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة الإحصائية
امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	نظري	98	49.49	8.080	0.816		0.181	0.857
	عملي	348	49.31	8.834	0.474			غير دالة إحصائياً
سبل تعميق امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	نظري	98	50.10	8.880	0.897		0.221	0.825
	عملي	348	50.34	9.503	0.509			غير دالة إحصائياً

ويمكن عزو هذه النتيجة لكون مهارات القراءة الإبداعية وسبل تعميق مستوى امتلاكها واحدة لا تتغير بتغير التخصص، كما أن الطالبات على اختلاف تخصصهم ما بين علمي ونظري يدرسون هذه المهارات وتتاح لهن نفس الظروف والبيئة التعليمية والبرامج الدراسية، إضافة لامتلاكهن جميعاً نفس المقومات والمؤهلات المرتبطة بامتلاك مهارات القراءة الإبداعية ولذا جاءت استجاباتهن متشابهن دون وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص

• ثانياً: متغير نوع التعليم

وللتحقق من ذلك تم حساب قيمة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة، وفيما يلي ملخص للنتائج:

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطي استجابات عينة الدراسة حول مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه تعزى إلى متغير التخصص (نظري وعلمي)؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لامتلاك مهارات القراءة الإبداعية (0.181)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأن قيمة الدلالة (0.857) أقل من مستوى الدلالة (0,05)، ولسبل تعميق امتلاك الطالبات لمهارات القراءة الإبداعية (0.221)، وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة الدلالة (0.825) أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يشير إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين استجابات الطالبات نوات التخصص (نظري وعلمي) من عينة الدراسة حول مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه تعزى إلى متغير التخصص

جدول (7): نتائج قيمة "ت" ومستوي الدلالة الإحصائية لتوضيح الفروق بين عينة الدراسة وفق متغير (نوع التعليم) على مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه

المحاور	نوع التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة الإحصائية
امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	حكومي	323	49.31	8.613	0.479	444	0.171	0.865
	خاص	123	49.46	8.837	0.797			غير دالة إحصائياً
سبل تعميق امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	حكومي	323	50.30	9.387	0.522	444	0.037	0.970
	خاص	123	50.26	9.327	0.841			غير دالة إحصائياً

طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه تعزى إلى متغير نوع التعليم

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن طبيعة المحتوى الدراسي متشابهة فيما بين التعليم الحكومي والخاص، كما أن طبيعة مهارات القراءة الإبداعية واحدة وكذلك السبل المقترحة لتعميق مستوى امتلاكها، ولذا جاءت استجابات الطالبات متشابهة دون وجود فروق دالة إحصائية في استجاباتهن تعزى لمتغير نوع التعليم

• ثالثاً: متغير المرحلة الدراسية

وللتحقق من ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA للفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة، وتتضح النتائج من الجدول التالي:

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطي استجابات عينة الدراسة حول مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه تعزى إلى متغير نوع التعليم (حكومي وخاص)؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية (0.171)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأن قيمة الدلالة (0.865) أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ولسبل تعميق امتلاك الطالبات لمهارات القراءة الإبداعية (0.037)، وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة الدلالة (0.970) أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يشير إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين استجابات طالبات المدارس الحكومية والخاصة من عينة الدراسة حول مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية بين عينة الدراسة وفق متغير (المرحلة الدراسية)

المحاور	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	الأولى	182	49.87	8.191	0.607
	الثانية	154	49.06	9.316	0.751
	الثالثة	110	48.89	8.519	0.812
	الإجمالي	446	49.35	8.666	0.410
سبل تعميق امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	الأولى	182	50.80	8.808	0.653
	الثانية	154	49.60	10.030	0.808
	الثالثة	110	50.40	9.301	0.887
	الإجمالي	446	50.29	9.360	0.443

ويتضح من بيانات الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات عينة الدراسة وفق متغير (السنة الدراسية) على مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه، وللتأكد من أن تلك الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) تم حساب قيمة (ف) بين تلك المجموعات فيما يلي:

جدول (9): نتائج تحليل التباين لتوضيح الفروق بين عينة الدراسة وفق متغير (المرحلة الدراسية) على مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة (ف)	الدالة الإحصائية
امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	بين المجموعات	84.558	2	42.279	0.562	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	33332.877	443	75.244		
	المجموع	33417.435	445			
سبل تعميق امتلاك مهارات القراءة الإبداعية	بين المجموعات	122.946	2	61.473	0.701	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	38864.318	443	87.730		
	المجموع	38987.265	445			

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء كل سنة دراسية يقرر عليها مستوى محدد من مهارات القراءة الإبداعية تبعاً لطبيعة المرحلة الدراسية وخصائص واحتياجات الطالبات بها، ومن ثم يتم استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية تتلاءم مع طبيعة هذه المهارات والمرحلة الدراسية، ولذا من الطبيعي أن تمتلك طالبات كل فرقة دراسية المهارات المناسبة لطبيعة هذه المرحلة مما أحدث تشابهاً في استجابات الطالبات وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجاباتهن تعزى لمتغير المرحلة الدراسية

بالنظر إلى قيمة (ف) بالجدول السابق وجد أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) لمستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية؛ حيث بلغت قيمة ف لمستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية (0.562)؛ وهي غير دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيمة الدلالة (0.571) أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، ولسبل تعميق امتلاك مهارات القراءة الإبداعية (0.701)، وهي غير دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيمة الدلالة (0.497) أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يشير إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين استجابات طالبات السنة الدراسية: الأولى، الثانية، والثالثة من عينة الدراسة حول مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وسبل تعميقه تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية

3 توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

1. الحفاظ على المستوى المرتفع من امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بتوعية الطالبات بأهمية هذه المهارات والتوسع في تضمينها في المقررات والبرامج الدراسية والأنشطة الطلابية.
2. الاستفادة من السبل التي توصلت إليه الدراسة لتعميق مستوى امتلاك الطالبات مهارات القراءة الإبداعية وذلك بتضمينها في البرامج الدراسية للطالبات.
3. تكثيف تدريب المعلمات وتأهيلهن لتعزيز مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى الطالبات.
4. التوسع في النماذج والأمثلة التطبيقية والممارسات العملية للقراءة الإبداعية في تعليم الطالبات.

4 مقترحات الدراسة:

يمكن اقتراح بعض الدراسات المستقبلية المرتبطة بموضوع الدراسة على النحو التالي:

1. معوقات امتلاك طالبات المرحلة الثانوية مهارات القراءة الإبداعية وآليات التغلب عليها من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات.
2. دور معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تعزيز مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية وسبل تعميقه من وجهة نظر الطالبات.
3. دور مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تعميق مستوى امتلاك مهارات القراءة الإبداعية لدى الطالبات من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات.
4. تصور مقترح لتعزيز دور المرحلة الثانوية في تعميق مستوى امتلاك الطالبات مهارات القراءة الإبداعية.
5. مستوى امتلاك طالبات المرحلة الثانوية مهارات القراءة الإبداعية وعلاقته باتجاهاتهن نحو مقررات اللغة العربية.

تتقدم الباحثة بالشكر لمركز البحوث الإنسانية والاجتماعية بجامعة الحدود الشمالية - المملكة العربية السعودية - لدعمهم هذا العمل بموجب العقد رقم (NBU-RAA-2026-826-01).

5 المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو عكر، محمد نايف. (2009). أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس بمدارس خان بونس، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية. غزة
- أحمد، سناء محمد حسن. (2014). فاعلية استخدام أنشطة الذكاء المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلة التربوية، العدد الثلاثون، يوليو.
- إسماعيل، عبد الفتاح. (2005). الابتكار وتنميته لدى أطفالنا. القاهرة: مكتبة الدار العربي للكتاب.
- آل عائض، خليل محمد عبد الله. (2024). أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة الإبداعية للصف الثالث المتوسط، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، المجلد 5، العدد 56، يونيو، ص ص 303 – 344.
- بني عرابه، إخلاص بنت إبراهيم بن حمد، والكاف، فاطمة. (2025). فاعلية بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس الأساسي، المجلة العربية للنشر العلمي، الأردن، عدد 78، أبريل، ص ص 112 – 131.
- الحبيشي، عبد الرحمن زين عبده. (2024). فاعلية برنامج قائم على التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في الجمهورية اليمنية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية (39)، ص ص 531 – 564.
- دخيل الله، إبراهيم. (2017). تقويم تدريس معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة الإبداعية في المرحلة الثانوية في ضوء الكفايات اللازمة لتدريسها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.
- رضوان، منى جابر محمد. (2020). برنامج قائم على استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية وعلاقته بتحسين مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بورسعيد، المجلد 17، العدد 2، 1679 - 1798.
- السلبي، فراس محمود مصطفى. (2006). التفكير الناقد والإبداع، ط 1، عمان: جدارا للكتاب العالمي.
- سيد، أحمد كمال قرني. (2022). برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع 253، 12 - 72.
- صلاح، سمير بونس والمحجوب، شافي فهد. (2004م). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعي. مجلة القراءة والمعرفة، (33)، 193-218.
- طه، شحاتة محروس وقناوي، شاكر عبد العظيم محمد. (2004). فاعلية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في

يونس، سمير. (2002). أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس، العدد: 81، القاهرة.

ثانياً: رومنة المراجع العربية:

Abduh, 'Abd al-Hādī wa-'Uthmān, Fārūq. (1995). *Saykūlūjīyat al-qirā'ah. al-Qāhirah : Dār al-Ma'ārif.*

Abū 'kr, Muḥammad Nāyif. (2009). *Athar Barnāmaj bāl'l'āb al-ta'limīyah li-Tanmiyat ba'd mahārāt al-qirā'ah al-ibdā'īyah ladā talāmīdh al-ṣaff al-sādis bi-madāris Khān Yūnus. (in Arabic). Risālat mājisīr-ghayr manshūrah, al-Jāmi'ah al-Islāmīyah. Ghazzah.*

Ahmed, S. M. H. (2014). The effectiveness of using multiple intelligences activities on the development of critical reading skills, creative writing, and motivation to achieve among sixth-grade students. *Al-Majalla Al-Tarbiyya*, (30).

Āl 'Ā'id, Khalīl Muḥammad 'Abd Allāh. (2024). *Athar istikhdam istirātījīyah al-ta'allum al-munazzam dhātīyā fī tadrīs al-lughah al-'Arabīyah 'alā Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah al-ibdā'īyah lil-ṣaff al-thālith al-Mutawassit. (in Arabic). al-Majallah al-Dawlīyah li-Nashr al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, almjld5, al-'adad 56, Yūniyū, § § 303 – 344.*

al-'Anzī, Fāliḥ Dayf Allāh. (2019). *Athar istikhdam istirātījīyah kharā'it al-mafāhīm fī Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah al-ibdā'īyah fī al-lughah al-Injilīzīyah ladā tullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī bi-madīnat Tabūk. (in Arabic). Majallat al-Tarbiyah, Kulliyat al-Tarbiyah banīn bi-al-Qāhirah, Jāmi'at al-Azhar, mjd38, al-'adad 181, Yanāyir, j2, § §993 – 1048.*

Al-Habashi, A. R. Z. A. (2024). The effectiveness of a programme based on divergent thinking in developing creative reading skills and attitudes towards reading among eighth-grade students in the Republic of Yemen. *Journal of Educational Sciences and Humanities Studies*, 39, 531–564.

al-Ma'āyīṭah, Khalīl 'Abd al-Raḥmān, wālbwālyz, Muḥammad 'Abd al-Salām. (2000). *almwhbh wāltfwq, 'Ammān, Dār al-Fikr.*

Al-Maliki, Z. S. (2014). Creative reading skills in the book *My Eternal Language*, a textbook for third-year middle school students in Saudi Arabia: An analytical and evaluative study. *Journal of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University*, (157).

al-Quranī, Aḥmad Samḥān 'Abd al-Khālīq. (2018). *Athar istikhdam al-Ta'lim almdmj 'alā Tanmiyat ba'd mahārāt al-qirā'ah al-ibdā'īyah ladā tullāb al-ṣaff al-thālith al-Mutawassit. (in Arabic). Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Asyūt-Kulliyat al-Tarbiyah, mj34, '9, Sibtabir.*

تنمية مهارات القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها. مجلة القراءة والمعرفة، العدد(40)، 77-125.

الظفيري، محمد دهيم. (2006). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية، جامعة الكويت، تخصص اللغة العربية (دراسة تجريبية). مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (51).

عبد، عبد الهادي وعثمان، فاروق. (1995). سيكولوجية القراءة. القاهرة: دار المعارف.

العنزي، فالح ضيف الله. (2019). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة تبوك، مجلة التربية، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، مجلد38، العدد 181، يناير، ج2، صص 993 – 1048.

القرني، أحمد سمحان عبد الخالق. (2018). أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط - كلية التربية، مج34، ع9، سبتمبر.

المالكي، زكية صالح. (2014). مهارات القراءة الإبداعية في كتاب لغتي الخالدة المقرر لطالبات الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية "دراسة تحليلية تقويمية"، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 157، يناير.

محروس، شحاتة، وقناوي، شاكراً عبد العظيم محمد. (2004). فعالية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها. مجلة القراءة والمعرفة، العدد(40).

محفوظ، محمد معوض. (2023). فعالية وحدة قائمة على نظرية كراشن في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالب الصف الأول الثانوي العام. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، العدد (17) أبريل، الجزء 6، صص 465 – 506.

محمود السيد محمود المزين. (2022). برنامج مقترح قائم على نظرية التواصل لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، مج88، ع4، 301 - 330.

محمود، هالة أنور محمد. (2025). استخدام إستراتيجية REACT القائمة على السياق في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد36، العدد141، ج3، يناير، صص-898 997.

المعاطبة، خليل عبد الرحمن، والبوليز، محمد عبد السلام. (2000). الموهبة والتفوق، عمان، دار الفكر.

هند حمزة محمد محمد، عطاء عمر محمد بحيري، سعيد عبدالرحمن محمد. (2022). الخصائص السيكمترية لاختبار تحصيلي لمهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، ع40، 298 - 315.

- Raḍwān, Muná Jābir Muḥammad. (2020). Barnāmaj qā'im 'alā istirāṭijyah al-ta'allum al-mstnd ilā al-dimāgh li-Tanmiyat al-mahārāt al-lughawīyah al-itṭisāliyah wa-'alāqatuhu bḥsyn mustawā al-Wa'y al-mwrfwjlwjā lil-lughah ladā Aṭfāl mā qabla al-Madrasah dhawī ṣu'ūbāt al-ta'allum, (in Arabic). *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah lil-Ṭufūlah al-mubakkirah*, Jāmi'at Būrsa'id, al-mujallad 17, al'dd2, 1679-1798.
- Salah, S. Y., & Al-Mahjoub, S. F. (2004). The relationship between some creative reading skills and the ability to think creatively. *Journal of Reading and Knowledge*, (33), 193–218.
- Sayyid, Aḥmad Kamāl Quranī. (2022). Barnāmaj qā'im 'alā madkhal Ta'lim al-lughah al-murtakiz ilā al-mahām li-'Ilāj ṣu'ūbāt ta'allum al-qirā'ah ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyah. (in Arabic) *Dirāsāt fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs*, '253, 12-72.
- Ṭāhā, Shihātah Maḥrūs wqnāwy, Shākir 'Abd al-'Azīm Muḥammad. (2004). fā'ilīyat Barnāmaj qā'im 'alā al-Wasā'it al-ta'limīyah al-muta'addidah fī Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah al-ibidā'iyah lltlāmydh wmywlhm naḥwahā. (in Arabic) *Majallat al-qirā'ah wa-al-ma'rifah*, al-'adad (40), 77-125.
- Younis, S. (2002). The effect of a story-based programme on the development of some creative reading skills among primary school pupils. *Journal of Curriculum and Teaching Methods*, (81).
- الثالث: المرجع الأجنبية:
- Abushihab, I. (2008). Taking reading beyond comprehension level by developing critical thinking in classroom. *EKEV AKADEMI DERGISI YIL*, 12(1), 37(GUZ 2008).
- Barnes, M.(2010). *The Influences of Self-Efficacy on Reading Achievement of General Educational Development (GED) and High School Graduated*. Northern Illinois University. Leadership, Educational Psychology and Foundations.
- Chiou SF, Su HC, Liu KF, Hwang HF, (2015). Flipped Classroom: A New Teaching Strategy for Integrating Information Technology Into Nursing Education. [PubMed - indexed for MEDLINE. PMID: 26073950.
- Elder, L., & Paul, R. (2008). Critical thinking: Distinguishing between inference and assumptions. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 34-37.
- Green, C. (2002). The process, pitfalls and benefits of implementing a reciprocal teaching intervention to improve the reading comprehension of a group of year 6 pupils. *Educational Psychology in Practice*, 18 (2), 113-137.
- Alslyty, Firās Maḥmūd Muṣṭafā. (2006). al-tafkīr al-nāqid wa-al-ibidā'ī, Ṭ1, 'Ammān : Jadārā lil-Kitāb al-'Ālamī.
- al-Zufayrī, Muḥammad Dahīm. (2006). fā'āliyat Barnāmaj muqtaraḥ fī Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah al-nāqidah ladā ṭullāb Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Kuwayt, takhaṣṣuṣ al-lughah al-'Arabīyah (dirāsah tajrībīyah), (in Arabic). *Majallat al-qirā'ah wa-al-ma'rifah*, al-Jam'iyah al-Miṣrīyah lil-qirā'ah wa-al-ma'rifah, 'A (51).
- Bani Araba, I. B. I. B. H., & Al-Kaf, F. (2025). The effectiveness of some artificial intelligence applications in developing creative reading skills and sustaining learning outcomes among sixth grade female students. *Arab Journal for Scientific Publishing*, (78), 112–131.
- Dakhīl Allāh, Ibrāhīm. (2017). Taqwīm tadrīs Mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah lmhārāt al-qirā'ah al-ibidā'iyah fī al-marḥalah al-thānawīyah fī ḍaw' al-kifāyāt al-lāzimah ltdryshā, (in Arabic). *Risālat māji'stir ghayr manshūrah*, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Qaṣīm.
- Hind Ḥamzah Muḥammad Muḥammad, 'Aṭā' 'Umar Muḥammad bḥṣry, Sa'id 'Abd-al-Raḥmān Muḥammad. (2022). al-Khaṣā'is alsykwmtryh lākhtbār ṭḥsyly lmhārāt al-qirā'ah aljhryh li-talāmīdh al-saff al-thālith al-ibtidā'ī dhawī ṣu'ūbāt al-ta'allum. (in Arabic). *Majallat al-Tarbiyah al-khaṣṣah*, '40, 298-315.
- Ismail, A. (2005). *Innovation and its development in our children*. Cairo: Al-Dar Al-Arabi Library.
- Mahfouz, M. M. (2023). The effectiveness of a unit based on Krashen's theory in developing creative reading skills among first-year secondary school students. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, (17), 465–506.
- Mahmoud, H. A. M. (2025). The use of the context-based REACT strategy in developing creative reading skills among secondary school students. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 36(141), 898–997.
- Maḥmūd al-Sayyid Maḥmūd al-Muzayyin. (2022). Barnāmaj muqtaraḥ qā'im 'alā Naẓariyat al-tawāṣul li-'Ilāj ba'd ṣu'ūbāt ta'allum al-qirā'ah aljhryh ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyah. (in Arabic). *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, mj88, '4, 301-330.
- Maḥrūs, Shihātah, wqnāwy, Shākir 'Abd al-'Azīm Muḥammad. (2004). fā'ilīyat Barnāmaj qā'im 'alā al-Wasā'it al-ta'limīyah al-muta'addidah fī Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah al-ibidā'iyah lltlāmydh wmywlhm naḥwahā. (in Arabic). *Majallat al-qirā'ah wa-al-ma'rifah*, al-'adad 40.(

Wheeler, L.K. (2009). *Critical reading of an essay's argument- replication. Learning Disability Quarterly, 10(2), 82-91. Retrieved From http://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html*

Whiting, Emily Maria (2019): *Enhancing head start children's early literacy skills, an investigation of intervention outcomes, Wichita State University.*

قيمة المسؤولية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 - دراسة تحليلية -

هنوف عبد الله بنيان العنزي
أستاذ مساعد - جامعة الحدود الشمالية - المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2026-02-09؛ تاريخ القبول: 2026-04-07)

مستخلص البحث: تهدف هذه الدراسة إلى تحليل قيمة المسؤولية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، من خلال دراسة منهجية تكشف عن مفهومها وتأسيسها في الإسلام، وتستقرى حضورها في نصوص وثيقة الرؤية، وتتبع أهمية الدراسة من كون المسؤولية إحدى القيم الأساسية التي تقوم عليها منهجية برنامج التحول الوطني، حيث تسهم في بناء المواطن، وتعزيز كفاءة مؤسسات الدولة، مما يجعل تحليلها ضرورة ملحة لفهم دورها في تحقيق مستهدفات الرؤية، وقد تمثلت مشكلة البحث في عدم وجود أي دراسة تناولت هذه القيمة من زاوية تحليلية تربط بين التأصيل الشرعي لهذه القيمة والرؤية التنموية، وأبعاد سياقاتها، والآثار الإيجابية لتفعيلها، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي والتحليلي، وتوصلت إلى عدد من النتائج، وأهمها: إن قيمة المسؤولية في رؤية 2030 تمثل إطاراً عملياً يوجه سلوك مؤسسات الدولة، والمواطنين، والمجتمع نحو الكفاءة، والتنمية المستدامة، بما يعزز جودة الحياة، ويحقق التنافسية الوطنية، والنهوض بالوطن والمواطن.

الكلمات المفتاحية: القيم الإسلامية - الحوكمة - التنمية المستدامة - التحول الوطني.

The Value of Responsibility in Light of Vision 2030 - An Analytical Study -

Hanouf Abdullah Bunyan Al-Anzi
Assistant Professor - Northern Border University - Kingdom of Saudi Arabia

(Received: 09-02-2026; Accepted: 07-04-2026)

Abstract: This study aims to analyze the value of responsibility in light of Vision 2030 by exploring its concept and foundation in Islam and examining its presence in the vision's texts. The study highlights the importance of responsibility as a core value underpinning the National Transformation Program, contributing to citizen development and enhancing state institutions' efficiency. Analyzing this value is essential to understanding its role in achieving Vision 2030's objectives. The study adopts an inductive and analytical methodology, focusing on examining and analyzing the vision's texts to uncover its dimensions. Key findings include that responsibility in Vision 2030 serves as a comprehensive practical framework guiding the behavior of state institutions, citizens, and society towards efficiency, good governance, and sustainable development. This, in turn, enhances quality of life, achieves national competitiveness, and advances the nation and its citizens.

Keywords: Islamic values - Governance - Sustainable Development - National transformation.



DOI: 10.12816/0062553

(*) Corresponding Author:
Hanouf Abdullah Bunyan Al-Anzi
Assistant Professor - Northern Border
University - Kingdom of Saudi Arabia

Email: hn.9266@hotmail.com

(*) للمراسلة:
هنوف عبد الله بنيان العنزي
أستاذ مساعد - جامعة الحدود الشمالية -
المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني:
hn.9266@hotmail.com

1 المقدمة:

تُعَدُّ قيمة المسؤولية من القيم الأخلاقية والإنسانية التي تركز عليها المجتمعات المتقدمة، فهي تمثل حجر الأساس في بناء الإنسان القادر على المساهمة في التنمية الوطنية.

وقد أولت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 هذه القيمة أهمية خاصة في جميع مرتكزاتها، لتشمل مجالات الحياة التعليمية، الاقتصادية، والاجتماعية، والصحية، والإدارية، والقطاعين العام والخاص، وغيرها

ولما كانت قيمة المسؤولية تندرج تحت مجال مهم من مجالات الثقافة الإسلامية، وهو مجال القيم، وكانت النصوص المتعلقة بها قد وردت أكثر من (28) مرة في الرؤية، أحببت أن أجمع تلك النصوص، وتحليلها، مع ذكر أبعادها، والآثار الإيجابية لتفعيلها في تحقيق أهداف رؤية 2030، وقد جعلت الدراسة تحت عنوان: (قيمة المسؤولية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 دراسة تحليلية).

1-1 أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال:

1. إثراء الأبحاث العلمية المتعلقة بالقيم في ضوء رؤية 2030.
2. المساهمة في خدمة الوطن من خلال البحث العلمي.
3. دعم صناع القرار، والمؤسسات التربوية في تبني استراتيجيات فاعلة لترسيخ قيمة المسؤولية.

1-2 مشكلة الدراسة:

على الرغم من وجود دراسات كثيرة حول رؤية 2030 إلا أن أفراد قيمة المسؤولية بالدراسة المستقلة، وتحليل النصوص المتعلقة بها في رؤية 2030 لم يدرس حتى الآن، فانبثرت هذه الدراسة لسد تلك الفجوة البحثية، في ضوء الثقافة الإسلامية.

1-3 أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم القيم، والمسؤولية في اللغة والاصطلاح؟
2. ما سياقات قيمة المسؤولية الواردة في رؤية 2030، وما تحليلها، وأبعادها في كل سياق؟
3. ما الآثار الإيجابية لتفعيل قيمة المسؤولية في تحقيق أهداف رؤية 2030؟

1-4 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. بيان مفهوم القيم، والمسؤولية في اللغة، والاصطلاح.
2. تحديد سياقات قيمة المسؤولية الواردة في رؤية 2030، وتحليلها، وبيان أبعادها في كل سياق.
3. استنباط الآثار الإيجابية لتفعيل قيمة المسؤولية في تحقيق أهداف رؤية 2030؟

1-5 الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بتتبع الدراسات حول قيمة المسؤولية في مضامين رؤية 2030 فلم تظفر إلا ببحث تحت عنوان: "دور المسؤولية المجتمعية في تعزيز الانتماء لدى الأفراد في ضوء رؤية 2030"، للباحثة: إيمان بنت إبراهيم العمرطي، وهو منشور بمجلة كلية التربية جامعة طنطا، المجلد (90)، العدد (3)، يوليو 2024م، من 433 - 471، وهو يتفق مع هذا البحث في كونه يتناول المسؤولية الاجتماعية في ضوء رؤية 2030، ولكنه يختلف عن بحثي تمامًا؛ من حيث كونه يتناول أثر المسؤولية الاجتماعية في تعزيز الانتماء بينما يتناول بحثي استقرار كل نصوص المسؤولية في رؤية 2030، كقيمة عليا في ضوء الثقافة الإسلامية، بمختلف مجالاتها، سواء كانت مسؤولية الفرد أو الدولة أو القطاع العام أو القطاع غير الربحي، ومن هنا يتضح أن بينهما فروقًا كبيرة، في: الموضوع، والهدف، والمنهج.

وهناك دراسة تحت عنوان: قيمة التطوع في رؤية المملكة 2030، ودور الجامعة الإسلامية في تعزيزها - دراسة وصفيّة تحليليّة، للباحث محمد بن نايف المطيري، مجلة العلوم الشرعية، بالجامعة الإسلامية، العدد (212)، الجزء (2)، 1446هـ، وتتكون من بحثين، الأول: أهمية قيمة التطوع في رؤية المملكة العربية السعودية 2030، الثاني: دور الجامعة الإسلامية في تعزيز قيمة التطوع، ولا علاقة لها ببحثي إلا في كونها تناولت قيمة التطوع في ضوء رؤية 2030.

1-6 منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي والتحليلي، لتتبع سياقات ورود قيمة المسؤولية في رؤية 2030، وتحليل مضامينها، وبيان أبعادها، واستنتاج الآثار الإيجابية لتفعيلها في تحقيق أهداف الرؤية.

1-7 خطة الدراسة:

تتكون الدراسة من مقدمة، ومبحثين، وخاتمة.

- المقدمة، وفيها: أهمية الدراسة، ومشكلتها، وأسئلتها، وأهدافها، والدراسات السابقة، ومنهجها، وخطتها.
- المبحث الأول: الإطار المفاهيمي، وفيه مطلبان:
 1. المطلب الأول: مفاهيم عامة.
 2. المطلب الثاني: تأصيل قيمة المسؤولية في الإسلام.
- المبحث الثاني: سياقات قيمة المسؤولية الواردة في رؤية 2030، وتحليل مضامينها، وأبعادها، والآثار الإيجابية لتفعيلها، وفيه مطلبان:
 1. المطلب الأول: سياقات قيمة المسؤولية الواردة في رؤية 2030، وتحليل مضامينها، وأبعادها.
 2. المطلب الثاني: الآثار الإيجابية لتفعيل قيمة المسؤولية في تحقيق أهداف رؤية 2030.
- الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

• تعريف المسؤولية في اللغة والاصطلاح:

- المسؤولية في اللغة:

مصدر صناعي، مأخوذ من سأل، يسأل، سؤالاً ومسألة⁽⁸⁾. واسم الفاعل منه: السائل، والمسؤول: اسم مفعول؛ لأن السؤال والإجابة تقع عليه، قال تعالى: ﴿وَقُوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ﴾ [الصفافات: 24]. وتقول: سأله بكذا وعن كذا: استخبره عنه وطلب منه معرفته، قال تعالى: ﴿فَسَلُّوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [النحل: 43]. وسأله عن كذا: حاسبه عليه وأخذه به، قال تعالى: ﴿فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ 92 عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [الحجر: 92، 93]، وسأله الشيء: طلبه منه. وسأله الوعد: طلب وفاءه وإنجازه. وسأله: طلب معرفته وإحسانه. وسأله بالله أن يفعل كذا: أقسم عليه أن يفعل⁽⁹⁾.

وعليه: فالمسؤولية في اللغة لها عدة معان، منها: الاستخبار عن الشيء، وطلب معرفة الشيء من المسؤول عنه، والمحاسبة، ومواخظة المسؤول عن التقصير فيما أسند إليه من المسؤولية، والإنجاز، وطلب المعروف والإحسان. وكل هذه المعاني تتضمنها قيمة المسؤولية، باعتبارها قيمة فردية، واجتماعية، وإنسانية.

- المسؤولية في الاصطلاح:

هي: "التزام الفرد بأداء المهام الملقاة على عاتقه بما فيها احتياجاته الشخصية أو احتياجات الجماعة التي ينتمي إليها، بحيث يصبح من الأعضاء الفاعلين في المجتمع"⁽¹⁰⁾.

أو هي: "تحمل الشخص نتيجة التزاماته وقراراته واختياراته العملية من الناحية الإيجابية والسلبية أمام الله في الدرجة الأولى وأمام ضميره في الدرجة الثانية وأمام المجتمع في الدرجة الثالثة"⁽¹¹⁾.

- التعريف برؤية 2030:

هي خطة مستقبلية للمملكة العربية السعودية لمدة عشر سنوات، تبدأ من عام 2020، وتمتد حتى عام 2030، هدفها تحقيق النهوض التنموي، والتطور المتسارع؛ لتصبح المملكة ضمن أقوى اقتصاديات العالم، وأكثرها جودة للحياة، وهي رؤية وطنية تقوم على ثلاث ركائز، تمثل القوة العربية السعودية، وهي: العمق العربي والإسلامي، قوة استثمارية رائدة، محور ربط القارات. وتنطبق عليها ثلاثة محاور رئيسية، هي: مجتمع حيوي - اقتصاد مزدهر

1-7-1 المبحث الأول: الإطار المفاهيمي

1. المطلب الأول: مفاهيم عامة

- تعريف القيم في اللغة والاصطلاح:

- القيم في اللغة:

جمع قيمة، يقال: أقيمت الشيء وقومته، فقام بمعنى استقام⁽¹⁾، قال تعالى: ﴿وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَمًا﴾ [النساء: 5]، والمعنى جعلها الله قيمة الأشياء، فيها يقوم أمركم⁽²⁾، ويقال: هذا قوام الأمر، وملاكه، قال تعالى: ﴿وَذَلِكَ دِينَ الْقِيَمَةِ﴾ [البينة: 5]، فقوله: (قِيَمَةٌ) بمعنى: مستقيمة لا عوج فيها، من قولهم: قام فلان يقوم، إذا استوى على قدميه في استقامة⁽³⁾.

"وقيمة الشيء: الثمن الذي يعادل تكلفته، وقدره، ويقال: فلان ذو قيمة، ويقال عديم القيمة: أي لا خير فيه أو لا أهمية له. والقيم: الفضائل الدينية والخلقية والاجتماعية التي تقوم عليها حياة المجتمع الإنساني، قال تعالى: ﴿قُلْ إِنِّي هَدَيْتَنِي رَبِّيَ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا﴾ [الأنعام: 161]"⁽⁴⁾.

ومما تقدم يتضح أن (قَوَمَ) استعمل في اللغة لعدة معان، كالاستقامة، وقدر الشيء وقيمة الشيء وثنمه، والاعتدال، ونظام الأمر وملاكه وعماده، والثبات والاستمرار، وكل هذه المعاني تشير إلى ماهية القيم وخصائصها.

- القيم في الاصطلاح:

القيم بشكل عام: "هي مجموعة الفضائل الدينية والخلقية والاجتماعية التي يؤمن بها الناس ويتفقون عليها فيما بينهم ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية"⁽⁵⁾.

أو هي: "مجموعة من القواعد التي تقوم عليها الحياة الإنسانية، وتختلف بها عن الحياة الحيوانية"⁽⁶⁾.

