مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

أثر ألعاب الفيديو في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين

أ.م.د وسناء مالو علي النعيمي
وزارة التربية / تربية الكرخ الأولى
wasnaali@yahoo.com

الملخص

بدأت ألعاب الفيديو تنتشر بشكل ملحوظ بين التلاميذ، فقد توصلت الباحثة بالمقابلات التي أجرتها مع عدد من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، ممن يمارسون هذه الألعاب ومع أولياء أمورهم، الى أراء متباينة فيما يتعلق بالوقت الذي يقضيه هؤلاء التلاميذ بألعاب الفيديو، وأراء متباينة ايضا حول اثرها الايجابي أو السلبي في العمليات الذهنية والمعرفية لديهم. وهذا التباين في الرأي تطلب تحديد مشكلة البحث بالتساؤل حول اثر ألعاب الفيديو في مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ المشار اليهم، وتأتي أهمية البحث الحالي من أن ألعاب الفيديو أصبحت ظاهرة تثير الانتباه وتستحق البحث، ولتحقيق هذا اهداف البحث اعدت الباحثة استبانه للكشف عن التلاميذ الممارسين وغير الممارسين لألعاب الفيديو، واعدت ايضا اختبارا لمهارات حل المشكلات، وبلغت عينة التطبيق (٤٣٧) تلميذا وتلميذة، بواقع (٢٢٠)تلميذا، و (٢١٧) تلميذة، جرى اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وبعد تطبيق اداتي البحث وتحليل البيانات احصائيا باستعمال الوسائل الاحصائية (معامل ارتباط بوينت بايسيريال، كيودر ريتشاردسون ٢٠، الاختبار التائي لعينة واحدة، تحليل التباين الثنائي، اختبار شيفيه) واظهر البحث النتائج الآتية :

١.يوجد اثر دال احصائيا تأثير لألعاب الفيديو في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين.

٢.توجد فروق دالة احصائيا لاثر ألعاب الفيديو في تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ تبعا لمتغير عدد ساعات اللعب، في حين لا توجد فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير النوع.

Abstract

The video games began to spread significantly among the students. Through exploratory interviews, the researcher came to different opinions about the time students spent playing these games Therefore, the current research aims to identify the impact of video games on problem solving among primary school students, In order to achieve the research objectives, the researcher prepared a questionnaire for the detection of students practicing and non-practicing video games. The researcher also prepared a problem-solving skill test. The sample of the application reached was (437) primary students,(220) for males and (217) for females. They were selected by random stratified method. After applying the research tools and statistical data analysis using statistical methods (Point-Biserial correlation coefficient, Kuder-Richardson 20 Formula, one sample T-test, Two- way analysis of variance, Scheffe test) The researcher reached the following results:

1.There is an impact of video games on problem solving skill among primary school pupils for the whole sample.
2. There are statistically significant differences in the effect of video games on solving problems skill in the sample of the research sample according to the variable number of hours of play, while there are no statistically significant differences depending on the gender variable.

الفصل الاول

مشكلة البحث

بدأت ألعاب الفيديو تنتشر انتشارا واسعا وتنمو نموا ملحوظا بين التلاميذ، وأصبحت الاسواق تعج بمختلف أنواع هذه الألعاب، فلا يكاد يخلو بيت منها من جهة، ويصحبها الكثير من التلاميذ معهم اينما ذهبوا من جهة اخرى، واستحوذت على عقولهم وتفكيرهم، وهذا ما يزيد من ممارستهم لها، لتشكل خطرا كبيرا على ابنائنا التلاميذ، فهم يمارسون هذه الألعاب لساعات طويلة ليتلقون من خلالها مختلف الافكار، وفيها أهدار للوقت، والمال، وأثار عقلية وصحية، وسلوكية، وتحصيلية ٠٠الخ.(الشحروري،٢٠٠٧: ٢١) لدرجة أصبح هذا الموضوع مثار جدل قائما بين العلماء، وأنقسم العلماء الى فريقين حول تأثير لعب التلاميذ لألعاب الفيديو ما بين متفائل وبين متشائم، فالدراسات المتفائلة كدراسة (Allen,2010) ودراسة (الهدلق،٢٠١٢) ودراسة (McGonical,2011) ودراسة (الجارودي،٢٠١١) وجدوا أن لألعاب الفيديو دورا كبيرا في تنمية المهارات الذهنية لدى التلاميذ. (الحيلة، ٢٠٠٥: ٢٢)، أما اصحاب الدراسات المتشائمة فأنهم يشككون في تلك الإيجابيات وبينت العديد من الدراسات ان هناك علاقة سلبية بين الوقت المصروف على لعب ألعاب الفيديو والكثير من الإثار السلبية للتلاميذ، فقد أشارت دراسة سليمان (٢٠٠٩) ودراسة أندرسون وأخرون (Anderson ,et.a l ,1998) الى انخفاض مستوى النجاح بين التلاميذ من مزاولي ألعاب الفيديو، لأن هذه الألعاب لها تأثير خطير على نمو عقول الأبناء، فتؤدي الى ظهور الاضطرابات في مقدرتهم على مهارة حل المشكلات، وانخفاض انشطتهم الابداعية. (سليمان،٢٠٠٩: ٦) كما أنه من خلال الملاحظة الفعلية والمقابلات الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة مع عدد من التلاميذ ممن يمارسون هذه الألعاب وأولياء أمورهم، توصلت الباحثة الى أراء متباينة فيما يتعلق بالوقت الذي يقضيه هؤلاء التلاميذ للعب بألعاب الفيديو، فبعض التلاميذ يقضي وقتا طويلا للعب بها قد يصل الى خمس ساعات وأكثر يوميا، والبعض الأخر لا يلعب بها أو يلعب لفترة قليلة قد لا تتجاوز الساعة يوميا، نتيجة المراقبة المتواصلة من قبل الأهل للعب بتلك الألعاب، كما كانت هناك اراء متباينة لأولياء أمور التلاميذ حول الوقت الذي يقضيه أبناؤهم للعب بتلك الألعاب، فالبعض يرى أنه لا ضرر بأن يلعب أبناؤهم بها الفترة التي يريدون، فهذا يجعلهم أكثر معرفة بالحاسوب والتكنولوجيا وتقنيات المعلومات، كما أن اللعب بتلك الألعاب من وجهة نظرهم يشكل بديلا مناسبا لأوقات التنزه أو لقضاء باقي الوقت ليوم أبنائهم بعد انتهاء الدوام في المدرسة، وأن ابناءهم اصبحوا اكثر قدرة على التركيز، والتفاعل الايجابي وأكثر مهارة في حل المشكلات التي تواجههم، بينما يرى البعض الاخر ان أبناءهم اصبحوا يهملون

واجباتهم المدرسية ويعانون من تدني مستوى ردود افعالهم في مختلف المواقف التعليمية نتيجة ممارستهم المستمرة ولفترات متباينة لتلك الألعاب، وأنه لابد من وجود حل لمواجهة تلك الألعاب التي اصبحت آفة لا يعرفون كيف يتعاملون معها، وهذا التباين في الرأي أثار تساؤلات الباحثة واستدعى تطرقها الى تلك الظاهرة، وهنا تكمن مشكلة البحث الحالي وتتلخص في التساؤل حول تأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي؟

أهمية البحث

أن حياة التلاميذ مرتبطة باللعب، اذ يتعلمون ويكتسبون منه معظم سلوكياتهم الحياتية، كما أن اللعب يترك بصمات واضحة على ملامح شخصياتهم، وبالتالي يشكل اللعب مخزونا معرفيا مرتبطا بفهم التلميذ وتفكيره. وألعاب الفيديو تزود تلاميذ الجيل الجديد بكم هائل من المعلومات وبأدوات تفكير غير مسبوقة وفرص قوية للتعلم، تنقل دورهم نقلة نوعية من الدور السلبي المتمثل بالاستماع وتلقي المعلومات الى الدور الايجابي الذي يصبح فيه التلاميذ محور العملية التفكيرية، اذ يقومون اثناءها بالبحث والتوصل الى المعلومة المطلوبة بأنفسهم، وهذا ما يزيد من قدرتهم في مهارة حل المشكلات التي تواجههم في المواقف الحياتية اليومية، كما تسهم في زيادة الابداع لديهم وتنشط قدراتهم العقلية، ليتسلحوا بمهارات التفكير اللازمة للتوافق مع متغيرات الحياة . (قويدر ،٢٠١٢: ١٧) وناقشت دراسة بتز(Betz) التي أجريت عام (1995 –1996) دور استخدام ألعاب الفيديو في تمكين التلاميذ ليصبحوا أكثر فاعلية في مهارة حل المشكلات وأجريت هذه الدراسة في جامعة نيويورك، وقد تم استخدام ظروف العالم الحقيقي للتخطيط وبناء مدينة من خلال استخدام لعبة (Sim city) ولم تكن هذه اللعبة تؤكد على الفوز بل على وضع الاهداف ومحاولة تحقيقها، كما أوضحت هذه الدراسة ان مثل هذه الألعاب تبين تفاعل الانظمة ككل، وأضافت الدراسة أن ألعاب الفيديو تعزز من التعلم وزيادة مهارة حل المشكلات من خلال التجربة والابداع ومشاهدة اللعبة (ALmubireek , 2003:68). كما أن لمهارة حل المشكلات أهمية كبيرة في تنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ وهذا ما أكدته دراسات شوندير(Shodnlre) وسيرافكا (Seraflca) وميلر(MILLer) فقد توصلوا الى أن تدريب التلاميذ على مهارة حل المشكلات ينمى ويدعم التفكير الابتكاري لديهم، وعليه نجد أن كل من تورانس وجيلفورد وفوكس أكدوا على أن عملية الابتكار هي نموذج لوجود مهارة حل المشكلة وتمر بنفس الخطوات (سرج،٢٠٠٩: ١٣٧). حيث يرى دي بونو أن ألعاب الفيديو تعطى اللاعب المجال لممارسة المهارات وخاصة مهارة حل المشكلات، فهناك أمر يجرى دائما في اللعبة من مثل التخطيط، اتخاذ القرار، حل المشكلات، أتباع استراتيجية ما. (دي بونو،١٩٩٤: ١٢٢) ويتناسب هذا مع طبيعة اللعب بهذه المرحلة العمرية – مرحلة الطفولة المتأخرة – حيث يطلق عليه اللعب وفقا للقواعد ، ومن خصائص هذا اللعب أنه لعب مخطط

