International Journal
For Research and Educational Development
المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

اقرأ داخل العدد

- العلاقة بين تعاطي المواد المؤثرة على العقل وسمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب.
- واقع تطبيق مبادئ نظرية الاندراغوجيا لتدريب الكبار بمراكز التدريب في ضوء الفلسفة الإنسانية.
- التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.
- تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها بالمملكة العربية السعودية.
- دور الأنشطة المدرسية في تعزيز التحصيل الدراسي للطلبة من واقع تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر قادة وقائدات المدارس.
- فاعلية ورشة مجتمع التعلم المهني وماراثون المنصة الوطنية للعمل التطوعي في تنمية الساعات التطوعية لدى معلمات المتوسطة الثانية بصفوى: دراسة تجريبية.
- توظيف اللّعب التّربويّ في مسرح الطّفل التّفاعليّ من وجهة نظر التّربويّين: مسرحيّة (جود وعزوز) أنموذجًا.

العدد الثامن - يوليو2025م

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

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

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

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

مجلة دورية – علمية – محكمة - ومصنفة دوليًّا

تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)

تَنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والابتكار.

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

الرؤية:

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

الرسالة:

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

الأهداف:

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

جميع الحقوق محفوظة:
لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
ص.ب:26523 الطائف - المملكة العربية السعودية
هاتف وفاكس:00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551
البريد الالكتروني:IJERD@kefeac.com
kefeac.pub@gmail.com

هيئة تحرير المجلة

المشرف العام

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى

مدير التحرير

د. بدور خالد الصقعبي

كلية التربية الأساسية - الكويت

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. خالد عواض الثبيتي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. منصور بن عوض القحطاني

أستاذ القيادة التربوية والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. سامي بن فهد السنيدي

أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

أ.م.د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

أستاذ مشارك باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر

أستاذ مُشارك بجامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقا)

أ.د. لبني حسين راشد العجمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية -جامعة الملك خالد

د. ماجدة مصطفي عبد الرازق

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكليات الشرق العربي

د. رندة أحمد حريري

دكتوراة فلسفة في التربية والجودة في التعليم العالي

أستاذ التربية المُشارك بجامعة دار الحكمة

الهيئة الإستشارية

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مجالات النشر

النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.	الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.
الاختراعات والتجارب العلمية.	الموهبة والإبداع.
دراسات علم المستقبل.	تكنولوجيا وتقنيات التعليم.
تصميم البحوث العلمية النوعية.	التربية الخاصة وصعوبات التعليم.
النقد والتحكيم العلمي.	رياض الأطفال والطفولة المبكرة.
المناهج وطرق التدريس.	الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.
الإدارة والقيادة التربوية.	الروبوتات والذكاء الاصطناعي.
القياس والتقويم التربوي.	التعليم الأهلي والاجنبي والمسارات الدولية.
استراتيجيات التدريس الذكية.	مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية.
الاختبارات والتصنيفات الدولية.	إستراتيجيات تطوير المؤسسات التربوية والتعليمة.
التوجيه والإرشاد الطلابي.	التميز الفردي والمؤسسي في القطاعات التعليمية .
الإشراف التربوي.	قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.

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

أخلاقيات وشروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الأصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI).

لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيل، ومكتمل الأركان وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حســـب المعايير التالية:

أخلاقيات النشر العلمي:

يهدف النشر العلمي إلى تقديم إضافات جديدة للعلم والمجتمع، وذلك من خلال الدراسات التي يقوم بها الباحثين، ويجب على الباحث العلمي أن يتقيد بأخلاقيات البحث العلمي ومن أهمها:

1. المصداقية:يجب على الباحث أن يقوم بنقل البيانات والمعلومات إلى بحثه بصدق وتجنب السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) وهو أن يقوم الباحث بنقل للمعلومات أو البيانات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها لنفسه دون وجه حق، وفى حالة اكتشاف الانتحال في البحث المقدم للنشر فإن لإدارة المجلة حق في اتخاذ الإجراء ات المناسبة منها: رفض البحث واشعار مؤسسة الباحث او عمادة البحث العلمي التي يتبع لها واحتمال رفض أبحاثه المقدمة مستقبلا للمجلة.
2. الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيّات النّشر والدقة في التوثيق والاستدلال بالمراجع ونسب الأراء الى أصحابها ومؤلفيه.
3. عدم إعادة تدوير الأبحاث المنشورة مسبقًا دون الاستشهاد والإفصاح المناسب .
4. عدم تقديم البحث لأكثر من مجلة علمية للنشر ويجب رفعه بعد التأكد من الرغبة في النشر .
5. الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعتها المؤسسات المنظمة للأبحاث العلمية خاصة في الأبحاث الممولة من عمادات البحث العلمي بالجامعات .
6. على الباحث اجراء التعديلات المطلوبة وفقًا نتيجة التحكيم ومقترحات المحكمين، وفي حال عدم موافقته على الأخذ بالتعديلات المطلوبة؛ يجب عليه تقديم مبررات علمية لذلك وفي حالة عدم تقديمها، للمجلة الحق في اتخاذ ما تراه مناسب .
7. ان يلتزم الباحث بتدقيق البحث لغويا بعد اجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين إن وجدت .
8. في حالة ثبت الإخلال بأخلاقيات النشر بعد نشر البحث في المجلة فانه يتم سحبه من الموقع الإلكتروني للمجلة ويطبع عليه عبارة (تم السحب) .

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

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

عناصر البحث:

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

تنسيقات البحث:

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

خطوات النشر:

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

رسوم النشر:

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

كلمة هيئة التحرير

الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم وبارك على عبده ورسوله نبينا محمد، وعلى آله وأصحابه أجمعين.

وبعد، يسعدنا أن نضع بين أيديكم العدد الثامن من "المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي"، والذي يضم مجموعة من الأبحاث والدراسات في مجالي العلوم التربوية والنفسية، وذلك اتساقًا مع رسالة المجلة وتحقيقًا لأهدافها في دعم البحث العلمي الرصين الذي يسهم في تطوير المعارف والممارسات التربوية والتعليمية.

وفي هذا العدد، يسُرنا أن نقدم باقة علمية متميزة من الأبحاث ذات الطابع التربوي، التعليمي، والتطبيقي، والتي جاءت على النحو الآتي:

- العلاقة بين تعاطي المواد المؤثرة على العقل وسمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب.
- واقع تطبيق مبادئ نظرية الاندراغوجيا لتدريب الكبار بمراكز التدريب في ضوء الفلسفة الإنسانية.
- التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.
- تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها بالمملكة العربية السعودية.
- دور الأنشطة المدرسية في تعزيز التحصيل الدراسي للطلبة من واقع تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر قادة وقائدات المدارس.
- فاعلية ورشة مجتمع التعلم المهني وماراثون المنصة الوطنية للعمل التطوعي في تنمية الساعات التطوعية لدى معلمات المتوسطة الثانية بصفوى: دراسة تجريبية.
- توظيف اللَّعِب التَّربويّ في مسرح الطِّفلِ التَّفاعُليّ من وِجْهة نَظَرِ التَّربويّين: مسرحيَّة (جود وعزوز) أنموذجاً.

نتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى السادة الباحثين الذين قدّموا هذه الدراسات القيمة، ونثمّن حرصهم على الالتزام بمعايير البحث العلمي وأخلاقياته.

كما نتقدّم بجزيل الامتنان لأعضاء لجنة التحكيم والمراجعة والتدقيق، على جهودهم المبذولة في فحص الأبحاث وتقييمها، وللفريق الإداري والفني للمجلة على إخراج العدد بالشكل اللائق.

ولا يفوتنا أن نشكر جميع المهتمين بمجالات التربية والبحث التربوي على دعمهم المستمر للمجلة، وهو ما يشكل حافزًا قويًا للاستمرار في تحقيق التميز والريادة.ختامًا، نُجدد الدعوة لكافة الباحثين والمهتمين بمجالات العلوم التربوية والتعليمية والنفسية إلى نشر أبحاثهم العلمية في المجلة، وفقًا لشروط وضوابط النشر المعتمدة.

كما نرحب بجميع الآراء والمقترحات التي تسهم في تطوير المجلة وتعزيز أثرها.سائلين الله عز وجل التوفيق والسداد.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير،

د. رندة أحمد حريري
عضو هيئة تحرير المجلة

فهرس المحتويات

م	العنوان	الصفحة
1	**العلاقة بين تعاطي المواد المؤثرة على العقل وسمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب.** أ. غيداء محمد سعيد شريم المزارقة [١] د. زياد بن طالب الكثيري[٢]	1-22
2	**واقع تطبيق مبادئ نظرية الاندراغوجيا لتدريب الكبار بمراكز التدريب في ضوء الفلسفة الإنسانية.** أ. ميرفت سعد محمد الرحيمي[١] د. نور سعد العريفي[٢]	23-40
3	**التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.** أ. زهرة شريف إبراهيم حريصي [١] د. إخلاص عبد الرقيب سلام الشرجبي[٢]	41-58
4	**تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها بالمملكة العربية السعودية.** أ. تغريد جابر موسى الأحمدي	59-71
5	**دور الأنشطة المدرسية في تعزيز التحصيل الدراسي للطلبة من واقع تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر قادة وقائدات المدارس.** د. عبد الله بن سعيد باناعمه[١] د. رحمه بنت علي الزهراني[٢]	72-86
6	**فاعلية ورشة مجتمع التعلم المهني وماراثون المنصة الوطنية للعمل التطوعي في تنمية الساعات التطوعية لدى معلمات المتوسطة الثانية بصفوى: دراسة تجريبية.** أ. آسياء نعمة علي آل داؤود	87-99
7	**توظيف اللّعِب التّربويّ في مسرح الطّفل التّفاعُليّ من وجْهة نَظَرِ التّربويّين: مسرحيّة (جود وعزوز) أنموذجاً.** أ. فاطمة أمين محمد العمري[١] أ.د. مصطفى محمد مايابا[٢]	100-127

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

العلاقة بين تعاطي المواد المؤثرة على العقل وسمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب.

أ. غيداء محمد سعيد شريم المزارقة (١)

١- طالبة برنامج الماجستير علم نفس الإدمان - جامعة جازان.

٢. د. زياد بن طالب الكثيري(٢)

أستاذ علم النفس المشارك - جامعة جازان.

The Relationship Between Psychoactive Substance Use and Psychopathic Personality Traits Among Youth.

Ghida muhamad almzarghah (1)

1- Student in the Master's program in Addiction Psychology / Jazan University.

Dr. Ziyad bin Talib Al Kathiri (2)

2. Associate Professor of Psychology -Jazan University.

Email: Ghida.mohamad@outlook.sa

تاريخ استـــلام البحـث: ٢٠٢٥/٥/٧م تاريخ قبول نشر البحث: ٣١ /٥/٢٠٢٥م

الكلمات المفتاحيّة:

التعاطي - المؤثرات العقلية - سمات الشخصية السيكوباتية - الشباب.

KEY WORDS:

Psychoactive Substance Use and Its Relationship to Psychopathic Personality Traits Among Youth.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين تعاطي المخدرات وسمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي على عينة عشوائية بلغت (٥٣٣) شابًا. طُبّق مقياسا تعاطي المؤثرات العقلية من إعداد صعابي الكثيري (٢٠٢٢) وسمات الشخصية السيكوباتية من إعداد القرني وآخرون (٢٠٢٣)، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط لكل من التعاطي والسمات السيكوباتية، مع وجود ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية بينهما، كما وجدت فروق دالة في التعاطي والسمات تُعزى للمستوى الدراسي (لصالح المرحلة الثانوي) والعمر (لصالح العمر الأقل من ٢٠ سنة)، بينما لم تظهر فروقٌ حسب المهنة أو الحالة الاجتماعية. وأكدت النتائج إمكانية التنبؤ بمستوى التعاطي من خلال مستوى السمات السيكوباتية.