والقيم الإسلامية هي: مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة، يختارها الإنسان بحرية، بعد تفكير وتأمل، ويعتقد بها اعتقاداً جازماً، تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو القبح، وبالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز⁽⁷⁾.

(1) انظر: لسان العرب، ابن منظور (498/12)؛ تاج العروس، مرتضى الزبيدي (592/17).

(2) انظر: معاني القرآن وإعرابه، الزجاج (14/2)؛ لسان العرب، ابن منظور (498/12)؛ تاج العروس، مرتضى الزبيدي (592/17).

(3) انظر: التفسير الوسيط، سيد طنطاوي (471/15).

(4) معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر (1878/3).

(5) الإسلام والصحة النفسية، فايق غنايم (ص159).

(6) الثقافة الإسلامية، عبد الله الطريقي، وآخرون (ص14).

(7) تعلم القيم وتعليمها، ماجد الجلال (ص55).

(8) مقاييس اللغة، ابن فارس (124/3).

(9) تاج العروس، مرتضى الزبيدي (365/7، 366).

(10) تنمية اتجاه الطالبات نحو قيمة تحمل المسؤولية، منتهى محارب (ص19).

(11) المسؤولية والجزاء في القرآن الكريم، سجاد أحمد (ص15).

إتقان العمل وإحسانه والقيام بالمسؤولية كما ينبغي الجزاء الحسن، والإحسان صفوة الأخلاق، قال تعالى: ﴿فَأَتَيْنَهُمُ اللَّهُ بِمَا قَالُوا جَنَّاتٍ تَجْرَى مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَذَلِكَ جَزَاءُ الْمُحْسِنِينَ﴾ [المائدة: 85]، وأما من قصر في تحمل المسؤولية فيجازى بعدل الله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَظْلِمُ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ وَإِنْ تَكُ حَسَنَةً يُضَعِفْهَا وَيُؤْتِ مِنْ لَدُنْهُ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ [النساء: 40]

فالمسؤولية في الإسلام قيمة أخلاقية مرتبطة بمنظومة القيم الإسلامية الأخرى؛ كالصدق، والأمانة، والوفاء، وغيرها، وهي تكليف، وأداء واجب، وهي تقابل العبث، والارتجال.

والمحاسبة عليها تكون بحسب الوسع، وهي مسؤولية للمكلف وعليه؛ فتكون له إن أداها وتحملها كما ينبغي، وتكون عليه إن قصر في الأداء أو تكاسل عن ذلك أو فرط فيه، وكل ذلك في إطار القاعدة الشرعية لا تكليف إلا بمستطاع، ف"من شرط وجوب أداء الأمور به القدرة التي بها يتمكن الأمور من الأداء" (3)، قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾ [البقرة: 286]، وقال تعالى: ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى﴾ [الأنعام: 164]، وقال تعالى: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾ [التغابن: 16]، وقال □: «إذا أمرتكم بأمر فأتوا منه ما استطعتم» (4).

ولا يُحمل المسؤولية أو يحاسب عليها إلا من يملك عقلاً؛ لأن "العقل مناط التكليف، والمحافظة عليه مصلحة مقصودة للشارع" (5).

والمسؤولية لا بد لها من الحرية في التصرف، وفق الضوابط والنظم المعتبرة، "فشرف الإنسان في تحمله لأعباء المسؤولية والأمانة، منذ أن استخلفه الله في الأرض أنه مزود - فطرياً - بمؤهلات الخطاب وقوى الفهم والبيان، والحرية والإمكان والعقل، والإرادة" (6). والجزاء هنا "يكون على العمل كما يكون على النية" (7).

والمسؤولية في الإسلام واسعة المجالات، وتطبيقاتها لا يأتي عليها الحصر؛ فهي تعني قيام الإنسان بحق الله تعالى، وبحق نبيه □، وحق نفسه، وحق أسرته، وحق مجتمعه الذي يعيش فيه، وهي تشمل كل فرد، كالأب والأم، والأبناء، والجار، والحاكم، والمجتمع، والأمة المسلمة، ولا يعفى منها أحد إلا إذا لم يكن مكلفاً.

- وطن طموح (1)، قال صاحب السمو الملكي، ولي العهد، رئيس مجلس الوزراء الأمير: محمد بن سلمان - يحفظه الله - معرفاً بالرؤية حين قدمها للمجتمع السعودي: "يسرني أن أقدم لكم رؤية الحاضر للمستقبل، التي نريد أن نبداً العمل بها اليوم للغد، بحيث تعبر عن طموحاتنا جميعاً وتعكس قدرات بلادنا. مملكة المستقبل... قوية تتسع لجميع دستورها الإسلام، ومنهجها الوسطية، وتتقبل الآخر" (2).

وهذا النص يعكس وعياً إستراتيجياً باستشراف المستقبل من خلال ربط الحاضر بالفعل التنموي المقصود، حيث تُقدّم الرؤية فيه بوصفها مشروعاً وطنياً جامعاً؛ يستثمر طموحات المجتمع، وإمكانات الدولة لصناعة تحولٍ مستدام.

كما يبرز البعد القيمي للرؤية من خلال تأكيد صاحب السمو الملكي - يحفظه الله - على المرجعية الإسلامية للدولة السعودية، ومنهجها الوسطي، وانفتاحها على الآخر، وسعيها لتحقيق توازن بين الأصالة والتحديث، وبناء قوة وطنية شاملة، تستوعب التنوع، وتدعم الاستقرار، والتعايش.

2. المطلب الثاني: تأصيل قيمة المسؤولية في الإسلام:

المسؤولية في الإسلام هي التزام أخلاقي بالقيام بكل ما أنيط بالإنسان القيام به، ومسؤوليته عن تصرفاته الاختيارية تجاه ذلك، فهي تكليف، ومظهر من مظاهر التكریم الإلهي للإنسان، أيا كان نوعه أو جنسه، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْوَبْرِ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الإسراء: 70]

ومسؤولية الإنسان مرتبطة باختياراته وبكل ما يقوم به، وهي ليست مسؤولية عما يسند إليه من مهام علمية أو إدارية أو تربوية أو أسرية أو اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية فقط، بل تتعدى ذلك لتشمل الجزاء عن هذه المسؤولية في الآخرة.

• شمول قيمة المسؤولية:

والمسؤولية في الإسلام عامة، فكل عبد يوم القيامة مسؤول عما كان يعمل في الدنيا من خير أو شر، قال تعالى: ﴿فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ 92 عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [الحجر: 92، 93]، وقال تعالى: ﴿وَفَقُّوهُمْ إِنَّهُمْ مُسْئِلُونَ﴾ [الصافات: 24]، فإن أحسن كانت الحسنی جزاءه، كما قال تعالى: ﴿هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَنِ إِلَّا الْإِحْسَانُ﴾ [الرحمن: 60]، وقد رتب الله تعالى على

(1) وثيقة رؤية 2030 (ص13).

(2) وثيقة رؤية 2030 (ص6).

(3) تمهيد الفصول في الأصول، السرخسي (65/1).

(4) صحيح البخاري، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب الاقتداء بسنن رسول الله □، (2658/6)، حديث رقم (6858)، صحيح مسلم، كتاب الحج، باب فرض الحج مرة في العمر،

(975/2)، حديث رقم (1337)

(5) تشنيف المسامع بجمع الجوامع، بدر الدين الزركشي (13/3).

(6) دراسات إسلامية في العلاقات الاجتماعية والدولية، محمد دراز (ص51).

(7) المسؤولية، التهامي نقرة (ص53).

ومن أهم مجالات المسؤولية:

1. المسؤولية الفردية:

وهي مسؤولية الإنسان عن صلاح نفسه، وتركيتها أو تدسيتها، قال تعالى: ﴿مَنْ عَمِلْ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلَمٍ لِّلْعَبِيدِ﴾ [فصلت: 46]، وقال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا 7 فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا 8 قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا 9 وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ [الشمس: 7 - 10]، وقال تعالى: ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينٌ﴾ [القيامة: 38]، وقال تعالى: ﴿وَكُلُّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَبْعَهُ فِي عُرْضِهِ وَخَرَجْ لَهُ يَوْمَ الْقِيَمَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنشُورًا 13 أَفَرَأَى كِتَابَكَ كَفَىٰ بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا﴾ [الإسراء: 13، 14]

وقال □: «لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن عمره فيما أفناه، وعن علمه فيم فعل، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه، وعن جسمه فيم أبلاه»⁽¹⁾. وكلمة "(عبد)" يراد به العموم؛ لأنه نكرة في سياق النفي، لكنه مخصص بمن لا حساب عليه"⁽²⁾.

وتشتمل رؤية 2030 كثير من النصوص المتعلقة بالمواطن السعودي، كفرد فاعل في المجتمع تسعى الرؤية لتحقيق طموحاته، ومنها: "نطمح إلى وطن يجد فيه المواطن ما يتمناه من التعليم والتأهيل والخدمات المتطورة"⁽³⁾.

• حدود المسؤولية الفردية:

بين القرآن الكريم أن الإنسان مسؤول عن حواسه وجوارحه، قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ [الإسراء: 36]، "أي: ولا تتبع ولا تقتف ما لا علم لك به، من قول أو فعل، وحاصله يرجع إلى النهي عن الحكم بما لا يكون معلوماً، وهذه قضية كلية يندرج تحتها أنواع كثيرة"⁽⁴⁾. وختم الآية بقوله: ﴿كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾، فيه دلالة على شمول المسؤولية عن الحواس والجوارح، وما يترتب عليها من أعمال، وإذا علم الإنسان أنه مسؤول في اليوم الآخر عن كل أقواله، وأفعاله، وسلوكه، وجوارحه، كان ذلك دافعاً له إلى مراقبة الله تعالى، وخشيته، والخوف منه؛ لأن عليه "أن يعد للسؤال جواباً، وذلك لا يكون إلا باستعمالها بعبودية الله، وإخلاص الدين له، وكفها عما يكرهه الله تعالى"⁽⁵⁾.

وكل شخص مسؤول عن تبعة ما تحمله من مسؤولية فردية كانت أو جماعية، عامة كانت أو خاصة، ومن ذلك أخلاقه، وتعاملاته، قال □: «كلكم راع، وكلكم مسؤول عن رعيته، الإمام راع ومسؤول عن رعيته، والرجل راع في أهله وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيته، والخادم راع في مال سيده ومسؤول عن رعيته». قال: وحسبت أن قد قال: «والرجل راع في مال أبيه ومسؤول عن رعيته، وكلكم راع ومسؤول عن رعيته»⁽⁶⁾.

• مجالات المسؤولية الفردية:

وهي كثيرة، قال الكرمانى: "قوله: «كلكم» فإن قلت: إذا لم يكن للرجل أهل ولا سيد ولا أب، ولم يكن إماماً فعلم رعايته؟ قلت: على أصدقائه، وأصحاب معاشرته. فإن قلت: إذا كان كل منا راعياً فمن الرعية؟ قلت: أعضاء نفسه، وجوارحه، وقواه، وحواسه، والراعي يكون مرعياً باعتبار آخر؛ ككون الشخص مرعياً للإمام راعياً لأهله أو الخطاب خاص بأصحاب التصرفات ومن تحت نظره، وما عليه إصلاح حاله"⁽⁷⁾.

2. المسؤولية الجماعية:

• مفهوم المسؤولية الجماعية:

وهي التي تراعي الصالح العام للناس، فإن مما يتميز به نظام القيم في الإسلام أنه نظام اجتماعي يشد بعضه بعضاً، كما مثل الرسول □ المؤمنين الصادقين بالجسد الواحد، قال □: «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى»⁽⁸⁾، وقال □: «والذي نفسي بيده لتأمرن بالمعروف، ولتنهون عن المنكر، أو ليوشكن الله يبعث عليكم عقاباً منه، ثم تدعونه، فلا يستجيب لكم»⁽⁹⁾.

• شمول المسؤولية الجماعية:

والمسؤولية في الإسلام تشمل الدارين، فكل عبد يوم القيامة مسؤول عما كان يعمل في الدنيا من خير أو شر، قال تعالى: ﴿فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ 92 عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [الحجر: 92، 93]، وقال تعالى: ﴿وَقَفُّوهُمْ إِنَّهُمْ مُسْئِلُونَ﴾ [الصفات: 24]، "وهذا صريح في إثبات سؤال الجميع يوم القيامة"⁽¹⁰⁾.

(1) سنن الترمذي، كتاب صفة القيامة، باب في القيامة، (612/4)، حديث رقم (2417)، وقال: "هذا حديث حسن صحيح، وسعيد بن عبد الله بن جريج هو بصري، وهو مولى أبي برزة، وأبو برزة اسمه: فضلة بن عبيد"، وصححه الألباني، انظر: صحيح الترغيب والترهيب، (162/1)، حديث رقم (126).

(2) المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، أبو العباس القرطبي (158/7).

(3) وثيقة رؤية 2030 (ص6).

(4) مفتاح الغيب، الفخر الرازي (339/20).

(5) تيسير الكريم الرحمن، السعدي (ص457).

(6) صحيح البخاري، كتاب الجمعة، باب الجمعة في القرى والمدن، (304/1)، حديث رقم (853)، صحيح مسلم، كتاب الإمارة، باب فضيلة الإمام العادل وعقوبة الجائر، (1459/3)، حديث رقم (1829).

(7) الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، الكرمانى (16/6).

(8) صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم، (20/8)، حديث رقم (2586).

(9) سنن الترمذي، باب ما جاء في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، (243/4)، حديث رقم (2309)، وقال الألباني: "حسن لغيره" صحيح الترغيب والترهيب، (576/2)، حديث رقم (2313).

(10) انظر: أضواء البيان، الشنقيطي (7/2).

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

- الأول: كونها قيمة أخلاقية؛ لأنها تعني الالتزام بالواجبات، والوفاء بالعهود.
 - والثاني: إنها قيمة مشتركة بين الشركات، والدولة، والأفراد، والمجتمع؛ لأن النجاح أو الفشل في تنفيذ هذا الوعد لا يُنسب إلى طرف واحد، بل إلى الجميع، مما يعزز روح الفريق، ويخلق توازنًا في المسؤوليات، ويمنع التهرب منها.
- وتتحقق المسؤولية الاجتماعية للشركات بوجه خاص عندما تقوم بتكليف جميع ممارساتها لضمان أنها تعمل بطرق تلبى أو تتجاوز التوقعات الأخلاقية، والقانونية، والتجارية، والعامة للمجتمع⁽⁵⁾.

"ونهيئ البيئة اللازمة للمواطنين وقطاع الأعمال والقطاع غير الربحي لتحمل مسؤولياتهم، وأخذ زمام المبادرة في مواجهة التحديات واقتناص الفرص"⁽⁶⁾.

وهذا السياق يشير إلى أهمية دور الدولة في تهيئة بيئة محفزة، كي يتمكن المواطنون والقطاعات المختلفة من تحمل مسؤولياتهم، والمشاركة الفاعلة في التنمية من خلال المبادرة، والاستجابة للتحديات.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

- مسؤولية المواطنين، من خلال المبادرة في حل المشكلات.
 - مسؤولية قطاع الأعمال، من خلال توفير فرص العمل.
 - مسؤولية القطاع غير الربحي، من خلال تحمل مسؤوليته في دعم العمل التطوعي، والتوعية به، ودعم الفئات المحتاجة.
- إن المجتمعات الناهضة لا تبنى إلا بتفاعل جميع أبنائها، كلٌ بحسب مسؤوليته، مما يؤدي إلى مجتمع مبادر⁽⁷⁾.

"ولأن الفاعلية والمسؤولية مفهومان جوهريان نسعى لتطبيقهما على جميع المستويات؛ لنكون وطنًا طموحًا بإنتاجه، ومنجزاته"⁽⁸⁾.

وهذا السياق يعلي من شأن المسؤولية والفاعلية كقيمتين مهمتين في بناء وطن منتج، ومزدهر. والفاعلية: تعني العمل على بلوغ أعلى درجات الإنجاز، وتحقيق أفضل النتائج⁽⁹⁾، والمسؤولية: تعني الالتزام بالأدوار والواجبات، وتحمل نتائج القرارات، والأفعال.

وهاتان الآيتان تدلان على شمول المسؤولية؛ فكل إنسان مُحاسب على أقواله، وأعماله يوم القيامة، مما يرسخ مبدأ الرقابة الذاتية، والالتزام بالقيم في السلوك.

كما تؤكد أن المسؤولية ليست خيارًا بل هي تكليف شرعي عام يوجب على الإنسان إصلاح عمله في الدنيا استعدادًا للمساءلة في الآخرة

وقد تحدثت الرؤية عن مسؤولية الحكومة تجاه المواطنين، وأولتهم عناية خاصة، جاء في أحد نصوصها: "وسنولي اهتمامًا خاصًا بالمواطنين الذين يحتاجون إلى الرعاية الدائمة، حيث سنقدم لهم الدعم المستمر، وسنعمل مع القطاع غير الربحي، وعبر الشراكة مع القطاع الخاص على توفير فرص التدريب، والتأهيل اللازم التي تمكّنهم من الالتحاق بسوق العمل"⁽¹⁾.

1-7-2 المبحث الثاني: سياقات قيمة المسؤولية

الواردة في رؤية 2030، وتحليل مضامينها،

وأبعادها، والآثار الإيجابية لتفعيلها

وفيه مطلبان:

1. المطلب الأول: سياقات قيمة المسؤولية الواردة في رؤية 2030، وتحليل مضامينها، وأبعادها:

تكرر ورود قيمة المسؤولية في رؤية 2030 أكثر من (28) مرة في نصوص رؤية 2030، وهذا فيه دلالة واضحة على أهميتها، وأنها جزء أصيل من مقومات المجتمعات

والجدير بالذكر أن هذه القيمة شملت أهم مرتكزات الرؤية، وهو الفقرة (3.2): "وطنٌ طموحٌ.. مواطنٌ مسؤول"⁽²⁾، وهذا يشير إلى مسؤولية المواطن السعودي في تحقيق الرؤية، واستمرارها، وفيما يأتي عرض تلك السياقات:

"سنفتح مجالاً أرحب للقطاع الخاص ليكون شريكاً، بتسهيل أعماله، وتشجيعه، لينمو، ويكون واحداً من أكبر اقتصادات العالم، ويصبح محركاً لتوظيف المواطنين، ومصدراً لتحقيق الازدهار للوطن، والرفاه للجميع. هذا الوعد يقوم على التعاون، والشراكة في تحمل المسؤولية"⁽³⁾.

وهذا السياق يشير إلى أن تنفيذ الوعد بالتنمية المستدامة⁽⁴⁾ مسؤولية تقوم على الشراكة بين عدة أطراف، وهذا يضيف على قيمة المسؤولية طابعاً جماعياً

(1) وثيقة رؤية 2030 (ص29).

(2) وثيقة رؤية 2030 (ص68).

(3) انظر: وثيقة رؤية 2030 (ص8).

(4) انظر: هي التنمية التي تلبي احتياجات البشر في الوقت الحالي دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تحقيق أهدافها، وتركز على النمو الاقتصادي المتكامل المستدام، والإشراف البيئي والمسؤولية الاجتماعية. انظر: التنمية المستدامة: مفهومها، أبعادها، ومؤشراتها، علي بابزید (ص275)

(5) انظر: علاقة المسؤولية الاجتماعية بالتنمية المستدامة، محمد صايب، سليم بوخابية (ص136).

(6) وثيقة رؤية 2030 (ص2).

(7) انظر: دور ريادة الأعمال في تحقيق المسؤولية المجتمعية، رانية زيادة (ص17)، وما بعدها.

(8) وثيقة رؤية 2030 (ص2).

(9) انظر: التربية والتجديد، ماجد الكيلاني (ص21).

وهذا السياق يركز على تعزيز الرعاية الاجتماعية، وتطويرها كهدف من أهداف الرؤية في إيجاد مجتمع قوي ومنتج، ويتم ذلك من خلال وجود منظومة مسؤولية متكاملة تشمل: الأسرة، والتعليم، والرعاية الاجتماعية، والصحية.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

1. مسؤولية الأسرة: من خلال تحمل مسؤولية التنشئة الأخلاقية، والتربوية للأفراد، فهي جهة فاعلة تتحمل دوراً محورياً في تكوين الشخصية، وغرس القيم.

2. مسؤولية مؤسسات التعليم: فهي القادر على بناء شخصية المواطن المسؤول، وتظهر مسؤوليتها من خلال إعداد أفراد قادرين على اتخاذ قرارات واعية، والمساهمة في المجتمع بإيجابية.

3. مسؤولية الدولة: من خلال إرساء منظومة اجتماعية، وصحية، وتوفير بيئة داعمة تُمكن الأفراد من ممارسة أدوارهم بفعالية، من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية، والصحية.

"سننقل مهمة تقديم الخدمات إلى شبكة من الشركات الحكومية تتنافس فيما بينها من جهة، ومع القطاع الخاص من جهة أخرى في العمل على تقديم أجود الخدمات الصحية، مما سيمكننا من تركيز مسؤولية القطاع العام على المهمات التنظيمية، والرقابية..."⁽⁸⁾.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

- المسؤولية التنظيمية، من خلال وضع السياسات، والمعايير، والإطار القانوني الذي يضمن تقديم خدمات صحية عالية الجودة.
- المسؤولية رقابية، من خلال متابعة التزام الشركات الحكومية والخاصة بالمعايير، وتقويم الأداء لضمان الشفافية، والكفاءة.
- مسؤولية استراتيجية، من خلال توجيه القطاع الصحي نحو تحسين الخدمات، وتشجيع الابتكار، والمنافسة الإيجابية بين مقدمي الخدمة.
- مسؤولية مجتمعية، من خلال حماية حقوق المستفيدين، وضمان حصول المجتمع على خدمات صحية عادلة، وأمنة، ومستدامة.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

- لمسؤولية الفردية، من خلال التزام المواطن بتطوير ذاته، والمساهمة في الإنتاج الوطني، والمبادرة والإنجاز.
- المسؤولية المؤسسية، من خلال التزام الحكومة بمبادئ الشفافية، والكفاءة، والحوكمة⁽¹⁾.
- المسؤولية التنموية، من خلال ربط المسؤولية بتحقيق الطموح الوطني والإنجازات، مما يعكس دورها في دعم التنمية المستدامة، وبناء وطن أكثر تقدماً وازدهاراً.

"يعدّ حفاظنا على بينتنا، ومقدراتنا الطبيعية من واجبنا دينياً، وأخلاقياً، وإنسانياً، ومن مسؤولياتنا تجاه الأجيال القادمة"⁽²⁾.

وهذا السياق يؤكد أن حماية البيئة تنبع من القيم الدينية والأخلاقية، فهي مسؤولية عملية تجاه مستقبل البشرية.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

1. المسؤولية الدينية: وتعني عدم الإفساد في الأرض، والحفاظ على التوازن البيئي كجزء من العبادة والطاعة، عملاً بقوله تعالى: ﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا﴾ [الأعراف: 56]، أي: ولا تفسدوا في الأرض بعمل المعاصي فإنها تفسد الأخلاق، والأعمال، والأرزاق⁽³⁾.
2. المسؤولية الأخلاقية⁽⁴⁾: وهي هنا تدفع الفرد إلى الامتناع عن تلويث البيئة، والإسراف، والإضرار بالموارد.
3. المسؤولية الإنسانية: وتعني الحرص على جودة الحياة، والعدالة البيئية⁽⁵⁾.
4. المسؤولية تجاه الأجيال: من خلال ضمان حق الأجيال القادمة في بيئة سليمة، ومقدرات مستدامة⁽⁶⁾.

"هدفنا هو تعزيز مبادئ الرعاية الاجتماعية وتطويرها لبناء مجتمع قوي ومنتج، من خلال تعزيز دور الأسرة وقيامها بمسؤولياتها، وتوفير التعليم القادر على بناء الشخصية، وإرساء منظومة اجتماعية، وصحية ممكنة"⁽⁷⁾.

(1) الحوكمة هي: ممارسة السلطة الاقتصادية والسياسية والإدارية لإدارة شؤون الدولة على كافة المستويات، ويشمل ذلك الآليات والعمليات والمؤسسات التي يمكن للأفراد والجماعات من خلالها التعبير عن مصالحهم، وممارسة حقوقهم القانونية والوفاء بالتزاماتهم وتسوية خلافاتهم. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (ص8)

(2) وثيقة رؤية 2030 (ص1).

(3) انظر: تيسير الكريم الرحمن، السعدي (ص291).

(4) هي أن يتحمل الفرد التكاليف والتبعات ونتائج السلوك الذي يصدر عنه، فالإنسان المكلف بحمل الأمانة مسؤول عن أفعاله، وعن كل ما يصدر عنه. انظر: المسؤولية الأخلاقية وأثرها في تقويم السلوك، رضا سيد عبد العزيز، (ص594).

(5) وتعني اتخاذ الإجراءات القانونية للحيلولة دون نشوء بؤر للتلوث البيئي في المناطق التي تسكنها الطبقات الفقيرة والمحروقة في المجتمع. انظر: المعجم البيئي، زينب حبيب، (ص498).

(6) دور قيادة الأعمال في تحقيق المسؤولية المجتمعية، رانية زيادة (ص17).

(7) وثيقة رؤية 2030 (ص6).

(8) وثيقة رؤية 2030 (ص8).

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

1. المسؤولية المالية، من خلال الحرص على استخدام المال العام بكفاءة، وفعالية.
2. المسؤولية التخطيطية، من خلال التوافق بين الميزانيات والأولويات الاستراتيجية بما يخدم الأهداف الوطنية.
3. المسؤولية الرقابية والمحاسبية، من خلال إيجاد آليات للتدقيق والمحاسبة يعزز الشفافية، والمساءلة، وتحديد الجهات المسؤولة يضمن عدم التهرب من المسؤولية، وتحقيق العدالة⁽⁶⁾.

"سنقوم بمراجعة دقيقة للهيكل والإجراءات الحكومية، وتوزيع المهام والمسؤوليات والصلاحيات وتطويرها، بما يضمن الفصل الواضح بين عملية اتخاذ القرار، وتنفيذه، ومراقبة التنفيذ، ويتواءم مع توجهنا لتسريع عملية اتخاذ القرار، والحد من الهدر المالي، والإداري"⁽⁷⁾.

وهذا السياق يعكس توجهًا إصلاحيًا في بنية العمل الحكومي، ويبرز قيمة المسؤولية في تحسين الأداء، وضمان الكفاءة، ويظهر أنها نظام متكامل؛ من خلال التوصيف الدقيق للمهام، والمساءلة، والرقابة.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

1. المسؤولية التنظيمية، من خلال وضوح الأدوار، وتحديد الصلاحيات بدقة، ومنع التداخل الإداري.
2. المسؤولية في اتخاذ القرار، من خلال قيام كل جهة بدورها، والمحاسبة عليه دون خلط أو تضارب.
3. المسؤولية في الرقابة والمساءلة، من خلال وجود جهة مستقلة تتابع، وتقيم.

"وطنٌ طموحٌ.. مواطنٌ مسؤولٌ... وهناك مسؤوليات عديدة تجاه وطننا، ومجتمعنا، وأسرنا، وتجاه أنفسنا كذلك... سنعمل باستمرار من أجل تحقيق آمالنا وتطلعاتنا، وسنسعى إلى تحقيق المنجزات والمكتسبات التي لن تأتي إلا بتحمل كل منا مسؤولياته من مواطنين، وقطاع أعمال، وقطاع غير ربحي"⁽⁸⁾.

وهذا السياق يجسد قيمة المسؤولية الوطنية، التي تبرز أن الوطن لا يُبنى إلا بتضافر جهود جميع أفراد، وقطاعاته.

وتشير التقارير السنوية لوزارة الصحة في السعودية إلى أن هيكله المهام التنظيمية، والتشغيلية، وتحسين الأداء المؤسسي تسهم في رفع جودة الخدمة المقدمة لجميع المواطنين⁽¹⁾.

"نريد بناء قطاع أعمال لا يكتفي بالوصول إلى الأرباح المالية فحسب، بل يسهم في النهوض بمجتمعه، ووطنه، ويقوم بمسؤوليته الاجتماعية"⁽²⁾.

وهذا السياق يعكس تحولًا استراتيجيًا في النظر إلى فلسفة قطاع الأعمال السعودي، حيث لم يعد الربح المالي هو الغاية الوحيدة له، بل أصبح على الشركات أن تدمج المسؤولية الاجتماعية ضمن أهدافها الأساسية، وهذا التوجه يحمل أبعادًا اقتصادية، واجتماعية، وأخلاقية تعزز دور القطاع الخاص في دعم التنمية الوطنية.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

- المسؤولية الاقتصادية، من خلال تشجيع الشركات على الاستثمار في رأس المال البشري، والمجتمعي.
- المسؤولية الاجتماعية، من خلال الالتزام بالإسهام في التنمية المستدامة بهدف خدمة الاقتصاد، وخدمة التنمية في آن واحد، عن طريق الاهتمام بالبيئة، وبالمجتمع⁽³⁾.
- المسؤولية القيمية، من خلال ترسيخ ثقافة الالتزام الأخلاقي تجاه المجتمع، واعتبار المسؤولية الاجتماعية جزءًا من هوية المؤسسات.
- المسؤولية الوطنية، من خلال ربط أداء الشركات برؤية المملكة 2030 التي تهدف إلى اقتصاد مزدهر، ومجتمع حيوي، ووطن طموح، وإشراك القطاع الخاص في تحقيق أهداف التنمية المستدامة⁽⁴⁾.

"وفي القطاع العام، سنعمل على تعزيز كفاءة الإنفاق من خلال وضع ضوابط صارمة على آليات الاعتماد، بما يزيد الأثر المتحقق مقابل الصرف، وسيتم ذلك من خلال تعزيز التوافق بين الأولويات الاستراتيجية، وتوزيع الميزانيات، وتعزيز ضوابط تنفيذها، وآليات التدقيق، والمحاسبة، وتحديد الجهات المسؤولة عن ذلك"⁽⁵⁾.

وهذا السياق يسلط الضوء على قيمة المسؤولية المالية والإدارية في إدارة القطاع العام، وهو يبرز أن تعزيز كفاءة الإنفاق ليس مجرد إجراء اقتصادي، بل هو التزام أخلاقي، وتنظيمي تجاه المال العام، والمصلحة الوطنية.

(1) انظر: وزارة الصحة السعودية، التقرير السنوي لعام 2023م.

(2) وثيقة رؤية 2030 (ص8).

(3) انظر: دور المسؤولية الاجتماعية للشركات في تحلي المؤسسات بروح المواطنة، عبد الرحمن العايب (ص449).

(4) انظر: نحو تفعيل المسؤولية الاجتماعية للمنظمات وفقاً لرؤية المملكة 2030، جعفر العلوان (ص11).

(5) وثيقة رؤية 2030 (ص17).

(6) انظر: المراجعة والرقابة على المال العام، ياسين سالم (ص233)، وما بعدها.

(7) وثيقة رؤية 2030 (ص18).

(8) وثيقة رؤية 2030 (ص20).

- المسؤولية الأسرية، من خلال الاهتمام بالروابط الاجتماعية، وغرس مفاهيم الانتماء، والأداب الاجتماعية، والقيم الإسلامية التي تجعل الفرد يستشعر مسؤولياته تجاه مجتمعه، وأمنه⁽³⁾.

"نحمل المسؤولية في أعمالنا: نريد بناء قطاع أعمال لا يكتفي بالوصول إلى الأرباح المالية فحسب، بل يساهم في النهوض بمجتمعه ووطنه، ويقوم بمسؤوليته الاجتماعية، ويساهم في تحقيق استدامة الاقتصاد الوطني، كما يساهم في إيجاد فرص عمل مناسبة ومحفزة لأبنائنا، ليتمكنوا من بناء مستقبلهم المهني. وسنعمل على دعم قطاع الأعمال القائم بمسؤوليته تجاه الوطن، والشركات التي تساهم في التصدي للتحديات الوطنية"⁽⁴⁾.

وهذا السياق يحوي رؤية عميقة لمسؤولية قطاع الأعمال، فهو لا ينظر إلى الشركات ككيانات ربحية فحسب، بل كأطراف فاعلة في التنمية الوطنية، والاجتماعية.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

- المسؤولية الاقتصادية، من خلال دعم الابتكار، والتنوع الاقتصادي.
- المسؤولية الاجتماعية، من خلال المساهمة في دعم المبادرات الاجتماعية، والبيئية، والتعليمية.
- المسؤولية الوطنية، من خلال التصدي للتحديات الاقتصادية، كالبطالة، والفقر لتحقيق أهداف التنمية.
- المسؤولية تجاه الشباب، من خلال توفير فرص عمل محفزة، وتمكينهم من بناء مستقبلهم داخل وطنهم.

"نحمل المسؤولية في مجتمعنا: إن لنا دوراً مؤثراً، وإسهاماً كبيراً في العمل الخيري محلياً، وإقليمياً وعالمياً. وفي ذلك أكبر دليل على أن قيم العطاء، والتراحم، والتعاون، والتعاطف راسخة الجذور فينا، غير أن هذه الجهود تحتاج إلى تطوير إطارها المؤسسي، والتركيز على تعظيم النتائج، ومضاعفة الأثر"⁽⁵⁾.