ومنظم تقل فيه العشوائية واهدافه واضحة ومحددة وتتطلب عملا ذهنيا فكريا، وهذا ما تتصف به ألعاب الفيديو. (الريماوي،٢٠٠٩: ١٤١) وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث بما يأتي:

١- دراسة تلاميذ (الصفين الخامس والسادس الابتدائي) كونها ترجع الى البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة واستعداد التلاميذ بهذه المرحلة لتعلم المهارة اللازمة لحل المشكلات الحياتية التي تواجههم، ونظرا لتأثير هذه المرحلة في التكوين المستقبلي (العقلي والمعرفي والنفسي والانفعالي) للتلاميذ لابد من الاهتمام بالتعرف ودراسة كل ما يؤثر عليهم في هذه المرحلة، اذ يجب أن تكون بيئة غنية بالخبرات والمؤثرات الصحيحة والمناسبة والسليمة.

٢- دراسة ألعاب الفيديو كونها أصبحت ظاهرة تستحق البحث من الدور المهم الذي أخذته في حياة التلاميذ التعليمية والتحصيلية والاجتماعية، ومتطلبات حياتهم الشخصية المختلفة في المجتمع.

٣- دراسة مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي لأهمية امتلاكهم لهذه المهارة التي تزودهم بمهارة تكيفية عامة تمكنهم من التعامل بفاعلية مع مجموعة واسعة متنوعة من المشكلات التي يتعاملون معها يوميا.

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي إلى تعرف :

١- الفروق ذات الدلالة الاحصائية لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي.

٢- الفروق ذات الدلالة الاحصائية لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي تبعا لمتغيري النوع وعدد ساعات اللعب.

فرضيات البحث: ستقوم الباحثة باختبار الفرضيات الصفرية مقابل الفرضيات البديلة الآتية:-

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي تبعا لمتغيري النوع وعدد ساعات اللعب.

تحديد المصطلحات :

أولا: ألعاب الفيديو (Video Games): عرفها :

١- **سالين وزيمرمان (Salen and Zimmerman,2004):** "هي نشاط لنزاع مفتعل ينخرط فيه اللاعبون، يؤدي الى نتائج قابلة للقياس الكمي ووفقا لقواعد معينة، ولعبة الفيديو تتوافر على هيئة رقمية يتم تشغيلها على منصة الحاسوب والتلفاز والانترنت والهواتف النقالة والاجهزة الكفية الرقمية".(Salen and Zimmerman,2004:86).

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

٢- **التعريف النظري:** "هي نشاط ذهني ترفيهي تتضمن بعدا تفاعليا ووسائط مختلفة للممارسة هي(الحاسوب، الهاتف النقال، الاجهزة الكفية، التلفاز)، وتمتاز بعناصر تشترك مع بعضها البعض لتكون أكثر جاذبية هي القواعد أو القوانين، حرية الاختيار، المنافسة والتحدي، هدف محدد، ردود أفعال، تمثيل ومحاكاة، ويمارسها الكبار والصغار بشكل فردي أو جماعي، تلقائي أو منظم، لتلبية حاجات مختلفة كاللهو أو التعليم أو التقليد" .

٣- **التعريف الاجرائي:** "التلاميذ الممارسين وغير الممارسين لألعاب الفيديو على وفق فئات اللعب، من خلال إجابة أولياء أمورهم على اسئلة الاستبيان المعد في البحث الحالي".

ثانيا: مهارة حل المشكلات (problems solving skill) :عرفها :

١- **ديزيوريل ونيز (Dzuruill and Neze,1988):** "جهد واع لمعالجة المعلومات بهدف الوصول الى حل المشكلة". (Dzuruill & Neze, 1988:1988).

٢- **التعريف النظري:** تتبنى الباحثة التعريف النظري بالاستناد على تعريف نظرية معالجة المعلومات لمهارة حل المشكلات بأنها "عملية جهد واعية لمعالجة المعلومات داخل الدماغ يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات السابقة أو المهارات أو كليهما معا لإيجاد طريقة واضحة تمكنه من تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه" . (ابوجادوا ، ٢٠١٣: ٢١٢).

٣- **التعريف الإجرائي:**" الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ عند استجابته لفقرات اختبار مهارة حل المشكلات المعد في البحث الحالي".

حدود البحث : يقتصر البحث الحالي على تلاميذ الصف الخامس والصف السادس الابتدائي من الذكور والإناث في مدينة بغداد \ الكرخ الاولى للعام الدراسي (٢٠٢٣- ٢٠٢٤).

الفصل الثاني

أولا : ألعاب الفيديو (Video Games) :

١. **مفهوم ألعاب الفيديو:** تطورت ألعاب الفيديو خلال الأربعين سنة الماضية من ألعاب على الأشرطة المرنة (Floppy Disk) الى القرص المدمج (CD) الى ألعاب على شبكة الانترنت، كما تطورت الأشكال الجديدة من هذه الألعاب لتصبح تمتاز بنظام ثلاثي الأبعاد للصورة، ومعالجة سريعة للمعلومات، وإمكانات صوتية بنظام معقد ذات تأثير على اللاعب أثناء لعبها، كما يمكن للفرد أن يلعب هذه الألعاب بشكل فردي (اللاعب ضد الحاسوب) أو لعبها بشكل جماعي . (Moursund,2006,P:42) وتعد ألعاب الفيديو عمل أو نشاط ارادي يؤدي في مكان وزمان معينين بحسب قوانين وقواعد مفهومة ومتفق عليها ومقبولة لمن يمارسها للوصول الى غاياته، وتكون ملزمة ونهائية بحد ذاتها، كما أنها تتضمن تنافسا أو تعاونا مع اللاعب ذاته أو مع الأخرين، وعادة ما يرافق ممارسة هذه الألعاب القلق والتوتر والترقب والمتعة والسرور واليقين، وهي ألعاب لعالم من الخيال تختلف عن واقع الحياة الحقيقية، وتكون هادفة ولها نواتج الخسارة أو الربح. (Prensky,2001:43)

٢. **تصنيف ألعاب الفيديو :** تصنف ألعاب الفيديو بشكل عام الى ست فئات وهي :

١- ألعاب الاستراتيجية (Strategy Games): تؤكد هذه الألعاب على أهمية التخطيط والتفكير المنطقي مثل لعبة الشطرنج وألعاب الألغاز.

٢- ألعاب الحركة (Action Games): تعتمد هذه الألعاب على التآزر الحركي بين اليد والعين أكثر من اعتمادها على المحتوى الذي تشمله اللعبة.

٣- ألعاب المغامرة (Adventure Games): هي الألعاب التي تتضمن حل المشكلات والاستكشاف والتحدي.

٤- ألعاب لعب الدور(Role Play Games): هذه الألعاب يشارك فيها أكثر من لاعب واحد، وهي تشبه ألعاب المغامرات ولكنها تختلف عنها بأنها لا تركز على حل المشكلات بل تعتمد على التطور النوعي للخصائص.

٥- ألعاب الرياضة (Sports Games): وتشبه هذه الألعاب ألعاب الاستراتيجيات سواء أديت بشكل فردي أو بشكل فريق جماعي رياضي.

٦- ألعاب قديمة (Classic Games): اذ حولت معظم هذه الألعاب الى ألعاب محوسبة ، وهي على الأغلب ألعاب تعليمية.(Gros,2003:44)

٣. **خصائص ألعاب الفيديو :** تمتاز ألعاب الفيديو بالعديد من الخصائص التي لا تتوفر بالألعاب الأخرى، إذ تضفي هذه الخصائص أهمية على تلك الألعاب في الترويح عن النفس والمتعة، ومن أهم هذه الخصائص ما يأتي :

١- **التفاعل:** تمتاز ألعاب الفيديو بخاصية التفاعل التي تتمثل في شكل حوار الفرد مع برنامج اللعبة، إذ لا تخضع عملية تحديد كل موقف من مواقف اللعب لعوامل الصدفة أو تتم بعشوائية، بل تخضع الى تحكم الفرد في اختيار الطريقة المناسبة للعب، ومن ثم يستجيب جهاز اللعبة الى اختيار الفرد وحسب قواعد اللعب المبرمجة بداخله، وبالتأكيد لا يتحقق كل ذلك الا بوجود نوع من التفاعل بين اللاعب وبرنامج اللعبة.

٢- **سهولة الاحتفاظ :** تتميز ألعاب الفيديو بسهولة الاحتفاظ بأجهزتها سواء كان في الجيب أو حملها في اليد ويمكن ايضا استخدامها في العديد من الأماكن وفي أوقات مختلفة.

٣- **اللعب الانفرادي:** يمكن اللعب بهذه الألعاب بصورة منفردة من دون الحاجة الى مشاركة زميل في اللعب، اذ أن تلك الألعاب تكون مزودة ببرامج تقوم بتأدية دور الزميل في اللعب.