ABSTRACT:

The present study aimed to investigate the relationship between substance use and psychopathic personality traits among youth, employing a correlational descriptive design with a randomly selected sample of 533 young individuals. Two scales were administered: the Psychoactive Substance Use Scale developed by Saabi and Al-Katheeri (2022) and the Psychopathic Personality Traits Scale developed by Al-Qarni et al. (2023). Results revealed moderate levels of both substance use and psychopathic traits, with a statistically significant positive correlation between the two variables. Significant differences were observed in substance use and psychopathic traits based on educational level (favoring high school students) and age (favoring participants under 20 years of age). However, no statistically significant differences were found in relation to occupation or marital status. Furthermore, the findings confirmed the predictive capacity of psychopathic traits in determining substance use levels, underscoring the critical role of personality factors in designing targeted prevention and intervention strategies.

مقدمة البحث:

ينظر إلى ظاهرة تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات) بأنها من الظواهر الوبائية والمرضية التي تشكل تهديدًا على كيان الفرد والمجتمع، وتنتشر بين أوساط فئة المراهقين والشباب، وهذا الاستهداف يعتبر تدميرًا لجيل المستقبل الذي يعتبر المسؤول الأول عن البناء والنهوض بالمجتمع، وتكمن خطورة الإدمان في تأثيره الشامل على الصحة الجسدية والنفسية والعلاقات الاجتماعية للفرد، مما يجعله أحد أبرز التحديات المجتمعية المعاصرة، حيث تعتبر أحد أخطر الظواهر الاجتماعية والنفسية المعقدة في العصر الحديث؛ نظرًا لتعدد التأثير لهذه الظاهرة (المنيع، ٢٠١٩)، كما أنَّ تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات) بمختلف أنواعها وأشكالها تسبب العديد من الأثار والاضطرابات العقلية، وتعمل على تدني مستوى الصحة لدى الشخص، حيث إن من الأهمية أن يتمتع الأفراد بالصحة من خلال اكتمال السلامة بدنيًا وعقليًا واجتماعيًا، وليس خلوهم من العجز والمرض فقط (أحمد، ٢٠١٥).

ويوصف المرض النفسي بأنه اضطراب وظيفي في الشخصية، ويظهر هذا الاضطراب على شكل أعراض مختلفة كالتوتر والقلق، والخوف والأفكار الوسواسية، وتعمل هذه الأعراض على إعاقة فاعلية الفرد وقدرته على التواصل الجيد مع نفسه ومجتمعه (حازم، ٢٠١٨)، حيث أشار كل من عثماني وبزراوي (٢٠٢١) إلى أن اضطرابات الشخصية تعتبر إحدى العوامل المهيئة والمسببة للسلوكيات غير السوية الناتجة عن تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات)، وتُظهر الدراسات أن هناك عوامل بيولوجية وصحية تسهم في تعاطي المؤثرات العقلية، فيمكن أن يكون هناك خلل في الدوبامين أو السيروتونين في الدماغ، مما يجعل الفرد أكثر عرضة للإدمان. كما أن الأفراد الذين لديهم تاريخ عائلي للإدمان يكونون أكثر عرضة للتعاطي بسبب الجينات الوراثية التي قد تزيد من ميلهم للإدمان. (Volkow et al, 2016)

بناءً على ذلك؛ توجد بعض سمات الشخصية السلبية التي تلعب دورًا أساسيًا في حدوث الاضطرابات الشخصية، منها ما يطلق عليه بالشخصية السيكوباتية، التي تعتبر من الشخصيات التي يصعب التعامل معها، إضافة إلى صعوبة تعديل سلوكيات من يتحلون بها؛ لهذا نجد بأنها من أكثر الشخصيات تأثيرًا على المجتمع؛ لما لها من خصائص منحرفة بصورة كبيرة (دراس وحنش، ٢٠١٩)، ويتميز أفرادها بسمات عديدة مثل التلاعب، والاندفاع، وانعدام الشعور بالذنب؛ نتيجةً لضعف وظائف اللوزة الدماغية، وهو ما يؤدي إلى تقليل قدرتهم على تقييم العواقب السلبية لسلوكياتهم (Blair et al., ٢٠٠٥)، وهذه السمات تؤثر على سلوكيات الأفراد، حيث يميلون في معظم الأوقات إلى البحث عن إشباع الذات والإثارة والمتعة حتى وإن كانت عن طريق السلوكيات الضارة، حيث يؤدي غياب التعاطف والرغبة في التلاعب بالآخرين لديهم إلى تبرير تلك السلوكيات، وهذا ما يجعل تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات) وسيلة لتحقيق هذه المتعة دون التفكير في العواقب (Verona et al., ٢٠١٢).

ومن منطلق العلاقة القائمة بين الشخصية السيكوباتية وتعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات)؛ تظهر أهمية دراسة هذه السمات بشكل أعمق؛ بهدف تحديد كيفية تأثيرها على الشباب، والعمل على تطوير برامج علاجية ووقائية تستهدف هذه الفئة، ونظرًا لذلك يسعى الباحثان من خلال هذا البحث إلى الوقوف على هذين المؤثرين بصورة تفصيلية، من خلال الاستعانة بالمنهج الوصفي لتحديد العوامل المؤثرة في كليهما، والتطرق لتعيين العلاقة بين تعاطي المؤثرات العقلية وسمات الشخصية السيكوباتية، وإمكانية التنبؤ بأحدهما دلالة الآخر.

مشكلة البحث:

إن مشكلة تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات) باتت ظاهرة منتشرة في جميع أنحاء العالم، خاصة في السنوات الأخيرة، وأصبحت إحدى مشكلات العصر؛ وذلك لتأثيرها المباشر على الإنسان خاصة فئة الشباب، فقد أشار أبو طاهر (٢٠٢٤) إلى أنها تعتبر من الظواهر الأكثر خطورة وتعقيدًا، ويزيد من خطورتها إذا ما ارتبطت بالاضطرابات النفسية، حيث يكون من الصعب تحديد وتشخيص بعض الاضطرابات إذا كان مترافقًا مع الإدمان؛ لأنه يولد لدى المتعاطي نفس الأعراض التي تولدها بعض الاضطرابات النفسية، وتسمى في علم الإدمان بالاضطراب المزدوج.

كما أن الاضطرابات النفسية قد تدفع الفرد إلى الإدمان كحل للصراع والتوتر النفسيين من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن الإدمان على المخدرات يخلف بدوره عواقب نفسية لم تكن واردة سابقًا في السجل النفسي (صادقي، ٢٠١٤)، حيث يسعى الأفراد الذين يمتلكون سمات الشخصية السيكوباتية للحصول على المتعة بهدف الاستعراض وجذب الانتباه، بالإضافة إلى ميولهم نحو تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات) الناتج عن حاجتهم إلى تعزيز شعورهم بالسيطرة أو الهروب من الواقع المؤلم الذي يعيشونه. (دراس وحنش، ٢٠١٩).

لذلك نجد أن العلاقة بين السمات السيكوباتية وتعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات) علاقة تبادلية، بحيث يعزز كل منهما الآخر، مما يجعل العلاج أكثر تعقيدًا ويتطلب تدخلات متعددة الجوانب (Krueger et al., 2002)، ويتسم الشخص السيكوباتي بشكل عام بأنه يفتقد للتوافق النفسي والاجتماعي والبيئي، ويقدم على القيام بالسلوكيات

المنحرفة التي تؤذي الآخرين، ويشعر بعد قيامه بتلك السلوكيات بالسعادة (يوسف، ٢٠١٤)، لذا ينبغي لنا التركيز على العوامل الذاتية لهذه الشخصية عند التعامل معها، حيث يتيح لنا التعرف عليها وعلى طريقة تعاملها مع الأحداث والمواقف القدرة على التنبؤ بالسلوك المتوقع الذي تقوم به (الشرجبي، ٢٠٢٤).

تشير الدراسات إلى تزايد معدلات تعاطي المؤثرات العقلية بين فئة الشباب، وارتباطها المحتمل بسمات نفسية وسلوكية مضطربة، لا سيما السمات السيكوباتية التي تؤثر في القرارات والسلوكيات، وفي ضوء ذلك، تبرز الحاجة إلى دراسة العلاقة التبادلية بين تعاطي المؤثرات العقلية وهذه السمات، بهدف الكشف عن نمط العلاقة وإمكانية التنبؤ بأحد المتغيرين عبر الاخر، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

١. ما مستوى تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات) لدى الشباب؟

٢. ما مستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تُعزى إلى المتغيرات التالية: (المستوى الدراسي – المهنة – العمر – الحالة الاجتماعية)؟

٤. هل يمكن التنبؤ بمستوى سمات الشخصية السيكوباتية من خلال مستوى تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات) لدى الشباب؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على مستوى تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات) لدى الشباب.

٢- التعرف على مستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب.

٤- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات)، ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى عينة البحث تعزى للمتغيرات (المستوى الدراسي - المهنة - العمر - الحالة الاجتماعية).

٥- التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى سمات الشخصية السيكوباتية من خلال معرفة مستوى تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات).

أهمية البحث:

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال البحث عن تأثير تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات) على سمات الشخصية السايكوباتية لدى الشباب، ومعرفة الأضرار السلبية لذلك في الجوانب النفسية والصحية والأسرية والتعليمية، ويمكن تناول هذه الأهمية كالتالي:

أولاً: الأهمية النظرية: تتحدد أهمية البحث الحالي من الناحية النظرية من خلال ما يلي:

١. الاسهام في تطوير المعرفة النظرية حول العلاقة بين تعاطي المؤثرات العقلية وسمات الشخصية السيكوباتية.

٢. تقديم بيانات ميدانية معاصرة تساعد في فهم هذه الظاهرة في البيئة السعودية.

٣. دعم التوجهات البحثية الحديثة في علم نفس الإدمان بمرجعية محلية.

٤. تزويد المختصين بأساس علمي يُعين على تطوير أدوات التنبؤ والتشخيص المبكر.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: تتمثل أهمية البحث التطبيقية في توفير الدراسات والبحوث المختلفة في هذا الميدان؛ حتى تتمكن من إمداد المؤسسات ذات العلاقة بالإثراء الأكاديمي والعلمي، ويمكن عرض هذه الأهمية فيما يلي:

١. تمكين الجهات المعنية من تطوير برامج علاجية تأهيلية (منع الانتكاسة) موجهة لفئة الشباب.

٢. تعزيز جهود التوعية والوقاية بمخاطر المؤثرات العقلية في المؤسسات التعليمية.

٣. دعم المراكز العلاجية بتوصيات تطبيقية تستند إلى معطيات ميدانية.

٤. توجيه الباحثين لتطوير مقاييس دقيقة لسلوكيات التعاطي والسمات السيكوباتية.

مصطلحات البحث:

أولاً: مصطلح التعاطي:

يُعرّفه (سويف، ٢٠٠٠) بأنه: تناول أي مادة من المواد المسببة أو الاعتماد بغير إذن طبي، وتشير البحوث الميدانية إلى ضرورة التفرقة بين المستويين للتعاطي، وهما: التعاطي على سبيل التجريب والاستكشاف، والتعاطي كإدمان أو اعتماد، وهي تفرقة بالغة الأهمية لما يترتب عليها من نتائج علمية وعملية.

ويُعرّفه (خليل، ٢٠١٤) بأنه: تناول المواد المخدرة إما بشكل تجريبي أو بصورة منتظمة، ومنه التعاطي المتعدد للمواد النفسية، حيث يؤدي تناولها إلى إضرار الفرد بنفسه وبالمجتمع، كما تُعرَّفه (منظمة الصحة العالمية (٢٠٢١) بأنه: استخدام إحدى المواد المخدرة أو المؤثرات العقلية بطريقة غير طبية أو غير قانونية.

ويُعرّفه الباحثان إجرائيًا بأنه: مستوى تعاطي الفرد للمؤثرات العقلية (المخدرات)، ويشير إلى الدرجة التي سوف يحصل عليها أفراد العينة على مقياس التعاطي المستخدم في هذه الدراسة.