وهذا السياق يسلط الضوء على قيمة المسؤولية المجتمعية من خلال العمل الخيري، ويربطها بقيم العطاء، والتراحم، والتعاون.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

1. البعد الإنساني، فتكون المسؤولية المجتمعية نابعة من هوية دينية، وأخلاقية راسخة؛ لأن الدين أهم مصدر من مصادر الإلزام الأخلاقي⁽⁶⁾.
2. توسيع نطاق العمل الخيري، ليشمل الداخل، والإقليم، والعالم من منطلق إنساني.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

- المسؤولية الوطنية، وتعني أن المواطن شريك في بناء الوطن، وليس مجرد مستفيد من خدماته.
 - المسؤولية المهنية، وتعني العمل بضمير وطني، والالتزام، والسعي للتميز.
 - المسؤولية تجاه الأسرة، والمجتمع، والبيئة، من خلال نشر الوعي، والتعاون مع الآخرين.
- "كل منا مسؤول عن بناء مستقبله، حيث يبني كل منا ذاته، وقدراته ليكون مستقلاً، وفاعلاً في مجتمعه، ويخطط لمستقبله المالي، والعملية..."⁽¹⁾.

وهذا السياق يؤكد على قيمة المسؤولية الفردية؛ لأنها أساس بناء ذات الإنسان، وتخطيطه لمستقبله، وإدراكه لدوره في تشكيله، وتنمية قدراته، وتحقيق استقلاله، سواء على المستوى الشخصي أو المهني أو المالي.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

1. المسؤولية الذاتية، بحيث يكون الفرد مسؤولاً عن تطوير نفسه فكرياً، معرفياً، ومهارياً.
2. المسؤولية المجتمعية، وتشمل العمل التطوعي، واحترام النظام، والمشاركة الإيجابية.
3. المسؤولية المالية، وتشمل الادخار، والاستثمار، وتجنب الاستهلاك غير الواعي.
4. المسؤولية المهنية، وتشمل الاجتهاد، والالتزام، والسعي نحو التميز في العمل.

"نحمل المسؤولية في حياتنا لقد واجهنا الكثير من التحديات، وحققنا الكثير بفضل الله ثم بتكاتفنا، وساهمنا في بناء وطننا، وكنا ولا نزال مثلاً رائعاً في تحمل المسؤولية. وحيث إن تحديات ومتغيرات اليوم تتطلب أدواراً جديدة، فإن ثقتنا كبيرة في إمكاناتنا وإدراكنا للمسؤوليات الملقة على عواتقنا جميعاً، وقدرتنا على تحقيق إنجازات مميزة لوطننا، ولمجتمعنا، ولأسرنا، ولأنفسنا"⁽²⁾.

وهذا السياق يبين أن قيمة المسؤولية ركيزة أساس في مواجهة التحديات، وتحقيق الإنجازات، كما يبرز أن تحمل المسؤولية الجماعية، والفردية يبني الأوطان، ويحصنها.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

- المسؤولية الجماعية، من خلال التعاون، وتوزيع الأدوار.
- المسؤولية الوطنية، من خلال تعميق الولاء، والحرص على المصلحة العامة.

(1) وثيقة رؤية 2030 (ص20).

(2) وثيقة رؤية 2030 (ص20).

(3) دور الأسرة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب، عهد بنت ناصر عيد (ص15).

(4) وثيقة رؤية 2030 (ص20).

(5) وثيقة رؤية 2030 (ص20).

(6) القيم الأخلاقية ودورها في تنظيم المجتمع، وسيلة شريط (ص768).

3. البُعد المؤسسي، من خلال تطوير مؤسسات العمل الخيري، وحوكمتها.

4. البُعد التنموي، من خلال الانتقال من العمل الخيري التقليدي إلى ثقافة العمل التنموي المستدام.

"سنعمل على تسهيل تأسيس منظمات غير ربحية للميسورين، والشركات الرائدة لتفعيل دورها في المسؤولية الاجتماعية، وتوسيع نطاق عمل القطاع غير الربحي، وسيتم تمكين المؤسسات والجمعيات غير الربحية من استقطاب أفضل الكفاءات القادرة على نقل المعرفة، وتطبيق أفضل الممارسات الإدارية"⁽¹⁾.

وهذا السياق يعكس رؤية استراتيجية لتفعيل قيمة المسؤولية الاجتماعية من خلال تمكين القطاع غير الربحي، وتحويله إلى ركيزة تنموية، ذات تأثير في المجتمع.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

- البُعد المؤسسي، من خلال دعم البنية القانونية والإدارية لهذا القطاع.
 - البُعد الاجتماعي والاقتصادي، من خلال تفعيل دور الشركات، والميسورين في المسؤولية الاجتماعية، وتحويل المسؤولية من مبادرات فردية إلى مؤسسات منظمة ذات أثر واسع.
 - البُعد المعرفي، من خلال نقل استقطاب الكفاءات، وتطبيق أفضل الممارسات لضمان الجودة والاستدامة.
 - البُعد التنموي، من خلال توجيه هذا القطاع نحو مجالاته الحيوية، كالتعليم، والبرامج الاجتماعية، ليسهم في تحقيق أهداف التنمية الوطنية.
- "قمنا باعتماد ثقافة الأداء مبدأً لأعمالنا، وحرصنا على تطبيقه في تقويمنا لجميع الجهات، والبرامج، والمبادرات، والمسؤولين"⁽²⁾.

وهذا السياق يسلط الضوء على قيمة المسؤولية المؤسسية من خلال تبني ثقافة الأداء كمبدأ أساس في العمل، وتطبيقه على جميع الجهات، والبرامج، والمبادرات، والمسؤولين.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

1. البُعد الإداري، من خلال التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة القائمة على النتائج، ويشمل هذا البعد: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والتحسين المستمر⁽³⁾.
2. البُعد الرقابي، من خلال تقويم الأداء، بما يُعزز المساءلة، والشفافية، ويُقلل من الهدر، والفساد.

3. البُعد المؤسسي: من خلال ترسيخ ثقافة قائمة على الإنجاز، والكفاءة، والفعالية. بما يُسهم في بناء مؤسسات قوية، ومرنة.

"سنعمل على إعادة هيكلة مستمرة ومرنة لأجهزتنا الحكومية، تلغي الأدوار المتكررة، وتسعى إلى توحيد الجهود، وتسهيل الإجراءات، وتحديد الاختصاصات بشكل واضح، وتفعيل مسؤولية الجهات في تسلم مهماتها بشكل يسمح لها بالتنفيذ، ويمكن المساءلة، ويضمن استمرارية العمل، والمرونة في مواجهة التحديات"⁽⁴⁾.

وهذا السياق فيه تفعيل لقيمة المسؤولية في العمل الحكومي من خلال برامج تهدف إلى تعزيز الحوكمة، وإعادة الهيكلة، وتفعيل المساءلة، والإصلاح الإداري الشامل الذي يُركز على الكفاءة، والوضوح، والمرونة، بما يضمن أداءً حكومياً مسؤولاً، وفعالاً.

وتبرز أبعاد قيمة المسؤولية في هذا السياق في الآتي:

- البُعد الإداري والتنظيمي، من خلال اعتماد إعادة هيكلة للأجهزة الحكومية، وتوحيد الجهود لتقليل الهدر.
- البُعد الإجرائي، من خلال تسهيل الإجراءات، وتحديد الاختصاصات لتسهيل مراجعات المواطن.
- البُعد التنفيذي، من خلال تفعيل مسؤولية الجهات في تنفيذ المهام، ومحاسبة كل جهة على ما أوكل إليها من المهام.
- البُعد الرقابي، من خلال تمكين المساءلة، وربط الأداء بالنتائج لتعزيز الشفافية، والتحفيز على الإنجاز.
- البُعد الاستراتيجي، من خلال ضمان استمرارية العمل الحكومي، ومرونته في مواجهة التحديات، والتطوير المستمر⁽⁵⁾.

2. **المطلب الثاني: الآثار الإيجابية لتفعيل قيمة المسؤولية في تحقيق أهداف رؤية 2030:**

هناك جملة وافرة من الآثار التي يمكن تنتج عن تفعيل الصحيح، والرشد لقيمة المسؤولية في الواقع الوطني، والفردية، والمجتمعي، والمؤسسي، ويمكن إيجازها في الآتي:

أولاً: الآثار الإيجابية لتفعيل قيمة المسؤولية في مجال التنمية الوطنية:

1. التحول في ثقافة الأعمال السائدة من الربحية البحتة إلى الربحية ذات الأثر المجتمعي.
2. تحسين جودة الحياة.

(1) وثيقة رؤية 2030 (ص20).

(2) وثيقة رؤية 2030 (ص22).

(3) انظر: إدارة الأداء الوظيفي في المؤسسات الحكومية، نجاح الجازي (ص325).

(4) وثيقة رؤية 2030 (ص22).

(5) انظر: الحوكمة: المفاهيم، الأسس، والتطبيقات، مصطفى قطب (ص112، 113).

سادساً: الآثار الإيجابية لتفعيل قيمة المسؤولية في**المجال الاجتماعي:**

1. الحد من آثار الفقر، والبطالة.
2. تعزيز الانتماء للوطن، ولولاة الأمر.
3. ترسيخ القيم، وتعزيز الهوية الوطنية الجامعة.
4. تعزيز ثقافة الالتزام الجماعي، والوفاء بالوعود.
5. إيجاد مجتمع ناضج، ومتماسك.
6. ترسيخ مبدأ أن المسؤولية الاجتماعية شرف لمن يقوم بها.
7. تقوية النسيج الاجتماعي من خلال برامج دعم الأسر.

سابعاً: الآثار الإيجابية لتفعيل قيمة المسؤولية عبر**الحكومة الحكومية:**

1. تحقيق الكفاءة، وقوة الإنجاز الملموس.
2. سرعة تقديم الخدمات، والثقة بمقدمها.
3. عدم التداخل في الصلاحيات، وتحقيق المساءلة العادلة.
4. القدرة على التكيف، والمرونة، وتقليل هدر الموارد.
5. وجود الممارسات الرشيدة من خلال العمل بالقوانين، والقواعد المنظمة لذلك.
6. وجود إدارة قائمة على النزاهة والشفافية، ومكافحة الفساد، تحقق العدالة دون تمييز، وتطبق القانون على الجميع، مع توفير رقابة داخلية وخارجية⁽¹⁾.

2 الخاتمة:

في ضوء ما تم استعراضه، من نصوص رؤية 2030 وتحليلها، يتضح أن قيمة المسؤولية لها أبعاد متعددة في بناء مجتمع حيوي، ووطن طموح، واقتصاد مزدهر، وقد خرجت الدراسة بجملة من النتائج والتوصيات:

1-2 أهم النتائج:

- إن قيمة المسؤولية في رؤية 2030 تمثل إطاراً عملياً شاملاً يوجه سلوك مؤسسات الدولة، والمواطنين، والمجتمع نحو الكفاءة، والحوكمة، والتنمية المستدامة، بما يعزز جودة الحياة، ويحقق التنافسية الوطنية.
- وسّعت رؤية 2030 مفهوم قيمة المسؤولية ليشمل الأفراد، والمؤسسات على حد سواء، ويجعل منها التزاماً وطنياً يسهم في تحقيق التنمية المستدامة، وترسيخ ثقافة العطاء والمشاركة.

3. تعزيز الثقة بين المواطن والقطاع الخاص.**4. دعم الاستقرار الاجتماعي، والتكافل بين أفراد المجتمع.****5. تعزيز الانتماء للوطن، والمشاركة في نهوضه.****ثانياً: الآثار الإيجابية لتفعيل قيمة المسؤولية في****المجال البيئي، والصحي:**

1. استدامة الموارد الطبيعية.
2. تعزيز الوعي بأهمية المحافظة على البيئة.
3. توريث بيئة صالحة لتعيش فيها الأجيال القادمة.
4. بناء نظام صحي شفاف، ومنضبط.
5. تحسين الخدمات الصحية، وتوفير علاج عالي الجودة.

ثالثاً: الآثار الإيجابية لتفعيل قيمة المسؤولية في**مجال إدارة الإنفاق العام وإصلاح الهياكل الحكومية:**

1. تحقيق النمو الاقتصادي المتوازن.
2. تعزيز ثقة المواطن بمؤسسات الدولة.
3. تحقيق العدالة الاجتماعية.
4. الوضوح، وسرعة الإجراءات.
5. تعزيز الشفافية، والمحاسبة العادلة.
6. ترشيد الإنفاق، وتقليل الهدر المالي.

رابعاً: الآثار الإيجابية لتفعيل قيمة المسؤولية في**المجال الفردي:**

1. تأهيل الشخصية الوطنية المستقلة، والواعية.
2. إيجاد أفراد منتجين، ومبارزين.
3. النجاح المهني للأفراد نتيجة التطوير المستمر.
4. القدرة على التخطيط للمستقبل.
5. تعزيز وعي المواطن، والمشاركة من خلال التطوع في الأزمات، ودعم المبادرات البيئية.

خامساً: الآثار الإيجابية لتفعيل قيمة المسؤولية في**مجال قطاع الأعمال والقطاع غير الربحي:**

1. التنوع في النشاطات، والنمو الشامل للقطاع.
2. تكافؤ الفرص، وإيجاد الحلول لكافة التحديات.
3. تعزيز روح التكافل الاجتماعي.
4. إيجاد الوظائف، ودعم الابتكار.
5. الاحترافية، والتوسع في الأثر الربحي.
6. المساهمة في دعم قطاعات الصحة، والتعليم، والإسكان.

(1) انظر: دور الحوكمة والشفافية في الحد من الفساد الإداري، عادل الشلفان، (ص119).

تشنيف المسامع بجمع الجوامع لتاج الدين السبكي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت794هـ)، دراسة وتحقيق: سيد عبد العزيز، عبد الله ربيع، مكتبة قرطبة - توزيع المكتبة المكية، (د.م)، ط1، 1998م.

تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ماجد زكي الجلال، دار المسيرة: عمّان، الأردن، (د. ط)، (د. ن).

التفسير الوسيط للقرآن الكريم، محمد سيد طنطاوي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع: الفجالة - القاهرة، ط1، 1998م.

تنمية اتجاه الطالبات نحو قيمة تحمل المسؤولية، منتهى بنت إبراهيم محارب، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مصر، العدد (67)، 2021م، ص117 - 137.

التنمية المستدامة: مفهوما، أبعادها، ومؤشراتها، (حالة مؤشر الأداء البيئي العالمي)، علي بايزيد، مجلة المقرريزي للدراسات الاقتصادية والمالية، الجزائر، العدد (2)، المجلد (6)، 2022م، ص270 - 290.

تيسير الكريم الرحمن، في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط1، 2000م.

الثقافة الإسلامية تخصصاً ومادة وقسمًا علميًا، عبد الله الطريقي، وآخرون، (د. ن)، الرياض، ط1، 1996م.

الحوكمة: المفاهيم، الأسس، والتطبيقات في الإدارة العامة، مصطفى قطب، دار المسيرة: عمان، ط1، 2021م.

دراسات إسلامية في العلاقات الاجتماعية والدولية، محمد عبد الله دراز، الكويت، (د. ط)، 1974م.

دور الأسرة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب، عهد بنت ناصر بن عيد، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مصر، العدد (67)، 2021م، ص1 - 18.

دور الحوكمة والشفافية في الحد من الفساد الإداري، عادل بن أحمد الشلفان، المجلة العربية للإدارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، العدد (2)، المجلد (41)، 2021م، ص117 - 141.

دور المسؤولية الاجتماعية للشركات في تحلي المؤسسات بروح المواطنة، عبد الرحمن العايي، مجلة تنمية الموارد البشرية، الجزائر، العدد (11)، 2015م، ص442 - 476.

دور ريادة الأعمال في تحقيق المسؤولية المجتمعية بإقليم عسير، رانية محمد زيادة، المجلة المصرية للدراسات التجارية، جامعة المنصورة، كلية التجارة، مصر، العدد (4)، المجلد (45)، 2021م، ص1 - 18.

سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر، وآخرين، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي: القاهرة، ط2، عام 1975م.

صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري، تصوير دار طوق النجاة: بيروت، ط1، عام 2000م.

صحيح الترغيب والترهيب، محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف: الرياض، ط1، 2000م.

صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه: القاهرة، ط1، 1955م.

دمج قيمة المسؤولية في السياسات العامة، وفي ممارسات القطاع الخاص، وفي سلوك المواطن، يعد ضماناً أساسية لإحداث تحول حقيقي للسير نحو مستقبل تتكامل فيه الأدوار، وتتعرز فيه القيم.

أسهمت رؤية 2030 في ترسيخ قيمة المسؤولية في تعزيز الوعي بالأنظمة التعليمية، والإدارية، والرقابية.

في ظل رؤية 2030 أصبح القطاع الخاص شريكاً أساساً في التنمية، من خلال تبني المسؤولية الاجتماعية، كجزء من إستراتيجيته المؤسسية.

أسهم تضمين قيمة المسؤولية في رؤية 2030 في تعزيز الثقة بين المواطن والمؤسسات.

عززت رؤية 2030 من خلال تأكيد قيمة المسؤولية ثقافة الالتزام المجتمعي لدى المؤسسات، مما أدى إلى زيادة المبادرات في مجالات التعليم، والصحة، والبيئة.

السياسات الحكومية المنصوص عليها في رؤية 2030 لها أثر كبير في تحفيز شركات القطاع الربحي على تقديم مساهمات مجتمعية ملموسة، عبر برامج الدعم والتمكين.

2-2 التوصيات:

1. دراسة القيم الأخرى التي تضمنتها رؤية 2030.
2. القيام بدراسة ميدانية لقياس أثر قيمة المسؤولية في تحقيق مستهدفات رؤية 2030.
3. القيام بدراسة استشرافية لاستقراء التحديات، والفرص المرتبطة بتطبيق برامج الرؤية.

3 المصادر والمراجع:

إدارة الأداء في الوظيفي في المؤسسات الحكومية، نجاح صالح عفاش الجازي، مجلة رماح للبحوث والدراسات، العدد (72)، الجزء (1)، 2022م، ص319 - 330.

الإسلام والصحة النفسية والجسدية للأنام، فابيق محمد غنايم، دار المأمون للنشر، (د. م)، (د. ط) 2018م.

أصول السرخسي = تمهيد الفصول في الأصول، محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي، حقق أصوله وعلق عليه: أبو الوفاء الأفعاني، دار المعرفة: بيروت، (د. ط)، (د. ت).

أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي، دار الفكر: بيروت، (د. ط)، 1995م.

البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، الأمم المتحدة، 1997م.

تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تحقيق: جماعة من المختصين، من إصدارات: وزارة الإرشاد والأنباء - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت، ط1، 1965 - 2001م.

التربية والتجديد وتنمية الفاعلية، ماجد عرسان الكيلاني، دار القلم: دبي، ط1، عام 2005م.

المراجع الأجنبية

- Al-Jazi, Najah. (2022). *Performance Management in Government Institutions (in Arabic)*. Ramah Journal for Research and Studies, Issue (72), Part (1), pp. 319–330.
- Ghunaim, Faiq. (2018). *Islam and Mental Health (in Arabic)*. Dar Al-Ma'moun Publishing. (No Place, No Edition).
- Al-Sarakhsi, Muhammad bin Ahmad. (n.d.). *Tamhid Al-Fusool fi Al-Usul (Introduction to the Chapters on Principles) (in Arabic)*. Edited by Abu Al-Wafa Al-Afghani. Dar Al-Ma'arifa: Beirut. (No Edition, No Date).
- Al-Shanqiti, Muhammad Al-Amin. (1995). *Adwa' Al-Bayan (The Lights of Explanation) (in Arabic)*. Dar Al-Fikr: Beirut. (No Edition).
- United Nations Development Programme. (1997). *United Nations*.
- Al-Zabidi, Muhammad Murtada. (1965–2001). *Taj Al-Arus (The Crown of the Bride) (in Arabic)*. Edited by a group of specialists. National Council for Culture, Arts, and Literature: Kuwait, 1st Edition.
- Al-Kilani, Majid. (2005). *Education and Renewal (in Arabic)*. Dar Al-Qalam: Dubai, 1st Edition.
- Al-Zarkashi, Muhammad bin Abdullah. (1997). *Tashnif Al-Masami' bi-Jam' Al-Jawami' (Sharpening the Ears with the Collection of Collections) (in Arabic)*. Edited by Sayed Abdul Aziz and others. Maktabat Qurtuba. (No Place), 1st Edition.
- Al-Jallad, Majid Zaki. (n.d.). *Learning and Teaching Values: A Theoretical and Practical Framework for Methods and Strategies of Teaching Values (in Arabic)*. Dar Al-Maseera: Amman. (No Edition, No Date).
- Tantawi, Sayed. (1998). *The Intermediate Interpretation of the Holy Quran (in Arabic)*. Dar Nahdat Misr: Al-Faggala, 1st Edition.
- Muharib, Muntaha. (2021). *Developing Female Students' Attitudes Toward the Value of Responsibility (in Arabic)*. Journal of Social Work, Egyptian Association of Social Workers, Issue (67), pp. 117–137.
- Bayazid, Ali. (2022). *Sustainable Development: Its Concept, Dimensions, and Indicators (in Arabic)*. Al-Maqrizi Journal for Economic and Financial Studies, Algeria, Issue (2), Volume (6), pp. 270–290.
- Al-Sa'di, Abdulrahman bin Nasser. (1999). *Tafsir Al-Karim Al-Rahman (The Explanation of the Most Merciful) (in Arabic)*. Edited by Abdulrahman Al-Luwaheeq. Al-Resalah Foundation: Beirut, 1st Edition.
- Al-Tariqi, Abdullah, et al. (1996). *Islamic Culture as a Discipline, Subject, and Academic Department (in Arabic)*. (No Publisher), Riyadh, 1st Edition.
- علاقة المسؤولية الاجتماعية بالتنمية المستدامة، امحمد صايب، سليم بوخابية، مجلة التحليل والاستشراف الاقتصادي، الجزائر، العدد (1)، المجلد (2)، 2021م، ص124 – 148.
- القيم الأخلاقية ودورها في تنظيم المجتمع، وسيلة شريط، مجلة المعيار، كلية أصول الدين، الجزائر، العدد (53)، المجلد (28)، 2021م، ص762 – 777.
- الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، محمد بن يوسف بن علي الكرمانى، دار إحياء التراث العربى: بيروت، ط2، 1981م.
- لسان العرب، محمد بن مكرم بن على، ابن منظور الأنصاري، دار صادر: بيروت، ط3، 1993م.
- المراجعة والرقابة على المال العام في المؤسسات الإدارية العمومية، ياسين سالمى، مجلة الإستراتيجية والتنمية، الجزائر، العدد (7)، المجلد (4)، 2014م، ص220 – 253.
- المسؤولية الأخلاقية وأثرها في تقويم السلوك، دراسة تحليلية من منظور إسلامي، رضا سيد هاشم عبد العزيز، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر، العدد (5)، المجلد (17)، 2017م، ص577 – 652.
- المسؤولية والجزاء في القرآن الكريم (دراسة موضوعية)، سجاد أحمد أفضل، رسالة ماجستير، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية العالمية، إسلام آباد، 2007م.
- المسؤولية، التهامي نكرة، المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، العدد (2)، المجلد (2)، 1985م، ص53 – 60.
- معاني القرآن وإعرابه، إبراهيم بن السري بن سهل الزجاج، تحقيق: عبد الجليل شلبي، عالم الكتب: بيروت، ط1، 1988م.
- المعجم البيئي، زينب منصور حبيب، دار أسامة: عمان - الأردن، ط1، 2011م.
- معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر، بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب: بيروت، ط1، 2008م.
- مفاتيح الغيب، محمد بن عمر بن الحسن التيمي، الملقب بفخر الدين الرازي، دار إحياء التراث العربى: بيروت، ط3، 1996م.
- المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، أحمد بن عمر القرطبي، حققه وعلق عليه: محيي الدين ديب ميسنر، وآخرون، دار ابن كثير: دمشق - بيروت، دار الكلم الطيب: دمشق - بيروت، ط1، 1417هـ - 1996م.
- مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، شركه مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده: مصر، ط2، 1972م.
- نحو تفعيل المسؤولية الاجتماعية للمنظمات وفقاً لرؤية المملكة 2030، جعفر العلوان، مجلة التنمية الإدارية، معهد الإدارة العامة، الرياض، العدد (221)، 2025م.
- وثيقة رؤية 2030، مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، المملكة العربية السعودية.
- وزارة الصحة السعودية، التقرير السنوي، 2023م.

- Ibn Manzur, Muhammad bin Makram. (1993). *Lisan Al-Arab* (in Arabic). Dar Sader: Beirut, 3rd Edition.
- Salmi, Yassin. (2014). Review and Oversight of Public Funds in Administrative Public Institutions (in Arabic). *Journal of Strategy and Development*, Issue (7), Volume (4), pp. 220–253.
- Hashim, Reda Sayed. (2017). Moral Responsibility and Its Impact on Behavior Evaluation: An Analytical Study from an Islamic Perspective (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University*, Issue (5), Volume (17), pp. 577–652.
- Afzal, Sajad Ahmad. (2007). Responsibility and Accountability in the Holy Quran (in Arabic). Master's Thesis, Faculty of Fundamentals of Religion, International Islamic University.
- Naqra, Al-Tuhami. (1985). Responsibility (in Arabic). *Arab Journal for Security Studies*, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Issue (2), Volume (2), pp. 53–60.
- Al-Zajjaj, Ibrahim bin Al-Sari. (1987). Meanings and Syntax of the Quran (in Arabic). Edited by Abdul Jalil Shalabi. Alam Al-Kutub: Beirut, 1st Edition.
- Omar, Ahmed Mukhtar. (2008). Contemporary Arabic Language Dictionary (in Arabic). With the assistance of a team. Alam Al-Kutub: Beirut, 1st Edition.
- Al-Razi, Fakhr Al-Din (Muhammad bin Umar bin Al-Hasan Al-Taymi). (1999). *Mafatih Al-Ghayb* (Keys to the Unseen) (in Arabic). Dar Ihya Al-Turath Al-Arabi: Beirut, 3rd Edition.
- Al-Qurtubi, Ahmad bin Umar. (1996). *Al-Mufhim lima Ashkala min Talkhis Kitab Muslim* (Clarifying What Is Ambiguous in the Summary of Sahih Muslim) (in Arabic). Edited and annotated by Muhyiddin Mišo and others. Dar Ibn Kathir: Damascus - Beirut, 1st Edition.
- Ibn Faris, Ahmad bin Zakariya. (1972). *Maqayis Al-Lugha* (Standards of Language) (in Arabic). Edited by Abdul Salam Harun. Mustafa Al-Babi Al-Halabi Press: Egypt, 2nd Edition.
- Al-Alwan, Jaafar. (2025). Toward Activating Social Responsibility of Organizations in Line with Saudi Vision 2030 (in Arabic). *Journal of Administrative Development*, Issue (221).
- Council of Economic and Development Affairs. (n.d.). *Vision 2030 Document* (in Arabic).
- Saudi Ministry of Health. (2023). *Annual Report* (in Arabic).
- Qutb, Mustafa. (2021). *Governance: Concepts, Foundations, and Applications* (in Arabic). Dar Al-Maseera: Amman, 1st Edition.
- Daraz, Muhammad. (1974). *Islamic Studies in Social and International Relations* (in Arabic). Kuwait. (No Edition).
- Eid, Ahoud Nasser. (2021). The Role of the Family in Developing Social Responsibility Among Youth (in Arabic). *Journal of Social Work, Egyptian Association of Social Workers*, Issue (67), pp. 1–18.
- Al-Shalfan, Adel. (2021). The Role of Governance and Transparency in Reducing Administrative Corruption (in Arabic). *Arab Journal of Administration, Arab Administrative Development Organization*, Issue (2), Volume (41), pp. 117–141.
- Al-Ayeb, Abdulrahman. (2015). The Role of Corporate Social Responsibility in Promoting Institutional Citizenship (in Arabic). *Journal of Human Resource Development*, Issue (11), pp. 442–476.
- Ziyada, Rania. (2021). The Role of Entrepreneurship in Achieving Social Responsibility in the Asir Region (in Arabic). *Egyptian Journal of Commercial Studies*, Mansoura University, Faculty of Commerce, Issue (4), Volume (45), pp. 1–18.
- Al-Tirmidhi, Muhammad bin Isa. (1975). *Sunan Al-Tirmidhi* (in Arabic). Edited by Ahmad Shakir and others. Mustafa Al-Babi Al-Halabi Press: Cairo, 2nd Edition.
- Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail. (2001). *Sahih Al-Bukhari* (in Arabic). Dar Tawq Al-Najat: Beirut, 1st Edition.
- Al-Albani, Muhammad Nasir Al-Din. (2000). *Sahih Al-Targhib wa Al-Tarhib* (Authentic Encouragements and Warnings) (in Arabic). Maktabat Al-Ma'arif: Riyadh, 1st Edition.
- Muslim bin Al-Hajjaj Al-Qushayri. (1955). *Sahih Muslim* (in Arabic). Edited by Muhammad Fouad Abdul Baqi. Isa Al-Babi Al-Halabi Press: Egypt, 1st Edition.
- Saib, Mohammed, et al. (2021). The Relationship Between Social Responsibility and Sustainable Development (in Arabic). *Journal of Economic Analysis and Foresight*, Issue (1), Volume (2), pp. 124–148.
- Sharbit, Wassila. (2021). Moral Values and Their Role in Organizing Society (in Arabic). *Al-Mi'yar Journal*, Faculty of Fundamentals of Religion, Issue (53), Volume (28), pp. 762–777.
- Al-Kirmani, Muhammad bin Yusuf. (1981). *Al-Kawakib Al-Darari fi Sharh Sahih Al-Bukhari* (The Luminous Stars in Explaining Sahih Al-Bukhari) (in Arabic). Dar Ihya Al-Turath Al-Arabi: Beirut, 2nd Edition.

العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية - دراسة تحليلية -

منى عبدالرحمن الماضي

أستاذ مساعد - تخصص ثقافة إسلامية - قسم دراسات إسلامية - كلية الشريعة والقانون - جامعة الجوف

(تاريخ الاستلام: 2026-02-10؛ تاريخ القبول: 2026-03-31)

مستخلص البحث: يهدف هذا البحث إلى دراسة العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية، وتحليل مجالاتها الأساسية، وربطها بالمهارات الضرورية المعاصرة لمواجهة تحديات العصر. وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لتوضيح العلاقة بين المجالات الثلاثة: النظم، والقيم، والفكر، وتحليل العوامل المؤثرة في اكتساب المهارات، وتناول المبحث الأول مجالات الثقافة الإسلامية الثلاثة، موضحاً دور كل منها في بناء شخصية متوازنة قادرة على التفكير المنهجي، والتحليل النقدي، وركز المبحث الثاني على العوامل المؤثرة في الثقافة الإسلامية، وقد خرج البحث بجملة من النتائج أهمها: فهم العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية، حيث تسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على التفكير النقدي. وأن المجال القيمي يشكل الأساس الأخلاقي لتطبيق مهارات النظم والفكر. والاستخدام الواعي للتقنيات الرقمية؛ يعزز اكتساب المهارات الفكرية، وأوصت الدراسة باعتماد برامج تعليمية، وتدريبية متكاملة تنمي مجالات الثقافة الإسلامية الثلاثة. وضرورة تعزيز استخدام التقنيات الرقمية، والمصادر العلمية الموثوقة في تطوير المهارات.

الكلمات المفتاحية: الثقافة الإسلامية - مهارات - النظم - القيم - الفكر.

Factors affecting the acquisition of Islamic cultural skills - Analytical study -

Mona Abdul Rahman Al-Mady

Assistant Professor - Islamic Culture Specialization - Department of Islamic Studies - College of Sharia and Law - Al-Jouf University

(Received: 10-02-2026; Accepted: 31-03-2026)

Abstract: This study aims to examine the factors influencing the acquisition of Islamic cultural skills, analyze its core domains, and link them to the contemporary skills necessary for addressing the challenges of the modern era. The study adopts a descriptive-analytical approach to clarify the relationship between the three domains—systems, values, and thought—and the factors affecting skill acquisition. The first section addresses the three domains of Islamic culture, highlighting the role of each in building a balanced personality capable of systematic thinking and critical analysis. The second section focuses on the factors influencing Islamic culture. The study concludes with several key findings, most notably that the development of Islamic cultural skills requires the integration of both internal and external factors; that the value-based domain constitutes the ethical foundation for the application of systems and intellectual skills; and that the conscious use of digital technologies enhances the acquisition of intellectual skills.

Keywords: Islamic culture - skills - systems - values - thought.



DOI: 10.12816/0062559

(*) Corresponding Author:

Mona Abdul Rahman Al-Mady
Assistant Professor - Islamic Culture
Specialization - Department of Islamic
Studies - College of Sharia and Law -
Al-Jouf University. Kingdom of Saudi
Arabia.

Email: Moon-ksa77@hotmail.com

(*) للمراسلة:

منى عبدالرحمن الماضي
أستاذ مساعد - تخصص ثقافة إسلامية - قسم
دراسات إسلامية - كلية الشريعة والقانون -
جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني:

Moon-ksa77@hotmail.com

1 المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وآله،
وصحبه، ومن والاه.

أما بعد:

فُتُحِد مهارات الثقافة الإسلامية من الركائز الأساسية لبناء الشخصية المسلمة، التي تجمع بين المعرفة الشرعية، والقيم الأخلاقية، والقدرات الفكرية والمهارية، بما يتيح لها التفاعل الواعي مع مستجدات العصر، في ضوء المقاصد الشرعية.