٤- **اللعب غير مرتبط بزمن :** تمتاز هذه الألعاب بأنها غير محددة بزمن أو وقت للعب، اذ يتمكن اللاعب من اللعب بها الوقت الذي يريده، وأن كانت بعض الألعاب تحدد زمن اللعب بها بعدة دقائق فقط لا تزيد عن خمس دقائق حيث ينتهي اللعب الكترونيا، كما أن بعض هذه الألعاب تنتهي بفوز احد المنافسين على الأخر.

٥- **تسجيل نتائج اللعب الكترونيا :** يعتمد في هذه الألعاب بتسجيل نتائجها أول بأول، فالألعاب التي تتطلب تسجيل هدفا أو إصابة هدفا متحركا فأنه يتم احتسابها بطريقة الكترونية ووفقا للنقاط التي جمعها اللاعب الذي يقوم باللعب نتيجة

لنجاحه في تسجيل هدف متحرك، كما انه يظهر على الشاشة عدد النقاط التي تم الحصول عليها والتي تقدر وفقا لصعوبة تسجيل أو إصابة الهدف.

٦- **تنمية القدرات العقلية :** تعتمد تنمية القدرات العقلية بطريقة رئيسة على تركيز اللاعب وانتباهه أثناء سير اللعب وتعتمد كذلك على سرعة إدراك مواقف اللعب والتفكير في مجرياتها واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وبذلك تتيح ألعاب الفيديو الفرصة للفرد لتنمية قدراته العقلية من خلال الانتباه والإدراك لمواقف اللعب المختلفة ومن خلال التفكير فيما يجب عليه فعله لمواجهة تلك المواقف واتخاذ القرار المناسب لها.(الخفاف،٢٠١٠: ٣٥٤).

٤. **نظرية اختلال التوازن المعرفي لفان أيك (Van Eck,2006) :**

تعد هذه النظرية من النظريات الحديثة لتفسير الاسس النفسية التي تقوم عليها ألعاب الفيديو، والتي تؤكد على أن النضج الفكري للفرد يستند على (الإدراك- الاستيعاب- التكيف)، وأن غياب هذه العناصر لدى الفرد تسبب عنده ما يعرف باختلال التوازن المعرفي، ويرى (فان أيك Van Eck) أن هذا هو مفتاح التعلم في ألعاب الفيديو حيث يشعر اللاعب بحالة من عدم الرضا المعرفي والرغبة في متابعة اللعب حتى يحقق الفوز، لذلك يبدأ في محاولة استكشاف اللعبة لتحقيق الوعي اللازم بها وفهمها وبالتالي التكيف ثم الانغماس فيها، ليخرج اللاعب من حيز الوقت والعالم الخارجي، والاندفاع الى "إجازة" اللعبة مثل ألعاب الألغاز التي تتطلب احيانا حلولا غير منطقية، ويتطلب كذلك توفر المعرفة اللازمة للتفاعل مع اللعبة وبالشكل المضمون وعلى نحو يتناسب مع منهج اللعبة، ويحدد (فان أيك Van Eck) أنماط استخدام ألعاب الفيديو في العملية التعليمية بالآتي:

-**النهج الأول :** تكون فيه لعبة الفيديو هدفا بحد ذاتها، حيث يقوم التلاميذ بدور مصممي اللعبة، فهم مطالبين بدراسة وتعلم المضمون العلمي الموجود في اللعبة ، مع القدرة على تطوير مهارتهم في حل المشكلات، بالإضافة الى تعلمهم مهارة البرمجة لتصميم اللعبة.

-**النهج الثاني :** والذي تكون فيه ألعاب الفيديو وسيط تعليمي تخدم أهداف التعلم، فيتم تصميم تلك الألعاب وتدمج في سياق التعلم، لتساعد في اكتساب مهارات وتحقيق اهداف تعليمية.

-**النهج الثالث :** وهو النهج الأكثر فعالية حاليا من حيث التكلفة في الوقت والمال، اذ توظف فيه ألعاب الفيديو من أجل عملية التقييم، كما يمكن استخدامه في أي مجال علمي وتطبيقه على أي متعلم . (العمري،ودومي،٢٠١٢: ٦٣).

ثانيا: مهارة حل المشكلات Problems Solving Skill:

مفهوم مهارة حل المشكلات: يعد مفهوم مهارة حل المشكلات من أهم الموضوعات في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، سواء في مجال التربية والتعليم أو في الصناعة أو الأعمال، اذ أصبحت مهارة حل المشكلات ضرورية لأي مجال انساني، وخاصة مع دخول العالم في عصر المعلوماتية والعولمة، والتي فرضت الكثير من المشكلات في مختلف المجالات الحياتية. (Solso,2001) فنحن

عادة ما نلجأ الى استخدام مهارة حل المشكلات عندما نكون بحاجة للإجابة على تساؤل أو الرغبة في تحقيق هدف ما، وعندما نتمكن من استرجاع الحل بيسر وسهولة من ذاكرتنا فنحن لا نواجه مشكلة، لكن عندما نعجز عن القيام بذلك فأننا نواجه مشكلة يجب علينا حلها. (أبوجادوا،ونوفل،٢٠١٣: ٣١٨). وقد تواجه الفرد عند استخدام مهارة حل المشكلات كثيراً من المعوقات منها ما يكون متعلقا بالفرد نفسه مثل نقص القدرات العقلية لديه أو صعوبات بتوافقه الاجتماعي والذهني، أو تعدد الأهداف التي يرغب الفرد بتحقيقها، أو وجود أكثر من حل لديه للمشكلة، أو صعوبة في تحديد المشكلة نفسها، فمهارة حل المشكلات هي نوع من التعلم تخض لنفس القواعد التي تخضع لها أنواع اخرى من العلاقات المعقدة، فهي عملية بحث لمعلومات مشكلة يصعب ايجاد حل لها، واعادة ترتيبها بشكل يساعد في اكتشاف العلاقات التي تربطها، وهذا بالتأكيد يتطلب انواعا اخرى من التعلم، كما يحتاج الفرد الى دافعية وتعزيز ومهارة لحل تلك المشكلة. (جابر،١٩٨٢: ٩٢).

خطوات مهارة حل المشكلة: ليس هناك اتفاق بين علماء النفس على عدد الخطوات المطلوبة لمهارة حل المشكلة الحل المرغوب به، ولكن بشكل عام فأن خطوات مهارة حل أي مشكلة يتطلب خطوات تتشابه مع التفكير العلمي، وتتلخص تلك الخطوات بالآتي:

شعور الفرد بمشكلة تثير التحدي لديه ويرغب بإيجاد حل لها.

١- تحديد المشكلة والعناصر المرتبطة بها إضافة الى فهم طبيعتها والقدرات المناسبة لحلها.

٢- وضع الفروض أو الحلول المقترحة لحل المشكلة أو وضع تفسيرات لها، وجميع المعلومات المناسبة للمشكلة وتنظيمها بشكل يسهل على الفرد استخدامها في الحل.

٣- اختبار صحة الفروض أو الحلول المقترحة لحل المشكلة وذلك من خلال استخدام الفرد لاستراتيجيات معينة يقوم بتجربتها للتأكد من مدى ارتباطها أو ملاءمتها لحل تلك المشكلة.

٤- اتخاذ القرار بالحل المناسب لحل المشكلة.

٥- تنفيذ الحل وثم تقويمه وفقا للنتائج المترتبة عليه.(الزغول،٢٠١١: ٣٠٤).

الخصائص البنائية لمهارة حل المشكلة: قدم (بورن وأخرون،١٩٧١) أربعة عوامل أو أبعاد للخصائص البنائية لمهارة حل المشكلة وهي كالتالي:

١.درجة الغموض: ويشير هذا العامل الى مدى وضوح الفقرات أو العبارات المكونة للمشكلة المعنية، ويمكن قياس هذا العامل من خلال الفقرات أو العبارات أن تضمنت الحل الصحيح بشكل واضح ومحدد أو لا.

٢.عدد الحلول الممكنة: يشير هذا العامل الى عدد الحلول المشكلة، فقد يكون لمشكلة ما حلاً واحداً أو يكون لها أكثر من حل، ولكن معظم البحوث والدراسات تشير الى أن أي مشكلة يكون لها حلاً واحداً صحيحا، وأن مهمة الفرد تكون اكتشاف ذلك الحل.

٣.درجة التعقيد لحل المشكلة: أن من أكثر المهام صعوبة في مهارة حل المشكلة هو درجة تعقيد المشكلة، أذ أن تحديد كل ما يتعلق بالمشكلة من خطوات بشكل منطقي واستقلال نسبي عن بقية الخطوات أمر يصعب معالجته.

٤.الخبرة "استدعاء الحل": اذ يشير هذا العامل الى قدرة الفرد على حل المشكلة من خلال الابتكار أو استدعاء معلومات محددة لم تتضمنها مكونات المشكلة، فالمشكلات التي تمثل درجة عالية على هذا العامل هي من تستخدم الخبرات السابقة، وتعيد صياغتها بابتكار حلول جديدة للمشكلات بالاعتماد على الارتباطات الماضية وأعاده صياغتها واستخدامها في خلق أفكار جديدة، بينما المشكلات التي تمثل درجة منخفضة على هذا العامل هي التي تعتمد على الخبرات الماضية للوصول الى حل المشكلة.(الزيات،١٩٩٥: ٤٤٨).