ثانيًا: مصطلح المؤثرات العقلية (المخدرات):

المؤثرات العقلية كمفهوم يتطرق إلى المواد المختلفة التي يظهر تأثيرها بوضوح في وظائف الدماغ والتفكير البشري، ويمتد هذا التأثير ليصل إلى السلوك، وقد تطرق العديد من الباحثين والمهتمين بالصحة إلى هذا المفهوم بتعريفات مختلفة، منها:

عُرّفت المؤثرات العقلية (المخدرات) بأنها: كل مادة خام أو مستحضرة تحوي عناصر أو جواهر مهدئة أو منبّهة أو مهلوسة إذا ما استخدمت لغير الأغراض الطبية، بحيث تؤثر على الجهاز العصبي المركزي، وتؤدي إلى إحداث خلل كلي أو جزئي في وظائفه الحيوية، وتجعل المتعاطي مصابًا بحالة الوهم والخيال بعيدًا عن الواقع، وتؤدي إلى إصابته بالإدمان (Effects of drug abuse and addiction, 2022)

ويُعرّفها عثماني، وبزراوي (٢٠٢١) بأنها: كل مادة طبيعية أو اصطناعية تؤثر على الفرد بعد تعاطيها، ويصبح مدمنًا عليها، وتلحق الضرر به.

كما تُعرَّف المؤثرات العقلية والنفسية (المخدرات) بأنها: مواد كيميائية تؤثر على الجهاز العصبي المركزي، بحيث تؤدي إلى تغيُّرات في الوظائف العقلية والسلوكية للإنسان، كالتغيُّر في الإدراك والمزاج والوعي والسلوك، ومن الأمثلة الشائعة على المؤثرات العقلية: الكحول ومنها: الكافيين، النيكوتين، القنب، والمخدرات ومنها: الكوكايين والهيروين (Katzung, ٢٠١٨).

وعرَّفتها (نبراس، ٢٠١٦) بأنها: أي مادة لها تأثير على الجهاز العصبي وعلى العمليات العقلية، بحيث تتسبب في حالة من النشوة أو الفتور أو التخدير أو التنويم أو التنشيط، ويكون من شأن هذه المادة أنها تسبب حالة من إدمان تعاطيها، وبالتالي فهي أعم وأشمل من المخدرات والمسكرات.

وعرَّفها (الغامدي، ٢٠١٦) بأنها: عقاقير تحمل خصائص المواد المخدرة الطبيعية، تصنع في المختبرات والمعامل بالطرق الكيميائية من مواد ومستحضرات مُخلَّقة كيميائيًا، ولا تحتوي على مواد ذات أصل طبيعي أو نباتي.

ويُعرّفها الباحثان إجرائيًا بأنها: كل مادة طبيعية أو تخليقية أو شبه تخليقية، تؤدي إلى فقدان جزئي أو كلي للإدراك بصفة مؤقتة أو مزمنة، وذلك بحسب نوع وكمية المادة المستخدمة، بحيث تؤدي إلى الإدمان إذا استخدمت في غير الأغراض الطبية أو الصناعية.

تصنيف المؤثرات العقلية: تم تصنيف المؤثرات العقلية على النحو الآتي:

١. تصنيف المؤثرات العقلية وفق تأثيرها على الجهاز العصبي المركزي، وتتكون من الآتي:

المؤثرات العقلية المنشطة: تتميز بقدرتها على تنشيط الجهاز العصبي المركزي في جسم الإنسان، وتعمل على زيادة مستوى النشاط والحيوية لدى الفرد بصورة غير طبيعية، وذلك يرفع من مستوى اليقظة والانتباه لديه، بحيث يجعله يشعر بمزاج مرتفع، ويقل مستوى الشعور بالتعب بصورة مؤقتة، ومن أهم أنواع المؤثرات العقلية المنشطة: الأمفيتامين، الكبتاجون، الآيس أو ميثامفيتامين.

المؤثرات العقلية المثبطة: هي مواد تعمل على تثبيط نشاط الجهاز العصبي المركزي، وتتميز بقدرتها على تثبيط الجهاز العصبي في جسم الإنسان، وتقليل الضغط العصبي والقلق الزائد، وتساعد على النوم، وتؤدي إلى أضرار بالغة الخطورة إذا ما أسيء استخدامها، ومن أهمها: المهدئات والمنومات.

المؤثرات العقلية المهلوسة: وتتميز هذه المؤثرات بقدرتها على إحداث اضطرابات في مختلف حواس الجسم كالسمع والرؤية والتذوق والشم، كما تؤثر في شعور الفرد بالأشياء المحيطة به، وتندرج ضمن هذه الفئة العديد من العقاقير والمركبات، منها: الليسرجLSD ، المسكالين، الفنسايكليدين (شريط، ٢٠١٥).

٢. تصنيف المؤثرات العقلية على أساس طبيعتها، وهي كالآتي:

المؤثرات العقلية الطبيعية: يشير إلى المؤثرات العقلية التي تأتي من أصل نباتي، حيث تحتوي بعض أجزاء النباتات على المادة المخدرة، ويندرج تحت هذا النوع الأفيون والحشيش والقات والكوكا وجوزة الطيب، وأيضًا بعض المنبهات كالشاي والقهوة والمتة (الطباخ، ٢٠٠٩).

المؤثرات العقلية المستخلصة صناعيًا من النباتات: وهي مواد يتم استخلاصها من النباتات ثم معالجتها كيميائيًا لزيادة فعاليتها أو تغيير خصائصها، وتشمل الهيروين الذي يُستخلص من الأفيون ثم يُعالج كيميائيًا، والكوكايين الذي يُستخلص من أوراق نبات الكوكا، والمورفين الذي يُستخلص من الأفيون ويُستخدم طبيًا كمسكن قوي (Rang et al, 2019).

المؤثرات العقلية التخليقية: وهي مواد يتم تصنيعها كيميائيًا في المختبرات دون الاعتماد على مصادر نباتية، وتشمل: الأمفيتامينات مثل: الأمفيتامين- الميثامفيتامين، والبنزوديازيبينات مثل: الديازيبام- والفنسايكليدين مهلوس صناعي، والإكستاسي. (Julien et al, 2018).

ثالثًا: مصطلح الشخصية السيكوباتية:

تُعرَّف الشخصية السيكوباتية هي نوع من الاضطرابات الشخصية مخالفة لمعايير وقوانين مجتمعها، تتسم بالعدوانية والأنانية ولها متعة وحب لإيذاء الآخر دون أدنى شعور بالذنب (عثماني وبزراوي، ٢٠٢١)، وعرَّفها كل من دراس وحنش (٢٠١٩) بأنها: "مجموع السمات التي تتضمن بناءً نفسيًا وتعكس اتجاهات سلوكية سلبية اتجاه الآخر".

ويصعب على الفرد السيكوباتي الالتزام بالقوانين والضوابط التي يفرضها المجتمع؛ لذلك نجده يغش ويكذب

ويزور وغير ذلك من السلوكيات، بحيث لا يشعر بالقلق من عواقب تلك السلوكيات (يوسف، ٢٠١٤).

ويعرف الباحثان الشخصية السيكوباتية إجرائيًا بأنها: مجموعة من السمات الشخصية التي تتميز في مضمونها بالانحراف عن السمات السوية، ويتصرف من يمتلكها بسلوكيات مخالفة لقوانين وعادات المجتمع، وتتسم بالعدوانية والأنانية والاندفاع والسعي نحو الحصول على المتعة والإثارة حتى ولو كان على حساب إيذاء الآخرين.

سمات الشخصية السيكوباتية:

تتميز الشخصية السيكوباتية بمجموعة من السمات التي تُظهر انحرافًا عن السلوكيات الطبيعية، وتشمل هذه السمات ما يلي:

١. الافتقار إلى التعاطف: الأفراد السيكوباتيون لا يشعرون بمشاعر الآخرين ولا يكترثون لمعاناتهم، ويظهرون برودًا عاطفيًا وعدم القدرة على تكوين روابط عاطفية حقيقية.

٢. التلاعب والاحتيال: يميلون إلى الكذب والخداع لتحقيق مكاسب شخصية، ويتمتعون بمهارات في التلاعب بالآخرين لتحقيق أهدافهم.

٣. الأنانية المفرطة: تركيز شديد على تحقيق المصالح الشخصية دون النظر إلى مشاعر أو حقوق الآخرين.

٤. السلوك الاندفاعي: يتخذون قرارات سريعة وغير مدروسة دون التفكير في العواقب.

٥. غياب الشعور بالندم أو الذنب: لا يشعرون بأي تأنيب ضمير حتى عند ارتكاب أفعال مؤذية أو غير قانونية (كشكش، ٢٠٠٩).

٦. السلوك العنيف أو العدواني: يظهرون العدوانية اتجاه الآخرين أو الحيوانات، سواء جسدية أو لفظية (الشرجبي، ٢٠٢٤).

رابعًا: فئة الشباب:

الشباب هم فئة تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٢٤ عامًا، وهو مصطلح يطلق على مرحلة عمرية تمثل ذروة القوة والحيوية والنشاط، حيث إن معدل النضج عند الفرد قد لا يتوافق مع عمره الزمني، والأفراد غير الناضجين يمكن أن يتوفروا في جميع الفئات العمرية، حيث يطلق على الأنثى ب (الشابة) والذكر يسمى (الشاب) بصيغة المفرد بمرحلة الشباب، وأما في صيغة الجمع «الشباب» لكلا الجنسين. www.almaany.com.2021 .

وتعد مرحلة الشباب هي المرحلة التي تتضح وتنمو فيها معظم العمليات العقلية، حيث تزداد قدرة الشباب على الانتباه من حيث المدة والمدى، وكذلك تتباين أنماط التفكير السليم وتزداد القدرة على الاستدلال والحكم على الأشياء، ويستمر التفكير في النمو حتى يصل عند الراشدين إلى التفكير المجرد والابتكاري والمنطقي (حلاوة، وعبد العاطي، ٢٠١١).

ويعرف الباحثان فئة الشباب إجرائيًا بأنها: إحدى الفئات العمرية من مراحل النمو والارتقاء للإنسان، وهي مرحلة اكتمال الإحساس والنشاط والقوة والعاطفة والشعور بالذات في اتخاذ القرار في تحمل المسئولية الكاملة.

الدراسات السابقة:

دراسات سابقة تناولت تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات):

- دراسة الكثيري وأبو عقيل (٢٠٢٤): هدفت إلى التعرف على اتجاهات الشباب نحو تعاطي المؤثرات العقلية والنفسية، وكذلك الكشف عن الاختلافات في اتجاهاتهم وفقًا لمتغيرات (العمر، المهنة، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية)، وتم استخدم المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى منخفض لاتجاهات الشباب نحو تعاطي المؤثرات العقلية والنفسية، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الشباب نحو تعاطي المؤثرات العقلية والنفسية تعزى إلى المستوى التعليمي.
- دراسة أبو طاهر (٢٠٢٤): هدفت إلى التعرف على العوامل النفسية في تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية في المجتمع الفلسطيني، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أن عدد المرضى النفسيين المدمنين أكبر بكثير من المدمنين العاديين, وأن الأمراض والاضطرابات النفسية إحدى العوامل التي تؤدي بالفرد إلى تعاطي المؤثرات العقلية، كما أن الإدمان يؤدي بالفرد إلى الإصابة بالاضطرابات النفسية، وأظهرت النتائج أيضًا أن العلاج الفعال لفترة طويلة يمكن أن يخفف من مستوى تعاطي المرضى للمؤثرات العقلية، ويفيد للتخلص من الاضطرابات النفسية، وأن هذا العلاج لابد من أن يترافق مع دعم الأسرة والمجتمع للمريض نفسيًا ومعنويًا.
- دراسة مدخلي (٢٠٢٣): هدفت إلى تحديد العلاقة بين الصلابة النفسية والاتجاه نحو الإدمان لدى الشباب، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات أفرد العينة في كل من الصلابة النفسية والاتجاه نحو الإدمان، وقد بلغت العينة (١٦٧) شابًا من الذكور والإناث، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ومقياسيّ الصلابة النفسية لعماد مخيمر (٢٠٠٢)، والاتجاه نحو الإدمان (من إعداد الباحثة) كأدوات لجمع البيانات، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الصلابة النفسية والاتجاه نحو الإدمان، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الصلابة النفسية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما بينت وجود فروق دالة إحصائيًا في الاتجاه نحو الإدمان بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