وتكتسب دراسة هذه المهارات أهمية خاصة في ظلّ التحديات المعاصرة، التي تتطلب القدرة على الابتكار، والتواصل الفعال، وحلّ المشكلات.

كما أنّ البيئة تلعب دوراً محورياً في تنمية هذه المهارات، إذ تتضافر فيها شتى العوامل لتكوين الشخصية الواعية، القادرة على ممارسة القيم الإسلامية.

ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة؛ لتحليل العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية، تحت عنوان: (العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية: دراسة تحليلية)، ومن الله التوفيق

1-1 أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث فيما يأتي:

1. إنه أول بحث يوضح العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية.
2. إنه يساهم في تعزيز التفكير النقدي والتحليلي، وتحويل المعرفة إلى سلوك عملي.
3. إنه يوفر إطاراً تحليلياً يمكن للمؤسسات التعليمية والتربوية الاستفادة منه؛ لتصميم برامج تطوير المهارات الإسلامية المعاصرة.

2-1 مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من تأثير الثقافة الإسلامية على مختلف مجالات الحياة إلا أنه لا توجد دراسة تناولت العوامل التي تؤثر في اكتساب مهاراتها، وعليه فتنمثل الفجوة البحثية في غياب الدراسات العلمية التي تتناول العوامل المؤثرة في الثقافة الإسلامية بشكلٍ شاملٍ ومنهجيٍّ، حيث لم يتم تحليل هذه العوامل، أو تقييم تأثيرها على بناء المعرفة، والسلوك الإسلامي في أي بحث سابق، وسيحاول هذا البحث إيضاح ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم مهارات الثقافة الإسلامية؟
2. ما مجالات الثقافة الإسلامية؟

3. ما العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية في مجال النظم والقيم والفكر؟

3-1 أهداف البحث:

يسعى هذا البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

1. بيان مفهوم مهارات الثقافة الإسلامية.
2. توضيح مجالات الثقافة الإسلامية.
3. الكشف عن أهم العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية.

4-1 الدراسات السابقة:

لم تظهر الباحثة - بحسب اطلاعها المتواضع - بأية دراسة علمية تناولت العوامل التي تؤثر في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية، ومن هنا كانت الحاجة ماسة لتغطية هذه الفجوة البحثية؛ إسهاماً في خدمة ثقافتنا الإسلامية الأصيلة.

5-1 منهج البحث:

استعملت الباحثة المنهج الوصفي، والتحليلي بحسب طبيعة البحث وقضاياها.

6-1 خطة البحث:

يتكوّن البحث من مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة.

- التمهيد، وفيه: مفهوم مهارات الثقافة الإسلامية.
- المبحث الأول: مجالات الثقافة الإسلامية، وفيه ثلاثة مطالب:

1. المطلب الأول: مجال النظم.
2. المطلب الثاني: مجال القيم.
3. المطلب الثالث: مجال الفكر.

- المبحث الثاني: العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية، وفيه ثلاثة مطالب:

1. المطلب الأول: العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية في مجال النظم.
2. المطلب الثاني: العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية في مجال القيم.
3. المطلب الثالث: العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية في مجال الفكر.

2 التمهيد : مفهوم مهارات الثقافة الإسلامية

1-2 مفهوم المهارة في اللغة والاصطلاح:

المهارة في اللغة: مصدرٌ مأخوذٌ من الفعل الثلاثي (مهر)، وهي: الحذقُ في الشيء، وَقَدْ مَهَرْتُ الشَّيْءَ مهارةً⁽¹⁾، والإتقان والإجادة، ومنها: الماهر، وهو الحاذق بكل عمل، وأكثر ما ينعت به: السابح المجيد...، ومهرت به أمهر به مهارة⁽²⁾، إذا صرت به حاذقاً. وفي الحديث:

(1) الصحاح، إسماعيل بن حماد الجوهري (2/821).

(2) العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي (159/6).

(الفكر)، والمحتوى القيمي (القيم)، ومنهج التطبيق، وهو (النظم)، وتفصيلها في الآتي:

1. المطلب الأول: مجال النظم

يُمثل هذا المجال بنية الثقافة الإسلامية التي تنظم العمليات المعرفية، والسلوكية للمسلم ضمن إطار الشريعة، وتبرز وظيفة النظم في الآتي:

- ضبط العلاقة بين النص والواقع؛ ف"كثير من العلماء يهتمون بالعلم، ويهملون فقه الواقع، وكثير من الطلاب ينكرون إنكاراً شديداً على من اهتم بالواقع، ويقولون: (العلم؛ قال: الله قال: الرسول). فالجواب: الناس في كل أمورهم ينقسمون إلى ثلاثة أقسام: طرفان، ووسط، طرف مفرط، وطرف مفرط، ووسط. من الناس من يشتغل بما يسمونه فقه الواقع، ومن الناس من يحاول الجمع بين هذا وهذا، ونحن إذا سبرنا سيرة النبي ﷺ وجدنا أنه عليه الصلاة والسلام يفهم الواقع، ويفهم الناس، ويفهم الخير من الشرير، لكنه ﷺ يهتم بالأمر الثاني، الذي هو الفقه في الدين، ولهذا قال: «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين»⁽⁸⁾، لم يقل: يفقهه في الواقع، فقه الواقع وسيلة للتطبيق فقط، فلا بد لأطالب العلم من هذا ومن هذا، لا تجنح إلى طرف الفقه في الواقع، ولا تغل في الفقه في الدين، فتعرض عن كل شيء، فالإنسان يجب أن يكون وسطاً»⁽⁹⁾.
- بناء العقل، فالعقل المسلم لا يتعامل مع المعطيات تعاملًا فوضويًا، بل يخضعها لقواعد الشرع، كالاستنباط، والقياس، والنظر المقاصدي، ومراعاة المصالح والمآلات، وهذه القواعد وغيرها تُمارس كمنظومة، لا كأجزاء معزولة⁽¹⁰⁾.
- الربط بين الكليات والجزئيات، فالعمل بالنظم الإسلامية يقتضي وعيًا بالكليات الشرعية الكبرى، ومن ثمَّ تفهم الجزئيات على ضوء تلك الكليات، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ﴾ [النحل: 90]، قال الإمام أبو إسحاق الشاطبي: "فمن الواجب اعتبار تلك الجزئيات بهذه الكليات عند إجراء الأدلة الخاصة من الكتاب، والسنة، والإجماع، والقياس؛ إذ محال أن تكون الجزئيات مستغنية عن كلياتها، فمن أخذ بنص - مثلاً - في جزئيٍّ معرضاً عن كليته؛ فقد أخطأ"⁽¹¹⁾.

«الماهر بالقرآن مع السفارة الكرام البررة»⁽¹⁾، أي: الحاذق بالقراءة، ويقال: مهتر بهذا الأمر أمهر به مهارةً، أي: صرت به حاذقاً⁽²⁾.

المهارة في الاصطلاح:

هي أداء عمل معين بدرجة عالية من الإتقان، بأقل جهدٍ، مع الفهم، وحسن التصرف⁽³⁾.

أو هي نمط متناسق ومنظم من النشاط الجسمي أو العقلي، يتضمن عدة عمليات استقبال، واستجابة، ويمكن أن تكون المهارة حركيةً، أو يدويةً، أو عقليةً أو مصاحبةً لعمليات أخرى⁽⁴⁾.

2-2 مفهوم الثقافة الإسلامية في اللغة والاصطلاح:

الثقافة في اللغة: تعني إصلاح الشيء، وإقامة أعوجاجه، قال ابن فارس: (ثقف) الثاء والقاف والفاء كلمة واحدة إليها يرجع الفروع، وهو إقامة درء الشيء. ويقال: ثقفت القناة إذا أقيمت عوجها⁽⁵⁾، و"ثقف الرجل ثقفاً وثقافةً، أي: صار حاذقاً خفيفاً فهو ثقف"⁽⁶⁾.

الثقافة الإسلامية في الاصطلاح:

هي: "العلم بمنهاج الإسلام الشمولي في القيم والنظم والفكر، ونقد التراث الإنساني فيها"⁽⁷⁾.

وهذا التعريف يشير إلى أن الثقافة الإسلامية هي إدراك شاملٍ لمنهج الإسلام في تنظيم القيم، والسلوك، والنظم، والفكر بما يوجّه حياة الإنسان وفق الرؤية الإسلامية المتكاملة، كما يتضمن تقييم التراث الإنساني ونقده في ضوء مبادئ الإسلام الوسطية، بقبول ما يوافقها، ورفض ما يخالفها، وهذا ما يبرز الثقافة الإسلامية كعلم له أصوله ومبادئه ومسائله.

المقصود بمهارات الثقافة الإسلامية:

مهارات الثقافة الإسلامية هي مجموعة القدرات المعرفية، والقيمية، والفكرية، التي تمكن من فهم النصوص الشرعية، وتطبيقها، وتحويل المعرفة والقيم إلى سلوكٍ عمليٍّ في الحياة اليومية.

• المبحث الأول: مجالات الثقافة الإسلامية

تتوزع الثقافة الإسلامية على ثلاثة مجالات رئيسة؛ هي النظم، والقيم، والفكر، وهذه المجالات هي المكوّنة للبناء الحضاري للأمم، إذ يجتمع فيها: الإطار المعرفي

(1) أخرجه مسلم في صحيحه، ح 38، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب فضل الماهر بالقرآن والذي يتتبع فيه، (478/1).

(2) لسان العرب، ابن منظور (185/5).

(3) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، حسن شحاتة، وزينب النجار (ص302).

(4) معجم مصطلحات العلوم التربوية، شوقي السيد (ص237).

(5) مقاييس اللغة، ابن فارس القزويني (382/1).

(6) الصحاح، إسماعيل بن حماد الجوهري (1334/4).

(7) الثقافة الإسلامية، عبد الله الطريقي، وآخرون، (ص13).

(8) أخرجه البخاري في صحيحه، ح 71، كتاب العلم، باب من يرد الله به خيراً، (25/1)؛ كما أخرجه مسلم في صحيحه، ح 1037، كتاب الزكاة، باب النهي عن المسألة، (718/2).

(9) تفسير سورة غافر، ابن عثيمين، (ص15، 16).

(10) الثقافة الإسلامية، محمد أبو يحيى، وآخرون (ص92).

(11) الموافقات في أصول الشريعة، أبو إسحاق الشاطبي (174/3).

بحيث تتحول أي مهارة مكتسبة إلى أداة لخدمة الفرد نفسه، والمجتمع، والأمة، وتحقيق الصلاح العام، وتضمن توظيف المعرفة والسلوك وفق قيم العدل، والمسؤولية، ومبادئ الإحسان، الذي كتبه الله تعالى على كل شيء من الأعمال بحسبه

3. المطلب الثالث: مجال الفكر

يُعتبر الفكر الإسلامي أكثر مجالات الثقافة الإسلامية تأثيراً في تكوين الإنسان؛ فيه يفهم العالم، ويفسر الوحي، ويتفاعل من خلاله مع الأحداث، وأبرز وظائف الفكر:

- تحديد التصور الشامل عن وجود الله، وربوبيته، ووحانيته، وخلق الإنسان، وغاية وجوده، ووظيفته في الحياة الدنيا، ومصيره الذي يصير إليه، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: 56]، وقال تعالى: ﴿هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ﴾ [هود: 61]، وقال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ لِيَبْلُوكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَلَئِنْ قُلْتُمْ إِنَّكُمْ مَعْبُودُونَ مِنْ بَعْدِ الْمَوْتِ لَيَقُولَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ﴾ [هود: 7]، فوظيفة العبد في الحياة تتمثل في عبادة الله تعالى وحده، وعمارة الأرض، والقيام بالخلافة فيها؛ وفق منهجه عز وجل، والسعي للعمل الصالح، وإقامة العدل بين الناس.
- وضع قواعد التفكير المنهجي، فمن أهم وظائف العقل العمل بالوحي؛ لأنه المصدر الأساس للمعرفة، قال عباس العقاد: "القرآن لا يذكر العقل إلا في مقام التعظيم، والتنبيه إلى وجوب العمل به، والرجوع إليه، ولا تأتي الإشارة إليه عارضة في سياق الآية، بل هي تأتي في كل موضع من مواضعها مؤكدة جازمة باللفظ والدلالة، وتكرر في كل معرض من معارض الأمر والنهي التي يحث فيها المؤمن على تحكيم عقله، أو يُلام فيها المنكر على إهمال عقله، وقبول الحُجْر عليه، ولا يأتي تكرار الإشارة إلى العقل بمعنى واحد من معانيه التي يشرحها النفسانيون من أصحاب العلوم الحديثة، بل هي تشمل وظائف الإنسان العقلية على اختلاف أعمالها، وخصائصها، وتتعمد التفرقة بين هذه الوظائف والخصائص في مواطن الخطاب ومناسباته، فلا ينحصر خطاب العقل في العقل الوازع، ولا في العقل المدرك، ولا في العقل الذي يُنَاط به التأمل الصادق، والحكم الصحيح، بل يعم الخطاب في الآيات القرآنية كل ما يتسع له ذهن الإنسان من خاصة أو وظيفة" (6).

- الوظيفة التطبيقية للنظم، فمجال النظم يضبط السياسة الشرعية، وأفعال المكلفين، ويُؤسس معايير السلوك، ويحوّل النصوص إلى آليات فعّالة في الواقع.
- تأصيل الأمن الفكري، وذلك لتعزيز الحماية من التطرف، والتشدد، والغلو (1).
- تحقيق الانتماء، وتعزيز الهوية، والمساعدة في بناء الشخصية المعتدلة، وبناء الحصانة الفكرية الداخلية للفرد المسلم (2).
- والخلاصة أنّ علاقة مجال النظم بمهارات الثقافة الإسلامية تكمن في أنّ مجال النظم يمكّن الفرد من ضبط العلاقة بين النص والواقع بطريقة متوازنة، ودون تعسف، ويعزز بناء العقل السليم، وفق قواعد الاستنباط، والنظر المقاصدي. كما يفيد في ربط الكليات بالجزئيات لفهم الجزئيات الشرعية في ضوء مبادئ الشريعة الكبرى، ويؤسس للوظيفة التطبيقية للنظم من خلال تحويل النصوص إلى آليات عملية تسهم في ترسيخ التدين الصحيح. إضافة إلى ذلك تسهم النظم في تأصيل الأمن الفكري، وحماية الفرد من التطرف، وتعزيز الانتماء والهوية الدينية، وتبني شخصية معتدلة، ذات حصانة فكرية قوية

2. المطلب الثاني: مجال القيم

القيم في الثقافة الإسلامية هي أساس التكوين، ومحور البناء الداخلي في شخصية المسلم، وتبرز وظيفة القيم من خلال:

- مركزيتها في بناء الإنسان في الإسلام: فالقيم في الإسلام هي أساس الدين، ومادة الأخلاق، وهي معيار العمل، وإطار النية، وضابط النتائج، وأهم تلك القيم: العدل، والأمانة، والرحمة، والإحسان، والتقوى، والمروءة، والمسؤولية (3).
- ضبط سلوك الفرد والمجتمع (4)، فالنظام القيمي الصحيح ينتج ضميراً حياً، ووازعاً وحساً أخلاقياً عالياً، والتزاماً مسؤولاً، وعدلاً في التعامل مع القريب والبعيد، وحتى مع المخالف في الدين؛ لأن القيم الإسلامي هي المرجعية لسلوكه العملي.
- القيم هي الحاضنة الأخلاقية للمهارات الحياتية (5)، فالمهارة إذا انفصلت عن القيمة؛ تصبح وسيلة ضرر للفرد والمجتمع، أما إذا ارتبطت بالقيمة، فإنها تتحول إلى نفع عام، وإصلاح مجتمعي، ومن هنا تصبح القيمة قوة موجهة للمهارة.
- والخلاصة أنّ علاقة مجال القيم بمهارات الثقافة الإسلامية يمكن في أنّ القيم الإسلامية تشكل الإطار الأخلاقي، والمرجعية الدينية، والتوجيهية للمهارات،

(1) أثر الثقافة الإسلامية، إبراهيم محمد الخليفة (ص 56-1).

(2) دور علم الثقافة الإسلامية في تعزيز الانتماء للإسلام، بدور بنت عبد الله العسائي (326-363).

(3) القيم الإسلامية ودورها في تعزيز القيم الإنسانية، إندونيسيا خالد حسون (ص 128).

(4) تعلم القيم وتعليمها، ماجد زكي الجلال (ص 41-47).

(5) القيم الحياتية أم المهارات الحياتية؟ ماجد بن سالم الغامدي، تاريخ الاسترجاع 2025/11/26، الساعة: (50: 11) pm.

(6) التفكير فريضة إسلامية، عباس محمود العقاد (ص 8، 9).

• المبحث الثاني: العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية

في هذا المبحث سيتم تناول أهم العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية في مجالاتها الثلاثة: النظم، والقيم، والفكر، كما يأتي:

1. المطلب الأول: العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية المتعلقة بالنظم الإسلامية

هناك عدة عوامل يمكن أن تؤثر في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية في مجال النظم الإسلامية، وأهمها:

أولاً: العوامل المعرفية والفكرية:

وهذه العوامل هي الأساس الفكري الذي تُبنى عليه مهارات فهم النظم الإسلامية، والتعامل معها، سواء في المجال العقدي، أم الاجتماعي، أم الاقتصادي، أم التشريعي، أم السياسي، أم غيرها من المجالات، فالعوامل المعرفية والفكرية هي الموجهة لطريقة التفكير، والتحليل، والربط بين النصوص الشرعية، وبين واقع النظم المعاصرة، ومن أهم تلك العوامل: فهم المصطلحات الأساسية في النظم الإسلامية، بدقة علمية، ومعرفة حدودها الشرعية؛ لتجنب الالتباس الناتج عن الألفاظ المجملية⁽²⁾. كما تشمل فهم العلاقة بين الكليات والجزئيات والقواعد الكبرى للنظام الإسلامي، كالعدل، والشورى، وحفظ الحقوق، وتطبيقاتها في السياسة، والقضاء، والاقتصاد، وسائر المعاملات؛ مما يعمق الإدراك، ويكون الملكة العلمية. ومن أبرز العوامل الفكرية والمعرفية - أيضاً - الإلمام بمصادر النظم وأدلتها من القرآن، والسنة، وأصول النظر المقاصدي؛ لتمكين الدرس، وضبط مسائل الثقافة الإسلامية، وهويتها⁽³⁾. وكذلك المعرفة بالنظم الوضعية المعاصرة، والقدرة على تحليلها، ونقدها بأسلوب علمي⁽⁴⁾. بالإضافة إلى القدرة على فهم الواقع، وتحليل ظروفه الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية وربطها بالأحكام الشرعية، كدراسة العقود المالية الرقمية، وفق قواعد البيوع، والغرر، والربا⁽⁵⁾.

ثانياً: العوامل الاجتماعية والثقافية:

وهي ذات تأثير بالغ في بناء مهارات الثقافة الإسلامية؛ لأنها تشكل الوعي الذاتي للفرد والمجتمع، وتحدد أنماط التفكير، كما تحدد مدى استعداد الفرد لتلقي النظم الإسلامية، وتطبيقها، ومن أهم هذه العوامل: البيئة الاجتماعية السليمة التي تدعم القيم الإسلامية، وتشجع على الالتزام بالسلوك الإسلامي، كما تؤدي الأسرة - كأول خلية اجتماعية - دوراً أساسياً في تشكيل الاتجاهات الإيجابية لأفرادها نحو النظم الإسلامية؛ من خلال تعليم الانضباط،

إنتاج المفاهيم الصحيحة، حيث يصوغ الفكر الإسلامي مفاهيمه الخاصة، كالتوحيد، العبودية، والاستخلاف، والعمران، والشورى، وهذا مما يسهم في حماية الأمة من الانحراف الفكري، والتأثر بالمفاهيم الخاطئة.

الإسهام في معالجة قضايا الواقع، وربط الفكر بالمبادئ العقدية، والوقائع الحضارية، قال تعالى: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنْفَعٌ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ [الحديد: 25]، وقال تعالى: ﴿ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [الروم: 41].

بناء الوعي الحضاري، حيث يقدم الفكر الإسلامي رؤية واضحة لدور الأمة في الشهادة على الناس، وبناء حضارة قائمة على القيم، وفهم السنن الإلهية في العمران والسقوط، قال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ﴾ [البقرة: 141]، وهذا النص الكريم يدل على أن من وظائف العبد والأمة المسلمة في الحياة القيام بالشهادة على الناس، أي: تبليغ رسالة الإسلام، وبيان الحق لهم، والالتزام بمنهج العدل والاعتدال، كما يشير إلى أن الأمة المسلمة مكلفة بهداية الناس، وإقامة الحجة عليهم من خلال الدعوة، والعمل الصالح، والاقتداء بمنهج النبي ﷺ.

التأسيس للحوار مع الآخر، ونقد الأفكار الوافدة، وبناء موقف شرعي متوازن من الثقافات الأخرى⁽¹⁾، فالفكر الإسلامي ينمي القدرة على الحوار الواعي مع الآخر، وتقويم الأفكار، والثقافات الوافدة في ضوء أصول الإسلام، كما يهدف إلى بناء موقف شرعي متوازن يقوم على قبول ما يوافق القيم الإسلامية، ورفض ما يخالفها.

والخلاصة أن علاقة مجال الفكر بمهارات الثقافة الإسلامية تكمن في أن الفكر الإسلامي يمكن الفرد من بناء تصور شامل عن العقيدة، ويؤسس قواعد التفكير المنهجي، وينتج مفاهيم صحيحة، كالعبودية، والعدل، والشورى، ويربط المعرفة بالقيم والمبادئ في معالجة القضايا الواقعية. كما يسهم في تطوير الوعي الحضاري، وتمكين المسلم من الحوار النقدي البناء مع الآخر، وحماية المجتمع من الانحرافات الفكرية، والمفاهيم الخاطئة

(1) الحوار دراسة مفاهيمية ونظرية، بلال قريش (ص41).

(2) منهاج السنة النبوية، ابن تيمية (166/2).

(3) الثقافة الإسلامية، عزمي طه السيد، (ص129).

(4) الثقافة الإسلامية، عبد الله الطريقي، وآخرون، (ص52).

(5) العقود الذكية، وائل عبد الكريم حشاش، (ص102، 103).

ومن أهم هذه العوامل: الدافعية الذاتية للتعلّم، فإنّها تعزّزُ فهم النظم الإسلامية، واكتساب مهارات تحليلها، وتطبيقها لخدمة الدين، والعلم، والمجتمع. كما تساعد هذه العوامل في تعزيز الثقة بالنفس في التعامل مع القضايا الإسلامية، والقدرة على تحليلها، ومناقشتها بثقة علمية. وتنمي المرونة، وتقبل النقد لتطوير الأفكار والمهارات، بما يخدم الفهم الصحيح للنظم. وتعزيز الدافعية الأخلاقية، كحافز لتعلّم النظم الإسلامية؛ بهدف تحقيق الخير العام.

سادساً: العوامل التقنية والمعلوماتية:

وهذه العوامل تُسهم في دعم اكتساب مهارات النظم في الثقافة الإسلامية؛ نظراً لتزايد حضور البيئة الرقمية في المعرفة الشرعية، وفي توجيه عمليات التعلّم، والبحث العلمي الرقمي⁽⁴⁾، ومن أبرز هذه العوامل: توفير المصادر الرقمية الإسلامية الموثوقة التي تُسهّل الوصول إلى قواعد المعلومات، والمكتبات المتخصصة؛ مما يعزز بناء المعرفة المنهجية، وتنمية القدرة على البحث العلمي الإلكتروني ليتمكن الدارس من فرز المعلومات، وتحديد صحتها، وكذلك غرس الوعي النقدي بالمحتوى الرقمي من وجهة النظر الشرعية؛ لتمييز المعلومات الموثوقة، وتجنب التأويلات الفاسدة. كما يُعدّ توفير أدوات التقنية في خدمة المعرفة الشرعية من العوامل المهمة، كالبرمجيات المساعدة، وإدارة المراجع الإلكترونية. إضافةً إلى ذلك، يُسهم استخدام الذكاء الاصطناعي، والأدوات الرقمية في التعلّم، والمقارنة، والتحليل، ومن ثمّ تعميق الفهم وبناء التصورات الدقيقة⁽⁵⁾.

2. المطلب الثاني: العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات

الثقافة الإسلامية في مجال القيم

أولاً: العوامل الإيمانية:

وهي الأساس الذي يُبنى عليه سلوك الأفراد، وعلاقاتهم الاجتماعية، وهي تُسهم بشكل فعّال في تحديد طبيعة التفاعل بينهم، كما أنّها حاضنة أخلاقية للفكر والعمل، وتضمن أن تكون المهارات المكتسبة في إطار القيم الإسلامية، من أهم هذه العوامل: قوة البناء الإيماني، من خلال ترسيخ الإيمان بأصول العقيدة الإسلامية، كالنوحيد، والنبوات، والآخرة، وإدراك ارتباط الأعمال والمعارف بهذه الأصول. كما تثمر هذه العوامل على الإخلاص، وحسن المقصد في طلب العلم، فتكون المعرفة موجهة لخدمة المجتمع، ونيل رضا الله تعالى. وكذلك تهذب النفس، وتضبط الهوى، والابتعاد عن الانحرافات الفكرية والسلوكية، وإحياء الفضائل العملية، كالأمانة، والإتقان، والعدل في الحكم على الأفكار والقضايا⁽⁶⁾.

والعدالة، واحترام الحقوق، وإدارة الخلافات بمسؤولية. ويُعدّ العُرف الاجتماعي، ومؤسسات المجتمع، كالمدرسة، والمسجد وسائل مهمة؛ لترسيخ معارف النظم الإسلامية، وممارستها يومياً. كما يُؤثر الخطاب الثقافي السائد في المجتمع على بناء وعي الأفراد بالنظم الإسلامية.

ثالثاً: العوامل المنهجية:

وهي حجر الأساس في تكوين مهارات الثقافة الإسلامية المتعلقة بالنظم؛ ولا سيما إذا استوعب منهج النظم جميع مفردات تخصص الثقافة الإسلامية⁽¹⁾، ومن أهم هذه العوامل: تمكين الدارس من امتلاك قاعدة معرفية راسخة في العلوم الشرعية، كمعرفة العقيدة، والتفسير، والحديث، والفقه، والسيرة النبوية، فهي الأساس لفهم قواعد النظم الإسلامية. كما تشمل هذه العوامل القدرة على ربط المفاهيم بعضها ببعض؛ لتكوين رؤية شاملة مترابطة بين عناصر كل نظام من النظم الإسلامية، كالعلاقة بين مقاصد الشريعة، والنظام الجنائي أو بين العدل والحقوق. ومن هذه العوامل - أيضاً - امتلاك مهارات البحث العلمي المنهجي، والتعامل مع المصادر التراثية والمعاصرة، وتحليل الدراسات الحديثة. والقدرة على التفكير النقدي، وفحص الأنظمة والأفكار، وفق المعايير الشرعية والعلمية.

رابعاً: العوامل التعليمية والتربوية:

وهي الإطار المنظم لاكتساب مهارات الثقافة الإسلامية في مجال النظم؛ لأنها تتحكم في طرق التعليم، وأساليب التعلّم، ومحتوى المقررات، وكفاءة المعلمين، والبيئة التعليمية، ومن أهم هذه العوامل: جودة مناهج النظم الإسلامية، فيجب أن تكون مبنية على المصادر الصحيحة، وأن تجمع بين التأصيل الشرعي والتطبيق العملي لبناء فكر مؤثر لدى الطالب⁽²⁾. كما تشمل هذه العوامل قدرة معلم النظم على الربط بين النصّ والواقع، وشرح المفاهيم وتفسير تطبيقاتها الواقعية، وتحفيز التفكير النقدي. ومن تلك العوامل تنويع أساليب التدريس، كالحوار، والمناقشة، ودراسة الحالة، والمشاريع، والمحاكاة، والزيارات الميدانية. كما تؤثر البيئة التعليمية المحفزة على البحث والتحليل، من خلال توفير المصادر، والمكتبات، وغيرها.

خامساً: العوامل النفسية والدافعية:

وهذه العوامل محفز أساس لاكتساب مهارات الثقافة الإسلامية؛ فلا تعلّم بدون دوافع، وبها يقبل المتعلم على التعليم بعقل مُفتّح، وقلب واع؛ لأن الدافعية تبعث في النفوس طاقة انفعالية، وتوجه السلوك وجهة معينة؛ ليشبع حاجاته⁽³⁾، وتدفعه إلى الاستمرار في تطوير المهارات،

(1) الثقافة الإسلامية، عبد الله الطريقي، وآخرون، (ص58).

(2) الثقافة الإسلامية، عبد الله الطريقي، وآخرون، (ص99).

(3) التوجيه والإرشاد النفسي، حامد عبد السلام زهران، (ص103).

(4) التكنولوجيا والتربية الإسلامية، محمد أبو عطية، استرجعت في 2025/12/22م، الساعة (6:28) pm.

(5) انظر: كيفية الاستفادة من تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الدعوة إلى الله، عبد الفتاح بن عمر (ص360).

(6) القيم الإيمانية وأثرها في تكوين شخصية المسلم، علي بن بادة (ص12، وما بعدها).

ثانيًا: العوامل التربوية:

وهي تعمل على تحويل المعرفة والفكر إلى سلوكٍ عمليٍّ، "فالعلاقة بين القيم التربوية والثقافة هي التي تحدد حجم المساحة من نفس الإنسان التي يستجيب لها ذلك الإطار الثقافي، وإذا كان هذا الإطار متكاملًا، فإنه ينعكس ذلك على الإنسان، ويثمرُ التوازن والتماسك، ويشد من أزر الإنسان في قيامه برسائلته الحضارية، وهي وظيفة الاستخلاف في هذه الأرض"⁽¹⁾، ومن أهم هذه العوامل: وجود القدوة الصالحة المؤثرة، التي تجسد القيم والمبادئ الإسلامية في الواقع العملي، وتسهم في تشكيل المواقف والقيم لدى المتعلم. كما تؤثر البيئة التربوية الأخلاقية في المدارس، والجامعات، والمجتمع في تعزيز القيم الإسلامية، وترسيخ ثقافة احترام الأنظمة، والتعاون، وتحمل المسؤولية. وتعزز هذه العوامل التربية على المسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة في الأعمال الخيرية، والخدمة العامة، وتشمل هذه العوامل - أيضًا - التربية العملية على الانضباط، وتنظيم الوقت والجهد لتحقيق الأهداف، والالتزام بالقوانين واللوائح الأخلاقية، والمداومة على العادات الإيجابية، والممارسات الصحيحة.

ثالثًا: العوامل المعرفية:

وهي تعدّ من الأسس الجوهرية التي تبني وعي الفرد بالقيم الإسلامية، وتمكّنه من فهمها، "وتطبيقها بشكلٍ عمليٍّ في الواقع الذي يعيش فيه، وتكوين العلاقات الاجتماعية التي تؤدي إلى تحسين درجة التكيف والنجاح في مجالات الحياة المختلفة"⁽²⁾، من أهم هذه العوامل: تنمية مهارة استنباط القيم الأخلاقية من النصوص الشرعية، كالعادلة، والرحمة، والأمانة، والصدق، وربطها بالسلوك العملي في الحياة اليومية. وكذلك استيعاب أخلاق النبوة، بوصفها النموذج التطبيقي الأمثل للقيم الإسلامية، من خلال دراسة سيرة النبي ﷺ، والاقتداء به. ويُضاف إلى ذلك الاطلاع على نماذج التاريخ الإسلامي؛ لما تحمله من دروسٍ عملية في تطبيق القيم، وبناء الحضارة.

رابعًا: العوامل التطبيقية:

تعدّ العوامل التطبيقية حجر الأساس في تحويل المعرفة والقيم إلى سلوكٍ عمليٍّ مؤثر يحقق مقاصد الشريعة في حفظ الحقوق، وتعزيز مبادئ العدل، وقيم الرحمة، ومن أبرز هذه العوامل: تدريب الأفراد على تحويل القيم، كالصدق، والأمانة إلى مهارات، وسلوكيات عملية في الحياة اليومية. كما تشمل هذه العوامل الممارسة العملية للابتكار في خدمة القيم من خلال تطوير حلول للمشكلات المعاصرة مستلهمة من القيم الإسلامية، ومنها

ربط المعرفة الأخلاقية بحل المشكلات، بحيث تكون القيم الإسلامية مرجعًا في اتخاذ القرارات العملية. كما تعمل هذه العوامل على جعل التواصل البناء وسيلة للتعبير عن القيم الإسلامية، وتعزيز الاحترام المتبادل عبر الحوار الهادف، وتوجيه استخدام التقنية بما يحقق مبادئ العدل، والإحسان، ويحفظ الحقوق في مختلف مجالات الحياة⁽³⁾.