٤.نظرية معالجة المعلومات: تشير نظرية معالجة المعلومات الى أن النمو المعرفي هو عبارة عن تغيرات سواء كانت في الأدوات أي "طاقة أنظمة الذاكرة وسرعة معالجة المعلومات من خلال النظام" أو في البرمجيات أي "أسلوب التلاميذ وقدرتهم على استخدام الاستراتيجيات أو الوسائل التعليمية الأخرى" أو كليهما معا.(Bjorklund,1989:94) فهذه النظرية تهتم بالخطوات التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة في جمع المعلومات وتنظيمها، ومن ثم تخزينها واسترجاعها عند الحاجة اليها. كما يرى منظرو هذه النظرية أن الأنسان معالج نشط للمعلومات، وأن عقل الانسان هو عبارة عن نظام معقد لمعالجة المعلومات، ويرون ايضا أن المعرفة سلسلة من العمليات العقلية بينما التعلم هو عملية اكتساب للتمثيلات العقلية . (Schunk,2002:213) ولا تهتم هذه النظرية كثيراً بالمبادئ العامة للتطور المعرفي كتلك التي أشار اليها بياجيه، بل تهتم بالنشاطات العقلية التي تحدث أثناء عملية التفكير، ومع ذلك فأنها لا تعارض الأساليب التي تؤكد التطور المعرفي بعيد المدى، بل هي في الواقع تدعمه، ومن خلال العديد من نتائج البحوث وضعت اطارا نظريا عالجت من خلاله الانتباه وحل المشكلات والذاكرة كمكونات رئيسية في النظام المعرفي، فهي ترى أن هنالك تشابها كبيرا بين سير النظام المعرفي في الدماغ البشري وبين نمط العمليات المستخدمة في أنظمة الحواسيب الالكترونية، وأن النواتج في أنظمة الحواسيب الالكترونية تتضمن التخزين في الذاكرة طويلة المدى أو الطباعة على الآلة الطابعة أو حتى الإظهار على شاشات العرض (التقي،١٩٩٣: ٢١٨)، وكل ذلك يعني أن الانسان والحاسوب يشتركان من حيث وجود مدخلات وعمليات ومخرجات أثناء التعامل مع العالم الخارجي، ومع كل ذلك فأن هنالك اختلافات أساسية ومهمة بين الانسان والحاسوب، فالعمليات العقلية التي يقوم بها الانسان في الواقع لا تتوقف عند تسجيل المعلومات كما في الحاسوب الآلي، بل هو

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

يقوم بمعالجتها وتعديلها وتحويل هذه المعلومات وثم إعادة صياغتها لتكوين بنية معرفية جديدة تساعد في الوصول الى الحل المناسب للمشكلة .(شواشرة ،٢٠٠٤: ٣٦).

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته :

منهجية البحث (Method of Research) :

اعتمدت الباحثة منهج الدراسة- الاسترجاعية – شبه التجريبية الوصفية (غير التحكمية) (Studies Ex Post Facto)، كونها تتلاءم مع مشكلة البحث الحالي واهدافه، وسميت بالدراسة الاسترجاعية، كونها تسترجع حالات سابقة موجودة اساسا في المجتمع لتشترك بالتجربة، وسميت كذلك شبه التجريبية لأنها تستخدم كل الاجراءات التجريبية ما عدا التحكم بالمتغير المستقل. (النعيمي،٢٠١٤ : ٣٨٠).

اجراءات البحث (Procedures of Research) :

١-**مجتمع البحث (Society of Research) :**يتحدد مجتمع البحث الاصلي للبحث الحالي بتلاميذ المرحلة الابتدائية في مركز مدينة بغداد في مديرية تربية الكرخ الاولى للعام الدراسي (٢٠٢٣- ٢٠٢٤)، اذ بلغ عددهم(١٤٨٥١٦)*، بواقع(٧٥٣٠٤) من تلاميذ الصف الخامس و(٧٣٢١٢) من تلاميذ الصف السادس، منهم(٧٧٥٥٧) من الذكور و(٧٠٩٥٩) من الإناث والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

عدد أفراد مجتمع البحث موزعين وفق النوع والصف الدراسي

ت	النوع	الصف الدراسي		المجموع
		الخامس	السادس	
١	الذكور	٣٩١٣٢	٣٨٤٢٥	٧٧٥٥٧
٢	الإناث	٣٦١٧٢	٣٤٧٨٧	٧٠٩٥٩
	المجموع	٧٥٣٠٤	٧٣٢١٢	١٤٨٥١٦

٢-عينة البحث : بلغت عينة البحث الحالي (٤٣٧) من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي (الذكور- الإناث) الممارسين وغير ممارسي اللعب بألعاب الفيديو، موزعين الى(٢٢٠) من الذكور منهم (٥٠) تلميذا غير ممارسي اللعب و (١٧٠) ممارسين اللعب بألعاب الفيديو وبنسبة ٥١% من العينة الكلية، و(٢١٧) من الإناث منهن (٥٨) تلميذة غير ممارسة و(١٥٩) تلميذة ممارسة اللعب بألعاب الفيديو وبنسبة ٤٩% من العينة الكلية، ومن عينة المدارس البالغ عددها (١١) مدرسة والجدول (٢) يوضح ذلك .

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

جدول (٢)

يوضح توزيع عينة البحث حسب الصف الدراسي والنوع وممارسة اللعب بألعاب الفيديو

اسم المدرسة	الموقع	الذكور				الإناث				المجموع
		يمارسون اللعب		لا يمارسون اللعب		يمارسن اللعب		لا يمارسن اللعب		
		صف الخامس	صف السادس	صف الخامس	صف السادس	صف الخامس	صف السادس	صف الخامس	صف السادس	
الرجاء المختا	القادسية	١٠	٧	١	٢	٩	١٠	٢	٥	٤٦
الحنان المختل	الداخلية	٧	٦	٢	١	٧	٥	٢	٣	٣٣
خالد بن المختلطة	اليرموك	١١	٧	٤	١	٩	٧	٣	٤	٤٦
الهجرة المختا	المنصور	٦	٥	٢	١	٩	٨	١	٢	٣٤
الاصيل المخ	الجامعة	١٠	٦	٢	٢	٨	٧	٢	١	٣٨
الحريري الم	اليرموك	١٤	١١	٢	٤	١٢	١١	٢	٣	٥٩
الناصر المخت	الداودي	١٠	٧	٢	١	٦	٤	٤	٢	٣٦
الرصافي الم	القادسية	٩	٦	٣	٣	٧	٥	٢	٥	٤٠
الزهاوي المخ	المأمون	٧	٩	١	٣	٦	٧	٣	٥	٤١
المروءة المخ	الداخلية	٣	٧	٢	٣	٦	٥	–	٢	٢٨
نابلس المختلط	اليرموك	٦	٦	٦	٢	٧	٤	١	٤	٣٦
المجموع الكلي		٩٣	٧٧	٢٧	٢٣	٨٦	٧٣	٢٢	٣٦	٤٣٧
		١٧٠		٥٠		١٥٩		٥٨		
		٢٢٠				٢١٧				٤٣٧

٣-أدوات البحث (Tools of Research) :

أولا : الاستبانة (The questionnaire)**: للكشف عن الممارسين وغير ممارسي اللعب بألعاب الفيديو بين أفراد عينة البحث تم اعداد استبانة :** وتضمنت الاستبانة خمسة اسئلة مغلقة وسؤال واحد مفتوح، ووجهت هذه الاسئلة الى أولياء امور عينة البحث للحصول على معلومات أدق حول عدد الساعات التي يقضيها أبناؤهم للعب بألعاب الفيديو من خلال متابعتهم، وتم صياغة اسئلة الاستبانة بحيث يحقق كل سؤال منها هدف محدد، وبعد صياغة الاستبانة بصيغتها الاولية وللتحقق من صلاحيتها للغرض الذي اعدت له، قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المختصين في التربية

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

وعلم النفس، وطلبت منهم بيان رأيهم حول صلاحية الاستبانة للغرض الذي اعدت له، وامكانية الاعتماد على اسئلتها في التعرف على الممارسين وغير الممارسين لألعاب الفيديو لدى عينة البحث، واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) وأكثر بين المحكمين في ابقاء أو حذف أو تعديل الاسئلة، وبعد هذا الاجراء وجدت الباحثة ان (١٠٠%) من المحكمين كانوا متفقين على الاستبانة، كما تم الاخذ بآراء المحكمين واقتراحاتهم فيما يخص بمدى مطابقة اسئلة الاستبانة مع اهداف البحث وعينة البحث، وأصبحت الاستبانة بصيغتها النهائية مكونة من (٦) اسئلة. وفي ضوء إجابات أولياء الأمور تم تقسيم عينة البحث الى اربعة فئات بالنسبة لممارستهم اللعب بألعاب الفيديو (لا يلعب – يلعب ساعة يوميا– يلعب ساعتين يوميا– يلعب ثلاث ساعات يوميا)، واستخدمت الباحثة في عملية تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بمتغير عدد ساعات اللعب جمع التكرارات الخاصة بكل فئة من الفئات الاربعة لعينة البحث وبحسب النوع والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

يوضح توزيع عينة البحث وفق فئات اللعب بألعاب الفيديو وبحسب النوع

الفئات	الذكور	الإناث	المجموع
لا يلعبون	٥٠	٥٨	١٠٨
يلعبون ساعة يوميا	٣٧	٦٩	١٠٦
يلعبون ساعتين يوميا	٦٠	٤٩	١٠٩
يلعبون ثلاث ساعات يوميا	٧٣	٤١	١١٤
المجموع	٢٢٠	٢١٧	٤٣٧

ثانيا: اختبار مهارة حل المشكلات (problems solving Skill): اعتمدت الباحثة على نظرية معالجة المعلومات منهجاً في اعداد أداة بحثها، وبعد اطلاعها على العديد من الاختبارات التي اعدت لقياس مهارة حل المشكلات، تبنت البعض منها بحيث تكون اسئلتها واضحة ومتوسطة الصعوبة نوعا ما، وتكون لاختبارات معروفة وتتمتع بصدق وثبات عاليين، وتم استخدامهم في العديد من الدراسات السابقة، ، واعدت الباحثة اختبار مهارة حل المشكلات بصيغة سؤال واختيار الاجابة الصحيحة للسؤال من بين عدد من البدائل، بحيث تكون الاسئلة واجوبتها مناسبة لمتطلبات وأفراد عينة البحث الحالي، وبلغ عدد الفقرات التي تبنتها الباحثة من الاختبارات العربية والاجنبية وقامت الباحثة بتعديلها لتناسب البيئة المحلية (١٧) فقرة، بينما بلغت الفقرات التي اعدتها الباحثة (١٢) فقرة، وبهذا أصبح عدد فقرات الاختبار بصيغته الاولية (٢٩) فقرة.