دراسات سابقة تناولت اضطرابات الشخصية السايكوباتية:

- دراسة الشرجبي (٢٠٢٤): هدفت إلى التعرُّف على مستوى كلٍّ من الشخصية السيكوباتية ومستوى التمرُّد النفسي لدى عينة من الشباب الجامعي بمدينة عدن- اليمن، والتعرُّف على العلاقة بين الشخصية السيكوباتية والتمرُّد النفسي، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قيمة المتوسط الافتراضي لمستوى التمرُّد النفسي أعلى من المتوسط الفعلي، بينما كانت قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين المتوسطَين الفعلي والافتراضي على بُعْد التمرُّد على السلطة الوالدية (١,٨٤٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ وهذا أدى إلى انخفاض مستوى التمرُّد النفسي لدى الشباب، وارتفاع مستوى الشخصية السيكوباتية بمتوسط حسابي ككل، حيث بلغ (٣,٩٦)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الشخصية السيكوباتية والتمرد النفسي لدى الشباب، وبهذا الارتباط الموجب على أن الزيادة في مستوى التمرد النفسي يؤدي إلى الزيادة في ظهور الشخصية السيكوباتية.
- وقام كل من محمد وعبدالله (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على بعض سمات الشخصية السيكوباتية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى نزلاء السجون بولاية الخرطوم، حيث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (٢٧١) نزيلا (٢٥٥) ذكر (١٦) أنثي من نزلاء (سجن الهدى ودار التائبات للنساء بأم درمان، السجن القومي الخرطوم بحري) تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة، وتم تطبيق مقياس الشخصية المتعددة الأوجه (MMPI) منيسوتا ومقياس الاتزان الانفعالي من إعداد بحثين سابقين، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من سمات العامة المميزة للشخصية السيكوباتية لدى نزلاء السجون، أظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة إرتباطية طردية بين سمات الشخصية السيكوباتية والاتزان الانفعالي لدى نزلاء السجون بولاية الخرطوم في جميع الأبعاد، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية السيكوباتية لدى نزلاء السجون بولاية الخرطوم تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث، وبالنسبة للمستوى التعليمي لصالح الغير متعلمين، وبالنسبة للحالة الاجتماعية لصالح المطلقين، وبالنسبة لمدة السجن فكانت لصالح السجناء الأقل من سنة، وبالنسبة لعدد مرات السجن فكان لصالح السجناء الذين تم اعتقالهم لأكثر من مرة، وبالنسبة لنوع الجريمة فكان لصالح جرائم السرقة، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية السيكوباتية لدى نزلاء السجون بولاية الخرطوم تبعا لمتغير العمر.
- دراسة الفهد (٢٠٢١): وهي أول دراسة ميدانية تُركّز على انتشار السمات السيكوباتية في القطاع الخاص السعودي، وقد أظهرت النتائج أن (١٨ %) من العينة أظهروا سمات سيكوباتية واضحة، حيث كانت النسبة الأعلى بين المدراء المتوسطين، وأن الذكور أكثر عرضة من الإناث بنسبة١:٢، وكانت السمات الأبرز هي: التلاعب بالزملاء (٦٥٪) من الحالات عبر التلاعب بالمعلومات أو تحريض النزاعات، السطحية العاطفية (٥٢ %) غياب التعاطف مع مشاكل الموظفين، المخاطرة غير المحسوبة(٤٨ %) خاصة في القرارات المالية، أما التأثير على بيئة العمل: زيادة معدلات دوران الموظفين بنسبة ٣٠٪ في الفرق التي تضم أشخاصًا ذوي سمات سيكوباتية، تراجع الإنتاجية بنسبة ٢٢٪ وذلك سبب المنافسة غير الصحية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن السمات السيكوباتية تؤثر سلبًا على الثقافة التنظيمية في البيئات السعودية، رغم أنها قد تُظهر نجاحًا قصير المدى في بعض الأدوار مثل المبيعات، وأن العوامل الثقافية مثل التسلسل الهرمي في العمل قد تُسهّل إخفاء هذه السمات، كما أوصت الدراسة بتطوير برامج الكشف المبكر في التوظيف، خاصة للوظائف القيادية، وتدريب فرق الموارد البشرية على تحديد السلوك التلاعبي، وتعزيز الشفافية في التقييمات الوظيفية.
- دراسات سابقة تناولت تعاطي المؤثرات العقلية (المخدرات) واضطرابات الشخصية السايكوباتية:
- دراسة شيهان والشريف (٢٠٢٤): هدفت إلى استكشاف أنماط اضطرابات الشخصية لدى عينة من البالغين المصابين بالإدمان الرقمي، واتُبع المنهج الوصفي الكيفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع الحالات سجّلت درجات مرتفعة في اضطراب الشخصية السيكوباتية وفقًا لأدوات القياس المستخدمة، وأوصت الدراسة بتوجيه المزيد من الاهتمام لفئة الشباب المدمنين على المخدرات الرقمية المصابين باضطراب الشخصية السيكوباتية، وضرورة إجراء المزيد من الدراسات على عينات أكبر باستخدام منهجيات مختلفة لتأكيد هذه النتائج.
- دراسة صعابي والكثيري (٢٠٢١): هدفت إلى التعرف على علاقة المؤثرات العقلية والنفسية بالسلوك السيكوباتي للمراهقات في منطقة جازان، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن المؤثرات العقلية والنفسية جاءت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي ككل (٥,٦٣)، وأن مستوى السلوك السيكوباتي جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٦)، كما أنه توجد علاقة ارتباطية بين المؤثرات العقلية والنفسية والسلوك السيكوباتي؛ حيث بلغت معاملات الارتباط بينهم (٨١٣,.).
- دراسة Alodhayani et.al (2020): هدفت إلى التعرف على مستوى انتشار تعاطي المخدرات وعوامل الخطر المرتبطة به لدى النساء السعوديات المترددات على المراكز

والعيادات الخارجية للأمراض النفسية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي بطريقة التصميم المقطعي، وتوصلت النتائج إلى أن مواد التأثير النفسي أكثر استخدامًا، يليها مثبطات الجهاز العصبي المركزي، وأخيرًا الكانابينول، حيث كانت أعلى المواد استخدامًا الأمفيتامين والقنب والنيكوتين، يليه الهيروين والكحول والبنزوديازيبين، وأخيرًا البنزوديازيبين والنيكوتين الأدنى استخدامًا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعاطي مادة واحدة وتعاطي مواد متعددة تعزى لمتغير عمر المريض، وبالنسبة لمتغير التدخين يتعاطى المدخنون مادة واحدة بينما غير المدخنين يستخدمون مواد متعددة، وبالنسبة لمتغير المرض فقد تبين أن المرضى الذين يعانون من مرض طبي أو إساءة جسدية أو إساءة معاملة أثناء الطفولة فإنهم يتعاطون مواد متعددة، بينما المرضى النفسيين يتعاطون مادة واحدة.

- دراسة Florez et al (2019): هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين اضطرابات الشخصية، الاعتلال النفسي، تعاطي المواد المؤثرة على العقل، وارتكاب الجرائم بين نزلاء سجن بيريرو دي أجويار في أورينسي، وتم تحليل المتغيرات التالية: اضطرابات الشخصية، الاعتلال النفسي، تاريخ تعاطي المواد، السجل الإجرامي، والمتغيرات الاجتماعية والديموغرافية، وتلقى ١٠١ نزيلًا (٤٩,٥٪) تشخيصًا باضطراب الشخصية، وكان الأكثر شيوعًا: النرجسية (٢١,٠٨٪)، معاداة المجتمع (١٨,٦٣٪)، والجنون (١٤,٢٢٪)، وارتبطت اضطرابات الشخصية بزيادة خطر ارتكاب الجرائم، خاصة العنف والجرائم ضد الممتلكات، كما ارتبطت الدرجات العالية في قائمة مراجعة الاعتلال النفسي (PCL-R) بزيادة خطر ارتكاب جرائم العنف ضد الصحة العامة والممتلكات، كما أظهرت النتائج ارتباط تعاطي المواد المؤثرة بالإدمان بجرائم ضد الممتلكات، بينما أظهر المتعاطون دورًا وقائيًا ضد الجرائم العنيفة، وأن انتشار اضطرابات الشخصية، الاعتلال النفسي، وتعاطي المواد المؤثرة على العقل كان أعلى بين النزلاء، مما زاد بشكل كبير من خطر ارتكاب الجرائم.
- دراسة حمادي (٢٠١٨): هدفت إلى تحليل المؤشرات السيكوباتية لدى المدمنين الراشدين الخاضعين لبرامج إعادة التأهيل النفسي والاجتماعي في مؤسستين استشفائيتين متخصصتين (فرانس فانون بالبليدة ومركز الوسيطي بسكرة) خلال الفترة ٢٠١٦-٢٠١٨، وكشفت النتائج عن وجود مؤشرات نفس باثولوجي بارزة، مثل تدني النضج الانفعالي، النزعات النرجسية، والسلوكيات المضادة للمجتمع، كما أظهرت ميل المدمنين إلى الحلول الجسدية في مواجهة الصراعات، واعتماد علاقات استغلالية مع الآخرين، كما أظهرت الاختبارات الإسقاطية مؤشرات ضد الاجتماعية، مثل الاستنجاد بالحيز الوسطي والمساحة البيضاء، مما يعكس ضبابية الحدود بين العالم الداخلي والخارجي، وخلصت الدراسة إلى أن هذه المؤشرات تساهم في صعوبة اندماج المدمنين اجتماعيًا وتأثيرها السلبي على فعالية برامج التأهيل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة يمكن الاستفادة من بعض العوامل التي أسهمت في سلوكيات التعاطي، منها: العوامل النفسية والسلوكية والاجتماعية والأسرية, وأثبتت وجود علاقة بينها وبين اضطراب الشخصية (السلوك المضاد للمجتمع)، ويحاول الباحثان الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال تفسير النتائج والأداة المستخدمة وطبيعة العينة المستهدفة، وأما الإجراءات المتبعة في البحث الحالي فهي طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وقد لاحظ الباحثان وجود تطابق في بحثنا الحالي مع نتائج الدراسات السابقة للمتغير الأساسي وهو تعاطي للمؤثرات العقلية (المخدرات)، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة مع بحثنا الحالي, نوضح الآتي:

من حيث المتغيرات:

تتشابه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في تركيزها على المتغيرين الرئيسيين: تعاطي المؤثرات العقلية، وسمات الشخصية السيكوباتية، ومن الدراسات التي ركزت على متغير التعاطي: دراسة الكثيري وأبو عقيل (٢٠٢٤)، ودراسة أبو طاهر (٢٠٢٤)، ودراسة ريم مدخلي (٢٠٢٢), بينما الدراسات التي تناولت متغير سمات الشخصية السيكوباتية فهي: دراسة الشرجبي (٢٠٢٤)، ودراسة محمد، وعبدالله (٢٠١٩)، ودراسة الفهد, سارة (٢٠٢١), والدراسات التي تناولت المتغيرين الرئيسيين معًا هي: دراسة شيهان والشريف (٢٠٢٤)، ودراسة صعابي والكثيري (٢٠٢١)، ودراسة Alodhayani et.al (2020), ودراسة Flórez et al (2019), ودراسة حمادي (٢٠١٨).

من حيث المنهج:

استخدمت العديد من الدراسات السابقة المنهج الوصفي، وهو ما أتبعته هذه الدراسة، ومن تلك الدراسات: دراسة الكثيري وأبو عقيل (٢٠٢٤)، ودراسة أبو طاهر (٢٠٢٤)، ودراسة ريم مدخلي (٢٠٢٢)، وأما دراسة الشرجبي (٢٠٢٤)، ودراسة صعابي والكثيري (٢٠٢١) فقد استخدمتا المنهج الوصفي الارتباطي، بينما استخدمت دراسة شيهان والشريف (٢٠٢٤) المنهج الوصفي الكيفي، وأما دراسة، Alodhayani et.al (2020) فاستخدمت المنهج الوصفي التحليلي بطريقة التصميم المقطعي.