خامسًا: العوامل التقنية والمعلوماتية:

ولها أثر كبير في صقل المهارات القيومية، عبر توظيف التقنية بشكلٍ واعٍ يخدم القيم الإسلامية، ويحول المعرفة الرقمية إلى أفعالٍ، وممارساتٍ إيجابية، ومن أهم هذه العوامل: الوعي بالمحتوى الرقمي، وتنمية القدرة على التمييز بين المعلومات المتداولة في الفضاء الرقمي في ضوء القيم الإسلامية، بحيث يستطيع الفرد إدراك ما هو نافع، وما هو ضار له، ولمجتمعه. وكذلك ضبط السلوك التقني بضوابط الأخلاق، من خلال الالتزام بقواعد الاستخدام الأخلاقي للتقنية، كاحترام الخصوصية، والتحلي بالأمانة، وتجنب الإساءة إلى الآخرين، كالتنمر أو نشر الشائعات. ومن تلك العوامل - أيضًا - معرفة الآثار القيومية للتقنية في السلوك الفردي والجماعي، وتنمية القدرة على التقييم النقدي؛ لتأثيرها في القيم الإسلامية، والإنسانية، ويضاف إلى ذلك توجيه التقنية لخدمة الإنسان، من خلال توظيفها في تصميم حلول تسهم في معالجة المشكلات الاجتماعية أو التعليمية وفق مقاصد الشريعة، مع استثمار الابتكارات الرقمية في خدمة الفرد والمجتمع، كما يبرز أثر هذه العوامل في حماية الفرد من الانحرافات الرقمية، سواء كانت انحرافات فكرية أم محتويات ضارة، وذلك بوضع ضوابط، وحلول تقنية تقلل من هذه المخاطر، إلى جانب تعزيز الرقابة الذاتية لدى الفرد في تعامله مع الوسائط الرقمية⁽⁴⁾.

سادسًا: العوامل الاجتماعية والثقافية:

تؤثر عوامل البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بالفرد بشكلٍ مباشرٍ في سلوكه، ومن أبرز هذه العوامل: الثقافة الأخلاقية السائدة في المجتمع، التي تشجع على الفضائل الإسلامية، كالصدق، والأمانة، وتسهم في تعزيز السلوكيات الإيجابية من خلال التفاعل اليومي داخل الأسرة، والمدرسة، وبيئة العمل. كما يظهر دور هذه العوامل في ضبط الاجتماعي للقيم من خلال تفعيل الرقابة الاجتماعية التي تسهم في ترسيخ السلوك الأخلاقي، وتعزيز الالتزام بالقيم في المجتمع. ومن أثر تلك العوامل تعزيز ثقافة الحوار القائم على احترام القيم، والآراء المختلفة، وتوظيف النقاش البناء في تعزيز الفهم

(1) القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر، عبد المجيد بن مسعود (ص57).

(2) منهج مقترح للثقافة الإسلامية لطلبة الجامعات اليمنية، عبد الله يحيى الغيلي (ص24).

(3) دور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية، فهد بن سليم الحافظي (ص317).

(4) انظر: كيفية الاستفادة من تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الدعوة إلى الله، عبد الفتاح بن عمر (ص278)؛ أهمية تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الدعوة والثقافة الإسلامية، ميلود قرفة، (ص360).

عمقاً واتساقاً. ويضاف إلى ذلك أن للعوامل العقلية أهمية كبيرة في تنمية التفكير الشمولي، من خلال مراعاة جميع العناصر والارتباطات بينها، واستحضار النظر المقاصدي في معالجة المسائل. ويكتمل أثر هذه العوامل من خلال أثرها في تنمية القدرة على تحديد المشكلات، وصياغة الأسئلة التحليلية المناسبة، بما يعزز التفكير النقدي والإبداعي، ويجعل عملية الفهم والاستنباط أكثر نضجاً وفعالية.

ثالثاً: العوامل التاريخية:

من أوصاف الثقافة الإسلامية، أنها التخصص الذي يجمع بين التأصيل الشرعي، والوعي الواقعي بتاريخ الأمة، وحاضرها ومستقبلها؛ أي أنها تخصص معياري وواقعي، في آن واحد، وهي تخصص كلي شمولي، ينظر لكل شيء، بشموليته⁽⁶⁾، وتتسم علاقة التاريخ بالثقافة الإسلامية، من خلال تقاطعه معها، في الهدف والثمره، من حيث إن هدف علم التاريخ وثمرته؛ معرفة السنن الكونية والاجتماعية، ومعالم التراث الإنساني، والإفادة منه في فهم الواقع وتحليله، والتخطيط للمستقبل، واستشرافه، بينما تخصص الثقافة يعنى بتطبيقات هذه السنن، وتحويلها إلى نظريات وآراء، ومن ثم إلى سلوك، ثم إلى معالجة واقع، وكذلك أثر هذه السنن على القضايا الفكرية والنظمية والقيمية، في مراعاة شمولها وتكاملها، وانتقاعها من التراث الإنساني بعامته⁽⁷⁾. ومن أهم هذه العوامل: الإمام بتاريخ الفكر الإسلامي عبر العصور، ودراسة الشخصيات الفكرية البارزة، كشيخ الإسلام ابن تيمية، وتلميذه ابن القيم، والمؤرخ ابن خلدون، إلى جانب التعرف على المدارس والمذاهب الفكرية المختلفة، وما قدمته من إسهامات في مسيرة الفكر الإسلامي الأصيل. كما تبرز من هذه العوامل ضرورة التعرف على التيارات الفكرية المعاصرة، كالعلمانية، والليبرالية، والحادثة، مع امتلاك القدرة على التفاعل معها تفاعلاً نقدياً أو مقارنتها بمضامين الفكر الإسلامي، وأصوله الراسخة. ويضاف إلى ذلك أهمية فهم واقع الأمة، وقضاياها الكبرى، من خلال إدراك التحديات التي تواجهها في عصر التقنية والعولمة، ومعرفة كيفية تفاعل هذه القضايا مع القيم والمبادئ الإسلامية. كما يعد الوعي بأثر الفكر في إحداث التغيير الحضاري والاجتماعي عاملاً مهماً؛ لما له من تأثير عميق في توجيه المجتمعات والحضارات، وقدرته على الدفع بالأمة نحو التقدم والرفق أو الانحطاط الحضاري، والتراجع الفكري.

المشترك، وتنمية القدرة على التعبير عن الرأي بطريقة لا تنتهك الحقوق، أو تتجاوز القيم. كما أن العمل التطوعي بوصفه ميداناً عملياً يعمل على ترسيخ هذه القيم، من خلال المشاركة في خدمة المجتمع، وتجسيد معاني الرحمة، والعدل، والإحسان في ممارسات واقعية تُسهم في بناء مجتمع مُتماسك، يقوم على القيم الأخلاقية⁽¹⁾.

3. المطلب الثالث: العوامل المؤثرة في اكتساب مهارات الثقافة الإسلامية في مجال الفكر

وهذه العوامل كثيرة، وأهمها:

أولاً: العوامل المعرفية⁽²⁾:

وهذه العوامل تشكّل الركيزة الأساس لبناء المهارات الفكرية؛ كالتحليل، والاستنباط، والنقد، واتخاذ القرار المبني على معرفة صحيحة ووعي، ومن أهم هذه العوامل التأصيل المرجعي للفكر بالرجوع إلى القرآن الكريم، والسنة النبوية⁽³⁾، وأخلاق النبوة، بما يجعل المنطلقات الفكرية متجذرة في مصادرها الأصلية. وتأتي بعد ذلك سلامة المنهج في فهم النصوص، من خلال اعتماد منهجية علمية دقيقة تشمل قواعد أصول الفقه، والاستدلال المنهجي، ومراعاة اللغة، والسياق العام للنصوص؛ لضمان الفهم الصحيح. كما تتجلى أهمية هذه العوامل في تعزيز القدرة على استيعاب مقاصد الشريعة بما تتضمنه من: ضروريات، وحاجيات، وتحسينيات، وما يكملها، إذ يُسهم هذا الاستيعاب في إدراك الحكمة من تشريع الأحكام الشرعية، وفهم غاياتها⁽⁴⁾.

ثانياً: العوامل العقلية:

العقل هو مناط التكليف، وهو الذي يفكر به الإنسان، والتفكير هو محور الإبداع، الذي تنتوع مهاراته بحسب القدرات العقلية المتعددة، ك"القدرة على الإدراك، والقدرة على التذكر، والقدرة على التخيل، والقدرة على الاستنباط، والاستنتاج، والتحليل، والتركيب، والاستقراء، والقدرة اللغوية، والحسابية، والعملية، ونحوها"⁽⁵⁾.

وتتأسس عملية تنمية المهارات الفكرية في المجال الفكري على جملة من العوامل العقلية، ومن أبرزها تنمية القدرة على التفكير الاستنباطي؛ بالاعتماد على نصوص القرآن، والسنة، وأصول الفقه لاستخراج الأحكام والمبادئ وفق ضوابط علمية وشرعية راسخة. كما يبرز دور مهارتي التحليل والتركيب - كعمليات عقلية - في فهم العلاقات بين النصوص المتعددة، أو بين المقاصد الشرعية والوقائع والنوازل المختلفة، بما يحقق رؤية أكثر

(1) انظر: القيم الاجتماعية وطرق تعلمها وتعليمها، حسن عالي (ص293)؛ التربية على القيم في البيئة المدرسية تطبيق عملي لقيمة العمل الجماعي، محمد إسماعيل ربيعي، (ص4، 5).

(2) انظر: منهج مقترح للثقافة الإسلامية لطلبة الجامعات اليمنية، عبد الله يحيى الغيلي (ص24).

(3) انظر: الفكر الإسلامي في السنة النبوية، شذى علي كاظم، (ص279).

(4) انظر: الموافقات في أصول الشريعة، أبو إسحاق الشاطبي، 1: 108.

(5) أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، عبد الحميد الصيد الزنتاني (ص419).

(6) علاقة الثقافة الإسلامية بالتاريخ والحضارة، فضل محمد المصباحي (ص82).

(7) سنن الله في الأمم، حسن صالح الحميد (ص619)؛ سنة التدافع، خالد بن موسى الزهراني (ص23)؛ السنن الاجتماعية، محمد أمحزون (1/25-60).

رابعاً: العوامل التربوية:

وهي التي تضمن أن يكون فكر المسلم متوازناً، وقادراً على التأثير الإيجابي في الأفراد والمجتمع، فهي تربط المعرفة بالقيم، وتحول الفكر إلى سلوك عملي وفعل، يساعد على التعايش السلمي، وأتباع منهج الوسطية في الإسلام⁽¹⁾، وللعوامل التربوية أهمية كبيرة في عملية بناء الفكر الأخلاقي في الإسلام من خلال تعميق الصلة بين الفكر والقيم القرآنية، فلا يكتسب الفكر قيمته الحقيقية إلا حينما يرتبط بالقيم الكبرى، كالعدالة، والصدق، والأمانة، وهذا يسهم في تحويل الفكر إلى ممارسة عملية. كما تُعدّ التربية على النزاهة الفكرية من أهم العوامل التربوية في بناء الفكر، حيث تجنيه التحيز، والتزيف أو التلاعب بالمعلومات، ويأتي كذلك مبدأ التربية على الأمانة العلمية، في نقل المعلومات، وعدم الانتحال أو تحريف المصادر، وبخاصة في ظل انتشار السرقات العلمية، مع تطور وسائل الاتصال، وسهولة الوصول إلى المعلومات، وهو ما يعكس غياب الوازع الأخلاقي والديني⁽²⁾.

خامساً: العوامل التطبيقية:

وهي مهمة في تحويل المعرفة والقيم والفكر إلى مخرجات فعلية قابلة للتنفيذ، حيث تعزز القدرة على الابتكار، وحلّ المشكلات المتعلقة بالثقافة الإسلامية، من خلال تصميم المواقف التي يصعب توفيرها في البيئة التقليدية، كالمحاكاة، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز⁽³⁾، ويتجلى أثر هذه العوامل في القدرة على تطبيق المهارات الفكرية في الواقع، وذلك من خلال توفير ما يتعلمه الفرد في اتخاذ القرارات، وتطوير المبادرات، واستخدام التحليل في المواقف الحياتية الحقيقية. كما تُبرز هذه العوامل أهمية الممارسة العملية في حلّ المشكلات الفكرية؛ عبر تقديم حلول تجمع بين الدقة التحليلية والرؤية التجديدية، المنسجمة مع روح الشرع ومقاصده، والدفاع عن الدين، وتقديمه بصورة جلية، بعيدة عن الغلو، والتطرف الفكري⁽⁴⁾.

ويضاف إلى ذلك أنّ هذه العوامل تُسهم في توفير المهارات التقنية في البحث والتفكير في الثقافة الإسلامية، من خلال استخدام برامج البحث والتحليل الرقمي، ومصادر المعلومات المختلفة، بما يسهم في تعزيز مهارات التفكير النقدي، والإبداع، والتحليلي، والتأملي⁽⁵⁾؛ مما يجعل عملية البحث أكثر عمقاً وفاعلية وتأثيراً.

سادساً: العوامل التقنية والمعلوماتية⁽⁶⁾:

وهي ركيزة أساس لتعزيز مهارات الثقافة الإسلامية المعاصرة، ونشر الفكر الإسلامي الوسطي بأساليب مبتكرة، ومتطورة، وتتجلى أهم العوامل الداعمة لتنمية المهارات الرقمية في القدرة على البحث الرقمي، الذي يقوم على استخدام الأدوات والتقنيات الحديثة؛ للوصول إلى المعلومات والمعارف عبر محركات البحث، والمصادر الرقمية، وتوظيف مهارات البحث للحصول على البيانات المطلوبة⁽⁷⁾.

كما يبرز أثر العوامل التقنية في خدمة العلوم الإسلامية، كعلوم الحديث، والفقه من خلال الاستفادة من تقنيات الذكاء التوليدي في تطوير مهارات التصور للمسائل الفقهية، وتحرير أسباب الخلاف، وبيان ثمراته، وتحليل أوجه الدلالة، ونقد الآراء والموازنة بينها. ويُعدّ توفير الوسائل والموارد الرقمية في تدريس الثقافة الإسلامية عاملاً مهماً؛ لما لها من أثر في تطوير العملية التعليمية، إذ تُسهم في تعزيز التواصل بين المعلم وطلابه، وتوفير الوقت والجهد، وتحويل دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مرشد وموجه، إضافة إلى تحسين عرض المحتوى التعليمي، وتقديمه بطريقة أكثر سلاسة، وتشويقاً⁽⁸⁾.

كما أنّ لهذه العوامل أهمية كبيرة في التمحيص والنقد الرقمي الفعال، من خلال القدرة على التمييز بين الأخبار الحقيقية والمزيفة، وتحليل المحتوى الرقمي وفق معايير علمية، وفكرية رصينة. كما تساعد العوامل التقنية في نشر وتوثيق المعارف الإسلامية، كاستفادة من آليات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تخريج الأحاديث، مع ضرورة عدم الاعتماد الكامل عليها⁽⁹⁾، حفاظاً على الدقة العلمية، والنصوص الشرعية من التحريف، والفهم غير السليم.

(1) دور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية، فهد بن سليم الحافظي (ص301).

(2) الأمانة العلمية مبدأ أخلاقي لتحقيق جودة البحث العلمي، فاطمة يحيوي (ص76).

(3) دور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية، فهد بن سليم الحافظي (ص317).

(4) القضايا والإشكالات الفكرية المعاصرة ودور الفكر الإسلامي في حلّها، خالد مصطفى عبد المنعم (ص230-249).

(5) نموذج مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تعزيز الثقافة الإسلامية، علي حسن شوكان، وآخرون، (ص91).

(6) كيفية الاستفادة من تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الدعوة إلى الله، عبد الفتاح بن عمر (ص278).

(7) دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الدراسات الإسلامية، محمد عز الدين صغيري (ص9)، وما بعدها.

(8) ديدكتيك الوسائل التعليمية والموارد الرقمية ودورها في تدريس التربية الإسلامية، محمد ديرا (ص1759)، وما بعدها.

(9) دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الدراسات الإسلامية، محمد عز الدين صغيري (ص12)، وما بعدها.

3 الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وفي الختام لا بدّ من عرض أهم النتائج والتوصيات التي خلص إليها هذا البحث في الآتي:

1-3 النتائج:

1. إنّ تنمية مهارات الثقافة الإسلامية تتطلب تكاملاً بين مجالات النظم والقيم والفكر.
2. إنّ فهم هذه العوامل واستثمارها؛ يُسهم في بناء شخصية متوازنة، قادرة على التفكير النقديّ.
3. المجال القيمي يشكّل الأساس الأخلاقي لتطبيق مهارات النظم والفكر.
4. الممارسة العملية والتغذية الراجعة؛ تعزز اكتساب المهارات التطبيقية.
5. الاستخدام الواعي للتقنيات الرقمية يدعم المهارات الفكرية والتحليلية.
6. التكوين التربوي المتكامل؛ يضمن التوازن بين المعرفة والقيم والسلوك.
7. تنوع مصادر المعرفة الشرعية؛ يزيد من جودة التفكير المنهجيّ.
8. القدوة الصالحة، والبيئة الأخلاقية تُسهم في ترسيخ القيم.
9. مهارات التحليل والاستنباط تمكّن الفرد من مواجهة القضايا المعاصرة.
10. الثقافة الاجتماعية والأخلاقية للمجتمع؛ تعزز السلوك القيمي.
11. استخدام أدوات التقنية والبحث الرقمي؛ يزيد من الإنتاجية الفكرية.
12. الربط بين المعرفة الشرعية والمهارات الحياتية؛ يزيد من فعالية الأداء.
13. الفهم النقدي للتيارات الفكرية المعاصرة؛ يعزز القدرة على الابتكار، وحل المشكلات.

2-3 التوصيات:

- اعتماد برامج تعليمية، وتدريبية متكاملة تنمي مجالات الثقافة الإسلامية الثلاثة.
- تعزيز استخدام التقنيات الرقمية، والمصادر العلمية الموثوقة في تطوير المهارات.
- إدراج التدريب العملي، والمشاريع التطبيقية ضمن المناهج التعليمية.

4 قائمة المصادر والمراجع

أثر الثقافة الإسلامية في تأصيل مفهوم الأمن الفكري، إبراهيم الخليفة، حولية كلية أصول الدين والدعوة الإسلامية بالمنوفية، العدد (34)، 2015م.

- أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، عبد الحميد الزنتاني، الدار العربية للكتاب، (د.م)، ط2، 1993م.
- الأمانة العلمية مبدأ أخلاقي لتحقيق جودة البحث العلمي، فاطمة يحيوي، مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، جامعة الجلفة، الجزائر، المجلد (3)، العدد (1)، 2020م.
- أهمية تكنولوجيايات الإعلام والاتصال في الدعوة والثقافة الإسلامية، ميلود قرفة، (الجزائر: مجلة الإحياء، المجلد (21)، العدد (29)، أكتوبر 2021م).
- التربية على القيم في البيئة المدرسية تطبيق عملي لقيمة العمل الجماعي، محمد إسماعيل ربعي، منشورات شبكة الألوكة.
- تعلم القيم وتعليمها، الجلال، ماجد زكي، دار المسيرة، عمان، الأردن، د.ت.
- تفسير القرآن الكريم: سورة غافر، محمد بن صالح العثيمين، مؤسسة ابن عثيمين الخيرية، ط1، 1437هـ.
- التفكير فريضة إسلامية، عباس العقاد، مؤسسة هندوي، القاهرة، (د.ط)، 2012م.
- التكنولوجيا والتربية الإسلامية: محمد أبو عطية، مقال بموقع شبكة الألوكة، استرجعت في 2025/12/22م، الساعة (28: 6).
- تهذيب اللغة، محمد بن أحمد الأزهرى، تحقيق: محمد مرعب، دار إحياء التراث العربي، (د.م)، ط1، 2001م.
- التوجيه والإرشاد النفسي، حامد زهران، عالم الكتب، (د.م) ط3، 1998م.
- الثقافة الإسلامية تخصصاً ومادةً وقسمًا علميًا، عبد الله الطريقي، وآخرون، ط1، 1417هـ.
- الثقافة الإسلامية، مصطفى مسلم، فتحي الزغبى، إثراء، عمان، ط1، 2007م.
- الثقافة الإسلامية، محمد أبو يحيى، وآخرون، دار المنهاج، عمان، ط2، 2001م.
- الثقافة الإسلامية، عزمي السيد، وآخرون، دار المناهج، الأردن، عمان: د.ت.
- الثقافة الإسلامية، عزمي السيد، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بوسطن، ط1، 2025م.
- حقيقة الفكر الإسلامي، عبد الرحمن الزبيدي، دار المسلم، الرياض، ط1، 1415هـ.
- الحوار دراسة مفاهيمية ونظرية، مجلة العلوم الإنسانية، بلال قريب، (المجلد (22)، العدد (2)، 2022م.
- دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الدراسات الإسلامية، محمد ضيفيري، مجلة ابن خلدون، المجلد (4)، العدد (8)، 2024م.
- دور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية، فهد الحافظي، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد (14)، الجزء (2)، 2023م.
- دور علم الثقافة الإسلامية في تعزيز الانتماء للإسلام، بدور العدساني، حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، المجلد (2)، العدد (34)، 2021م.

كيفية الاستفادة من تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الدعوة إلى الله، عبد الفتاح بن عمر، مجلة الإعلام والمجتمع، المجلد (6)، العدد (2)، ديسمبر 2022م.

لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.

مدخل إلى علم الثقافة الإسلامية، عبد الرحمن الزنيدي، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، العدد (2)، 1410هـ.

معجم المصطلحات التربوية والنفسية، حسن شحاتة، زينب النجار، الدار المصرية اللبنانية، (د.م) ط1، 2003م.

معجم مصطلحات العلوم التربوية، السيد شوقي، عثمان، الأردن، (د. ط) 2001م.

مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط2، 1972م.

منهاج السنة النبوية، أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية، تحقيق: محمد رشاد سالم، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، ط1، 1986م.

منهج مقترح للثقافة الإسلامية لطلبة الجامعات اليمنية في ضوء احتياجات المجتمع اليمني وقضايا المعاصرة، عبد الله يحيى الغيلبي، جامعة ذمار، اليمن، (د. ط)، 2022م.

المواقفات، إبراهيم بن موسى الشاطبي، تحقيق: مشهور آل سلمان، دار ابن عفان، الرياض، ط1، 1997م.

نموذج مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تعزيز الثقافة الإسلامية لدى الشباب بالمملكة العربية السعودية، علي شوكان، وآخرون، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية والنفسية، جدة: المجلد (1)، العدد (1)، (2022م)

قائمة المراجع العربية المرومنة (المترجمة)

A proposed curriculum for Islamic culture for Yemeni university students in light of the needs of Yemeni society and its contemporary issues (in Arabic), Abdullah Al-Ghayli, Dhamar University, Yemen, no edition, 2022 AD.

A proposed model for employing augmented reality technology to enhance Islamic culture among youth in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), Ali bin Hasan Shawkan and others, Journal of King Abdulaziz University for Educational and Psychological Sciences, Jeddah, Volume (1), Issue (1), 2022 AD.

Academic integrity as an ethical principle for achieving the quality of scientific research (in Arabic), Fatimah Yahyawi, Al-Bahith Journal for Sports and Social Sciences, University of Djelfa, Algeria, Volume (3), Issue (1), 2020 AD.

Al-'Ayn (in Arabic), Al-Khalil bin Ahmad Al-Farahidi, edited by Mahdi Al-Makhzumi and Ibrahim Al-Samarrai, Dar and Library of Al-Hilal, no edition, no date.

ديداكتيك الوسائل التعليمية والموارد الرقمية ودورها في تدريس التربية الإسلامية، محمد ديرا، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، الجزائر، المجلد (4)، العدد (8)، 2024م.

سنة التدافع، خالد الزهراني، مكتبة الرشد، الرياض: د.ت.

السنن الاجتماعية في القرآن الكريم، محمد أمحزون، دار طيبة، الرياض، (د. ط)، 2011م.

سنن الترمذي، محمد بن عيسى الترمذي، تحقيق: أحمد شاكر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط2، 1975م.

سنن الله في الأمم من خلال آيات القرآن الكريم، حسن الحميد، دار الهدي النبوي، مصر، ط2، دار الفضيلة، الرياض، 2010م.

الصالح، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987م.

صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق: جماعة من العلماء، المطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر، 1311هـ.

صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، (د.ط)، 1955م.

العقود الذكية: دراسة فقهية، وائل حشاش، مجلة جامعة خاتم المرسلين العالمية، (د.ن)، العدد (6)، 2024م.

علاقة الثقافة الإسلامية بالتاريخ والحضارة، فاضل المصباحي، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، اليمن، المجلد (2)، العدد (12)، 2022م.

العين، خليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، مكتبة دار ومكتبة الهلال، (د. ط) (د.ت).

الفكر الإسلامي في السنة النبوية، شذى علي كاظم، مجلة دراسات في التاريخ والآثار، ملحق العدد (92)، يونيو، 2024م.

القضايا والإشكالات الفكرية المعاصرة ودور الفكر الإسلامي في حلها، خالد عبد النعم، مجلة الجامعة العراقية، مركز البحوث، العراق، المجلد (2)، العدد (51)، 2021م.

القيم الاجتماعية وطرق تعلمها وتعليمها، حسن عالي، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، العدد (7)، 2019م.

القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر، عبد المجيد بن مسعود، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، سلسلة كتب الأمة، قطر، العدد (67)، 1419هـ.

القيم الإسلامية ودورها في تعزيز القيم الإنسانية لتطوير المجتمع، إندونيسيا حسون، مجلة أصول الشريعة للأبحاث التخصصية، المجلد (6)، العدد (1)، يناير 2020م.

القيم الإيمانية وأثرها في تكوين شخصية المسلم، علي بن بادة، مجلة النوازل الفقهية والقانونية، الجزائر، المجلد (6)، العدد (4)، 2020م.

القيم الحياتية أم المهارات الحياتية؟، ماجد الغامدي، مقال على شبكة الألوكة، تاريخ الزيارة 2025/11/26م، الساعة: 11:50 pm.

- How to benefit from information and communication technology in calling to Allah (in Arabic)*, Abd Al-Fattah bin Omar, *Journal of Media and Society*, Volume (6), Issue (2), December 2022 AD.
- Islamic culture (in Arabic)*, Azmi Al-Sayyid and others, Dar Al-Manahij, Jordan, Amman, no date.
- Islamic culture (in Arabic)*, Muhammad Abu Yahya and others, Dar Al-Manhaj, Amman, Second Edition, 2001 AD.
- Islamic culture (in Arabic)*, Mustafa Muslim and Fathi Al-Zaghibi, Ithraa for Publishing and Distribution, Amman, First Edition, 2007 AD.
- Islamic culture as a specialization, course, and academic department (in Arabic)*, Abdullah Al-Tariqi and others, First Edition, 1417 AH.
- Islamic culture: Towards establishing the science of Islamic culture (in Arabic)*, Azmi Al-Sayyid, International Institute of Islamic Thought, Boston, First Edition, 2025 AD.
- Islamic educational values and contemporary society (in Arabic)*, Abd Al-Majid bin Masoud, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs, Ummah Books Series, Qatar, Issue (67), 1419 AH.
- Islamic Thought in the Prophetic Sunnah (in Arabic)*, Shatha Ali Kazim, *Journal of Studies in History and Archaeology*, Supplement No. (92), June, 2024.
- Islamic values and their role in enhancing human values for community development (in Arabic)*, Khalid Hassoun, *Journal of Usul Al-Shariah for Specialized Research*, Indonesia, Volume (6), Issue (1), January 2020 AD.
- Learning values and teaching them (in Arabic)*, Majid Zaki Al-Jallad, Darat Al-Masirah, Amman, Jordan, no date.
- Life values or life skills? (in Arabic)*, Majid Al-Ghamidi, article published on Alukah Network, retrieved on 26/11/2025 AD at 11:50 PM.
- Lisan Al-‘Arab (in Arabic)*, Muhammad bin Mukarram bin Ali Ibn Manzur, Dar Sader, Beirut, Third Edition, 1414 AH.
- Maqayis Al-Lughah (in Arabic)*, Ahmad bin Faris, edited by Abd Al-Salam Harun, Mustafa Al-Babi Al-Halabi and Sons Press, Egypt, Second Edition, 1972 AD.
- Minhaj Al-Sunnah Al-Nabawiyyah (in Arabic)*, Ahmad bin Abd Al-Halim Ibn Taymiyyah, edited by Muhammad Rashad Salim, Deanship of Scientific Research, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, First Edition, 1986 AD.
- Al-Muwafaqat (in Arabic)*, Ibrahim bin Musa Al-Shatibi, edited by Mashhur Al Salman, Dar Ibn Affan, Riyadh, First Edition, 1997 AD.
- Al-Sihah: Taj al-Lughah wa Sihah al-‘Arabiyyah (in Arabic)*, Ismail bin Hammad Al-Jawhari, edited by Ahmad Attar, Dar Al-Ilm Lil-Malayin, Beirut, Fourth Edition, 1987 AD.
- An introduction to the science of Islamic culture (in Arabic)*, Abd Al-Rahman Al-Zanidi, *Journal of Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, Riyadh, Issue (2), 1410 AH.
- Contemporary intellectual issues and problems and the role of Islamic thought in addressing them (in Arabic)*, Khalid Mustafa Abd Al-Mun‘im, *Journal of the Iraqi University, Center for Research and Studies*, Iraq, Volume (2), Issue (51), 2021 AD.
- Dialogue: A conceptual and theoretical study (in Arabic)*, Bilal Qarib, *Journal of Human Sciences*, Volume (22), Issue (2), 2022 AD.
- Dictionary of educational and psychological terms (in Arabic)*, Hasan Shehata and Zaynab Al-Najjar, Egyptian Lebanese House, no place of publication, First Edition, 2003 AD.
- Dictionary of educational sciences terminology (in Arabic)*, Shawqi Al-Sayyid, Amman, Jordan, no edition, 2001 AD.
- Didactics of educational media and digital resources and their role in teaching Islamic education (in Arabic)*, Muhammad Dira, *Ibn Khaldun Journal for Studies and Research*, Algeria, Volume (4), Issue (8), 2024 AD.
- Faith-based values and their impact on shaping the Muslim personality (in Arabic)*, Ali bin Badah, *Journal of Jurisprudential and Legal Issues*, Algeria, Volume (6), Issue (4), 2020 AD.
- Foundations of Islamic education in the Prophetic Sunnah (in Arabic)*, Abd Al-Hamid Al-Zantani, Arab Book House, no place of publication, Second Edition, 1993 AD.
- God’s laws among nations through the verses of the Holy Qur’an (in Arabic)*, Hasan Al-Hamid, Dar Al-Huda Al-Nabawi, Egypt, Second Edition, Dar Al-Fadilah, Riyadh, 2010 AD.
- Guidance and psychological counseling (in Arabic)*, Hamid Zahran, Alam Al-Kutub, no place of publication, Third Edition, 1998 AD.

- The importance of information and communication technologies in da'wah and Islamic culture (in Arabic)*, Miloud Qurfa, Algeria: Al-Ihya Journal, Volume (21), Issue (29), October 2021 AD.
- The law of mutual struggle and the nature of the relationship between truth and falsehood (in Arabic)*, Khalid Al-Zahrani, Al-Rushd Library, Riyadh, no date.
- The reality of Islamic thought (in Arabic)*, Abd Al-Rahman Al-Zanidi, Dar Al-Muslim, Riyadh, First Edition, 1415 AH.
- The relationship of Islamic culture with history and civilization (in Arabic)*, Fadil Al-Misbahhi, Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, Yemen, Volume (2), Issue (12), 2022 AD.
- The role of artificial intelligence in developing Islamic studies (in Arabic)*, Muhammad Dhaifiri, Ibn Khaldun Journal, Volume (4), Issue (8), 2024 AD.
- The role of digital learning technologies in enhancing Islamic culture (in Arabic)*, Fahd Al-Hafidhi, Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, Issue (14), Part (2), 2023 AD.
- The role of the science of Islamic culture in strengthening belonging to Islam (in Arabic)*, Badr bint Abdullah Al-Adsani, Annals of the Faculty of Islamic Da'wah in Cairo, Volume (2), Issue (34), 2021 AD.
- Thinking is an Islamic obligation (in Arabic)*, Abbas Mahmoud Al-Aqqad, Hindawi Foundation, Cairo, no edition, 2012 AD.
- Value Education in the School Environment: A Practical Application of the Value of Teamwork (in Arabic)*, Mohammed Ismail Rabie, Alukah Network Publications.
- Sahih Al-Bukhari (in Arabic)*, Muhammad bin Ismail Al-Bukhari, edited by a group of scholars, Al-Amiriyyah Grand Press, Bulaq, Egypt, 1311 AH.
- Sahih Muslim (in Arabic)*, Muslim bin Al-Hajjaj Al-Qushayri, edited by Muhammad Fuad Abd Al-Baqi, Issa Al-Babi Al-Halabi Press and Partners, Cairo, no edition, 1955 AD.
- Smart contracts: A jurisprudential study (in Arabic)*, Wael Hashash, Journal of Khatam Al-Mursalin Global University, no publisher, Issue (6), 2024 AD.
- Social laws in the Holy Qur'an (in Arabic)*, Muhammad Amhazun, Dar Taybah, Riyadh, no edition, 2011 AD.
- Social values and methods of learning and teaching them (in Arabic)*, Hasan Ali, Arab Journal of Arts and Humanities Studies, Issue (7), 2019 AD.
- Sunan Al-Tirmidhi (in Arabic)*, Muhammad bin Isa Al-Tirmidhi, edited by Ahmad Muhammad Shakir, Mustafa Al-Babi Al-Halabi Library and Press, Egypt, Second Edition, 1975 AD.
- Tafsir of the Holy Qur'an: Surah Ghafir (in Arabic)*, Muhammad bin Salih Al-Uthaymin, Ibn Uthaymin Charitable Foundation, First Edition, 1437 AH.
- Tahdhib al-Lughah (in Arabic)*, Muhammad bin Ahmad Al-Azhari, edited by Muhammad Mur'ib, Dar Ihya' Al-Turath Al-Arabi, no place of publication, First Edition, 2001 AD.
- Technology and Islamic education (in Arabic)*, Muhammad Abu Atiyah, article on Alukah Network website, retrieved on 22/12/2025 AD at 6:28.
- The impact of Islamic culture on consolidating the concept of intellectual security (in Arabic)*, Ibrahim Al-Khalifah, Annals of the Faculty of Usul Al-Din and Islamic Da'wah in Monufia, Issue (34), 2015 AD.