- التحقق من صلاحية الفقرات (التحليل المنطقي لفقرات الاختبار) :

- الصدق الظاهري : قامت الباحثة بعرض الاختبار بصيغته الأولية والمكون من (٢٩) فقرة على عدد من المحكمين والمختصين في علم النفس والقياس والتقويم، وطلبت منهم بيان رأيهم في صلاحية الاختبار وامكانية الاعتماد على فقراته في قياس مهارة حل المشكلات لدى عينة البحث، واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

(٨٠%) وأكثر بين المحكمين في ابقاء أو حذف أو تعديل الفقرة وتم الاخذ بآراء المحكمين واقتراحاتهم فيما يخص تعديل بعض الفقرات، وحذف البعض الأخر، اذ تم حذف (٦) فقرات، واصبح الاختبار بصيغته المعدلة مكوناً من (٢٣)فقرة.

- **التجربة الاستطلاعية :** إن الهدف من التجربة الاستطلاعية يتمثل بالتعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار وفقراته لدى العينة المستهدفة وحساب الوقت المستغرق للإجابة ، وللتأكد من ذلك تم تطبيق اختبار مهارة حل المشكلات

على عينة بلغت (٥٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والصف السادس الابتدائي، وتم اختيارها بالطريقة الطبقية

العشوائية من غير عينة التحليل الاحصائي، وبواقع (٢٤) من الذكور و(٢٦) من الاناث، وبعد إجراء التجربة الاستطلاعية ومراجعة الإجابات اتضح أن فقرات الاختبار وتعليماته واضحة لدى أفراد العينة، وكما موضح

في الجدول (٤).

جدول (٤)

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على وفق متغيري النوع والصف الدراسي

اسم المدرسة	عدد التلاميذ								المجموع
	الذكور				الاناث				
	الخامس	%	السادس	%	الخامس	%	السادس	%	
الحنان المختلطة	٥		٨		٧		٥		٢٥
البحتري المختلطة	٤		٧		٨		٦		٢٥
المجموع	٩	%١٨	١٥	%٣٠	١٥	%٣٠	١١	%٢٢	٥٠

- **تصحيح اختبار مهارة حل المشكلات:** وستكون طريقة التصحيح بإعطاء درجة (١) للإجابة الصحيحة، ودرجة (صفر) للإجابة الخاطئة، وعلى وفق مفتاح التصحيح، وتحسب الدرجة الكلية بجمع درجات الإجابات الصحيحة، وعليه فان أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (٢٣) درجة وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها هي (صفر).

التحليل الإحصائي لفقرات اختبار مهارة حل المشكلات : قامت الباحثة بتحليل فقرات اختبار مهارة حل المشكلات لتحديد معامل صعوبتها وقوتها التمييزية على عينة التحليل الاحصائي وعلى النحو الاتي :

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

أ-معامل الصعوبة (Difficulty Index): لحساب معامل صعوبة اختبار مهارة حل المشكلات رتبت استمارات عينة البحث تنازليا والبالغة (٤٣٧) استمارة، وتم تحديد نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات، ونسبة (٢٧%) للاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات، حيث بلغ عدد الاستمارات في المجموعة العليا (١١٨) استمارة، ونفس العدد للمجموعة الدنيا، وتم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة بإضافة عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا الى عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا، وتقسيم الناتج على المجموعتين العليا والدنيا. وتبين ان الفقرات التي لا تتمتع بمعامل صعوبة مقبول هي (١، ٨، ٢١) وكما موضح بالجدول (٥) .

جدول (٥)

قيم معاملات الصعوبة لفقرات اختبار مهارة حل المشكلات

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠,٨٥	١٠	٠,٥٣	١٩	٠,٦٨
٢	٠,٦١	١١	٠,٥٦	٢٠	٠,٦٩
٣	٠,٥٤	١٢	٠,٤٨	٢١	٠,٨١
٤	٠,٥٤	١٣	٠,٥٦	٢٢	٠,٦٩
٥	٠,٥٥	١٤	٠,٦٧	٢٣	٠,٦٤
٦	٠,٥٩	١٥	٠,٦٢		
٧	٠,٤٤	١٦	٠,٦٢		
٨	٠,٨٣	١٧	٠,٥٨		
٩	٠,٤٨	١٨	٠,٥٢		

ب-القوة التمييزية (Discrimination Power) : اعتمدت الباحثة طريقة المقارنة الطرفية للتحقق من القدرة التمييزية لفقرات الاختبار، من خلال ترتيب استمارات أفراد عينة البحث تنازليا والبالغة (٤٣٧) استمارة، واعتمدت نسبة (٢٧%) للمجموعتين العليا والدنيا، وبلغ عدد استمارات المجموعة العليا (١١٨)استمارة، وعدد استمارات المجموعة الدنيا (١١٨)استمارة، تم بعدها تطبيق معادلة القوة التمييزية لكل فقرة، والقيمة الناتجة هي القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وتبين ان الفقرات التي كانت غير دالة (مميزة) هي (١، ٢١) والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

قيم القوة التمييزية لفقرات اختبار مهارة حل المشكلات

الفقرة	اجابة المجموعة العليا	اجابة المجموعة الدنيا	القوة التميزية	الدلالة
١	١١٣	٩٣	٠,١٧	غير دالة
٢	٩٩	٤٤	٠,٤٧	دالة
٣	٩٤	٣٤	٠,٥١	دالة
٤	٩٦	٣٢	٠,٥٤	دالة
٥	٨٥	٤٥	٠,٣٤	دالة
٦	٩٣	٤٧	٠,٣٩	دالة
٧	٧٣	٣١	٠,٣٦	دالة
٨	١٠٣	٦٢	٠,٣٥	دالة
٩	٨٩	٢٤	٠,٥٥	دالة
١٠	٩٩	٢٧	٠,٦١	دالة
١١	٧٩	٥٢	٠,٢٣	دالة
١٢	٨٣	٣١	٠,٤٤	دالة
١٣	١٠٣	٣٠	٠,٦٢	دالة
١٤	٩٣	٦٦	٠,٢٣	دالة
١٥	٩٢	٥٤	٠,٣٢	دالة
١٦	٩٢	٥٥	٠,٣١	دالة
١٧	٩٠	٤٨	٠,٣٦	دالة
١٨	٨٨	٣٤	٠,٤٦	دالة
١٩	٩٣	٦٧	٠,٢٢	دالة

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

٢٠	١٠٠	٦٣	٠,٣١	دالة
٢١	١٠٣	٨١	٠,١٩	غير دالة
٢٢	١٠٢	٦١	٠,٣٥	دالة
٢٣	**٩٣**	**٥٨**	**٠,٣٠**	**دالة**

ج–الاتساق الداخلي للفقرات (Internal Consistency) : بما أن اختبار مهارة حل المشكلات ثنائي التصحيح فقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بوينت بايسيريال (Point Piserial Correlation) لإيجاد العلاقة الارتباطية بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للاختبار، وتبين أن معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (٠,٠٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٣٥)،لأن قيمها المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وكما موضح بالجدول (٧) .

جدول (٧)

قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار مهارة حل المشكلات

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٤١	١٠	٠,٤٦	١٩	٠,٢١
٢	٠,٤٣	١١	٠,٢٢	٢٠	٠,٣٠
٣	٠,٤٢	١٢	٠,٣٧	٢١	٠,٢٨
٤	٠,٤٥	١٣	٠,٤٦	٢٢	٠,٢٣
٥	٠,٢٨	١٤	٠,١٧	٢٣	٠,٢٣
٦	٠,٣٦	١٥	٠,٢٨		
٧	٠,٣١	١٦	٠,٢٧		
٨	٠,٢٤	١٧	٠,٣١		
٩	٠,٤٥	١٨	٠,٣٩		

الخصائص السايكومترية لاختبار مهارة حل المشكلات:

أولا : الصدق (Validity): توفر للاختبار الحالي مؤشرين للصدق هما :

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

•**الصدق الظاهري Face Validity :** لقد تحقق هذا النوع من الصدق في الاختبار الحالي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية، والذين وافقوا على صلاحيته لقياس ما وضع من اجله وكما تم ذكره في التحليل المنطقي لفقرات الاختبار .

•**صدق البناء Construct Validity:** وقد تحققت الباحثة من وجود هذا المؤشر في اختبار مهارة حل المشكلات بحساب معامل الصعوبة والقوة التمييزية لفقراته بطريقة المجموعتين المتطرفتين، فضلا عن ذلك قامت الباحثة بإيجاد الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار من خلال معرفة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية وكانت جميعها دالة احصائيا .