من حيث العينة:

توافقت هذه الدراسة في دراستها على العينة من فئة الشباب مع دراسة الكثيري وأبو عقيل (٢٠٢٤) ودراسة الشرجبي (٢٠٢٤). ودراسة محمد، وعبد الله (٢٠١٩)، ودراسة شيهان والشريف (٢٠٢٤).

من حيث الأدوات:

تتطابق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدام أدوات البحث، منها: دراسة صعابي والكثيري (٢٠٢١)، وأما أداة سمات الشخصية السيكوباتية فهي تتطابق مع دراسة الشرجبي (٢٠٢٤) ودراسة محمد، وعبدالله (٢٠١٩) ودراسة الفهد، سارة (٢٠٢١)، بينما استخدمت أداة اضطراب الشخصية دراسة شيهان والشريف (٢٠٢٤)، ودراسة Flórez et al (2019).

من حيث النتائج:

العديد من الدراسات السابقة أكدت على وجود علاقة قوية بين تعاطي المؤثرات العقلية وسمات الشخصية السيكوباتية، منها: دراسة شيهان والشريف (٢٠٢٤)، ودراسة صعابي والكثيري (٢٠٢١)، حيث أشارت أن الإدمان يؤدي إلى تفاقم الاضطرابات النفسية، أما دراسة Alodhayaniet.al (2020) فهي عكسية، أي المرضى النفسيين (السايكوباتين) أدمنوا بسبب تعاطي الأدوية النفسية، ودراسة Flórez et al (٢٠١٩) وجدت أن تعاطي المواد المؤثرة والإدمان يؤدي إلى تفاقم الاضطرابات النفسية، وانتشار اضطرابات الشخصية، لذلك يمكننا القول: بأن هذه الدراسة تبنى على الأسس النظرية والعملية التي وضعتها الدراسات السابقة، مع إضافة التركيز على فئة الشباب، وهذا يسهم في تعميق فهم العلاقة بين تعاطي المؤثرات العقلية وسمات الشخصية السيكوباتية.

فروض البحث:

١. توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تعاطي المؤثرات العقلية ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية.

٢. يوجد مستوى مرتفع من تعاطي المؤثرات العقلية لدى الشباب.

٣. يوجد مستوى مرتفع من سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية، ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب تعزى للمتغيرات (المستوى الدراسي -المهنة- العمر- الحالة الاجتماعية).

٥. يمكن التنبؤ بمستوى تعاطي المؤثرات العقلية لدى الشباب بمعرفة مستوى سمات الشخصية السيكوباتية لديهم.

منهج البحث:

يستعرض المنهج المستخدم في هذا البحث، مكونة من: مجتمع وعينة البحث، والأدوات المستخدمة، وكيفية التحقق من خصائصها السيكومترية، وأخيرًا الأساليب الإحصائية المعتمدة عليها، ومن خلال طبيعة المشكلة التي تناولتها الدراسة يتم تحديد المنهج، حيث تم تحديد المشكلة بالمتغيرين تعاطي المؤثرات العقلية وعلاقته بسمات الشخصية السيكوباتية، ومن خلال ذلك فإن المنهج البحثي المناسب هو المنهج الوصفي الارتباطي؛ كونه يهتم بمعرفة العلاقة بين المتغيرات والعوامل المؤثرة فيها، بالإضافة إلى التحليل والتفسير بهدف الوصول إلى تقييمات ذات معنى؛ لذلك أعتمد هذا المنهج وتم اتباع الخطوات التي يتبناها.

مجتمع البحث:

مجتمع البحث هم الأفراد الذين يتم تعميم نتائج البحث عليه، وفي هذا البحث سوف يشمل مجتمع الدراسة جميع شباب المملكة العربية السعودية بمختلف الأعمار.

عينة البحث:

قام الباحثان باختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تكونت العينة من (٥٣٣) فردًا من مجتمع البحث، وفيما يلي توضيح للعينة المأخوذة بصورة تفصيلية:

جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة البحث على أساس المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
ثانوي	١٤٢	٢٦,٦٤
دبلوم	٢٤٣	٤٥,٥٩
بكالوريوس	١٢٩	٢٤,٢٠
أخرى	١٩	٣,٥٧
الإجمالي	**٥٣٣**	٪ ١٠٠

جدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة البحث على أساس متغير المهنة

المهنة	العدد	النسبة المئوية
طالب	١٧٦	٣٣,٠٢
بدون عمل	٦٧	١٢,٥٧
موظف حكومي	١٢٤	٢٣,٢٧
موظف قطاع خاص	١٦٦	٣١,١٤
الإجمالي	**٥٣٣**	٪ ١٠٠

جدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة البحث على أساس متغير العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٢٠ سنة	٩٠	١٦,٨٩
من (٢٠ ــ ٢٥) سنة	١٦٢	٣٠,٣٩
من (٢٦ ــ ٣٠) سنة	١٨٥	٣٤,٧١
أكثر من ٣١ سنة	٩٦	١٨,٠١
الإجمالي	**٥٣٣**	٪ ١٠٠

جدول رقم (٤) يوضح توزيع عينة البحث على أساس متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
أعزب	٢٥٦	٤٨,٠٣
متزوج	٢١٦	٤٠,٥٣
منفصل	٥٨	١٠,٨٨
أرمل	٣	٠,٥٦
الإجمالي	**٥٣٣**	١٠٠ ٪

أدوات البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث والوصول لإجابة تساؤلاته؛ قام الباحثان بالاستعانة بأدوات تم إعدادها من قبل باحثين وتطبيقها على البيئة السعودية، وفيما يلي تفصيل لتلك الأدوات:

أولاً: مقياس المؤثرات العقلية:

استعان الباحثان بمقياس جاهز من إعداد صعابي والكثيري (٢٠٢٢)، حيث تم تقنينه وتطبيقه على البيئة السعودية، بعد التأكد من الخصائص السيكومترية، وصدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط لبيرسون لفقرات المقياس، والبعد الذي تنتمي إليه تراوح بين (٠,٣١٠-٠.٧٦٦)، وبالنسبة لمعامل الارتباط لبيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية له فقد تراوح بين (٠,٠٣٦-٠.٧٨٨)، وهذا يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مناسب، وبالنسبة لثبات المقياس لمعامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠,٧٨٢-٠,٨٣٣)، وهذا يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مناسب، ويتكون المقياس من (٣٥) فقرة إيجابية مع مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، لا أعرف، لا أوافق، لا أوافق بشدة)،

وتم توزيع الفقرات السبع بالتساوي على الأبعاد الخمسة (النفسي، الصحي، الأسري، التعليمي، الاجتماعي). الخصائص السيكومترية لمقياس المؤثرات العقلية في البحث الحالي:

١- صدق المقياس:

يعتبر الصدق من المؤشرات التي تدل على ملائمة أدوات الدراسة، ويعبر عن قدرة المقياس لقياس ما أعد لأجله، حيث قام الباحثان بالتأكد من هذه الخاصية، وذلك من خلال:

الصدق الظاهري: كون المقياس قد تم تطبيقه على البيئة السعودية في دراسات سابقة فهو يتمتع بصدق ظاهري مناسب.

صدق الاتساق الداخلي: قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٢) فردًا من مجتمع الدراسة، وحساب معامل الارتباط لبيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل ارتباط نفس الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٥) يوضح معامل الارتباط بين فقرات مقياس تعاطي المؤثرات العقلية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس
١	**٠,٨٤٥	**٠,٧٣٧	١٣	**٠,٧٣٦	**٠,٧٥٠	٢٥	**٠,٨٤٥	**٠,٧٢٠
٢	**٠,٨٧٦	**٠,٨٠٢	١٤	**٠,٦٨٠	**٠,٦٩٣	٢٦	**٠,٨٣٠	**٠,٧٢٤
٣	**٠,٨٧١	**٠,٧٣٣	١٥	**٠,٨٠٠	**٠,٧٥٤	٢٧	**٠,٧٤٩	**٠,٧٤٣
٤	**٠,٩٠٥	**٠,٧٢٦	١٦	**٠,٨٩٥	**٠,٧٢٠	٢٨	**٠,٨٠٧	**٠,٦٩٨
٥	**٠,٨٨٦	**٠,٧٦٦	١٧	**٠,٨١٤	**٠,٧٤٧	٢٩	**٠,٨٧٠	**٠,٦٣٧
٦	**٠,٨٢٥	**٠,٦٦٧	١٨	**٠,٨٩٥	**٠,٧٤٥	٣٠	**٠,٩١٣	**٠,٦٧٦
٧	**٠,٧٣٠	**٠,٦٦٢	١٩	**٠,٩٢٤	**٠,٧٤٢	٣١	**٠,٦٥٣	**٠,٧٣٢
٨	**٠,٧٤٠	**٠,٦٥٠	٢٠	**٠,٨٧١	**٠,٧٢٨	٣٢	**٠,٩٣٠	**٠,٧١٣
٩	**٠,٧٣١	**٠,٦٤٧	٢١	**٠,٨٥٣	**٠,٧١١	٣٣	**٠,٩١٤	**٠,٦٩١
١٠	**٠,٧٣٦	**٠,٦٦٤	٢٢	**٠,٨١٠	**٠,٧٦٠	٣٤	**٠,٧٣١	**٠,٨٠٩
١١	**٠,٧٧٥	**٠,٧٠٧	٢٣	**٠,٧٩٨	**٠,٧١٣	٣٥	**٠,٩٢٣	**٠,٧١٠
١٢	**٠,٨٦١	**٠,٨٢١	٢٤	**٠,٨٢٣	**٠,٨٠٤			

** تعني عند مستوى دلاله (٠,٠١)

من الجدول رقم (٥)، نلاحظ أن معامل الارتباط بين فقرات مقياس المؤثرات العقلية مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٦٥٣ – ٠,٩٣)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لنفس الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٦٣٧ – ٠,٨٢١)، وجميعها قيم دالة عند درجة حرية (ن= ٥٠)، ودرجة حرية (٠,٠١)؛ لذلك يمكننا القول بأن المقياس يتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مناسب ويمكن الاعتماد عليه في البحث الحالي.

٢- ثبات المقياس:

يعبر ثبات المقياس على حصول المستجيب على نفس الدرجة عند إعادة تطبيق المقياس عليه بعد مرور فترة زمنية، وللتأكد من ثبات المقياس؛ قام الباحثان بحساب معامل الارتباط لسبيرمان- براون بطريقة التجزئة النصفية، وكذلك استخراج معامل الفاكرونباخ لأبعاد المقياس، وللمقياس ككل، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٦) يوضح معاملات الثبات لمقياس تعاطي المؤثرات العقلية

البعد	طريقة حساب الثبات	
	التجزئة النصفية	معامل الفاكرونباخ
البعد النفسي	٠,٩٤١	٠,٩٣٥
البعد الصحي	٠,٨٨٥	٠,٨٧٢
البعد الأسرى	٠,٩١٣	٠,٩٤٢
البعد التعليمي	٠,٩٤٣	٠,٩١٢
البعد الاجتماعي	٠,٩٣٣	٠,٩٣٥
تعاطي المؤثرات العقلية ككل	٠,٩٧٩	٠,٩٧٣

من الجدول رقم (٦)، نلاحظ أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس تعاطي المؤثرات العقلية تراوح بين (٠,٨٨٥ – ٠,٩٤٣)، بينما تراوح معامل الثبات لالفاكرونباخ لذات الأبعاد بين (٠,٨٧٢ – ٠,٩٤٢)، وبالنسبة للمقياس ككل فقد بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الثبات لالفاكرونباخ (٠,٩٧٩، ٠,٩٧٣) على التوالي، وهي قيم ثبات عالية يمكن الاعتماد عليها في بحثنا الحالي.