فاعلية القصص المصورة في تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي في الطفولة المبكرة.

سارة عبد الله الحربي

أستاذ مساعد - تربية الطفولة المبكرة - قسم الطفولة المبكرة - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(تاريخ الاستلام: 2026-02-27؛ تاريخ القبول: 2026-04-20)

مستخلص البحث: هدف هذا البحث إلى تقصي فاعلية توظيف القصص المصورة ضمن جلسات القراءة الجهرية التفاعلية في تعزيز وعي الأطفال من غير ذوي الإعاقة باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة. واعتمد البحث تصميمًا شبه تجريبي من نوع المجموعة الواحدة بقياس قبلي-بعدي. نُفذ التدخل عبر (10) جلسات قراءة جهرية تفاعلية، باستخدام قصتين مصورتين تتمحوران حول شخصيات من ذوي اضطراب طيف التوحد، مع توظيف أسئلة موجهة لتنظيم الحوار ودعم الفهم. أجري البحث في مدرستين ابتدائيتين بمنطقة القصيم، وشارك فيها (44) طالبًا وطالبة من الصف الأول الابتدائي. ولقياس أثر التدخل، استُخدم مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي. أظهرت نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين تحسنًا دالًا إحصائيًا في الدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبعدي، مع حجم أثر مرتفع (Cohen's $d = 1.20$)، كما انعكس التحسن في ارتفاع مستوى وعي الأطفال باضطراب طيف التوحد في البيئات الدامجة. وتدل النتائج على أهمية توظيف القصص المصورة بطريقة تفاعلية كمدخل تربوي منظم؛ لتعزيز فعالية الدمج التعليمي في الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: وعي الأقران - الدمج التعليمي - القراءة الجهرية التفاعلية - الطفولة المبكرة.

The Effectiveness of Picture Books in Developing Peer Awareness of Autism Spectrum Disorder in The Context of Educational Inclusion in Early Childhood.

Sarah Abdullah Al-Harbi

Assistant Professor - Early Childhood Education - Department of Early Childhood Education - College of Education - Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU)

(Received: 27-02-2026; Accepted: 20-04-2026)

Abstract: This research aimed to investigate the effectiveness of using picture books within interactive oral reading sessions in enhancing the awareness of non-disabled children about autism spectrum disorder (ASD) in the context of early childhood inclusion education. The research adopted a quasi-experimental, single-group pre-test/post-test design. The intervention was implemented through (10) interactive oral reading sessions, using two picture books centered around characters with ASD, along with guided questions to facilitate dialogue and support comprehension. The research was conducted in two primary schools in the Qassim region, with the participation of (44) first-grade students. To measure the impact of the intervention, the Peer Awareness Scale of ASD in the Context of Inclusive Education was used. The results of the paired-samples t-test showed a statistically significant improvement in the overall score between the pre- and post-tests, with a large effect size (Cohen's $d = 1.20$). This improvement was reflected in the increased awareness of autism spectrum disorder among children in inclusive environments. These results indicate the importance of using picture books interactively as a structured educational approach to enhance the effectiveness of educational inclusion in early childhood.

Keywords: Peer awareness - educational inclusion - interactive oral reading - early childhood.



DOI: 10.12816/0062585

(*) Corresponding Author:

Sarah Abdullah S Al-Harbi
Assistant Professor - Early Childhood Education - Department of Early Childhood Education - College of Education - Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU) - Kingdom of Saudi Arabia.

Email: saAlharbii@imamu.edu.sa

(*) للمراسلة:

سارة عبد الله الحربي
أستاذ مساعد تربية الطفولة المبكرة - قسم الطفولة المبكرة - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني:

saAlharbii@imamu.edu.sa

1 المقدمة

تشهد المملكة العربية السعودية مسارات إصلاح وطني تستهدف توسيع نطاق إتاحة التعليم للطلاب ذوي الإعاقة، وتعزيز اندماجهم في مدارس التعليم العام، حيث شملت الخطط المعلنة رفع الطاقة الاستيعابية لبرامج التربية الخاصة للفئة العمرية (6-18 سنة) من نحو 77,575 طالباً إلى 200,000 طالب (Ministry of Education, 2025). ويعكس هذا التوجه التزاماً مؤسسياً مستمراً بضمان فرص تعليم متكافئة وجودة تعليمية لجميع المتعلمين، بما يتسق مع المبادرات الدولية التي تؤكد حق جميع الأطفال في تعليم دامج ومنصف يضمن المشاركة الكاملة دون تمييز (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). غير أن التوسع في البرامج والخدمات التعليمية لا يكفي بمفرده لضمان تحقق الدمج داخل الصفوف الدراسية؛ إذ يتأثر نجاح الدمج التعليمي بعوامل اجتماعية ترتبط بمواقف الأقران ومستوى فهمهم للاختلاف. وفي هذا السياق، تُعدُّ تصورات الأقران عنصرياً حاسماً في جودة الخبرة التعليمية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث قد يفرض ضعف الوعي إلى سوء تفسير السلوكيات، والرفض الاجتماعي، والإقصاء العاطفي (Chahini & Viana, 2021). وتشير الأدبيات إلى أن التعرض المبكر والمناسب نمائياً لتفسيرات دقيقة حول اضطراب طيف التوحد؛ يسهم في تنمية وعي الأقران، ويعزز فهمهم لكيفية التفاعل المناسب داخل البيئة الصفية (Babik & Gardner, 2021; Morris et al., 2023).

وعلى الصعيد العالمي، تُعدُّ القصص المصورة من الأدوات الفاعلة في تشكيل تصورات الأطفال تجاه الإعاقة؛ إذ تسهم -عند توظيفها ضمن نقاشات موجهة- في إضفاء طابع إنساني على الاختلافات، وتقليل الصور النمطية (Lee & Kang, 2023; Qi et al., 2022). وفي المملكة العربية السعودية، أسهمت مبادرات التعليم الشامل في توسيع نطاق التحاق الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام (Alanazi & Alhazmi, 2023). إلا أن بعض المدارس لا تزال تقتصر على تدخلات صفيّة منظمة لبناء وعي الأقران، وأدوات منهجية لإعداد زملاء الصف (Al-Ghamdi, 2020; Alhuzimi, 2024; Alkhalifah & Aldhalaan, 2018). وبحسب علم الباحثة، فإن الدراسات التي تناولت توظيف القصص المصورة لتنمية الوعي باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة في السياق السعودي؛ لا تزال محدودة. ويستند البحث الحالي إلى مبادئ التعليم الشامل، ونظرية "التعاطف المزدوج" (Double Empathy Theory) (Milton, 2012)، التي تفسّر الصعوبات في التفاعل الاجتماعي بوصفها ناتجة عن اختلاف مُتبادل في طرائق الفهم والتواصل بين الأفراد، وليس قصوراً أحادي الجانب

وفي ضوء هذا الإطار، يُنظر إلى تنمية وعي الأقران بوصفها مدخلاً تربوياً أساسياً لتحسين جودة التفاعل داخل الصفوف الدامجة؛ إذ يُتيح هذا الوعي فهماً أكثر دقة لطبيعة الاختلافات، ويحد من سوء تفسير السلوكيات المرتبطة باضطراب طيف التوحد. وانطلاقاً من ذلك، يوظف البحث الحالي القصص المصورة من خلال جلسات القراءة الجهرية التفاعلية بوصفها استراتيجية تعليمية مناسبة نمائياً، تسهم في تقديم تمثيلات مبسطة ومفهومة لخصائص الاضطراب، وتعزيز فهم الأطفال لأساليب التفاعل المناسبة مع الأقران من ذوي الاضطراب في سياق الدمج التعليمي

وعليه، يهدف البحث الحالي إلى تنمية وعي طلاب الصف الأول الابتدائي بطبيعة اضطراب طيف التوحد في بيئة التعليم الدامج

1-1 مشكلة وسؤال البحث

شهدت معدلات انتشار اضطراب طيف التوحد ارتفاعاً ملحوظاً عالمياً، حيث يُقدَّر أن طفلاً واحداً من كل 127 طفلاً يتأثر بهذا الاضطراب (World Health Organization [WHO], 2025)، فيما تبلغ النسبة في الولايات المتحدة الأمريكية طفلاً واحداً من كل 36 طفلاً (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2023). وفي السياق السعودي، لا تزال البيانات الإحصائية الوطنية حول انتشار اضطراب طيف التوحد في طور التحديث والتطوير، بما قد يحد من توفر مؤشرات تفصيلية دقيقة على نحو شامل. وفي المقابل، تتجه السياسات التعليمية نحو توسيع نطاق الدمج التعليمي وتعزيز خدمات التربية الخاصة، حيث ارتفع عدد الطلبة المستفيدين من هذه البرامج من (77,575) إلى (200,000) طالب سعودي، بما في ذلك مرحلة الطفولة المبكرة (Ministry of Education, 2025)

وبالرغم من استمرار المملكة العربية السعودية في توسيع نطاق التعليم الشامل وفق رؤية 2030 (Vision 2030)، إلا أن تحقيق دمج تعليمي فعال لا يزال يواجه تحديات، خاصة عندما يقتصر الأطفال الصغار على وعي مبكر ومناسب نمائياً باضطراب طيف التوحد. فمحدودية البرامج المنظمة لبناء الوعي قد تؤدي إلى دمج تعليمي يقتصر على الوجود الجسدي داخل الصف، في حين يظل الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد معرّضين للإقصاء الاجتماعي، ممّا يترتب عليه أذى عاطفي ناتج عن محدودية معرفة الأقران بالسلوكيات المرتبطة بهذا الاضطراب (Chahini & Viana, 2021; Jaffal, 2022). كما أن الدمج دون إعداد مُسبق للأقران قد يعزز الصور النمطية، ويُنتج بيئات صفيّة يسودها التباعد الاجتماعي بدلاً من القبول (Goldan et al., 2022). وفي المقابل، عندما يتلقّى الأطفال تفسيرات واضحة حول اضطراب طيف التوحد؛ فإنهم يُظهرون مستويات أعلى من التفهم

3-1 أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تقصي فاعلية جلسات القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة في تنمية وعي الأطفال من غير ذوي الإعاقة باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة

4-1 أهمية البحث

1-4-1 الأهمية النظرية للبحث:

1. الإسهام في إثراء أدبيات التعليم الشامل عبر تناول بُعد محوري لم يحظَ بالبحث الكافي، وهو وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة.
2. إبراز أهمية تطبيق جلسات القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة ودورها في تنمية وعي الأطفال باضطراب طيف التوحد، خصوصاً في المدارس التي تُطبق الدمج.
3. توجيه اهتمام الباحثين والعاملين في مجال الطفولة المبكرة إلى أهمية بناء وعي الأقران، وبناء فهمهم لطبيعة التفاعل مع أقرانهم في سياق الدمج التعليمي، بما يسهم في تحسين جودة التفاعل بين الأقران داخل البيئة الصفية.

2-4-1 الأهمية التطبيقية للبحث:

1. قد تفيد نتائج هذا البحث في توجيه المهتمين والعاملين في مجال الطفولة المبكرة بضرورة توظيف استراتيجيات القراءة الجهرية التفاعلية، من خلال تنفيذ جلسات قراءة صفية للقصص المصورة، بوصفها استراتيجية صفية منخفضة التكلفة وملائمة ثقافياً لتعزيز وعي الأقران باضطراب طيف التوحد.
2. قد يسهم هذا البحث في تقديم أداة لقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد.
3. قد يسهم هذا البحث في تقديم دليل إرشادي للمربين والمهتمين في مجال الطفولة المبكرة لتوظيف القصص المصورة بما يدعم الوعي بالاضطراب طيف التوحد في إطار الدمج التعليمي.

5-1 حدود البحث

تقتصر حدود البحث على الآتي:

1-5-1 الحدود الموضوعية:

جلسات القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة لتعزيز وعي الأطفال من غير ذوي الإعاقة باضطراب طيف التوحد في إطار الدمج التعليمي

2-5-1 الحدود البشرية:

أطفال الصف الأول الابتدائي، بمتوسط عمر سِت سنوات.

3-5-1 الحدود المكانية:

نُفذَ البحث في مدرستين ابتدائيتين حكوميتين في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، ضمن فصول تعليم دامج مُعتمدة من وزارة التعليم

والتعاطف، واستعداداً أكبر للتفاعل الإيجابي مع أقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد (Babik & Gardner, 2021; Morris et al., 2023)

وعالمياً، أثبتت القصص المصورة فاعليتها في تشكيل تصورات الأطفال تجاه الإعاقة؛ لما تتميز به من تبسيط للمفاهيم المجردة، وإضفاء طابع إنساني على الاختلافات، وتحفيز النقاشات (Lee & Kang, 2023; Qi et al., 2022). وفي السياق السعودي، لا تزال تدخلات بناء وعي الأقران محدودة، إضافة لمحدودية الدراسات التي تناولت استخدام القصص المصورة لتعزيز الوعي باضطراب طيف التوحد لدى الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة في المدارس السعودية المطبقة للدمج التعليمي. وفي ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من فاعلية القصص المصورة في تنمية وعي الأطفال؛ يتضح وجود فجوة في توظيف هذا المدخل ضمن ممارسات صفية منظمة في السياق السعودي، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. وبناءً على ذلك، فإن عدم بناء هذا الوعي بصورة مقصودة من خلال أدوات ذات صلة ثقافية بالسياق المحلي؛ سيظل الدمج محصوراً في التواجد الصفّي دون تنمية وعي الأقران بطبيعة التفاعل المناسب، ممّا يؤدي إلى سوء تفسير سلوكيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وضعف تفاعل الأقران معهم. وتعمق هذه التحديات أهداف التعليم الشامل التي تسعى إليها المملكة (Vision 2030, 2016). وعليه، تبرز الحاجة لبرامج توعوية منظمة يقودها المعلمون، وتركز على تعليم الأطفال فهم طبيعة اضطراب طيف التوحد لدى أقرانهم ذوي الاضطراب، ممّا قد يعزز جودة التفاعل بين الفئتين في البيئة الصفية

واستجابة لهذه الفجوة، يقدم البحث الحالي تدخلاً قائماً على القصص المصورة، بوصفه أسلوباً تعليمياً مناسباً نمائياً، يهدف لبناء وعي الأطفال باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي لأقرانهم ذوي الاضطراب في الصفوف الدراسية بالمملكة العربية السعودية. وعليها، تبلورت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي الآتي:

ما مدى فاعلية تطبيق جلسات القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة في تنمية وعي الأطفال من غير ذوي الإعاقة باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي؟

2-1 فرضية البحث

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي على مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد، تُعزى إلى تطبيق جلسات القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة، وذلك لصالح القياس البعدي

4-5-1 الحدود الزمانية:

أجري البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2024-2025.

5-5-1 الحدود المنهجية:

اعتمد البحث تصميمًا شبه تجريبي من نوع القياس (القبلي - البعدي) باستخدام مجموعة واحدة، بما يتلاءم مع طبيعة التدخل التربوي الموجه للأطفال في سن مبكرة

6-5-1 حدود أداة القياس:

اقتصر قياس الأثر على أداة كمية ملائمة نماذجًا تعتمد على استجابات الأطفال، بما يتناسب مع الخصائص النمائية للمرحلة العمرية، مما يتيح رصد التغير في مستوى وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في البيئات الدامجة

6-1 مصطلحات البحث**1-6-1 اضطراب طيف التوحد:**

وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association 2013) يتميز اضطراب طيف التوحد بوجود صعوبات مستمرة في التواصل والتفاعل الاجتماعي، إضافة إلى أنماط من الاهتمامات المحدودة والسلوكيات المتكررة، وتؤثر هذه الخصائص في قدرة الأفراد على الأداء الأكاديمي أو المهني أو ممارسة أنشطة الحياة اليومية، كما يُصنّف هذا الاضطراب ضمن الاضطرابات الطيفية؛ نظرًا للتباين الواسع في طبيعة الأعراض وحدتها بين الأفراد

ويُقصد باضطراب طيف التوحد إجرائيًا: الخصائص النمائية التي جرى تمثيلها من خلال شخصيات الأطفال الواردة في القصص المصورة المستخدمة في التدخل، والتي تعكس سمات شائعة للاضطراب، مثل: صعوبات التواصل الاجتماعي، والاختلافات الحسية، وأنماط السلوك المتكررة. وقد قُدمت هذه السمات للأطفال بصورة مبسطة ومناسبة نماذجًا عبر السرد القصصي والحوار التفاعلي، بوصفها تمثيلًا تعليميًا للاضطراب من خلال شخصيات قصصية، وليس بوصفها إشارة إلى حالات فعلية داخل العينة

2-6-1 الدمج التعليمي:

يُفهم الدمج التعليمي بوصفه: تمكين الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة من الالتحاق بمدارس التعليم العام، والتعلم إلى جانب أقرانهم، مع توفير الخدمات المساندة والتجهيزات اللازمة في بيئة تعليمية أقل تقييدًا، وذلك استنادًا إلى المادة (56) من تنظيمات التربية الخاصة (Ministry of Education, 2025)

ويُعرف الدمج التعليمي إجرائيًا بأنه: تمثيل وجود الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل الصفوف

العادية في السياق السردى للقصص المصورة، مع التركيز على البعد الاجتماعي للدمج المتمثل في وعي الأقران، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التفاعل والدعم داخل البيئة الصفية. وتمّ قياس أثر هذا التمثيل من خلال استجابات الأطفال على مقياس وعي الأقران والاتجاهات نحو الدمج التعليمي بعد تنفيذ جلسات القراءة الجهرية التفاعلية

3-6-1 القراءة الجهرية التفاعلية:

هي: ممارسة تعليمية منظمة يقوم فيها المعلم بقراءة النصّ للأطفال بصوت مرتفع، مع التوقف المقصود أثناء القراءة لطرح الأسئلة، وتحفيز التوقعات، وإشراك الأطفال في حوار تفاعلي يساعدهم على بناء المعنى، وتعميق فهم النص (Fountas & Pinnell, 2006).

وتُعرف القراءة الجهرية التفاعلية إجرائيًا بأنها: سلسلة من جلسات تعليمية منظمة تقوم فيها الباحثة بقراءة قصص مصورة للأطفال بصوت مرتفع، مع التوقف المتعمّد أثناء القراءة لطرح أسئلة معرفية وحوارية، وتشجيع التنبؤ والنقاش والتفكير التأملي، بهدف تعزيز فهم الأطفال لاضطراب طيف التوحد في بيئات دامجة لذوي الاضطراب مع أقرانهم

4-6-1 الطفولة المبكرة:

تُعرفها منظمة الأمم المتحدة للطفولة (The United Nations Children's Fund [UNICEF] (2024) بأنها: المرحلة الممتدة من الولادة حتى سنّ ثمان سنوات، وهي مرحلة محورية في تنمية القدرات المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، والجسدية (فقرة 1).

وتُعرف الطفولة المبكرة إجرائيًا بأنها: المرحلة العمرية المتمثلة في طلاب الصف الأول الابتدائي بمتوسط عمر سبّ سنوات، والذين تلقوا تدخلًا قائمًا على جلسات القراءة الجهرية التفاعلية باستخدام القصص المصورة ضمن بيئة صفية دامجة في المدارس الابتدائية

5-6-1 القصص المصورة:

تُعرف القصص المصورة بأنها: نصوص متعدّدة الوسائط تقوم على تكامل اللغة اللفظية والبصرية في إنتاج المعنى، بحيث يتشكّل الفهم من خلال التفاعل بين النص والصورة، وليس من أيّ منهما على جِدة (Serafini, 2014).

وتُعرف القصص المصورة إجرائيًا في هذا البحث بأنها: مواد سرديّة مخصّصة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، تجمع بين النص المكتوب والرسوم التوضيحية الثابتة، وتُعرض عبر جهاز لوحي دون تضمين مؤثرات صوتية أو عناصر وسائط متعدّدة، وتتناول موضوع اضطراب طيف التوحد من خلال شخصيات وسياقات مناسبة نماذجًا. وقد وُظّفت هذه القصص ضمن جلسات القراءة الجهرية التفاعلية بوصفها أداة تدخل تعليمية

التواصل بين الأفراد ذوي الاضطراب وغيرهم (Milton, 2012). وتري أن هذه الصعوبات لا تُعزى إلى قصور أحادي الجانب لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، بل إلى اختلاف مُتبادل في أنماط الإدراك الاجتماعي وأساليب تفسير الإشارات والسياقات، ما يؤدي إلى سوء فهم مُتبادل ينشأ عن فجوة تفسيرية مشتركة (Crompton et al., 2020). ويُستخدَم مفهوم "التعاطف" هنا للدلالة على الفهم المتبادل الذي يتكوّن عبر التفاعل بين طرفين يختلفان في أطرهما الإدراكية والاجتماعية، وليس بمعناه الانفعالي المرتبط بالاستجابة العاطفية. وتُعيد هذه النظرية تعريف التعاطف بوصفه عملية تفاعلية تقوم على الاستعداد لفهم منظور الآخر الإدراكي والاجتماعي، لا مجرد تقييم سلوكياته وفق معايير نمطية سائدة. وفي سياق اضطراب طيف التوحد، يبرز هذا التصور في تمكين الأقران من تفسير الاختلافات التواصلية والسلوكية تفسيراً يعزّز جودة العلاقات (Milton, 2012; Crompton et al., 2020).

3-7-1 تنمية وعي الأقران باضطراب طيف

التوحد في سياق الدمج التعليمي

استناداً إلى مبادئ التعليم الشامل، وإطار "التعاطف المزدوج"، يُفهم بناء وعي الأقران بوصفه عملية تربوية قابلة للتشكّل، تنطلق من أن تصوّرات الأطفال نحو أقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحد ليست سمات ثابتة، بل تتأثر بطبيعة الخبرات التعليمية والاجتماعية التي يتعرّضون لها داخل البيئة المدرسية. وتشير الأدبيات إلى أن ضعف الوعي قد يقود إلى سوء تفسير السلوكيات المرتبطة باضطراب طيف التوحد، بما يزيد احتمالات الخوف أو الرفض الاجتماعي (Chahini & Viana, 2021)، في حين يُسهم الوعي الموجه في إعادة تفسير هذه السلوكيات ضمن سياقها التفسيري الصحيح، بما يعزّز الفهم المتبادل ويدعم بناء علاقات إيجابية بين الأقران (Babik & Gardner, 2021; Morris et al., 2023). وفي السياق المدرسي، يواجه الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد تحديات مستمرة في التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الأقران، تنعكس على تجاربهم اليومية داخل الصف؛ حيث ترتبط هذه التحديات بصعوبات تكوين الصداقات، والرفض الاجتماعي، والتعرّض للتنمّر مقارنةً بأقرانهم (Tsou et al., 2025). وغالباً ما تقود هذه الخبرات إلى العزلة الاجتماعية، وتراجع الشعور بالانتماء، مع آثار سلبية على التحصيل الأكاديمي والصحة النفسية (Davidson, 2023; Garcia Albarran et al., 2024).

ويُظهر كثير من الأطفال في سنّ المدرسة فهماً غير دقيق لطبيعة اضطراب طيف التوحد؛ حيث قد يُفسّرون سلوكيات أقرانهم ذوي الاضطراب على أنها متعمّدة أو مشكلات سلوكية، ممّا يُسهم في ترسيخ مفاهيم خاطئة تُعيق القبول الاجتماعي والتفاعل الإيجابي داخل البيئة الصفية (Campbell & Barger, 2011; Campbell et al., 2017). كما أظهرت

6-6-1 وعي الأقران:

يُشير وعي الأقران باضطراب طيف التوحد إلى: مستوى فهم الأطفال لطبيعة الاضطراب وخصائصه، من خلال تزويدهم بمعلومات دقيقة تساعد على تفسير السلوكيات المرتبطة به، بما يُسهم في تعزيز التفاعل والتقبّل داخل البيئة الصفية (Campbell, 2006; Gus, 2000).

ويُعرّف وعي الأقران باضطراب طيف التوحد إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في المقياس المستخدم في هذا البحث (0 - 34)، والتي تعكس مستوى معرفته وفهمه لخصائص الاضطراب، وإدراكه لطبيعة السلوكيات المرتبطة به، ووعيه بكيفية التفاعل المناسب مع أقرانه من ذوي اضطراب طيف التوحد داخل البيئة الصفية.

7-1 الإطار النظري

1-7-1 التعليم الشامل بوصفه إطاراً فلسفياً

موجّهاً لممارسات الدمج التعليمي

يُعرّف التعليم الشامل بأنه: منهجية تربوية تضمن إتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع الأطفال، وتمكينهم من الالتحاق بالتعليم، والمشاركة الفاعلة فيه، وتنمية كفاءاتهم (UNESCO, 2020). ويقوم هذا الإطار على دمج جميع الأطفال في الفصول الدراسية العادية، مع توفير الدعم المناسب للفئات التي تعرّضت تاريخياً للإقصاء، وفي مقدّمتها الأطفال ذوو الإعاقة، بما يرسّخ مبدأ المشاركة العادلة داخل البيئة الصفية (Felder, 2019; Koutsouris et al., 2019). وقد شكّل بيان سالامانكا (UNESCO, 1994) مرجعية أساسية لهذا التوجّه، مؤكّداً ضرورة توفير دعم تربوي متكيف، وثقافة مدرسية إيجابية داعمة للاختلاف (Thomas et al., 2018). ويرى هذا المنظور أن العوائق لا تكمن في الطفل ذاته، بل في البيئات غير المهيأة، ومحدودية الوعي الاجتماعي (Kuznetsova et al., 2021).

وفي هذا السياق، يُعدّ الدمج التعليمي التطبيق العملي لفلسفة التعليم الشامل داخل المدرسة؛ إذ يُترجم مبادئه إلى ممارسات تمكّن الطلاب ذوي الإعاقة من التعلّم إلى جانب أقرانهم في بيئات أقل تقييداً تدعم المشاركة، وبناء العلاقات، والشعور بالانتماء. وتتسق توجّهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مع هذا الإطار؛ حيث أكدت على تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الالتحاق بمدارس التعليم العام، وتوفير الخدمات المساندة والتجهيزات اللازمة في إطار التعليم الشامل (Ministry of Education, 2025).

2-7-1 نظرية التعاطف المزدوج (Double

(Empathy Theory)

نشأت نظرية التعاطف المزدوج في سياق أبحاث اضطراب طيف التوحد؛ لإعادة تأطير فهم صعوبات

المهني، ومحدودية الأدوات التعليمية العملية التي تدعم إدارة التنوع داخل الصفوف (Alharbi et al., 2019; Barry et al., 2021; Alshehri, 2022). ويعزز ذلك الحاجة إلى تدخلات صفية منظمة تسهم في بناء وعي الأقران، وتدعم التفاعل الاجتماعي الإيجابي داخل البيئة المدرسية

4-7-1 القصص المصورة والقراءة الجهرية

التفاعلية (Interactive Read-Aloud)

تسهم القصص المصورة في تنمية التعاطف والفهم الاجتماعيين خلال السرد القصصي المدعوم بالعناصر البصرية، بما يتيح للأطفال بناء معنى يتجاوز التفسير السطحي للسلوكيات (Prater et al., 2017; Azano et al., 2006). ويعتمد تأثير هذا النوع من الأدب على تكامل البُعدين المعرفي والانفعالي؛ إذ يساعد الأطفال على استيعاب موضوعات معقدة، مثل التنوع أو الإعاقة، عبر شخصيات وسياقات قريبة من خبراتهم اليومية (Lian et al., 2022)

وفي سياق اضطراب طيف التوحد، تؤدي القصص المصورة دوراً تربوياً مزدوجاً؛ إذ تمكن الطفل من التعرف إلى خبرات قد تختلف عن خبرته الشخصية، مع إبراز الجوانب الإنسانية المشتركة في الوقت ذاته. ويسهم هذا التفاعل السرد في إعادة تشكيل تصورات الأطفال تجاه الاختلاف، والحد من الصور النمطية، وتعزيز وعيهم وفهمهم للتفاعل مع أقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، لا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة (Prater et al., 2006; Lian et al., 2022). كما تساعد القصص المصورة الأطفال على تفسير السلوكيات المرتبطة باضطراب طيف التوحد، من خلال تقديم أمثلة واضحة وملموسة، وتوفير تفسيرات مناسبة نمائياً، تمكنهم من إدراك أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين أقرانهم، مما يساهم في تقليل الخوف والمفاهيم الخاطئة، وتعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي (Azano et al., 2017).

وتعد القراءة الجهرية التفاعلية بمثابة الإطار الإجرائي الذي يفعّل توظيف القصص المصورة داخل الصف. وهي استراتيجية تعليمية تُحوّل القراءة إلى خبرة اجتماعية تشاركية يقود فيها المعلم النص، ويتخلّلها نقاش موجّه يُتيح للأطفال التوقف، والتنبؤ، وطرح الأسئلة، وبناء المعنى بصورة نشطة (Fountas & Pinnell, 2006). كما يعزز هذا النمط من القراءة الأثر المعرفي والانفعالي للقصص المصورة، من خلال تفعيل التفاعل الحواري حول النص، بما يدعم الفهم القرائي وتطور اللغة والتفكير التفسيري (Sipe, 2000, 2002). ويساعد هذا التفاعل الأطفال على استنتاج المشاعر، وربط النص بتجارِبهم، والانخراط مع الشخصيات، مما يعزز فهمهم لطبيعة اضطراب طيف التوحد من منظور إنساني

دراسات متعدّدة فاعلية برامج توعية الأقران في تحسين فهم الأطفال، وتوجيه استجاباتهم نحو مزيدٍ من الدعم والتفهم (Babik & Gardner, 2021; Frederickson et al., 2010; Morris et al., 2023)

وتشير الأدبيات إلى أن التحديات الاجتماعية المرتبطة باضطراب طيف التوحد تنشأ من تدخل فجوات معرفية واجتماعية لدى الأقران، وأن جوهر التحدي يكمن في محدودية وعيهم بكيفية فهم الاختلافات والتفاعل معها، ممّا يجعل بناء الوعي المبكر عاملاً أساسياً في دعم التفاعل الاجتماعي الإيجابي والاندماج داخل الصفوف الدامجة (Babik & Gardner, 2021; Chahini & Viana, 2021; Morris et al., 2023). كما تتأثر استجابات الطلاب بجودة التفاعل والخبرات المشتركة داخل المدرسة، حيث يرتبط الاحتكاك الإيجابي بزيادة مستويات القبول الاجتماعي (Schwab, 2017)، ممّا يؤكّد أن الدمج التعليمي الفاعل يتطلب تكامل البُعدين المعرفي والوجداني، وثمّن تنمية وعي الأقران حلقة وصل بين المعرفة والممارسة الصفية الدامجة

وتُعدّ تدخلات بناء وعي الأقران من المداخل التربوية التي تسهم في نقل الفهم النظري لاضطراب طيف التوحد إلى ممارسات صفية داعمة، عبر توفير خبرات تعليمية منظمة تُعزّز التفاعل الاجتماعي الإيجابي. وتشير الأدبيات إلى أن تزويد الأقران بمعلومات كافية ومناسبة نمائياً حول اضطراب طيف التوحد؛ يساهم في رفع مستويات التفاهم بينهم وبين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعزيز التفاعلات الاجتماعية، ويحدّ من الخوف والصور النمطية المرتبطة به (Babik & Gardner, 2021; Chahini & Viana, 2021). كما تُظهر الأدلة أن هذه التدخلات لا تقتصر آثارها على فهم الأقران، بل تمتد إلى دعم الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال تحسين جودة العلاقات مع الأقران، وتقليل مظاهر العزلة داخل البيئة المدرسية (Katz & Girolametto, 2013; Qi et al., 2022). غير أن تحقيق هذه النتائج يتطلب تعاوناً تربوياً، حيث يؤدي المعلمون دوراً محورياً في نمذجة التفاعل الداعم، وتصحيح المفاهيم غير الدقيقة، وتيسير فرص التفاعل الإيجابي بين الأطفال (Cook et al., 2018). ويعزز ذلك الحاجة إلى أدوات صفية عملية تمكن المعلمين من بناء فهم دقيق لدى الأقران

وفي السياق السعودي، تشير الدراسات إلى أن مستوى الوعي باضطراب طيف التوحد لا يزال متفاوتاً، ممّا يساهم في استمرار بعض أنماط سوء الفهم الاجتماعي والوصمة المرتبطة به (Abusukkar, 2020; Alyami et al., 2022). كما أن دعم المعلمين لمبدأ الدمج لا ينعكس دائماً في ممارسات صفية فعّالة، نتيجة فجوات في الإعداد

بالمجموعة الضابطة ($p = 0.001$)، مع ارتفاع ملحوظ في المتوسط العام من (2.025) إلى (2.213)، خاصة في الأبعاد المعرفية والوجدانية، في حين لم تُظهر المجموعة الضابطة تغيراً ذا دلالة إحصائية. كما أشارت النتائج إلى تحسّن فعلي في سلوكيات التّقبل، حيث ارتفعت مؤشرات القبول وانخفضت مؤشرات الرفض لدى بعض الأطفال بعد التّدخل. وتُظهر هذه النتائج أن فاعليّة القصص المصوّرة قد ترتبط بطبيعة التفاعل المنظّم المصاحب لها، بما يُسهم في تنمية وعي الأطفال بالإعاقة، وتعزيز فهمهم الاجتماعي داخل البيئة الصفّية، على الرغم من تركّزها على فئة الإعاقة الذهنية دون غيرها من الاضطرابات النمائيّة

كما أجرى (Jaswandi and Kurniawati 2023) دراسة شبه تجريبية اعتمدت المنهج المختلط، هدفت إلى توظيف كتابين مصوّرين حول الإعاقات الجسدية والسمعية مع 28 طفلاً عادياً تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات في روضة دامية في إندونيسيا. وأسفرت النتائج عن تحسّن دال إحصائياً في معارف الأطفال ووعيهم بالإعاقة ($p < 0.05$)، مع زيادة في درجات المعرفة تراوحت بين (3 - 5) نقاط بعد التّدخل، كما أظهرت النتائج حجم أثر متوسط في معظم المجموعات (0.77 - 0.90)، مقابل أثر ضعيف في مجموعة واحدة (0.38). كما بيّنت النتائج قدرة الأطفال على ربط خصائص الإعاقات المعروضة بخبراتهم السابقة، والتعرّف على خصائصها وأدواتها المساندة. وتُشير هذه النتائج إلى أن القصص المصوّرة تُسهم في بناء وعي الأطفال بالإعاقة وتنمية معرفتهم، ممّا ينعكس على فهمهم لأقرانهم في البيئات الدامية، رغم تركّزها على الإعاقات الجسدية والسمعية دون غيرها من الاضطرابات النمائيّة

وعلى المستوى السعودي، تُعدّ دراسة (Alhumaid et al., 2023) من أكثر الدراسات قرباً لموضوع البحث الحالي. فقد تناولت اتجاهات الطالبات العاديات نحو أقرانهم من ذوات الإعاقة في المدارس الابتدائية السعودية، وشملت عيّنة 678 طالبةً تتراوح أعمارهن بين 7 و12 عاماً. وركّزت على تصوّرات الطالبات تجاه زميلاتهن من ذوات الإعاقات السمعية والعقلية والتّحديات السلوكية، وتحليل أثر مجموعة من العوامل الشخصية والسياقية -مثل: نوع الإعاقة، نوع المدرسة، والخبرات السابقة في التفاعل مع ذوي الإعاقة - باستخدام تحليل التباين المشترك والانحدار الخطّي (ANCOVA)، وأظهرت النتائج أن الطالبات يحملن اتجاهات إيجابية نحو أقرانهم من ذوات الإعاقة، تتأثر بنوع الإعاقة، البيئة التعليمية، والخبرات التفاعلية السابقة، ممّا يُبرز الدور المهم للتجربة الاجتماعية المباشرة في تشكيل مواقف الأقران داخل البيئة المدرسية، وهو ما يشير إلى أهمية الخبرة التفاعلية المباشرة في تشكيل وعي الأقران وفهمهم لطبيعة الإعاقة

(Wiseman, 2011). كما توفّر هذه الاستراتيجية مساحة آمنة ومنظمة لطرح الأسئلة، وتوضيح المفاهيم الخاطئة، والتعبير عن المشاعر، بما يعزّز التعبير الوجداني وتبني منظور الآخر (Wilkins et al., 2016).