ثانيا : الثبات (Reliability): بما ان اختبار مهارة حل المشكلات تصحح درجاته بشكل ثنائي(١- ٠) تم حساب ثباته بمعادلة كيودر ورتشاردسن (٢٠)، وتعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاختبار مرة واحدة، وتستخدم للتحقق من تجانس جميع فقرات الاختبار، وقد بلغ معامل ثبات اختبار مهارة حل المشكلات على وفق هذه الطريقة (٠,٨٣).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

الهدف الاول : تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي : لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارة حل المشكلات على افراد عينة البحث والبالغة (٤٣٧)، وبعد استخراج متوسط درجاتهم الحسابية وبحسب ساعات لعبهم اليومي بألعاب الفيديو، أتضح أن متوسط درجات أفراد العينة الذين لا يلعبون بلغ (١٣,٦٤٨١) درجة وبانحراف معياري مقداره(٢,٨٥٢٤٩) درجة، ومتوسط درجات الذين يلعبون لمدة ساعة يوميا بلغ(١٤,٠٨٤٩) وبانحراف معياري مقداره(٢,٢٨٥٠٢) درجة، ومتوسط درجات الذين يلعبون لمدة ساعتين يوميا بلغ(١٢,٧٧٩٨) درجة وبانحراف معياري مقداره(٢,٧٠٥٨٢)درجة، ومتوسط درجات الذين يلعبون لمدة ثلاث ساعات يوميا بلغ(٩,٠٧٨٩) درجة وبانحراف معياري مقداره(٣,١٤٥٨٥)درجة، وعند مقارنة هذه المتوسطات مع المتوسط الفرضي ودرجة الحرية لكل عينة على وفق ساعات لعبهم اليومي بألعاب الفيديو وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وباستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال احصائيا ولصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة البحث الذين لا يلعبون والذين يلعبون ساعة وساعتين يوميا بألعاب الفيديو، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦)، بينما كان الفرق غير دال احصائيا لأفراد عينة البحث الذين يلعبون ثلاث ساعات يوميا بألعاب الفيديو اذ كانت القيمة التائية الجدولية اعلى من القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١,٩٦)، والجدول (٨) يوضح ذلك.

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

جدول (٨)

الاختبار التائي للفرق بين المتوسطات الحسابية والفرضية لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لعموم العينة

العينة	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
لا يلعبون	١٠٨	٢,٨٥٢٤	١٣,٦٤٨١	١٠	١٠٧	١٣,٢٩١	١,٩٦	دال
يلعبون	١٠٦	٢,٢٨٥٠	١٤,٠٨٤٩	١٠	١٠٥	١٨,٤٠٥	١,٩٦	دال
يلعبون ساعتين	١٠٩	٢,٧٠٥٨	١٢,٧٧٩٨	١٠	١٠٨	١٠,٧٢٦	١,٩٦	دال
ثلاث	١١٤	٣,١٤٥٨	٩,٠٧٨٩	١٠	١١٣	٣,١٢٦-	١,٩٦	غير دال

ويتضح من الجدول (٨) أنه يوجد تأثير لألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لعموم العينة، حيث نلاحظ وجود تأثير سلبي لزيادة ساعات اللعب بألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث، كما نلاحظ أن من يلعبون بألعاب الفيديو لمدة ساعة يوميا من أفراد العينة يكونون أفضل في مهارة حل المشكلات من الذين لا يلعبون وأفضل من الذين يلعبون لمدة ساعتين أو ثلاث ساعات يوميا بألعاب الفيديو، وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون ألعاب الفيديو وسيلة تضع التلاميذ أمام مشكلات وصعوبات وعقبات تتدرج بشكل منطقي متسلسل من البساطة الى التعقيد، فهي بهذا أداة فاعلة لتطوير المهارات المعرفية اذا ما تم ممارستها لفترات مناسبة، لكن تكرار ساعات اللعب بتلك الألعاب من قبل التلاميذ لما تحتويه من عوامل جذب وإبهار تؤدي بهم الى ادمان الممارسة، وهذا الادمان يؤدي بهم الى فقدان حرية التفكير والإرادة، وبالتالي تظهر الاضطرابات في مقدرتهم بمهارة حل المشكلات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أغلب الدراسات السابقة كدراسة (Lepper & Gartner,1989)، ودراسة (Donnerstein ,Slaby& Eron1994) ودراسة (سليمان،٢٠٠٩) ودراسة (الانباري،٢٠١٠) حيث أشارت نتائج تلك الدراسات الى أن هناك فروقا احصائية لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لعموم العينات وفقا لعدد ساعات اللعب، فتلك الدراسات ترى أن اللعب بألعاب الفيديو لفترات طويلة تؤثر على مجهوداتهم الشخصية وتصيبهم بالتعب الذهني والجسمي، كما أنها تؤثر سلبا على

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

خلايا المخ، حيث يصبح مستوى نشاط الدماغ لديهم أقل من الذين يلعبون لفترات مناسبة، وأقل من الذين لا يلعبون بتلك الألعاب، في حين جاءت هذه النتيجة مخالفة مع نتائج دراسات أخرى كدراسة باري كنتر (Barri Cunter,1998) حيث أشارت نتائجها الى أن ادمان ممارسة ألعاب الفيديو لا يظهر مشكلات معرفية أو اجتماعية وأن قام التلاميذ بممارسة هذه الألعاب أكثر من الحد المتوقع لساعات اللعب.

الهدف الثاني: تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي تبعا لمتغيري النوع وعدد ساعات اللعب: لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova) للتعرف على دلالة الفروق في مهارة حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث تبعا لمتغيري النوع وعدد ساعات اللعب بألعاب الفيديو، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق في مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي تبعا لمتغيري (النوع ، وعدد ساعات اللعب)

مصدر التباين s	مجموع ات s.of.s	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية F	الدلالة Sig
الساعات	١٦٨٣,٩٤٤	٣	٥٦١,٣١٥	٧٤,١٩٢	دال عند ٠،٠٥
النوع	٠,١٤٦	١	٠,١٤٦	٠,٠١٩	غير دال ٠,
الساعات والنوع	٨٢,٠٥١	٣	٢٧,٣٥٠	٣,٦١٥	دال عند ٠,٠٥
الخطأ	٣٢٤٥,٦٧٤	٤٢٩	٧,٥٦٦		
الكلي	٧١٦٧٣,٠٠٠	٤٣٧			

وتشير نتائج الجدول (٩) الى ما يأتي نصه:

١-ليس هناك فروق دالة احصائيا لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى افراد عينة البحث تبعا لمتغير(النوع)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠١٩) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١-٤٢٩). وترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت متناسقة مع خصائص المرحلة العمرية لعينة البحث - مرحلة الطفولة المتأخرة - (مرحلة العمليات العيانية المحسوسة) بغض النظر عن نوع الجنس، حيث تظهر عمليات الاستدلال والتفكير المنطقي، فالطفل هنا يستطيع التفكير باستخدام المعلومات، والانتقال

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

من النقيض الى النقيض في الفكر، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة (الشحروري،٢٠٠٧) حيث أشارت نتائجها انه ليس هناك فروق دالة احصائيا لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير النوع، في حين جاءت هذه النتيجة مخالفة مع نتائج دراسات أخرى كدراسة (Kafi,1993) ودراسة (Morlock,2001)حيث أشارت نتائج تلك الدراسات الى وجود اختلافات لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى أفراد العينة وبحسب متغير النوع.

١. ٢-هناك فروق دالة احصائيا لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث تبعا لمتغير عدد ساعات اللعب، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٧٤,١٩٢) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٢,٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٣-٤٢٩). وبهدف تعرف دلالة الفروق بين متوسطات المستويات المختلفة لمتغير ساعات اللعب فقد استعملت الباحثة طريقة شيفية (Scheffe Method) للمقارنة بين متوسطات (لا يلعبون- يلعبون ساعة- يلعبون ساعتين- يلعبون ثلاث ساعات)، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

قيم اختبار شيفيه الحرجة للموازنة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على اختبار مهارة حل المشكلات تبعا لمتغير عدد ساعات اللعب

عددالساعا	العد	المتوسط الحسابي	قيمة الفرق بين ط شيفيه محسوبة	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة
لا يلعبون ساعة	١٠ ١٠	١٣,٦٤٨١ ١٤,٠٨٤٩	-٠,٤٣٦٨	١,٠٥	غير د ٠,٠٥
لا يلعبون ساعتين	١٠ ١٠	١٣,٦٤٨١ ١٢,٧٧٩٨	٠,٨٦٨٣	١,٠٤	غير د ٠,٠٥
لا يلعبون ثلاث ة	١٠ ١١	١٣,٦٤٨١ ٩,٠٧٨٩	٤,٥٦٩٢	١,٠٣	دال ٠,٠٥

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

ساعة ساعتين	١٠ ١٠	١٤,٠٨٤٩ ١٢,٧٧٩٨	١,٣٠٥١	١,٠٥	دال ٠,٠٥
ساعة ثلاث ة	١٠ ١١	١٤,٠٨٤٩ ٩,٠٧٨٩	٥,٠٠٦٠	١,٠٣٦	دال ٠,٠٥
ساعتين ثلاث ة	١٠ ١١	١٢,٧٧٩٨ ٩,٠٧٨٩	٣,٧٠٠٩	١,٠٣	دال ٠,٠٥