٣- تحديد مستوى تعاطي المؤثرات العقلية على المقياس:

نظرًا لاحتواء المقياس على تدرج ليكرت الخماسي؛ فإن تحديد مستوى تعاطي المؤثرات العقلية ومدى كل بديل من البدائل يتم من خلال الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧) يوضح مستويات تعاطي المؤثرات العقلية ومدى كل بديل على المقياس

البديل	المستوى	المدى
أوافق بشدة	مرتفع جدًا	٤,٢١ــــ٥,٠٠
أوافق	مرتفع	٣,٤١ــــ٤,٢٠
لا أعرف	متوسط	٢,٦١ــــ٣,٤٠
لا اوافق	منخفض	١,٨١ــــ٢,٦٠
لا اوافق بشدة	منخفض جدًا	١,٠٠ــــ١,٨٠

ثانيًا: مقياس سمات الشخصية السيكوباتية

استعان الباحثان بمقياس سمات الشخصية السيكوباتية من إعداد القرني وآخرون (٢٠٢٣)، حيث تم ترجمة وتقنين المقياس على البيئة السعودية، وتم حساب الخصائص السيكومترية من قبل الباحثين، وتراوح معامل صدق الاتساق الداخلي (٠,٥٧-٠,٧٤)، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٧٤)، حيث يتكون المقياس من (١٦) فقرة، مع مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، لا أعرف، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتوزعت تلك الفقرات على أربعة أبعاد، وهي:

بُعد الاستجابة العاطفية: ويحتوي على (٤) فقرات.
بُعد الاستجابة المعرفية: ويحتوي على (٣) فقرات.
بُعد التلاعب بالآخرين: ويحتوي على (٥) فقرات.
بُعد التمركز حول الذات: ويحتوي على (٤) فقرات.

الخصائص السيكومترية لمقياس سمات الشخصية السيكوباتية في البحث الحالي:

من خلال تحديد وحساب الخصائص السيكومترية للمقياس والمتمثلة في الصدق والثبات؛ يمكن الحكم على ملائمته للبحث الحالي، حيث قام الباحثان بذلك من خلال الآتي:

١- صدق المقياس:

من أجل التأكد من صدق مقياس سمات الشخصية السيكوباتية وقدرته على قياس ما أعد لأجله؛ قام الباحثان بذلك من خلال طريقتين، وهما:

الصدق الظاهري: نظرًا لاستخدام وتقنين المقياس في دراسة سابقة على البيئة السعودية، وعرضه على المحكمين من قبل معدي المقياس؛ فإنه يتمتع بصدق ظاهري مناسب.

صدق الاتساق الداخلي: طبق الباحثان المقياس على العينة الاستطلاعية، وقاما بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتباط نفس الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٨) يوضح معامل الارتباط لفقرات مقياس سمات الشخصية السيكوباتية بالدرجة الكلية للبعد والمقياس

الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس
١	٠,٩٢١	٠,٨٨٤	٧	٠,٦٧٧	٠,٧٤١	١٣	٠,٩١٩	٠,٨٦٢
٢	٠,٩٣١	٠,٨٨٩	٨	٠,٨٢٨	٠,٧٣٦	١٤	٠,٩١٥	٠,٨٨٩
٣	٠,٦٦٨	٠,٣٥٤	٩	٠,٩١٢	٠,٨٦٤	١٥	٠,٨٨٣	٠,٨١٢
٤	٠,٩٠١	٠,٨٦٤	١٠	٠,٨٩٦	٠,٨٦٠	١٦	٠,٩١٥	٠,٨٢٩
٥	٠,٩٠١	٠,٥٦٦	١١	٠,٩٣٢	٠,٨٦٦			
٦	٠,٨١٦	٠,٤٥٣	١٢	٠,٩٠٧	٠,٨٧٤			

** تعني عند مستوى دلاله (٠,٠١)

من الجدول رقم (٨)، نلاحظ أن معامل الارتباط بين فقرات مقياس سمات الشخصية السيكوباتية مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت بين (٠,٦٦٨ – ٠,٩٣٢)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لنفس الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٣٥٤ – ٠,٨٨٩)، وجميعها قيم دالة عند درجة حرية (ن= ٥٠)، ودرجة حرية (٠,٠١)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مناسب، ويمكن الاعتماد عليه في بحثنا الحالي.

٢- ثبات المقياس:

لحساب الثبات اعتمد الباحثان طريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل لسبيرمان- براون، ومعامل الفاكرونباخ، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٩) يوضح معاملات الثبات لمقياس تعاطي المؤثرات العقلية

البعد	طريقة حساب الثبات	
	التجزئة النصفية	معامل الفاكرونباخ
بعد الاستجابة العاطفية	٠,٥٨٥	٠,٦٦٩
بعد الاستجابة المعرفية	٠,٥٦٦	٠,٧١٨
بعد التلاعب بالآخرين	٠,٩٣٦	٠,٩٣٨
بعد التمركز حول الذات	٠,٩١٧	٠,٩٢٩
مقياس سمات الشخصية السيكوباتية ككل	٠,٩٥٩	٠,٩٣٨

من الجدول رقم (٩)، نلاحظ أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس تعاطي سمات الشخصية السيكوباتية قد تراوح بين (٠,٥٦٦ – ٠,٩٣٦)، ومعامل الثبات لالفاكرونباخ لذات الأبعاد بين (٠,٦٦٩ – ٠,٩٣٨)، وبالنسبة للمقياس ككل فقد بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الثبات لالفاكرونباخ (٠,٩٥٩، ٠,٩٣٨) على التوالي، وهي قيم ثبات عالية يمكن الاعتماد عليها في بحثنا الحالي.

٣- تحديد مستوى سمات الشخصية السيكوباتية على المقياس:

نظرًا لاحتواء المقياس على تدرج ليكرت الخماسي؛ فإن تحديد مستوى تعاطي المؤثرات العقلية ومدى كل بديل من البدائل يتم من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) يوضح مستويات سمات الشخصية السيكوباتية ومدى كل بديل على المقياس

البديل	المستوى	المدى
أوافق بشدة	مرتفع جدًا	٤,٢١ــ٥,٠٠
أوافق	مرتفع	٣,٤٠ــ٤,٢٠
لا أعرف	متوسط	٢,٦١ــ٣,٤٠
لا اوافق	منخفض	١,٨١ــ٢,٦٠
لا اوافق بشدة	منخفض جدًا	١,٠٠ــ١,٨٠

الأساليب الإحصائية:

سوف يستعين الباحثان ببرنامج تحليل الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS من خلال الحاسب الآلي والوسائل **الإحصائية التالية:**

- التكرار والنسبة المئوية؛ لعرض عينة البحث.
- معامل الارتباط لبيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي وكذلك لإيجاد العلاقة بين متغيري البحث.
- معامل الفاكرونباخ؛ للتأكد من ثبات أدوات البحث.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ لإيجاد مستويات متغيري البحث لدى أفراد العينة عند التحقق من فروض البحث.
- اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ؛ لإيجاد الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا للمتغيرات الفرعية للبحث.
- اختبار شيفيه؛ لتحديد اتجاه الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا للمتغيرات الفرعية للبحث أن وجدت.
- معادلة الانحدار الخطي؛ لتكوين معادلة تربط بين متغيري البحث بحيث يمكن التنبؤ بمستوى أحدهما بمعلومية مستوى الآخر.

*** تفسير نتائج الفروض:**

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول: والذي ينص على: **"توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تعاطي المؤثرات العقلية ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى عينة البحث".**

وللتأكد من صلاحية هذا الفرض؛ فقد قام الباحثان بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين استجابات عينة الدراسة على مقياس تعاطي المؤثرات العقلية، ومقياس سمات الشخصية السيكوباتية لتحديد نوع وقوة العلاقة بين المتغيرين، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (١١) يوضح العلاقة بين تعاطي المؤثرات العقلية وسمات الشخصية السيكوباتية

نوع العلاقة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة sig	الدلالة
طردية	**٠,٩٦٩	٠,٠٠٠	دال

** تعني عند مستوى دلالة (٠,٠١)

من الجدول رقم (١١)؛ نلاحظ أن معامل الارتباط لبيرسون بين مستوى تعاطي المؤثرات العقلية ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية بلغ (٠,٩٦٩)، عند مستوى دلالة محسوب (٠,٠٠٠)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في البحث الحالي (٠,٠٥)؛ لذلك يمكن القول بأن هناك علاقة ارتباطية طردية قوية دالة بين مستوى تعاطي المؤثرات العقلية ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب، وبناءً على ذلك يمكن قبول الفرض السابق الذي ينص على أنه: "توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تعاطي المؤثرات العقلية ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى عينة البحث"، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صعابي والكثيري (٢٠٢١).

ويُفسِّر الباحثان ذلك إلى وجود السمات المميزة للشخصية السيكوباتية، ومنها: الاندفاع والتهور والبحث عن المتعة بغض النظر عن العواقب، والتي تكون سببًا رئيسيًا في اتجاه الشباب نحو تجربة التعاطي للحصول على المتعة، هذا ما جعل الارتباط بين تعاطي المؤثرات العقلية وسمات الشخصية السيكوباتية يظهر لنا جليًا خلال النتائج؛ فمظم من يتصفون بتلك السمات يبحثون عن وسائل المتعة والتشويق في جميع الأماكن، وبذلك يتجهون إلى تجربة مختلف المؤثرات العقلية إلى أن يصلوا في الأخير إلى مرحلة لا يمكنهم التراجع فيها، بحيث تصبح تلك المؤثرات من الضروريات التي يجب الحصول عليها بأي طريقة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: والذي ينص على: **"يوجد ستوى مرتفع من تعاطي المؤثرات العقلية لدى عينة البحث".**

وللتأكد من صحة هذا الفرض؛ فقد قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتحديد المستوى والترتيب لاستجابات أفراد العينة على مقياس تعاطي المؤثرات العقلية، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (١٢) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى لعينة البحث على مقياس تعاطي المؤثرات العقلية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
البعد النفسي	٣,٠٩	١,٨٦	متوسط	٤
البعد الصحي	٣,٢٥	١,٨٦	متوسط	٢
البعد الأسرى	٣,٠٠	١,٨٣	متوسط	٥
البعد التعليمي	٣,٢٣	١,٨٨	متوسط	٣
البعد الاجتماعي	٣,٤٦	١,٨٥	مرتفع	١
مقياس تعاطي المؤثرات العقلية ككل	٣,٢٠	١,٨٦	متوسط	

من الجدول رقم (١٢)، نلاحظ أن مستوى أبعاد تعاطي المؤثرات العقلية قد تراوح بين المستوى المتوسط المرتفع، حيث جاء البعد الاجتماعي في الترتيب الأول بمستوى مرتفع ومتوسط حسابي (٣,٤٦) وانحراف معياري (١,٨٥)، يليه البعد الصحي في الترتيب الثاني بمستوى متوسط ومتوسط حسابي (٣,٤٦) وانحراف معياري (١,٨٦)، وجاء في الترتيب الثالث البعد التعليمي بمتوسط حسابي (٣,٢٣)، وانحراف معياري (١,٨٨) ومستوى متوسط، وجاء البعد النفسي في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣,٠٩) وانحراف معياري (١,٨٦) ومستوى متوسط، وأخيرًا جاء البعد الأسرى في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وانحراف معياري (١,٨٣) ومستوى متوسط، وجاء البعد النفسي في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣,٠٩) وانحراف معياري (١,٨٦) ومستوى متوسط، وأخيرًا جاء البعد الأسرى في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وانحراف معياري (١,٨٣) ومستوى متوسط، وبالنسبة لمستوى تعاطي المؤثرات العقلية ككل فقد جاء في المستوى المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٠)، بانحراف معياري (١,٨٦)؛ لذلك يمكن رفض الفرض السابق الذي ينص على أنه: "يوجد مستوى مرتفع من تعاطي المؤثرات العقلية لدى عينة البحث"، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة حمادي (٢٠١٨) التي توصلت إلى زيادة في استخدام العقاقير المؤثرة على العقل، ودراسة الكثيري وأبو عقيل (٢٠٢٤) التي توصلت إلى وجود مستوى منخفض لاتجاهات الشباب نحو تعاطي المؤثرات العقلية والنفسية.