ومن منظور اجتماعي-معرفي، توفّر هذه الاستراتيجية سياقاً حوارياً منظماً يساعد الأطفال على إعادة تأطير تصوّراتهم تجاه القضايا المطروحة من خلال التفاعل الجماعي (Sipe, 2002). وعند توظيفها في موضوعات تتعلق بالاختلاف أو الإعاقة، فإنها تُتيح فرصة تبني منظور الآخر، وتعزيز الفهم الاجتماعي الداعم للتفاعل الإيجابي مع أقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحّد (Mascareño et al., 2017; Kelly & Taboada, 2021). بما يتسق مع مبادئ نظرية التعاطف المزدوج (Milton, 2012)

8-1 الدراسات السابقة

يشير عدد من الدراسات التطبيقية إلى فاعليّة القصص المصوّرة في تنمية وعي الأطفال بالإعاقة، كما يتضح في الدراسات الآتية: طبّق (Lee and Kang 2023) دراسة كورية استخدمت العلاج بالقصص المصوّرة مع أطفال عاديين في أحد مراكز رعاية الأطفال، بهدف تعزيز الوعي بالإعاقة ضمن نموذج بحث إجرائي قائم على دورات متتابعة من التخطيط والتنفيذ والملاحظة والتأمل على مدى 14 أسبوعاً. وتضمّن التّدخل أنشطة تفاعلية متنوّعة، مثل: (اللعب، وتمثيل الأدوار، والرسم، والغناء)، بما يعكس طبيعة التعلّم القائم على التفاعل وليس مجرد التلقّي. وأسفرت النتائج عن تحسّن ملحوظ في تصوّرات الأطفال بعمر أربع سنوات، تمثّل في انخفاض السلوكيات والتصوّرات السلبية، وارتفاع مستويات التعاطف والاحترام، إضافةً إلى تحسّن جوانب متعدّدة من وعي الأطفال بالإعاقة، مثل: فهم طبيعتها، والاهتمام بها، وإدراك قدرات الأفراد ذوي الإعاقة، وتقليل التصوّرات الخاطئة المرتبطة بها. ويُفهم من ذلك أن فاعليّة القصص المصوّرة لا ترتبط بمحتواها فحسب، بل بطبيعة التفاعل المنظّم المصاحب لها، بما يُسهم في بناء وعي الأطفال بالإعاقة بصورة أعمق وأكثر ارتباطاً بالسياق الاجتماعي داخل البيئة الصفّية

وبالانسجام مع هذه النتائج، أجرى (Qi et al. 2022) دراسة شبه تجريبية شملت 61 طفلاً عادياً في ثلاث مدارس ابتدائية دامية بإندونيسيا، هدفت إلى فحص أثر توظيف القصص المصوّرة ضمن تدخّل تعليمي منظّم على استجابات الأطفال تجاه الإعاقة الذهنية. وقد طبّق برنامج مكوّن من 18 جلسة تعليمية، تضمّن القراءة التفاعلية والمناقشة الموجهة وتمثيل الأدوار. وأظهرت النتائج تحسّناً دالاً إحصائياً في مستوى تقبّل الأقران ذوي الإعاقة الذهنية لدى المجموعة التجريبية مقارنةً

3. على المستوى السعودي بصورة خاصة: قلّة الدراسات الموجهة لمرحلة الطفولة المبكرة، مقابل تركيز أكبر على المراحل العمرية المتقدمة، أو على وعي المعلمين وأولياء الأمور.

وانطلاقاً من هذه الفجوات، يسعى البحث الحالي إلى تقديم تدخل تربوي منظم قائم على القصص المصورة عبر جلسات القراءة الجهرية التفاعلية التي يقودها المعلم داخل الصف، مع التركيز على مرحلة الطفولة المبكرة، بهدف تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد، وتعزيز فهمهم للتفاعل داخل البيئة الصفية الدامجة لذوي اضطراب طيف التوحد، بما ينسجم مع توجهات المملكة نحو تعليم شامل وعادل لجميع الأطفال

9-1 منهجية البحث وإجراءاته 1-9-1 منهجية البحث

تمّ اعتماد التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة (قبلي/بعدي) لقياس فاعلية التدخل، وذلك في ضوء قيود تنظيمية داخلية في المدرستين تتعلق بتوزيع الأطفال وجدولهم الزمنية، إلى جانب طبيعة البيئة الصفية الدامجة التي يصعب فيها عزل مجموعة من الأطفال عن التعرّض للتدخل دون التأثير على سير العملية التعليمية. كما أن توزيع الطلاب يتم وفق تنظيمات مدرسية ثابتة لا تسمح بإعادة التوزيع لأغراض بحثية، ممّا حدّ من إمكانية تكوين مجموعة ضابطة مُماثلة من حيث الخصائص. وعلى الرغم من أن غياب المجموعة الضابطة قد يحدّ من مستوى الضبط الداخلي؛ فإن هذا التصميم يُعدّ مناسباً في الدراسات التربوية التطبيقية التي تُنفّذ في سياقات صفية واقعية، وتركّز على قياس التغيّر داخل نفس المجموعة

ولحدّ من تأثير المتغيّرات الدخيلة؛ تمّ توحيد بيئة التطبيق وزمن التنفيذ والإجراءات التعليمية قدر الإمكان، كما سبقت البحث الحالي دراسة استطلاعية أسهمت في ضبط إجراءات التطبيق وتحسين أدوات القياس، بالإضافة إلى ذلك، تمّ تعزيز موثوقية الأداة من خلال تعديلها في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، بما يدعم دقّة القياس

2-9-1 مجتمع البحث وعيّنته

تكوّن مجتمع البحث من طلاب الصف الأول الابتدائي من الأقران من غير ذوي الإعاقة، الملتحقين بمدرستين حكوميتين من مدارس الطفولة المبكرة في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وبلغت العيّنة (44) طفلاً، بواقع (25) أنثى و(19) ذكراً، في عمر ست سنوات. تمّ اختيار العيّنة من المدرستين بطريقة قصديّة؛ نظراً لملاءمتها لطبيعة البحث وأهدافه، حيث تطبّق المدرستان نموذج الدمج الكلي، الذي يتيح تعليم جميع الطلاب -بمن فيهم ذوو الإعاقة- داخل الفصول الدراسية العادية. كما تتبنّى المدرستان نظام التعليم المشترك (بنين وبنات) في مرحلة الطفولة المبكرة، ممّا يتيح بيئة تعليمية مشتركة تعزّز فرص التفاعل بين جميع الأطفال

وعلى الرغم من تنامي الاهتمام البحثي بقضايا الدمج التعليمي، وبناء الوعي بالإعاقة داخل البيئات المدرسية؛ إلّا أن هذا الاهتمام لم يُفَعّل بصورة كافية ضمن تدخلات صفية منظمّة تستهدف بناء وعي الأقران بصورة مباشرة. فقد ركّزت الدراسات التطبيقية على تنمية الوعي بالإعاقة بصورة عامة من خلال القصص المصورة، كما في دراسة (Lee & Kang, 2023)، أو على تحسين استجابات الأطفال تجاه أنواع محدّدة من الإعاقة، كما في دراسة (Qi et al. 2022) التي تناولت الإعاقة الذهنية، ودراسة (Jaswandi and Kurniawati 2023) التي ركّزت على الإعاقات الجسدية والسمعية

إلّا أن هذه الدراسات - على اختلاف تصاميمها - لم تتناول اضطراب طيف التوحد بوصفه حالة نمائية ذات خصوصية اجتماعية وتفاعلية، وذلك بصورة مُعمّقة تُراعي خصائصه النمائية والاجتماعية، كما أنها لم تُوظف ضمن تدخلات صفية منظمّة يقودها المعلم داخل البيئة التعليمية. وعلى المستوى السعودي، ركّزت الدراسات على الاتجاهات أو الوعي العام نحو الإعاقة كما في دراسة (Alhumaid et al., 2023)، دون التوسّع في اختبار تدخلات صفية تستهدف بناء وعي الأقران، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. إضافةً إلى ذلك، تشير الأدبيات السعودية إلى تركّز البحوث على فئات عمرية متقدمة نسبياً (7 - 12 عاماً)، مقابل محدودية الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة، مع تركيز أكبر على وعي المعلمين أو أولياء الأمور كما في دراسات: (Alharbi et al., 2019; Alshehri, 2022; Alyami et al., 2022)، واهتمام أقل بدور الأقران أنفسهم في بناء الوعي الاجتماعي والتفاعل اليومي داخل الصفوف الدراسية

وبناءً على ذلك، يتبيّن وجود فجوة بحثية تتمثّل في ندرة الدراسات التدخلية المنظمّة التي تستهدف بناء وعي الأقران باضطراب طيف التوحد داخل الصفوف الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة، خاصة في السياق التعليمي السعودي. وفي هذا الإطار، فإن قابلية توظيف القصص المصورة ضمن تدخلات صفية منظمّة في السياق التعليمي السعودي؛ لا تزال بحاجة إلى تحقّق تجريبي محليّ يأخذ في الاعتبار الخصوصية الثقافية والمرحلة العمرية المبكرة

وفي ضوء ما سبق، تتحدّد الفجوة البحثية في ثلاث نقاط رئيسية:

1. على المستوى السعودي: ندرة الدراسات التدخلية التي تستهدف بناء وعي الأقران باضطراب طيف التوحد داخل الصفوف الدراسية.
2. على المستوى الدولي والسعودي: محدودية توظيف القصص المصورة ضمن تصميم صفّي منظم يقوده المعلم، مع تركّز البحوث على الكتب المطبوعة، أو تناول الإعاقة بصورة عامة.

وعلى الرغم من جمع هذه البيانات الديموغرافية، إلا أنها لم تُدرج ضمن متغيرات التحليل، حيث ركز البحث على قياس أثر التدخل التعليمي بوصفه المتغير المستقل الرئيس، ووُعي الأقران بوصفه المتغير التابع، في حين استُخدمت هذه المتغيرات لوصف خصائص العينة، وتقديم فهم أشمل لسياقها. وقد اقتصرَت العينة على الأطفال الذين تمَّ الحصول على موافقة أولياء أمورهم للمشاركة في البحث، والذين أكملوا الاختبارين القبلي والبُعدي

3-9-1 وصف التدخل

تمَّ التدخل في تنفيذ (10) جلسات قراءة جهرية تفاعلية للقصص المصورة المختارة، استناداً إلى استراتيجية القراءة الجهرية التفاعلية (Kelly & Taboada, 2021; Mascareño et al., 2017) نُفذت الجلسات بواقع جلسة لكل مجموعة صغيرة مكونة من خمسة أطفال إلى ستة أطفال، بما يتيح التفاعل والمناقشة الموجهة.

استُخدمت القصص المصورة بصيغة صور ثابتة؛ لتسهيل عرضها بشكل جماعي داخل الصف باستخدام جهاز لوحي، وضمان وضوح العناصر البصرية لجميع الأطفال، مع إتاحة التحكم في التنقل بين الصفحات بما يخدم المناقشة الصفية، وذلك بما يتناسب مع طبيعة القراءة الجهرية التفاعلية التي تقودها الباحثة، والتي تركز على التفاعل والمناقشة الصفية المباشرة، دون تشتيت انتباه الأطفال

وتمَّ تطبيق أداة القياس على المشاركين قبلياً وبعدياً لقياس أثر التدخل. وشملت القصص المصورة المستخدمة كتابين موجهين للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، يتناولان موضوع اضطراب طيف التوحد بصورة داعمة للدمج. وخلال كل جلسة؛ استخدمت الباحثة مجموعة من الأسئلة الموجهة التي تناولت فهم الأحداث والشخصيات ومشاعرها، بهدف تنمية وعي الأطفال بطبيعة اضطراب طيف التوحد في سياق البيئة الصفية الدامجة

وقامت الباحثة بنفسها بتنفيذ جميع إجراءات التدخل، حيث تولت تقديم جلسات القراءة الجهرية التفاعلية، وتطبيق أداة القياس قبلياً وبعدياً، وجمع البيانات من المشاركين؛ وذلك لضمان توحيد إجراءات التطبيق، وتقليل التباين في أساليب التنفيذ

4-9-1 آلية اختيار القصص

تطلب تحديد القصص المصورة المناسبة لبناء الوعي باضطراب طيف التوحد لدى الأقران في مرحلة الطفولة المبكرة؛ اتباع عملية متعددة المراحل، وقامت الباحثة بمراجعة مكاتب محلية (مكتبة جرير)، ومعرض الرياض الدولي للكتاب، ومصادر إلكترونية؛ لإعداد قائمة

وتقتصر حالات الإعاقة في المدرستين على طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من الدرجة البسيطة، وجميعهم من الذكور، حيث وُجدت حالة واحدة في المدرسة الأولى وحالتان في المدرسة الثانية، ويتلقون تعليمهم ضمن الفصول العادية في إطار البيئة التعليمية الدامجة. كما تضم الفصول حالات أخرى من الإعاقات، مثل: الإعاقات السمعية، وصعوبات التعلم، واضطراب تشتت الانتباه لدى البنين والبنات. وتوفر المدرستان بيئة تعليمية دامجة قائمة على مشاركة جميع الطلاب -بمن فيهم ذوو الإعاقة وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة- في الأنشطة الصفية واللاصفية، ممَّا يتيح فرصاً طبيعية للتفاعل الاجتماعي. كما تضم المدرستان برامج للتربية الخاصة، حيث توجد معلمة واحدة متخصصة في التربية الخاصة في كل مدرسة، تتولى تقديم الدعم التربوي بالتعاون مع معلمات التعليم العام وهن من تخصصات متنوعة. ويُقدَّم هذا الدعم من خلال خدمات مساندة تشمل غرفة المصادر، حيث يُتاح للطلاب الحصول على دعم إضافي وفق احتياجاتهم الفردية، بما يعزز من اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي داخل البيئة الصفية

وقد رُوعي عند اختيار المدرستين تشابه ممارسات الدمج التعليمي فيهما، من حيث: تنظيم البيئة الصفية، وآليات تقديم الدعم، وتكامل الأدوار بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة، وذلك بهدف تعزيز انساق تطبيق التدخل، والحد من تأثير المتغيرات الخارجية على نتائج البحث. كما توفر هذه البيئة سياقاً تعليمياً واقعياً يدعم ملائمة تطبيق التدخل ودراسة أثره على وعي الأقران، ممَّا يعزز من الصدق البيئي للبحث. كما تمَّ الاستفسار من إدارات المدرستين والمعلمات عن طبيعة البرامج المقدمة، حيث أُفيد بعدم تنفيذ برامج توعوية سابقة تتعلق باضطراب طيف التوحد داخل المدرستين، بما يوضح خصائص البيئة التعليمية للعينة قبل تطبيق التدخل

كما تمَّ جمع بيانات ديموغرافية عن الأطفال من خلال استمارة موجهة لأولياء الأمور، شملت المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي لولي الأمر. وقد أظهرت البيانات تنوعاً في الخصائص الديموغرافية للعينة، حيث كان تسعة أطفال من أسر منخفضة الدخل، بينما ينتمي البقية إلى أسر متوسطة الدخل. كما تمَّ تحديد المستوى الأكاديمي للأطفال استناداً إلى تقييمات المعلمات، حيث صنَّف (13) طالباً ضمن المستوى الممتاز، و(20) ضمن المتوسط، و(11) ضمن المنخفض، ممَّا يعكس التباين الطبيعي بين الطلاب في هذه المرحلة. كما تضمنت البيانات معلومات حول وجود حالات اضطراب طيف التوحد ضمن الأسرة أو البيئة المحيطة، حيث أظهرت الاستجابات عدم وجود حالات ضمن أسر الأطفال المشاركين

تضمن المقياس مجموعة من البنود التي تبدأ بقياس المعرفة الأساسية بالمفاهيم المرتبطة بالإعاقة واضطراب طيف التوحد، تليها بنود تقيس مستوى فهم الأطفال لطبيعة الاضطراب، وفهمهم طبيعة التفاعل المناسب داخل البيئة الصفية الدامجة. وتشير الدرجات الأعلى في المقياس إلى مستوى أعلى من وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي. وقد تم اختيار المقياس الثلاثي لملاءمته الخصائص النمائية للأطفال في عمر ست سنوات، ولتقليل العبء المعرفي، والحد من احتمالية تحيز الاستجابة

2-10-1 الصدق والثبات

تم التحقق من الصدق الظاهري للمحتوى من خلال عرضه على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الطفولة المبكرة والتربية الخاصة، وأظهرت الأداة درجة عالية من الثبات الداخلي، وبلغ معامل ألفا كرونباخ ($\alpha=0.80$)، مما يشير لمستوى ثبات جيد

3-10-1 الدراسة الاستطلاعية

أجريت الدراسة الاستطلاعية على ثمانية طلاب من الصف الأول الابتدائي (خمس من المدرسة "أ"، وثلاثة من المدرسة "ب")، وذلك بهدف التحقق من وضوح فقرات الأداة، وملاءمة القصص المصورة، وملاءمة إجراءات التطبيق، وتجهيز البيئة الصفية. وقد أظهرت النتائج الاستطلاعية مناسبة الإجراءات للأطفال، وإمكانية تنفيذ جلسات القراءة الجهرية ضمن مجموعات صغيرة من الناحية التنظيمية. ولم يتم تضمين أفراد العينة الاستطلاعية ضمن العينة الأساسية للبحث

11-1 إجراءات التطبيق وجمع البيانات

1-11-1 آلية تطبيق المقياس:

تم تطبيق أداة القياس على المشاركين قبلًا وبعدًا لقياس أثر التدخل، ونظرًا لصغر سن المشاركين (الصف الأول الابتدائي)؛ طُبِّق المقياس بصورة فردية في بيئة هادئة ومنظمة داخل مكتبة المدرسة. قُدمت التعليمات لجميع الأطفال وفق نصّ إرائي موحد أعد مسبقًا، مع قراءة البنود شفهيًا بصوت واضح ومحيد، والالتزام بنبرة صوت ثابتة دون إبداء أية تعليقات تفسيرية أو إشارات لفظية أو غير لفظية قد تؤثر في الاستجابات. كما لم تُقدم أية تغذية راجعة تتعلق بصحة الإجابة أثناء التطبيق

وقبل البدء؛ تم تدريب الأطفال على آلية الاستجابة من خلال أمثلة تجريبية غير مرتبطة بموضوع البحث، مع شرح بدائل الإجابة الثلاثة (لا أعرف، لا، نعم) بلغة مبسطة مناسبة لأعمارهم. وقد سُجِّلَت استجابات الأطفال شفهيًا كما صدرت، وتولت الباحثة ترميزها وفق المقياس الثلاثي المعتمد، دون إشراك الأطفال

أولية بكتب الأطفال التي تتناول الإعاقة. ونظرًا لندرة الكتب العربية عالية الجودة التي تتناول اضطراب طيف التوحد؛ تم توسيع نطاق البحث ليشمل الكتب الإنجليزية

واستندت معايير الاختيار إلى ما طرحه Prater (2008) و Dyches) لضمان دقة التمثيل، واحترام تصوير الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ومن بين (13) كتابًا استوفى المعايير الأولية؛ تم اختيار كتابين فقط للتطبيق في هذا البحث، هما: My Friend with Autism: Enhanced Edition) (Bishop & Bishop, 2020)، و(A Friend for Henry) (Bailey & Song, 2019). ويعالج الكتابان موضوع اضطراب طيف التوحد في سياق مدرسي قريب من خبرة الأطفال؛ حيث يركز الأول على عرض خصائص الطفل من منظور صديقه، بينما يتناول الآخر التحديات الاجتماعية المرتبطة بتكوين الصداقات داخل المدرسة.

وقد حصلت الباحثة على موافقات خطية من دور النشر لترجمة الكتابين إلى اللغة العربية لأغراض تعليمية، حيث تمت الترجمة من قبل مختصين لغويين، مع إجراء تكييف ثقافي يضمن ملاءمة المحتوى للفئة العمرية والسياق التعليمي للأطفال. كما تم عرض القصص بعد الترجمة والتكييف الثقافي على (4) محكمين خارجيين من ذوي الاختصاص (2 في الطفولة المبكرة، و2 في التربية الخاصة)، وهم جزء من إجمالي (10) محكمين قاموا بتحكيم أداة البحث؛ وذلك للتحقق من دقة تمثيل اضطراب طيف التوحد، وملاءمة المحتوى النمائي، ومناسبة اللغة للفئة العمرية المستهدفة. وقد أجريت هذه الخطوة قبل اعتماد القصص واختيارها النهائي، حيث تم تعديل المحتوى في ضوء ملاحظات المحكمين

10-1 أداة البحث

1-10-1 وصف الأداة

انسجامًا مع عنوان البحث وأهدافه؛ تكون مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي من (17) فقرة تقيس بُعدًا واحدًا يتمثل في مستوى وعي الأطفال باضطراب طيف التوحد داخل البيئة الصفية الدامجة. ويشمل ذلك الإلمام بالمفاهيم الأساسية المرتبطة بالإعاقة واضطراب طيف التوحد، وفهم خصائصه، وفهم طبيعة التفاعل المناسب مع الأقران من ذوي الاضطراب في سياق الدمج التعليمي

وقد تم ترميز الاستجابات وفق مقياس ثلاثي على النحو الآتي:

- (0) لا أعرف.
- (1) لا.
- (2) نعم.

وذلك بما يتناسب مع طبيعة القراءة الجهرية التفاعلية التي تقوم بها الباحثة، والتي تركز على التفاعل والمناقشة الصفية المباشرة دون تشتيت انتباه الأطفال. واعتمدت الباحثة أسلوب القراءة الجهرية التفاعلية، من خلال طرح أسئلة موجهة قبل القراءة وأثناءها وبعدها، ومناقشة أحداث القصص والشخصيات ومشاعرها، وتشجيع الأطفال على التعبير عن أفكارهم، وربط سلوكيات الشخصيات بالموافق الاجتماعية الواقعية، بما يساهم في تنمية وعي الأطفال بطبيعة التفاعل المناسب مع أقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئة الصفية الدامجة. كما روعي استخدام أساليب تبسيط لغوي وتوضيح بصري تتناسب مع الخصائص النمائية للأطفال، بما يعزز فهمهم للمواقف المرتبطة باضطراب طيف التوحد

وقد نُفذت جلسات التدخل على مدى خمسة أيام، بمعدل جلستين يوميًا، بما يضمن تغطية جميع مجموعات الأطفال المشاركين بشكل متوازن ومنظم، دون الإخلال بجودة التفاعل داخل كل جلسة. وقد نُفذ التدخل وفق جدول زمني منظم، دون تطبيق أداة القياس خلال فترة التنفيذ؛ وذلك للفصل بين مرحلة التدخل ومرحلة القياس. وتم تنفيذ جميع جلسات القراءة الجهرية التفاعلية من قبل الباحثة نفسها؛ لضمان الاتساق في أسلوب التطبيق، وتقليل التباين في الإجراءات

4-11-1 القياس البعدي:

طبّق القياس البعدي عقب مرور أسبوع من انتهاء تنفيذ البرنامج التدخل، بهدف قياس الأثر القريب للتدخل، والحد من تأثيرات التذكر المباشر لدى الأطفال، وذلك في ضوء طبيعة التنظيم المدرسي والقيود الزمنية المرتبطة بالبيئة التطبيقية. وتم تطبيق الإجراءات نفسها المعتمدة في القياس القبلي

5-11-1 الاعتبارات الأخلاقية:

حصل البحث على موافقة لجنة الأخلاقيات البحثية، إضافة إلى موافقة الجهات التعليمية المختصة، بما في ذلك تصريح "تسهيل مهمة باحث" الصادر من إدارة التعليم بمنطقة القصيم. وتم اتباع أسلوب الموافقة الوالدية المستنيرة، حيث أرسلت استمارات موافقة خطية مرفقة برسالة تعريفية لأولياء الأمور توضح أهداف البحث وإجراءاته، وتتضمن جمع بعض البيانات الديموغرافية المتعلقة بالطفل والأسرة لأغراض وصف العينة. ولم يُدرج في البحث إلا الأطفال الذين تم الحصول على موافقة خطية من أولياء أمورهم على مشاركتهم. كما تم التأكيد على مبدأ المشاركة الطوعية، حيث تم توضيح حق الانسحاب في أي وقت دون أية تبعات لكل من أولياء الأمور والأطفال. وقد تضمنت استمارة الموافقة الموجهة لأولياء الأمور بيانًا صريحًا بهذا الحق، كما تم شرح ذلك للأطفال بلغة مبسطة تتناسب مع أعمارهم قبل بدء

في أي إجراء عددي أو رمزي. وفي حال أشار الطفل إلى عدم معرفته بأحد المصطلحات؛ قُدم تعريف مبسط ومحايد بعد تثبيت الإجابة، دون إعادة طرح السؤال أو تعديل الدرجة المسجلة؛ حفاظًا على صدق القياس. وقد روعي تطبيق المقياس في بيئة صفية مألوفة للأطفال، مع التأكيد على عدم وجود إجابات صحيحة أو خاطئة؛ وذلك للحد من احتمالية تأثر الاستجابات بنزعة إرضاء الباحث (social desirability).

2-11-1 القياس القبلي:

طبّق القياس القبلي في المدرستين خلال الأسبوع نفسه، بواقع يومين لكل مدرسة. وتمت مقابلة نحو (11) طفلًا يوميًا، حيث استغرقت المقابلة الواحدة قرابة (8) دقائق، وبذلك، بلغ متوسط زمن التطبيق اليومي نحو (90) دقيقة لكل مدرسة. وفي يوم التطبيق؛ تواجدت الباحثة مع الأطفال منذ بداية اليوم الدراسي، وشاركتهم أنشطة تفاعلية قصيرة، بهدف بناء الألفة وتعزيز شعورهم بالأطمئنان قبل القياس الرسمي (Cohen et al., 2018). ونُظم العمل من خلال نقل مجموعات مكونة من نحو (10-12) طفلًا في كل مرة إلى المكتبة، مع إجراء المقابلات بصورة فردية ودون حضور المعلمين، ثم أعيد كل طفل إلى الصف فور انتهاء الإجابة؛ لضمان استقلالية الاستجابة، وتقليل احتمالية التأثير بالأقران

3-11-1 التدخل:

تم تنفيذ البرنامج التدخل باستخدام القصص المصورة من خلال (10) جلسات قراءة جهرية تفاعلية، استنادًا إلى استراتيجية القراءة الجهرية التفاعلية (Kelly & Taboada, 2021; Mascareño et al., 2017). حيث تم توزيع الأطفال على مجموعات صغيرة بمتوسط يقارب خمسة أطفال في الجلسة الواحدة، وشارك كل طفل في جلسة واحدة ضمن مجموعته، وبذلك تم تغطية جميع أفراد العينة عبر الجلسات المقررة. وقُدمت الجلسات ضمن مجموعات صغيرة، بمتوسط يقارب خمسة أطفال في الجلسة الواحدة، بما يتيح التفاعل والمناقشة الموجهة، وذلك داخل مكتبة المدرسة في بيئة تعليمية هادئة ومنظمة. واشتملت كل جلسة على وحدة قرائية متكاملة تضمنت قصتين مترابطتين في المحتوى، تم اختيارهما بحيث تكمل كل منهما الأخرى، بهدف تعزيز الفهم التدريجي للمفاهيم المرتبطة بالتفاعل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد استغرقت قراءة كل قصة ومناقشتها نحو (15-20) دقيقة، ليبلغ إجمالي زمن الجلسة الواحدة نحو (30-40) دقيقة

واستخدمت القصص المصورة بصيغة صور ثابتة، وعُرضت بشكل جماعي باستخدام جهاز لوحي؛ لضمان وضوح العناصر البصرية لجميع الأطفال، مع إتاحة التحكم في التنقل بين الصفحات بما يخدم سير المناقشة الصفية،

وتَمَّ حساب الإحصاءات الوصفية، ممثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لوصف أنماط الاستجابة قبل التدخل وبعده. كما اقتصر تطبيق التحليل الاستدلالي على اختبار (t) وحساب حجم الأثر (Cohen's d) على الدرجة الكلية للأداة، بوصفها مؤشراً إجمالياً لمستوى وعي الأقران. وأُجريت جميع التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج (IBM SPSS Statistics) الإصدار (29)، وتمَّ اعتماد مستوى الدلالة الإحصائية عند ($\alpha = .05$) ثنائي الطرف

7-11-1 النتائج

للإجابة عن سؤال البحث المتعلق بفاعلية التدخل في تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد، والتحقق من الفرضية التي تفترض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبُعدي لصالح القياس البُعدي؛ تمَّ إجراء اختبار (t) لعينتين مترابطتين؛ لمقارنة الدرجات القبليّة والبُعديّة لطلاب الصف الأول الابتدائي على مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي، وذلك بعد مشاركتهم في التدخل القائم على القصص المصورة المقدم من خلال جلسات القراءة الجهرية التفاعلية

التطبيق، مع التأكيد على أن مشاركتهم اختيارية بالكامل. كما تمَّ الحصول على موافقة لفظية من الأطفال قبل بدء التطبيق، وذلك بعد تقديم شرح مبسّط لطبيعة المشاركة، وتمَّ توثيق هذه الموافقة من خلال إشارة بسيطة يضعها الطفل بجانب رمز خاص به، دون استخدام الأسماء، بما يراعي سرّية البيانات وملاءمة الإجراء لخصائصهم العمرية. وتمَّ الحفاظ على سرّية بيانات المشاركين من خلال استخدام رموز رقمية بدلاً من الأسماء، وتخزين البيانات في ملفات آمنة لا يمكن الوصول إليها إلا من قبل الباحثة. كما تمَّ الحصول على موافقات خطية من دور النشر لاستخدام وعرض القصص المصورة المختارة لأغراض البحث

6-11-1 تحليل البيانات:

أُستخدم اختبار (t) لعينتين مترابطتين؛ للتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين الدرجات الكلية لاستجابات الأطفال في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي، وذلك بعد مشاركتهم في جلسات القراءة الجهرية التفاعلية. كما تمَّ استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)؛ للتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات المقياس في القياسين القبلي والبُعدي

الجدول 1: نتائج اختبار (t) لعينتين مترابطتين لمقارنة القياسين القبلي والبُعدي على مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد على مستوى العينة الكلية ولدى كل من الذكور والإناث (n=44)

العينة	متوسط الاختبار القبلي	الانحراف المعياري للاختبار القبلي	متوسط الاختبار البُعدي	الانحراف المعياري للاختبار البُعدي	قيمة p	حجم الأثر Cohen's d
العينة الكلية n=44	24.75	4.29	29.65	1.09	< .001	1.20
الإناث n=25	25.28	4.93	29.68	1.21	< .001	-.84
الذكور n=19	24.57	3.25	29.63	.95	< .001	-1.75

والتفاعل مع أقرانهم. وقد تمَّ حساب حجم الأثر باستخدام الانحراف المعياري لفروق الدرجات، وبناءً على ذلك، يتم قبول الفرضية.