ويشير الجدول (١٠) الى انه ليس هناك فروق دالة احصائيا بين أفراد العينة الذين لا يلعبون والذين يلعبون ساعة يوميا بألعاب الفيديو في مهارة حل المشكلات، وايضا لا توجد فروق دالة احصائيا بين أفراد العينة الذين لا يلعبون والذين يلعبون ساعتين يوميا بألعاب الفيديو في مهارة حل المشكلات، في حين أن هناك فروق دالة احصائيا بين أفراد العينة الذين لا يلعبون والذين يلعبون ثلاث ساعات يوميا ولصالح الذين لا يلعبون بألعاب الفيديو في مهارة حل المشكلات، كما انه هناك فروقا دالة احصائيا بين أفراد العينة الذين يلعبون ساعة والذين يلعبون ساعتين يوميا ولصالح الذين يلعبون ساعة يوميا بألعاب الفيديو في مهارة حل المشكلات، وايضا هناك فروق دالة احصائيا بين أفراد العينة الذين يلعبون ساعة والذين يلعبون ثلاث ساعات يوميا ولصالح الذين يلعبون ساعة يوميا بألعاب الفيديو في مهارة حل المشكلات، ووجود فروقا دالة احصائيا بين أفراد العينة الذين يلعبون ساعتين والذين يلعبون ثلاث ساعات يوميا ولصالح الذين يلعبون ساعتين يوميا بألعاب الفيديو في مهارة حل المشكلات، وذلك عند مقارنة قيم شيفيه المحسوبة مع قيم شيفيه الحرجة، وتشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ايجابية بين تكرار ساعات اللعب بألعاب الفيديو وانخفاض مهارة حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث، وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون ألعاب الفيديو سلاح ذو حدين فكما فيها من إيجابيات فهي في الوقت نفسه لا تخلو من السلبيات المترتبة على القدرات العقلية والمعرفية للتلاميذ، فألعاب الفيديو تتيح للتلاميذ الاكتشاف والتجريب ومهارة حل أكثر من مشكلة في أن واحد لأنها تقوم على الاحاجي أو ابتكار عوالم من صنع المخيلة، لكن زيادة ساعات اللعب بألعاب الفيديو من قبل التلاميذ والذي يعود الى خصائص

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

تلك الألعاب التي تجعلها مميزة ومختلفة عن غيرها من الألعاب كالمؤثرات الصوتية والمرئية، والقواعد التي تحكم اللعبة، وحرية اختيار نوع اللعبة والوقت لممارسة اللعب، كل تلك الخصائص وغيرها تزيد من تعلق وإدمان التلاميذ بتلك الألعاب. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة (Anderson,1988) ودراسة (Donnerstein ,Slaby & Eron , 1994) ودراسة (الحربي،٢٠١٤) حيث أشارت نتائج تلك الدراسات الى وجود علاقة سلبية بين الوقت المصروف على اللعب بألعاب الفيديو ومهارة حل المشكلات لدى التلاميذ، فكلما زادت ساعات لعبهم بتلك الألعاب لفترات طويلة يكونون أقل قدرة في مهارة حل المشكلات وإنجاز المهمات المعرفية على العكس من التلاميذ الذين يلعبون بها لفترات قصيرة، بينما جاءت هذه النتيجة مخالفة مع نتائج دراسات اخرى كدراسة غريفتس(Griffiths,1997)حيث توصلت نتائج تلك الدراسة من خلال مراجعة البحوث ذات الصلة بهذا الموضوع الى أن الآثار طويلة المدى لألعاب الفيديو لا سيما الأثار المعرفية منها لاتزال بمستوى التكهن والتخمين.

٣-هناك تفاعل دال احصائيا لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث وفقا لمتغيري (النوع، وعدد ساعات اللعب)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٣,٦١٥) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٢,٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٣-٤٢٩). ولمعرفة دلالة الفرق في التفاعل بين متوسطات درجات المستويات المختلفة لمتغيري (النوع، وعدد ساعات اللعب) استعملت الباحثة طريقة شيفيه (Scheffe Method) للمقارنة بين المتوسطات والجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

قيم أختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات درجات افراد عينة البحث في مهارة حل المشكلات تبعا لمتغيري النوع وعدد ساعات اللعب

المقارنات النوع الساعات	العد	المتوسط الحسابي	قيم شيفيه المحسو	قيم الحرجة	الدلالة
ذكور لا يلعبون اناث لا يلعبن	٥٠ ٥٨	١٣,٧٢٠ ١٣,٥٨٦	٠,١٣٣٨	١,٥٤	غير دال عند ٠,٠٥
ذكور لا يلعبون ذكور يلعبون	٥٠ ٣٧	١٣,٧٢٠	٠,٠٣٦٨	١,٧٢	غير دال عند

ساعة		١٣,٧٥٦			٠,٠٥
ذكور لا يلعبون اناث يلعبن ساعة	٥٠ ٦٩	١٣,٧٢٠ ١٤,٢٦٠	٠,٥٤٠٩	١,٣٣	غير دال عند ٠,٠٥
ذكور لا يلعبون ذكور يلعبون ساعتين	٥٠ ٦٠	١٣,٧٢٠ ١٢,٣٦٦	١,٣٥٣٣	١,٥٤	غير دال عند ٠,٠٥
ذكور لا يلعبون اناث يلعبن ساعتين	٥٠ ٤٩	١٣,٧٢٠ ١٣,٢٨٥	٠,٤٣٤٣	١,٥٤	غير دال عند ٠,٠٥
ذكور لا يلعبون ذكور ثلاث ساعات	٥٠ ٧٣	١٣,٧٢٠ ٩,٥٨٩٠	٤,١٣١٠	١,٣٣	دال عند ٠,٠٥
ذكور لا يلعبون اناث ثلاث ساعات	٥٠ ٤١	١٣,٧٢٠ ٨,١٧٠٧	٥,٥٤٩٣	١,٥٤	دال عند ٠,٠٥
اناث لا يلعبن ذكور يلعبون ساعة	٥٨ ٣٧	١٣,٥٨٦ ١٣,٧٥٦	٠,١٧٠٦	١,٥٤	غير دال عند ٠,٠٥
اناث لا يلعبن اناث يلعبن ساعة	٥٨ ٦٩	١٣,٥٨٦ ١٤,٢٦٠	٠,٦٧٤٧	١,٣٣	غير دال عند ٠,٠٥
اناث لا يلعبن	٥٨	١٣,٥٨٦	١,٢١٩٥	١,٣٣	غير

ذكور يلعبون ساعتين	٦٠	١٢,٣٦٦			دال عند ٠,٠٥
اناث لا يلعبن اناث يلعبن ساعتين	٥٨ ٤٩	١٣,٥٨٦ ١٣,٢٨٥	٠,٣٠٠٥	١,٥٤	غير دال عند ٠,٠٥
اناث لا يلعبن ذكور ثلاث ساعات	٥٨ ٧٣	١٣,٥٨٦ ٩,٥٨٩٠	٣,٩٩٧٢	١,٣٣	دال عند ٠,٠٥
اناث لا يلعبن اناث ثلاث ساعات	٥٨ ٤١	١٣,٥٨٦ ٨,١٧٠٧	٥,٤١٥٥	١,٥٤	دال عند ٠,٠٥
ذكور يلعبون ساعة اناث يلعبن ساعة	٣٧ ٦٩	١٣,٧٥٦ ١٤,٢٦٠	٠,٥٠٤١	١,٥٤	غير دال عند ٠,٠٥
ذكور يلعبون ساعة ذكور يلعبون ساعتين	٣٧ ٦٠	١٣,٧٥٦ ١٢,٣٦٦	١,٣٩٠١	١,٥٤	غير دال عند ٠,٠٥
ذكور يلعبون ساعة اناث يلعبن ساعتين	٣٧ ٤٩	١٣,٧٥٦ ١٣,٢٨٥	٠,٤٧١١	١,٧٢	غير دال عند ٠,٠٥
ذكور يلعبون ساعة ذكور ثلاث ساعات	٣٧ ٧٣	١٣,٧٥٦ ٩,٥٨٩٠	٤,١٦٧٨	١,٥٤	دال عند ٠,٠٥

ذكور يلعبون ساعة اناث ثلاث ساعات	٣٧ ٤١	١٣,٧٥٦ ٨,١٧٠٧	٥,٥٨٦١	١,٧٢	دال عند ٠,٠٥
اناث يلعبن ساعة ذكور يلعبون ساعتين	٦٩ ٦٠	١٤,٢٦٠ ١٢,٣٦٦	١,٨٩٤٢	١,٣٣	دال عند ٠,٠٥
اناث يلعبن ساعة اناث يلعبن ساعتين	٦٩ ٤٩	١٤,٢٦٠ ١٣,٢٨٥	٠,٩٧٥٢	١,٣٣	غير دال عند ٠,٠٥
اناث يلعبن ساعة ذكور ثلاث ساعات	٦٩ ٧٣	١٤,٢٦٠ ٩,٥٨٩٠	٤,٦٧١٩	١,٣٣	دال عند ٠,٠٥
اناث يلعبن ساعة اناث ثلاث ساعات	٦٩ ٤١	١٤,٢٦٠ ٨,١٧٠٧	٦,٠٩٠٢	١,٥٤	دال عند ٠,٠٥
ذكور يلعبون ساعتين اناث يلعبن ساعتين	٦٠ ٤٩	١٢,٣٦٦ ١٣,٢٨٥	٠,٩١٩٠	١,٥٤	غير دال عند ٠,٠٥
ذكور يلعبون ساعتين ذكور ثلاث ساعات	٦٠ ٧٣	١٢,٣٦٦ ٩,٥٨٩٠	٢,٧٧٧٧	١,٣٣	دال عند ٠,٠٥
ذكور يلعبون	٦٠	١٢,٣٦٦	٤,١٩٥٩	١,٥٤	دال عند