ويُفسِّر الباحثان ذلك إلى الجهود المتواصلة التي تبذلها أجهزة الدولة في محاربة منابع المؤثرات العقلية بجميع أنواعها؛ فقد عمدت إلى تجفيف منابع دخول تلك المواد من المنافذ الحكومية المختلفة، والعمل على تشديد العقوبات القانونية على متداوليها، والعمل على توعية المجتمع بمخاطرها المختلفة، واستهدفت بتلك الحملات التوعوية فئة الشباب خاصة؛ كونها الفئة الأكثر انجرارًا لها، في المقابل فقد سعت بجميع الوسائل لمعالجة الأفراد الذين تبين أنهم متعاطون لها، وذلك من خلال مراكز التأهيل وعلاج الإدمان المختلفة، بالإضافة إلى التوجهات الحديثة للمملكة والتي تسعى من خلالها إلى توفير الوسائل الترفيهية المختلفة للأفراد، مما يعزز حولهم المتعة والتسلية بطرق مشروعة وأكثر أمانًا.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث: والذي ينص على: **"يوجد مستوى مرتفع من سمات الشخصية السيكوباتية لدى عينة البحث".**

ومن أجل التأكد من صحة هذا الفرض؛ فقد قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتحديد المستوى والترتيب لاستجابات أفراد العينة على مقياس سمات الشخصية السيكوباتية، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (١٣) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى لعينة البحث على مقياس سمات الشخصية السيكوباتية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
بعد الاستجابة العاطفية	٢,٩٠	١,٨٦	متوسط	٤
بعد الاستجابة المعرفية	٣,٢٧	١,٨٣	متوسط	١
بعد التلاعب بالآخرين	٣,١٧	١,٨٣	متوسط	٢
بعد التمركز حول الذات	٣,١٥	١,٨٥	متوسط	٣
مقياس سمات الشخصية السيكوباتية ككل	٣,١١	١,٨٥	متوسط	

من الجدول رقم (١٣)، نلاحظ أن مستوى أبعاد سمات الشخصية السيكوباتية جاء في المستوى المتوسط مع تفاوت ضئيل في ترتيب تلك الأبعاد، حيث جاء بعد الاستجابة المعرفية في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (١,٨٣)، يليه بعد التلاعب بالآخرين في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,١٧) وانحراف معياري (١,٨٣)، وجاء في الترتيب الثالث بعد التمركز حول الذات بمتوسط حسابي (٣,١٥) وانحراف معياري (١,٨٥)، وأخيرًا جاء بعد الاستجابة العاطفية في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٢,٩٠) وانحراف معياري (١,٨٦)، وبالنسبة لمستوى سمات الشخصية السيكوباتية ككل فقد جاء في المستوى المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١١) بانحراف معياري (١,٨٥).

ويُفسِّر الباحثان ذلك إلى ما تقدمه الضوابط الاجتماعية والتقاليد العريقة في المجتمع السعودي من تنشئة سليمة للأبناء داخل إطار الأسرة، حيث يتم إكسابهم ما هو صحيح ومقبول من السلوكيات والتصرفات؛ أدت إلى ظهور هذه النتيجة، فمجتمعنا السعودي دائمًا ما يحث ويشجع على حرية الفرد في سلوكياته بشرط أن لا تسبب تلك السلوكيات الأذى للآخرين، حيث تعمل تلك الضوابط على كبح السلوكيات التي تنجم عن بعض سمات الشخصية السيكوباتية، ولا نغفل عن سيادة القانون في بلدنا الحبيب، والذي يعتبر أهم العوامل المؤدية إلى التخفيف من مظاهر ومخاطر السلوكيات الضارة للمجتمع، فبمعرفة الفرد أنه مسؤول عن سلوكياته المختلفة، وأنه سوف يكون عرضه للعقاب فإنه سوف يخفف من السلوكيات التي تعرضه لذلك، ومنها السلوكيات التي تندرج ضمن سلوكيات الشخصية السيكوباتية كالعدوان والتلذذ بألم الآخرين، وتتوفق هذه النتائج مع دراسة الشرجبي, إخلاص (٢٠٢٤)، ودراسة صعابي والكثيري (٢٠٢١).

رابعًا: النتائج المتعلقة بالفرض الرابع: والذي ينص على: "لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية، ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب تعزى للمتغيرات (المستوى الدراسي ـ المهنة ـ العمر ـ الحالة الاجتماعية)".

وللتأكد من صحة هذا الفرض؛ فقد قام الباحثان بفحص استجابات أفراد العينة على أداتي البحث بشكل منفصل، وذلك كالتالي:

١. النتائج المتعلقة بتحديد الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي:

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تعاطي المتغيرات العقلية ومقياس سمات الشخصية السيكوباتية؛ لإيجاد الفروق الظاهرة في المتوسطات تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- **بالنسبة لمتغير مستوى تعاطي المؤثرات العقلية:**

جدول رقم (١٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي

المتغير	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى تعاطي المؤثرات العقلية	ثانوي	١٤٢	١٤١,٤٧	٥٤,٢٧
	دبلوم	٢٤٣	١٠٢,٦٠	٥٥,٠٦
	بكالوريوس	١٢٩	٩٦,٧٩	٦٥,١٩
	أخرى	١٩	١٢١,٢١	٥٢,٥٦
	المجموع	**٥٣٣**	**١١٢,٢٢**	**٦٠,٠٦**

من خلال الجدول (١٤)، نلاحظ وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية لمستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، ولتحديد ما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ANCOVA، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (١٥) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدلالة الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تعاطي المؤثرات العقلية	بين المجموعات	١٧٦٢١٦,٢٢	٣	٥٨٧٣٨,٧٤	١٧,٨٣٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٧٤٢٥٧١,٩٧	٥٢٩	٣٢٩٤,٠٩		
	المجموع	**١٩١٨٧٨٨,١٩**	**٥٣٢**	----------		

من الجدول رقم (١٥)، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (١٧,٨٣٢) عند مستوى دلالة محسوب (٠,٠٠٠)، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوب فإنه أقل من مستوى الدلالة المعتمد في البحث الحالي (٠,٠٥)؛ لذلك فإن الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي ذات دلالة إحصائية، ولتحديد اتجاه تلك الفروق قام الباحثان بتطبيق اختبار شيفيه، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (١٦) يوضح نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	ثانوي	دبلوم	بكالوريوس	أخرى
ثانوي	----------	*٣٨,٨٦٦	*٤٤,٦٨١	٢٠,٢٦١
دبلوم	*٣٨,٨٦٦-	----------	٥,٨١٤	١٨,٦٠٥-
بكالوريوس	*٤٤,٦٨١-	٥,٨١٤-	----------	٢٤,٤٢٠-
أخرى	٢٠,٢٦١-	١٨,٦٠٥	٢٤,٤٢٠	----------

من الجدول رقم (١٦)، نلاحظ أن اتجاه الفروق بين المستويين الدراسيين (ثانوي - ودبلوم) جاء لصالح المستوى الدراسي الثانوي، وكذلك جاء اتجاه الفروق بين المستويين الدراسيين (ثانوي - بكالوريوس) لصالح المستوى الدراسي الثانوي، بينما لم نجد فروقًا حقيقية بين المستوى الدراسي (ثانوي - أخرى) أو بين المستويين (دبلوم - بكالوريوس)؛ لذلك يمكن رفض جزء من الفرض الصفري السابق الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية لدى الشباب تعزى لمتغير المستوى الدراسي"، واعتماد الفرض البديل، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الكثيري وأبو عقيل (٢٠٢٤) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الشباب نحو تعاطي المؤثرات العقلية والنفسية تعزى إلى المستوى التعليمي.

ويُفسِّر الباحثان ذلك إلى خصائص المرحلة الثانوية التي تمثل مرحلة المراهقة؛ حيث يكون الفرد مندفعًا بطبعه نتيجة للتغيرات التي تحدث له خلال تلك المرحلة، فمعظم المراهقين يميلون إلى تجربة كل جديد، خاصة إذا كان ذلك بهدف تحقيق الذات الرفاقي وإثبات الجدارة لمجموعة الرفاق، وهذا يعتبر سببًا رئيسيًا لظهور اتجاه الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية لصالح الشباب ممن لديهم مستوى الدراسي ثانوية.

- **بالنسبة لمتغير سمات الشخصية السيكوباتية:**

جدول رقم (١٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي

المتغير	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى سمات الشخصية السيكوباتية	ثانوي	١٤٢	٦٢,٤٨	٢٢,٠٩
	دبلوم	٢٤٣	٤٥,٤١	٢٢,٧٦
	بكالوريوس	١٢٩	٤٣,٠٠	٢٦,٢٧
	أخرى	١٩	٥٩,٠٠	٢١,٧١
	المجموع	**٥٣٣**	**٤٩,٨٦**	**٢٤,٧٦**

من الجدول رقم (١٧)، نلاحظ وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية لمستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، ولتحديد ما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية؛ قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ANCOVA، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (١٨) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدلالة الفروق في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
سمات الشخصية السيكوباتية	بين المجموعات	٣٥٠٧٨,٠٦	٣	١١٦٩٥,٦٨	٢١,٢٦٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٩٠٩٦٤,١٠	٥٢٩	٥٥٠,٠٣		
	المجموع	**٣٢٦٠٥١,١٦**	**٥٣٢**	----------		

من الجدول رقم (١٨)، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (٢١,٢٦٤) عند مستوى دلالة محسوب (٠,٠٠٠)، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوب فإنه أقل من مستوى الدلالة المعتمد في البحث الحالي (٠,٠٥)؛ لذلك فإن الفروق في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي ذات دلالة إحصائية، ولتحديد اتجاه تلك الفروق قام الباحثان بتطبيق اختبار شيفيه، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (١٩) يوضح نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	ثانوي	دبلوم	بكالوريوس	أخرى
ثانوي	----------	*١٧,٠٧١	*١٩,٤٧٩	٣,٤٧٩
دبلوم	*١٧,٠٧١-	----------	٢,٤٠٧	١٣,٥٩٣-
بكالوريوس	*١٩,٤٧٩-	٢,٤٠٧-	----------	-١٦,٠٠٠
أخرى	٣,٤٧٩-	١٣,٥٩٣	١٦,٠٠٠	----------

من الجدول رقم (١٩)، نلاحظ أن اتجاه الفروق بين المستويين الدراسيين (ثانوي - ودبلوم) جاء لصالح المستوى الدراسي الثانوي، وكذلك جاء اتجاه الفروق بين المستويين الدراسيين (ثانوي - بكالوريوس) لصالح المستوى الدراسي الثانوي، بينما لم نجد فروقًا حقيقية بين المستوى الدراسي (ثانوي - أخرى) أو بين المستويين (دبلوم - بكالوريوس)؛ لذلك يمكن رفض جزء من الفرض الصفري السابق الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب تعزى لمتغير المستوى الدراسي".

ويُفسِّر الباحثان ذلك إلى أن المرحلة الثانوية تتميز بوقوعها ضمن إحدى أخطر مراحل النمو لدى الفرد، وتتمثل بمرحلة المراهقة، فمعظم سمات الشخصية السيكوباتية يتاح لها الظهور لدى الأفراد حتى وإن لم يكونوا ممن يوصف سلوكهم بالسيكوباتية في هذه المرحلة، حيث يظهر بعض الأفراد نوعًا من عدم اللامبالاة، وعدم احترام القوانين والقواعد المجتمعية، والبحث عن المتعة في هذه المرحلة بالذات؛ لذلك نجد أن اتجاه الفروق في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية جاء نحو الشباب ممن هم في المستوى الدراسي الثانوي.