ولفحص ما إذا كانت هناك فروق في مستوى وعي الأقران باضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير الجنس؛ تمَّ استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)؛ للمقارنة بين متوسطات درجات الذكور والإناث في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس وعي الأقران

يتضح من نتائج الجدول (1): وجود تحسّن دال إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس وعي الأقران بعد تطبيق التدخل؛ حيث ارتفع المتوسط الحسابي من القياس القبلي ($M = 24.75$, $SD = 4.29$) إلى القياس البُعدي ($M = 29.65$, $SD = 1.09$)، وبلغت قيمة $t(43) = 7.97$ عند مستوى دلالة ($p < .001$)، ممّا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين القياسين القبلي والبُعدي، لصالح القياس البُعدي. كما أظهر حجم الأثر قيمة كبيرة (Cohen's d = 1.20)، ممّا يشير إلى فاعلية التدخل في تعزيز وعي الأطفال بطبيعة اضطراب طيف التوحد

الجدول 2: نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين للفروق بين الذكور والإناث في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد

المتغير	متوسط الإناث	متوسط الذكور	قيمة t	df	قيمة p	حجم الأثر
الاختبار القبلي	24.88	24.57	-.22	42	.82	-.06
الاختبار البُعدي	29.68	29.63	-.14	42	-.88	-.04

يتضح من نتائج الجدول (2): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كلٍّ من القياس القبلي $(t(42) = -.22, p = .82)$ والقياس البُعدي $(t(42) = -.14, p = .88)$ ممَّا يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التدخل، واستمرار هذا التكافؤ بعده. ويعزَّز ذلك أن التحسُّن في مستوى وعي الأقران يُعزَّى إلى أثر التدخل، وليس إلى اختلاف الجنس.

ولتعزيز تفسير النتائج الكليَّة؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في القياسين القبلي والبُعدي؛ وذلك لوصف أنماط استجابات الأطفال قبل التدخل وبعده، في إطار التحليل الوصفي دون إجراء اختبارات استدلالية على مستوى البنود

الجدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود مقياس وعي الأقران باضطراب طيف التوحد (قبلي/بُعدي)

البند	الاختبار القبلي (المتوسط $\pm$ الانحراف المعياري)	الاختبار البُعدي (المتوسط $\pm$ الانحراف المعياري)
هل لديك معرفة بالإعاقة؟	0.98 (0.23)	2.00 (0.00)
هل سمعت بمصطلح اضطراب طيف التوحد؟	1.00 (0.19)	1.96 (0.20)
هل قرأت من قَبْل قصة عن اضطراب طيف التوحد؟	0.97 (0.18)	2.00 (0.00)
هل تعتقد أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم نقاط قوة؟	1.13 (0.62)	2.00 (0.00)
هل تعتقد أنه يوجد بينك وبين طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد أشياء متشابهة؟	1.09 (0.51)	1.86 (0.46)
هل تعتقد أن هناك اختلافات بينك وبين طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد؟	1.69 (0.63)	1.86 (0.50)
هل تعتقد أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يمكنهم التعلُّم في فصل دراسي دامج؟	1.20 (0.59)	2.00 (0.00)
هل تعتقد أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يحتاجون إلى دُعْم من زملائهم في الفصل؟	1.80 (0.51)	1.96 (0.20)
هل تعتقد أن إلحاق الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس منفصلة خيار مناسب؟	1.53 (0.69)	1.04 (0.35)
هل تعتقد أن اضطراب طيف التوحد قد يمنع من النجاح في التعلُّم؟	1.18 (0.68)	1.44 (0.50)
هل تعتقد أن الترحيب بزميل من ذوي اضطراب طيف التوحد سلوك مناسب؟	1.09 (0.60)	1.02 (0.14)
هل تعتقد أن مصادقة زميل من ذوي اضطراب طيف التوحد سلوك مناسب؟	1.69 (0.63)	2.00 (0.00)
هل تعتقد أن ذوي اضطراب طيف التوحد يكونون سعداء في فصل دراسي دامج؟	1.64 (0.65)	2.00 (0.00)
هل تعتقد أن مساعدة طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد في الصف عند الحاجة سلوك مناسب؟	1.87 (0.46)	2.00 (0.00)
هل تعتقد أن المبادرة لتقديم المساعدة لزميل من ذوي اضطراب طيف التوحد عند مواجهته صعوبة سلوك مناسب؟	1.40 (0.62)	1.80 (0.40)
هل تعتقد أن التدخل عند تعرُّض طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد للتميُّز سلوك مناسب؟	1.67 (0.60)	1.92 (0.27)
لو كنت من ذوي اضطراب طيف التوحد، هل كنت ستستمتع بالتواجد في نفس الصف؟	1.31 (0.63)	1.84 (0.37)

ملاحظة: تمَّ عرُض المتوسطات والانحرافات المعيارية للبنود كما وردت في الاستجابات الفردية.

(1.87 → 2.00)، ووعيهم بالمبادرة بتقديم المساعدة عند مواجهته صعوبة (1.40 → 1.80)، ووعيهم بضرورة التدخل عند تعرضه للتنمر (1.67 → 1.92)، وهو ما يعكس تحسناً في وعيهم بالتفاعل المناسب داخل البيئة الصفية.

ويلاحظ أن بعض البنود أظهرت تغييراً طفيفاً مقارنةً بغيرها، مثل: وعي الأطفال بملاءمة الترحيب بالزميل، ووعيهم بتأثير اضطراب طيف التوحد على القدرة على النجاح في التعلم. ويمكن تفسير ذلك بحذر بأن بعض هذه الجوانب قد تكون متشكلة بدرجة أولية لدى الأطفال، أو أنها تتطلب مستوى أعمق من الفهم مقارنةً ببنود أخرى. كما قد يُحتمل أن يكون لوجود الأطفال في بيئات تعليمية دامية دور في تكوين مستوى أولي من هذا الوعي قبل التدخل، إلا أن هذا التفسير يظل في إطار الاحتمال؛ نظراً لعدم فحص هذا المتغير بشكل مستقل في البحث. وفي هذا الإطار، قد يشير التفاوت في مستوى التحسن إلى أن التدخل أسهم بدرجة أوضح في تعزيز فهم الأطفال لطبيعة الاضطراب وتفسير سلوكياته، في حين كان التغيير في بعض الاستجابات أو المعتقدات أقل وضوحاً، وهو ما قد يرتبط بالطابع التدريجي لنمو الفهم الاجتماعي في هذه المرحلة العمرية، وهو ما يستدعي التحقق منه في دراسات لاحقة تفحص أثر البيئة التعليمية الدامية بوصفها متغيراً مستقلاً.

وفي ضوء ذلك، يمكن النظر إلى انخفاض مستوى وعي الأقران في القياس القبلي، ولا سيما محدودية فهمهم لطبيعة الإعاقة واضطراب طيف التوحد، في إطار ما تشير إليه نظرية التعاطف المزدوج، حيث قد يرتبط غياب الفهم المتبادل بين الأطفال وأقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحد بظهور تفسيرات غير دقيقة للسلوكيات المرتبطة بالاضطراب. ومن هذا المنطلق، قد يعكس التحسن الذي أظهرته النتائج بعد التدخل بناءً فهم أكثر تنظيمياً لدى الأطفال لطبيعة هذا الاختلاف، بما قد يسهم في تقليل احتمالات سوء الفهم، وتعزيز جودة التفاعل داخل البيئة الصفية الدامية (Crompton et al., 2020; Milton, 2012).

وتفسر هذه النتائج في ضوء طبيعة التدخل القائم على القصص المصورة والمناقشات الموجهة، حيث أسهمت هذه الممارسات في بناء معرفة منظمة لدى الأطفال بطبيعة اضطراب طيف التوحد، وتعزيز وعيهم بكيفية التفاعل مع أقرانهم داخل السياق التعليمي. وتشير دراسة (Alhumaid et al. 2023) إلى وجود استجابات محايدة أو غير مدعومة بالفهم لدى بعض الطلاب تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة في غياب تدخل تربوي موجه. وفي المقابل، تُظهر نتائج البحث الحالي أن توظيف تدخل قائم على القصص المصورة التفاعلية قد يسهم في تحسين وعي الأقران وتعزيز فهمهم لطبيعة الدمج والتفاعل المناسب

يتضح من نتائج الجدول (3) كما بينت التحليلات الوصفية على مستوى فقرات الاستبانة: وجود تحسن عام ومتسق في بنود مقياس الوعي، مع بقاء بعض البنود مستقرة أو بتغير طفيف؛ حيث اتجهت غالبية البنود نحو الارتفاع. كما ارتفعت المتوسطات الحسابية في القياس البعدي في معظم الفقرات، واقتربت الانحرافات المعيارية في بعض البنود البعديّة من الصفر، ممّا يعكس تجانس استجابات الأطفال بعد التدخل. وتشير هذه النتائج إلى فاعلية التدخل القائم على القصص المصورة، المقدم من خلال جلسات القراءة الجهرية التفاعلية، في تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في البيئات الصفية الدامية.

2 المناقشة

تشير النتائج إلى أن استخدام القصص المصورة وتوظيفها من خلال جلسات قراءة جهرية تفاعلية منظمة؛ أسهم بصورة دالة في تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد. وعلى الرغم من التحاق المشاركين بمدارس تُطبق الدمج التعليمي؛ أظهرت نتائج القياس القبلي مستوى منخفضاً من الوعي، حيث أفاد معظم الأطفال بعدم امتلاكهم معرفة سابقة باضطراب طيف التوحد أو الإعاقة وبعد تنفيذ التدخل؛ ظهر تحسن دال إحصائياً ($p < .001$) في مستوى الوعي بما يشمل المعرفة بالمفاهيم الأساسية وفهم التفاعل المناسب مع أقرانهم ذوي الاضطراب، بما يعكس شمول بنود المقياس لجوانب مختلفة من وعي الأقران، ممّا يشير إلى أن التواجد في البيئة التعليمية وحده قد لا يكون كافياً لتحقيق دمج تعليمي فعال دون تدخل تربوي مقصود، وهو ما يتسق مع الأدبيات التي تؤكد أن المعرفة تمثل الأساس للفهم الاجتماعي والتفاعل الملائم (Babik & Gardner, 2021; Morris et al., 2023).

ويتضح هذا التحسن بشكلٍ تفصيلي من خلال الارتفاع المنهجي في المتوسطات، وذلك عبر بنود المقياس التي تعكس فهم طبيعة الاضطراب والوعي بالتفاعل المناسب داخل البيئة الصفية. فقد أظهرت النتائج ارتفاعاً في البنود المرتبطة بوعي الأطفال بنقاط القوة لدى أقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد (1.13 → 2.00)، ووعيهم بأوجه التشابه (1.09 → 1.86) والاختلاف (1.69 → 1.86). كما ظهر تحسن في وعي الأطفال بطبيعة الدمج التعليمي، مثل: وعيهم بإمكانية التعلم في فصل دمج (1.20 → 2.00)، ووعيهم بالحاجة إلى دعم أقرانهم داخل الصف (1.80 → 1.96)، إلى جانب انخفاض المتوسط في البند المرتبط بنقص إحقاقهم بمدارس منفصلة (1.53 → 1.04)، ممّا يعكس تحسناً في وعيهم بطبيعة الدمج. وفيما يتعلق بالتفاعل؛ ارتفعت استجابات الأطفال في البنود المرتبطة بوعيهم بالسلوكيات المناسبة في التفاعل، مثل: وعيهم بمناسبة مصادقة الزميل (1.69 → 2.00)، ووعيهم بأهمية مساعدته عند الحاجة

داخل البيئة الصفية، وهو ما يعكس أثر الممارسات التربوية المقصودة في دعم بناء المعرفة وتنمية الوعي بصورة منهجية

كما أظهرت نتائج بنود المقياس المرتبطة بوغي الأطفال بالتفاعل الاجتماعي أن هذا الوعي بالسلوكيات التفاعلية المناسبة مع أقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد؛ كان حاضرًا بدرجة ملحوظة في القياس القبلي، وازداد بصورة أوضح بعد تنفيذ التدخل، كما يتضح في بنود، مثل: وعيهم بملاءمة مصادقة الزميل، ووعيهم بأهمية مساعدته عند الحاجة، ووعيهم بالمبادرة بتقديم المساعدة عند مواجهته صعوبة. وقد يعكس هذا المستوى في القياس القبلي قابلية نمائية أولية لدى الأطفال؛ لفهم السلوكيات الاجتماعية المناسبة في هذه المرحلة العمرية. وتشير النتائج البعدية إلى أن تقديم معرفة منظمة من خلال السرد التفاعلي؛ قد أسهم في تعزيز هذا الوعي وترسيخه في سياق دعم الدمج التعليمي. وتتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسات سابقة حول فاعلية القصص المصورة والسرد التفاعلي في تنمية وعي الأطفال بطبيعة الإعاقة، وفهم التفاعل المناسب مع أقرانهم (Jaswandi, & Kurniawati, 2023; Qi et al., 2022). وفيما يتعلق بطبيعة اضطراب طيف التوحد؛ وفرت القصص المصورة المعتمدة في التدخل إطارًا تفسيريًا مبسطًا للتحديات الحسية والاجتماعية المرتبطة به، كما أتاح عرض المواقف الصفية والشخصيات للأطفال بناء فهم أكثر وضوحًا للاختلافات المرتبطة باضطراب طيف التوحد ضمن سياق تعليمي قريب من خبراتهم اليومية

ويمتد هذا التحسن ليعكس إعادة تنظيم معرفي لدى الأطفال تجاه طبيعة اضطراب طيف التوحد، بما قد يسهم في الحد من سوء تفسير السلوكيات المرتبطة به داخل البيئة الصفية. وتتسق هذه النتيجة مع الأدبيات التي تشير إلى ارتباط محدودية الفهم بطبيعة الاضطراب بضعف القبول الاجتماعي وتراجع جودة التفاعل بين الأقران (Campbell & Barger, 2011; Dillenburger et al., 2017). أسهم التدخل القائم على القراءة الجهرية التفاعلية للقصص المصورة في تقديم تفسير مبسط ومنظم للاختلافات المرتبطة باضطراب طيف التوحد، مما ساعد الأطفال على إعادة فهم السلوكيات ضمن إطار قابل للفهم بدلاً من كونها غير مفسرة. ويتعزز هذا التفسير بما توصلت إليه دراسات تدخلات توعية الأقران، التي أكدت أن الجمع بين المعلومات الدقيقة والوساطة التفاعلية يسهم في تنمية وعي الأقران، وتعزيز فهمهم لطبيعة التفاعل الاجتماعي المناسب، بما يدعم تقبل الدمج داخل الصفوف (Babik & Gardner, 2021; Frederickson et al., 2022). وبذلك، يمكن فهم فاعلية القصص المصورة في هذا البحث بوصفها نتاج تكامل السرد المكيف ثقافيًا، مع توجيه تربوي منظم ضمن إطار تعلم حواري يدعم بناء الفهم المشترك

وفيما يتعلق بمتغير الجنس؛ لم تُظهر نتائج التحليل فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى وعي الأقران في كل من القياسين القبلي والبُعدي، مما قد يشير إلى تقارب استجابات الأطفال بغض النظر عن الجنس في سياق هذا البحث. ويمكن تفسير ذلك في ضوء تشابه البيئة التعليمية في المدرستين واعتمادهما نموذج الدمج التعليمي، بما قد يسهم في توفير خبرات اجتماعية متقاربة للأطفال. ومع ذلك، يظل هذا التفسير في إطار الوصف؛ نظرًا لعدم إدراج متغير الجنس ضمن التصميم التحليلي بوصفه متغيرًا مستقلًا. وفي هذا السياق، يعكس الارتفاع الكبير في الدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبُعدي (Cohen's $d = 1.20$) حجم أثر مرتفعًا، يشير إلى تحسن واضح في مستويات الوعي لدى الأطفال بعد تنفيذ التدخل. ويُفهم هذا الحجم في سياق انخفاض الدرجات في القياس القبلي، وطبيعة التصميم شبه التجريبي أحادي المجموعة. وبالنظر إلى اعتماد الأداة على الاستجابات الشفهية للأطفال؛ يُحتمل تأثر بعض الإجابات بنزعة إرضاء الباحثة، رغم الإجراءات المنهجية المتبعة للحد من ذلك، مثل: تهيئة بيئة تفاعلية مريحة، وطرح الأسئلة بصياغة محايدة، والتأكيد على عدم وجود إجابات صحيحة أو خاطئة. وعلى الرغم من ذلك، يظل هذا الاحتمال قائمًا، مما يستدعي دعم القياس مستقبلاً بمؤشرات سلوكية مباشرة

وفي ضوء حدود البحث، تظل النتائج مرتبطة بسياقها الإجرائي، إلا أن الاتساق الملحوظ في التحسن عبر مؤشرات الوعي؛ يعكس إمكانية توظيف هذا النوع من التدخلات في مدارس الطفولة المبكرة التي تعتمد الدمج التعليمي. كما تتسجم هذه النتائج مع التوجهات الوطنية الداعمة لتعزيز التماسك الاجتماعي وجودة الحياة في مرحلة الطفولة المبكرة ضمن إطار رؤية المملكة 2030 (Vision 2030, 2016). إذ تمثل القصص المصورة أداة تعليمية عملية، منخفضة التكلفة، وقابلة للتطبيق داخل البيئات الصفية الدامجة

3 محددات البحث:

تُفسر هذه النتائج في ضوء طبيعة التصميم شبه التجريبي أحادي المجموعة، والفصل الزمني القصير بين القياسين القبلي والبُعدي، والذي بلغ أسبوعًا واحدًا، مما لا يسمح بقياس الأثر طويل المدى أو استمرارية التغيرات في وعي الأقران. كما اقتصر القياس على مؤشرات وعي الأقران باضطراب طيف التوحد دون التحقق من الممارسات السلوكية الفعلية داخل البيئة الصفية؛ الأمر الذي يحد من تعميم النتائج. وعليه، تستدعي هذه المعطيات إجراء دراسات لاحقة تعتمد تصاميم تجريبية أكثر ضبطًا، وتمتد لفترات زمنية أطول، وتركز على تتبع التغير في وعي الأقران والسلوكيات التفاعلية للأطفال، مع توظيف مؤشرات ومتغيرات متعددة، بما يُتيح فحصًا أكثر شمولًا لاستدامة أثر التدخل

4 الخاتمة

يقدم هذا البحث دليلاً تجريبياً على فاعلية توظيف القصص المصورة ضمن القراءة الجهرية التفاعلية في تعزيز وعي الأطفال بطبيعة اضطراب طيف التوحد، وإحداث تحسن دال في اتجاهاتهم نحو الدمج التعليمي لأقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد، بما قد يعزز ممارسات الدمج داخل الصف. وعلى الرغم من حدود التصميم شبه التجريبي، وقصر مدة التدخل؛ تكشف النتائج عن إمكانات السرد القصصي الرقمي التفاعلي، بوصفه أداة صفيّة قابلة للتطبيق في مدارس الطفولة المبكرة التي تطبق الدمج التعليمي. ويؤكد البحث أهمية تضمين برامج بناء وعي الأقران ضمن الممارسات الصفيّة؛ دعماً لجودة التفاعل داخل البيئات التعليمية

5 التوصيات

استناداً إلى نتائج البحث، تُقترح التوصيات الآتية:

1. على مستوى الممارسة الصفيّة: تضمين القصص المصورة التي تتناول اضطراب طيف التوحد، مصحوبة بجلسات قراءة جهرية تفاعلية موجهة، ضمن مناهج الطفولة المبكرة، بوصفها أداة تعليمية تُسهّم في تنمية وعي الأقران باضطراب طيف التوحد في سياق الدمج التعليمي، وبما يدعم فهمهم لطبيعة التفاعل المناسب داخل البيئة الصفيّة.
2. على مستوى إعداد المعلمين: تدريب المعلمين على توظيف السرد القصصي التفاعلي في تناول المفاهيم المرتبطة باضطراب طيف التوحد داخل الصف، بما يعزز قدراتهم على إدارة حوارات تربوية تدعم بناء الوعي بصورة منهجية.
3. على مستوى تطوير المحتوى: دعم تطوير محتوى قصصي رقمي محلي يتناول اضطراب طيف التوحد، يعكس الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي، ويقدم تمثيلاً واقعياً للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بعيداً عن الصور النمطية، من خلال شراكات بين الجهات التعليمية ودور النشر.
4. على مستوى البحث العلمي: إجراء دراسات مستقبلية تستخدم تصاميم تجريبية أكثر ضبطاً، وتمتد لفترات زمنية أطول، مع توسيع أدوات القياس لتشمل مؤشرات سلوكية تفاعلية ومتغيرات متنوعة إلى جانب وعي الأقران، بما يُتيح فحص استمرارية الأثر بشكل أكثر شمولاً.

References 6

- Alanazi, A., & Alhazmi, A. (2023). Inclusion of children with intellectual disability in early childhood education in Saudi Arabia: Impact of teacher characteristics. *Journal of Intellectual Disability–Diagnosis and Treatment*, 11(2), 75–86. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.02.2>
- Al-Ghamdi, F. I. (2020). The inclusion of children with autism spectrum disorder in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia: Challenges and difficulties of implementation. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 10(36), 49–65.
- Alharbi, K. A., Alharbi, A. A., Althunayyan, F. S., Alsuhaibani, K. A., Alsalamah, N. S., Alhomaied, M. H., & Hamid, P. (2019). School teachers' knowledge about autism in Al-Badaya City, Al-Qassim region, Saudi Arabia. *Materia Socio-Medica*, 31(1), 4–9. <https://doi.org/10.5455/msm.2019.31.4-9>
- Alhumaid, M. M., Alfazan, S. K., Alobaid, M. A., AlNajjar, N. A., Althikr Allah, B. A., & Said, M. A. (2023). Effects of disability type, prior contact, and school setting on attitudes toward peers with disabilities among Saudi female children aged 7–12 years. *PLOS ONE*, 18(9), 1–25. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291274>
- Alhuzimi, T. E. (2024). Saudi parents' perspectives of the factors influencing the quality of life of their children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, (152), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104799>
- Alkhalifah, S., & Aldhalaan, H. (2018). Telehealth services for children with autism spectrum disorders in rural areas of Saudi Arabia: Overview and recommendations. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 1(2), 1–7. <https://doi.org/10.2196/11402>
- Alshehri, A. (2022). General and special education teachers' knowledge and self-efficacy regarding autism. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 8(1), 35–69.
- Alyami, H., Naser, A., Alyami, M., Alharethi, S., & Alyami, A. (2022). Knowledge and attitudes toward autism spectrum disorder in Saudi Arabia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063648>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5nd ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Azano, A., Tackett, M., & Sigmon, M. (2017). Understanding the puzzle behind the pictures: Supporting children's comprehension of complex social issues through picture books. *AERA Open*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2332858417701682>
- Abusukkar, O. M. (2020). Level of awareness of autism spectrum disorder among members of Saudi society: An exploratory study. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 227–246. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.513953>

- Dillenburger, K., Jordan, J. A., McKerr, L., & Schubotz, D. (2017). Autism awareness, knowledge, and attitudes. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(8), 766–777. <https://doi.org/10.1111/jir.12389>
- Felder, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory and Research in Education*, 17(2), 213–228. <https://doi.org/10.1177/1477878519871429>
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehension and fluency: Thinking, talking, and writing about reading*, K–8. Heinemann.
- Frederickson, N., Jones, A. P., & Lang, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the autism spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 63–73. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01145.x>
- Garcia Albarran, E., Garcia Iriarte, E., & Gilligan, R. (2024). Central or peripheral? Uneven inclusion of children with autism in the early years of primary school in Ireland. *Pedagogia i Treball Social*, 13(1), 22–33. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v13i1.23000
- Gus, L. (2000). Autism: Promoting peer understanding. *Educational Psychology in Practice*, 16(4), 461–464
- Jaffal, M. A. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, (13), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Jaswandi, L. N., & Kurniawati, F. (2023). The effectiveness of disability picture storybooks for children aged 5–6 years in inclusive kindergarten. *Cakrawala Dini: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(2), 81–90. <https://doi.org/10.17509/cd.v14i2.61013>
- Katz, E., & Girolametto, L. (2013). Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 133–143. <https://doi.org/10.1177/0271121413484972>
- Kelly, B., & Taboada, B. A. (2021). Interactive read-alouds as a tool for supporting comprehension. *The Reading Teacher*, 75(2), 215–225.
- Koutsouris, G., Anglin-Jaffe, H., & Stentiford, L. (2019). Understanding social inclusion in education. *British Journal of Educational Studies*, 68(2), 179–196. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861>
- Kuznetsova, I. B., Garapshina, L., & Mukharyamova, L. (2021). Parents' strategies in navigating preschool education for children with disabilities. *Journal of Children's Services*, 16(4), 304–317. <https://doi.org/10.1108/JCS-08-2020-0051>
- Babik, I., & Gardner, E. (2021). Factors affecting the perception of disability: A developmental perspective. *Frontiers in Psychology*, (12), 1–26. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702166>
- Bailey, J., & Song, L. (2019). *A friend for Henry*. Chronicle Books.
- Barry, L., Holloway, J., Gallagher, S., & McMahon, J. (2021). Teacher characteristics, knowledge, and use of evidence-based practices in autism education. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(8), 3536–3546. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05223-1>
- Bishop, B., & Bishop, C. (2020). *My friend with autism: Enhanced Edition*. Future Horizons.
- Campbell, J. M. (2006). Changing children's attitudes toward autism: A process of persuasive communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(3), 251–272.
- Campbell, J. M., & Barger, B. D. (2011). Middle school students' knowledge of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(6), 732–740. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1092-x>
- Campbell, J., Ferguson, J., Herzinger, C., Jackson, J., & Marino, C. (2017). Peers' attitudes toward autism differ across sociometric groups. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(2), 281–298. <https://doi.org/10.1007/s10882-005-4386-8>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2023, March 23). Data and statistics on autism spectrum disorder. Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Chahini, T. H. C., & Viana, I. P. (2021). Context of the inclusion of children with autistic spectrum disorder in early childhood education. *International Journal for Innovation Education and Research*, 9(1), 54–65. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol9.iss1.2868>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8nd ed.). Routledge.
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2018). The impact of a school-based contact intervention on prosocial attitudes, emotions, and behaviors. *Autism*, 23(4), 933–942. <https://doi.org/10.1177/1362361318787793>
- Crompton, C., Ropar, D., Evans-Williams, C., Flynn, E., & Fletcher-Watson, S. (2020). Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective. *Autism*, 24(7), 1704–1712. <https://doi.org/10.1177/1362361320919286>
- Davidson, D. (2023). Reducing stigma toward autistic peers: A pilot investigation. *Frontiers in Psychiatry*, (14), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1241487>

- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding through read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252–275.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over. *The Reading Teacher*, 55(5), 476–483.
- The United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2024). Early childhood development. The United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/early-childhood-development>
- Tsou, Y. T., Nasri, M., Li, B., Blijd-Hoogewys, E., Baratchi, M., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2025). Social connectedness and loneliness in school for autistic and allistic children. *Autism*, 29(1), 87–101. <https://doi.org/10.1177/13623613241259932>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994, June 7-10). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global Education Monitoring Report. <https://gem-report-2020.unesco.org>
- Vision 2030. (2016). *Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia*. Official document. https://www.vision2030.gov.sa/media/rc0b5oy1/saudi_vision203.pdf
- Wilkins, J., Howe, K. B., Seiloff, M., Rowan, S., & Lilly, E. (2016). Exploring elementary children's perceptions of disabilities using children's literature. *British Journal of Special Education*, 43(3), 233–249. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12138>
- Wiseman, A. (2011). *Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together*. *Early Childhood Education Journal*, 38, 431–438. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0426-9>
- World Health Organization [WHO]. (2025). Autism spectrum disorder. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Lee, H., & Kang, E. J. (2023). Action research on picture book bibliotherapy to change young children's disability awareness. *Journal of Reading Therapy Research*, 15(3), 53–87. <https://doi.org/10.35398/job.2023.15.3.53>
- Lian, F., Zhang, Z., Ma, W., Wang, M., & Lin, Y. (2022). Improving acceptance toward children with autism via picture books. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 354–364. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1786325>
- Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E., & Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1137–1150. <https://doi.org/10.1037/edu0000200>
- Milton, D. (2012). On the ontological status of autism: The double empathy problem. *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Ministry of Education. (2025). *People with disabilities*. Saudi Arabia, Ministry of Education. <https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx>
- Morris, S. L., O'Reilly, G., & Nayyar, J. (2023). Classroom-based peer interventions targeting autism ignorance, prejudice and/or discrimination: A systematic PRISMA review. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1389–1433. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900421>
- Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2008). Teaching about disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 14–24. <https://doi.org/10.1177/1053451208318681>
- Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. L. (2006). Teaching children about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14–24. <https://doi.org/10.1177/10534512060420010301>
- Qi, H., Li, H., & Wu, W. (2022). Effects of picture book teaching on children's acceptance of peers with disabilities. *Journal of Educational Research and Policies*, 4(9), 47–51. [https://doi.org/10.53469/jerp.2022.04\(09\).08](https://doi.org/10.53469/jerp.2022.04(09).08)
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes toward peers with disabilities. *Educational Psychology*, 37(7), 875–892. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1224879>

● Listening Comprehension among EFL Learners: Challenges and Pedagogical Solutions	
Ahmed Ibrahim Alsalami.....	85
● The level of creative reading skills among secondary school female students and ways to deepen them from their perspective in light of certain variables	
Falak Rabee' Alkhalef.....	105
● The Value of Responsibility in Light of Vision 2030 - An Analytical Study -	
Hanouf Abdullah Bunyan Al-Anzi.....	125
● Factors affecting the acquisition of Islamic cultural skills - Analytical study -	
Mona Abdul Rahman Al-Mady.....	139
● The Effectiveness of Picture Books in Developing Peer Awareness of Autism Spectrum Disorder in The Context of Educational Inclusion in Early Childhood.	
Sarah Abdullah Al-Harbi.....	152

Contents

● The role of an artificial neural network in predicting academic achievement, in light of the mathematical procedural knowledge skills of fourth-grade elementary students.	
Thuraia Jbair M. Altalhi	1
● The degree to which emerging educational technologies are employed to enhance the self-skills of international students at the Islamic University.	
Turki Moqeed Alroqi	15
● AI-Powered Green Education in Early Childhood: A Proposed Transformative Model	
Eman Abdulaziz Aldoughan - Ibrahim Abdulkarim Alhussein - Ahmed Al Khateeb	32
● Auditors' Perceptions of Artificial Intelligence Adoption in Internal Auditing: Evidence from Big Four Firms in Saudi Arabia	
Ola Mohammed Alghasham	55
● Employing Artificial Intelligence Applications in Accomplishing Research and Educational Tasks: Reality and Aspirations	
Amna Muhammad Al-Mukhtar Al-Shanqeeti	70

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: <http://www.nbu.edu.sa>

Subscription and Exchange

Translation, Authorship and Publication Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or \$ 20 (Including mailing)



Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and social science.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgeable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1. Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.
2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.
3. The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.
4. The manuscript must not be extracted from a thesis/ dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

Prof. Farhan Yetaim Alenezi
Professor of Educational Technology

Editorial Board

Prof. Badr Hmoud R Alrowili
Professor of Hadith

Prof. Mourad Ammar Zmami
Professor of Economics

Prof. Nayir Hajaj ALanazi
Professor of Assessment and Educational Evaluation

Dr. Awad bin Ibrahim Alenezi
Associate Professor of Rhetoric and Criticism

Dr. Majed Shadaid Alenezi
Associate Professor of English Literature

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg, USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amara Ahmed Aljaafary
University of Dammam, KSA.

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

**Published by
Translation, Authorship and Publication Center
Northern Border University**

**Volume 11, Issue No. 2, Part 3
Jul 2026 - Muharram 1448 H**

<http://ejournal.nbu.edu.sa>
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2026 (1448H) NORTHERN BORDER UNIVERSITY

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.



IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
TRANSLATION, AUTHORSHIP AND
PUBLICATION CENTER



Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

2007 - 1428

جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Volume (11) Issue No. (2) Part (3) Jul 2026 - Muharram 1448 H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006

e-ISSN: 1658-6999