مجلة دجلة • المجلد ٨، العدد١ (٢٠٢٥) ص ٥٥٣ ـ ٥٨١
ISSN: 2222-6583

ساعتين اناث ثلاث ساعات	٤١	٨,١٧٠٧			٠,٠٥
اناث يلعبن ساعتين ذكور ثلاث ساعات	٤٩ ٧٣	١٣,٢٨٥ ٩,٥٨٩٠	٣,٦٩٦٧	١,٣٣	دال عند ٠,٠٥
اناث يلعبن ساعتين اناث ثلاث ساعات	٤٩ ٤١	١٣,٢٨٥ ٨,١٧٠٧	٥,١١٥٠	١,٥٤	دال عند ٠,٠٥
ذكور ثلاث ساعات اناث ثلاث ساعات	٧٣	٩,٥٨٩٠ ٨,١٧٠٧	١,٤١٨٣	١,٥٤	غير دال عند ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (١١) الى أن هناك فروق في التفاعل دالة احصائيا لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث وفقا لمتغيري(النوع وعدد ساعات اللعب) بين ذكور لا يلعبون*وذكور يلعبون ثلاث ساعات ولصالح ذكور لا يلعبون، ذكور لا يلعبون*واناث يلعبن ثلاث ساعات ولصالح ذكور لا يلعبون، اناث لا يلعبن*وذكور يلعبون ثلاث ساعات ولصالح اناث لا يلعبن، اناث لا يلعبن*واناث يلعبن ثلاث ساعات ولصالح اناث لا يلعبن، ذكور يلعبون ساعة*وذكور يلعبون ثلاث ساعات ولصالح ذكور يلعبون ساعة، ذكور يلعبون ساعة*واناث يلعبن ثلاث ساعات ولصالح ذكور يلعبون ساعة، اناث يلعبن ساعة*وذكور يلعبون ساعتين ولصالح اناث يلعبن ساعة، اناث يلعبن ساعة*وذكور يلعبون ثلاث ساعات ولصالح اناث يلعبن ساعة، اناث يلعبن ساعة*واناث يلعبن ثلاث ساعات ولصالح اناث يلعبن ساعة، ذكور يلعبون ساعتين*وذكور يلعبون ثلاث ساعات ولصالح ذكور يلعبون ساعتين، ذكور يلعبون ساعتين*واناث يلعبن ثلاث ساعات ولصالح ذكور يلعبون ساعتين، اناث يلعبن ساعتين*وذكور يلعبون ثلاث ساعات ولصالح اناث يلعبن ساعتين، اناث يلعبن ساعتين* واناث يلعبن ثلاث ساعات ولصالح اناث يلعبن ساعتين. كما تشير النتائج الى انه ليس هناك فروق في التفاعل دالة احصائيا لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث وفقا لمتغيري(النوع وعدد ساعات اللعب) بين الذكور لا يلعبون* واناث لا يلعبن، ذكور لا يلعبون*وذكور يلعبون ساعة، ذكور لا يلعبون*واناث يلعبن ساعة، ذكور لا يلعبون*وذكور يلعبون ساعتين، ذكور لا يلعبون*واناث يلعبن ساعتين، اناث لا يلعبن*وذكور

يلعبون ساعة، اناث لا يلعبن*واناث يلعبن ساعة، اناث لا يلعبن*وذكور يلعبون ساعتين، اناث لا يلعبن*واناث يلعبن ساعتين، ذكور يلعبون ساعة*واناث يلعبن ساعة، ذكور يلعبون ساعة*وذكور يلعبون ساعتين، ذكور يلعبون ساعة*واناث يلعبن ساعتين، اناث يلعبن ساعة*واناث يلعبن ساعتين، ذكور يلعبون ساعتين*واناث يلعبن ساعتين، ذكور يلعبون ثلاث ساعات*واناث يلعبن ثلاث ساعات. وهذه النتائج تشير الى أن التفاعل يكون غير دال احصائيا لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث الذين تقل ساعات لعبهم أو لا يلعبون بألعاب الفيديو ووفقا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، بينما يكون التفاعل دال احصائيا لتأثير ألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث الحالي كلما زادت عدد ساعات لعبهم بألعاب الفيديو ووفقا لمتغير النوع (ذكور- إناث). وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون الذكور والإناث يتساوون في مهارات استخدام الحاسوب وألعابه، وكذلك يمكن رد هذه النتيجة الى حرية التلاميذ (ذكور- إناث) باختيار الوقت للعب، وكذلك اختيار اللعبة التي يريدونها دون أكراه وبما يتناسب مع رغبتهم باللعب، كما أنهم يتساوون بخصائص اللعب بهذه المرحلة العمرية – مرحلة العمليات العيانية المحسوسة – بأنه لعب مخطط ومنظم ووفقا للقواعد ويتطلب عملا ذهنيا، وهذا ما تتصف به ألعاب الفيديو. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة (Donnerstein, Slaby& Eron , 1994) ودراسة (Griffiths,1997)ودراسة(سليمان،٢٠٠٩) ودراسة وزارة التربية الكويتية (٢٠١٢) حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات الى وجود علاقة ايجابية بين زيادة ساعات اللعب بألعاب الفيديو وانخفاض مهارة حل المشكلات وبحسب متغير النوع. بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة (Larry,et.al,1999) ودراسة (Scantlin,M,2000) ودراسة (Almubierrk,2003) ودراسة(الشحروري،٢٠٠٧) ودراسة (قويدر ،٢٠١٣) حيث أشارت نتائج تلك الدراسات الى أن الذكور يفضلون اللعب بألعاب الفيديو، ويقضون وقتا أطول في اللعب بها من الإناث.

الاستنتاجات : من خلال ما تقدم، توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الأتية:

- أن مهارة حل المشكلات تتأثر بممارسة اللعب بألعاب الفيديو لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي.
- يرتبط التأثير الايجابي، أو السلبي لألعاب الفيديو على مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي بمدة وقت اللعب بتلك الألعاب.
- أن ألعاب الفيديو تجعل التلاميذ أفضل في مهارة حل المشكلات، ودقة في انتقاء المعلومات التي يستقبلوها من البيئة، اذا ما تم اللعب بها لمدة ساعة يوميا، أفضل من عدم اللعب بها، أو اللعب لأكثر من ذلك.

التوصيات : اعتمادا على نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي :

١.اجراء محاضرات تثقيفية للتلاميذ وأولياء أمورهم عن كيفية تنظيم الوقت بين تحضير الواجبات المدرسية وممارسة ألعاب الفيديو وممارسة الترفيه.

٢.توعية التلاميذ باختيار ألعاب فيديو مناسبة لأعمارهم ومناسبة لتنمية القدرات العقلية والمهارات المعرفية لديهم.

المقترحات : استكمالا لما توصل اليه البحث الحالي من نتائج تقدم الباحثة المقترحات الأتية :

١.اجراء دراسة مقارنة لتأثير ألعاب الفيديو على تحصيل التلاميذ الممارسين وغير الممارسين لتلك الألعاب.

٢.اجراء دراسة عن علاقة ألعاب الفيديو بمتغيرات معرفية ونفسية مثل (التنمر– تشتت الانتباه).

المصادر:

١–ابو جادوا، صالح محمد (٢٠١٣) : علم النفس التربوي. ط (١٠)، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن .

٢––––––––––––، ونوفل، محمد بكر (٢٠١٣) : تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). ط (٤)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢. ٣–التقي، أحمد (١٩٩٣) : التعليم من وجهة نظر معالجة المعلومات. معهد التربية الأونروا– اليونسكو، عمان، الاردن.

٣. ٤–جابر، عبد الحميد جابر (١٩٨٢) : سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. دار الكتاب الحديث، الكويت.

٤. ٥–الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٥) : الألعاب من أجل التفكير والتعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٥. ٦– الخفاف، ايمان عباس (٢٠١٠) : اللعب (استراتيجيات تعليم حديثة). دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٦. ٧–دي بونو (١٩٩٤) : تعليم التفكير. ترجمة ياسين عادل وملحم اياد والعمري وتوفيق، دار الرضا، دمشق.

٧. ٨–الريماوي، محمد عودة (٢٠٠٩) : علم النفس العام. ط (٢)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٨. ٩–الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠١١) : مبادئ علم النفس التربوي. ط (٣)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٩. ١٠–الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. ط (١)، دار الوفاء للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

١٠. ١١–سرج، أشرف (٢٠٠٩) : التفكير الابتكاري لدى الأطفال ومدى تأثيره بالألعاب الالكترونية. ط (١)، المكتبة العصرية، مصر.

١١. ١٢–سليمان، مودة أحمد (٢٠٠٩) : الأثار السلبية للألعاب الالكترونية على الأبناء. مجلة التربية والعلم، مجلد (٢٢)، العدد (٤)، كلية العلوم، جامعة الموصل.

١٢. ١٣-الشحروري، مها حسني (٢٠٠٧) : أثر الألعاب الالكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا التربوية، عمان، الاردن.

١٣. ١٤-شواشرة، عاطف حسن (٢٠٠٤) : اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك.

١٤. ١٥-العمري، عمر حسين، ودومي، حسن علي (٢٠١٢) : برامج الأطفال المحوسبة. ط (١)، زمزم للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٥. ١٦-قويدر، مريم (٢٠١٢) : أثر الألعاب الالكترونية على السلوكيات لدى الأطفال. رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسية والاعلام، جامعة الجزائر.

١٧- النعيمي، مهند محمد عبد الستار (٢٠١٤) : علم النفس المعرفي. ط (١)، دار الكتب والوثائق، بغداد.

1- ALMubireek, Khalid (2003) : Gender- Oriented vs. gender- neutral computer games in education. Dissertation, the Ohio state University.

2- Bjorkland, D,F. (1989) : children's thinking. Develop mental Function and Individual differences, Pacific Grove, CA: Books/ Cole.

3- Dzurilla , T . & Neze , A. (1988) : On Problem Solving Areply to Krausk Off and Heppner. Journal of The Consoling Psychology, Vol. (16), N (9)

4- Gros, Begona. (2003) : the Impact of digital games in education. Retrieved 15/ 8/ 2006 from : www.first Monday. Org/ issues/ issue87/ xyzgros/index.html.

5- Moursund, D. (2006) : Introduction to using Games in education. A Guide for teachers and Parents, University of Oregon.

6- Prensky, M. (2001) : Digital game- based Learning. M.C. Graw- Hill, Chapters I, (2 and3).

7- Salen, K. and Zimmerman, E. (2004) : Rules of play: Game design fundamentals. Cambridge, MA: MIT Press.

8- Solso, Robert (2001) : Cognitive Psychology. Ellyn & Bacon.

١٦.