٢- النتائج المتعلقة بتحديد الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية بالنسبة لمتغير المهنة:

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تعاطي المتغيرات العقلية ومقياس سمات الشخصية السيكوباتية؛ لإيجاد الفروق الظاهرة في المتوسطات تبعًا لمتغير المهنة، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- **بالنسبة لمتغير تعاطي المؤثرات العقلية:**

جدول رقم (٢٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير المهنة

المتغير	المهنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى تعاطي المؤثرات العقلية	بدون عمل	٦٧	١١٤,٨١	٥٠,٩٩
	طالب	١٧٦	١٢١,٠٣	٥٥,٠٤
	موظف حكومي	١٢٤	١٠٨,٥٥	٦١,٥٤
	موظف قطاع خاص	١٦٦	١٠٤,٥٧	٦٦,٣٢
	المجموع	**٥٣٣**	**١١٢,٢٢**	**٦٠,٠٦**

من الجدول رقم (٢٠)، نلاحظ وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية لمستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير المهنة، ولتحديد ما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية؛ قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ANCOVA، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٢١) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدلالة الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير المهنة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تعاطي المؤثرات العقلية	بين المجموعات	٢٥٤٩٩,٣٧	٣	٨٤٩٩,٧٩	٢,٣٧٥	٠,٠٦٩
	داخل المجموعات	١٨٩٣٢٨٨,٨٢	٥٢٩	٣٥٧٨,٩٩		
	المجموع	**١٩١٨٧٨٨,١٩**	**٥٣٢**	----------		

من الجدول رقم (٢١)، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (٢,٣٧٥) عند مستوى دلالة محسوب (٠,٠٦٩)، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوب فإنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في هذا البحث (٠,٠٥)؛ لذلك فإن الفروق في متوسطات مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير المهنة غير دالة، ومن خلال ذلك يمكن قبول جزء من الفرض الصفري السابق الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تعزى لمتغير المهنة"، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكثيري وأبو عقيل (٢٠٢٤) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لتناول المؤثرات العقلية تعزى لمتغير المهنة.

ويُفسِّر الباحثان ذلك إلى القوانين والتشريعات المطبقة في المملكة العربية السعودية، والتي يتم تطبيقها على جميع أفراد المجتمع بغض النظر عن المستوى المهني لديهم، حيث أدى ذلك التطبيق الصارم إلى تلاشي الفروق بين أفراد العينة في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية بالنسبة لمتغير الوظيفة.

- بالنسبة لمتغير سمات الشخصية السيكوباتية:

جدول رقم (٢٢) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المهنة

المتغير	المهنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى سمات الشخصية السيكوباتية	بدون عمل	٦٧	٥١,٦٧	٢١,١٦
	طالب	١٧٦	٥٢,٤٢	٢٣,٦١
	موظف حكومي	١٢٤	٤٨,٦٠	٢٥,٥٤
	موظف قطاع خاص	١٦٦	٤٧,٣٥	٢٦,٥٢
	المجموع	**٥٣٣**	**٤٩,٨٦**	**٢٤,٧٦**

من الجدول رقم (٢٢)، نلاحظ وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية لمستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المهنة، ولتحديد ما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية؛ قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ANCOVA، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٢٣) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدلالة الفروق في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المهنة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
سمات الشخصية السيكوباتية	بين المجموعات	٢٦١٧,٩٣	٣	٨٧٢,٦٤	١,٤٢٧	٠,٢٣٤
	داخل المجموعات	٣٢٣٤٣٣,٢٤	٥٢٩	٦١١,٤١		
	المجموع	**٣٢٦٠٥١,١٦**	**٥٣٢**	----------		

من الجدول رقم (٢٣)، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (١,٤٢٧) عند مستوى دلالة محسوب (٠,٢٣٤)، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوب فإنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في هذا البحث (٠,٠٥)؛ لذلك فإن الفروق في متوسطات مستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المهنة غير دالة، ومن خلال ذلك يمكن قبول جزء من الفرض الصفري السابق الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب تعزى لمتغير المهنة".

ويُفسِّر الباحثان ذلك إلى أن سمات الشخصية السيكوباتية تعتبر من سمات شخصية الفرد التي نمت معه منذ الطفولة، حيث إن ظهور تلك السمات لا يتأثر بمهنة الفرد وإنما يتأثر بعوامل أخرى كالظروف الاجتماعية والتنشئة الأسرية، وهذا ما جعل الفروق تتلاشى في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المهنة.

٣- النتائج المتعلقة بتحديد الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية بالنسبة لمتغير العمر.

قاما الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تعاطي المتغيرات العقلية ومقياس سمات الشخصية السيكوباتية؛ لإيجاد الفروق الظاهرة في المتوسطات تبعًا لمتغير العمر، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- بالنسبة لمتغير مستوى تعاطي المؤثرات العقلية:

جدول رقم (٢٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير العمر

المتغير	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى تعاطي المؤثرات العقلية	أقل من ٢٠ سنة	٩٠	١٤٥,٢٨	٥٣,٥٥
	من (٢٠-٢٥) سنة	١٦٢	٩٧,١٥	٥٤,٨٣
	من (٢٦-٣٠) سنة	١٨٥	١١٢,٦٢	٦٠,٥٠
	٣١ سنة فأكثر	٩٦	١٠٥,٨٧	٦٢,١٥
	المجموع	**٥٣٣**	**١١٢,٢٢**	**٦٠,٠٦**

من الجدول رقم (٢٤)، نلاحظ وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية لمستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير العمر، ولتحديد ما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية؛ قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ANCOVA، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٢٥) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدلالة الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تعاطي المؤثرات العقلية	بين المجموعات	١٣٩٠٦٠,٩٤	٣	٤٦٣٥٣,٦٥	١٣,٧٧٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٧٧٩٧٢٧,٢٥	٥٢٩	٣٣٦٤,٣٢		
	المجموع	**١٩١٨٧٨٨,١٩**	**٥٣٢**	----------		

من الجدول (٢٥)، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (١٣,٧٧٨) عند مستوى دلالة محسوب (٠,٠٠٠)، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوب فإنه أقل من مستوى الدلالة المعتمد في البحث الحالي (٠,٠٥)؛ لذلك فإن الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير العمر ذات دلالة إحصائية، ولتحديد اتجاه تلك الفروق قام الباحثان بتطبيق اختبار شيفيه، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٢٦) يوضح نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير العمر

العمر	أقل من ٢٠ سنة	من (٢٠-٢٥) سنة	من (٢٦-٣٠) سنة	٣١ سنة فأكثر
أقل من ٢٠ سنة	----------	*٤٨,١٣٠	*٣٢,٦٥٦	*٣٩,٤١٣
من (٢٠-٢٥) سنة	*٤٨,١٣٠-	----------	١٥,٤٧٣-	٨,٧١٦-
من (٢٦-٣٠) سنة	*٣٢,٦٥٦-	١٥,٤٧٣	----------	٦,٧٥٧
٣١ سنة فأكثر	*٣٩,٤١٣-	٨,٧١٦	٦,٧٥٧-	----------

من الجدول السابق رقم (٢٦)، نلاحظ أن اتجاه الفروق بين الأفراد ممن تقع أعمارهم بين المجموعتين (أقل من ٢٠ سنة ومن ٢٠-٢٥ سنة) جاء لصالح الأفراد الذين تقع أعمارهم أقل من ٢٠ سنة، وكذلك الأفراد ممن تقع أعمارهم بين المجموعتين (أقل من ٢٠ سنة ومن ٢٦-٣٠ سنة) لصالح الأفراد الذين تقع أعمارهم أقل من ٢٠ سنة، وبالنسبة للأفراد الذين تقع أعمارهم بين المجموعتين (أقل من ٢٠ سنة و ٣١ سنة فأكثر) جاء لصالح الأفراد الذين تقع أعمارهم أقل من ٢٠ سنة أيضًا، بينما لم يظهر اتجاه الفروق دالاً بين باقي الفئات العمرية؛ لذلك يمكن رفض جزء من الفرض الصفري السابق الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية لدى الشباب تعزى لمتغير العمر"، واعتماد الفرض البديل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Alodhayani et.al (2020) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطي تعزى لمتغير العمر.

ويُفسِّر الباحثان ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية للأفراد الذين تقل أعمارهم عن ٢٠ سنة، حيث يتميز الأفراد في هذه المرحلة العمرية بأنهم لم يصلوا إلى النضج وهذا يحرك السلوك الاندفاعي لديهم، مما يجعلهم أكثر عرضة لتعاطي المؤثرات العقلية، كما أن مجارات الفرد لمجموعة الأقران في هذه المرحلة العمرية يكون في أعلى مستوياته مما يجعلهم عرضة للتعاطي.

- بالنسبة لمتغير سمات الشخصية السيكوباتية:

جدول رقم (٢٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير العمر

المتغير	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى سمات الشخصية السيكوباتية	أقل من ٢٠ سنة	٩٠	٦٢,٨٨	٢١,٩٣
	من (٢٠-٢٥) سنة	١٦٢	٤٣,٢٠	٢٣,٢١
	من (٢٦-٣٠) سنة	١٨٥	٥٠,٧٩	٢٤,٥٨
	٣١ سنة فأكثر	٩٦	٤٧,٠٨	٢٥,٥٦
	المجموع	**٥٣٣**	**٤٩,٨٦**	**٢٤,٧٦**

من الجدول السابق رقم (٢٧)، نلاحظ وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية لمستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير العمر، ولتحديد ما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية؛ قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ANCOVA، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٢٨) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدلالة الفروق في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير العمر

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
سمات الشخصية السيكوباتية	بين المجموعات	١٣٣٢٩,١٢	٣	٧٧٧٦,٣٧	١٣,٥٨٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٠٢٧٢٢,٠٥	٥٢٩	٥٧٢,٢٥		
	المجموع	**٣٢٦٠٥١,١٦**	**٥٣٢**	----------		

من الجدول السابق رقم (٢٨)، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (١٣,٥٨٩) عند مستوى دلالة محسوب (٠,٠٠٠)، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوب فإنه أقل من مستوى الدلالة المعتمد في البحث الحالي (٠,٠٥)؛ لذلك فإن الفروق في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير العمر ذات دلالة إحصائية، ولتحديد اتجاه تلك الفروق قام الباحثان بتطبيق اختبار شيفيه، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٢٩) يوضح نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير العمر

العمر	أقل من ٢٠ سنة	من (٢٠-٢٥) سنة	من (٢٦-٣٠) سنة	٣١ سنة فأكثر
أقل من ٢٠ سنة	----------	*١٩,٦٧٤	*١٢,٠٨٩	*١٥,٧٩٤
من (٢٠-٢٥) سنة	*١٩,٦٧٤-	----------	*٧,٥٨٥-	٣,٨٧٩-
من (٢٦-٣٠) سنة	*١٢,٠٨٩-	*٧,٥٨٥	----------	٣,٧٠٩
٣١ سنة فأكثر	*١٥,٧٩٤-	٣,٨٧٩	٣,٧٠٩-	----------

من الجدول السابق رقم(٢٩)، نلاحظ أن اتجاه الفروق بين الأفراد ممن تقع أعمارهم بين المجموعتين (أقل من ٢٠ سنة ومن ٢٠-٢٥ سنة) جاء لصالح الأفراد الذين تقع أعمارهم أقل من ٢٠ سنة، وكذلك الأفراد ممن تقع أعمارهم بين المجموعتين (أقل من ٢٠ سنة ومن ٢٦-٣٠ سنة) لصالح الأفراد الذين تقع أعمارهم أقل من ٢٠ سنة، وبالنسبة للأفراد الذين تقع أعمارهم بين المجموعتين (أقل من ٢٠ سنة و ٣١ سنة فأكثر) جاء لصالح الأفراد الذين تقع أعمارهم أقل من ٢٠ سنة أيضًا، وبالنظر إلى الفئتين العمريتين (من ٢٠-٢٥ سنة و٢٦-٣٠ سنة) فقد جاءت الفروق لصالح الفئة العمرية (٢٦-٣٠) سنة، بينما لم يظهر اتجاه الفروق دالاً بين باقي الفئات العمرية؛ لذلك يمكن رفض جزء من الفرض الصفري السابق الذي ينص على أنه : "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب تعزى لمتغير العمر"، واعتماد الفرض البديل، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة محمد وعبدالله (٢٠١٩).

ويُفسِّر الباحثان ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية بالنسبة للشباب الذين تقل أعمارهم عن ٢٠ سنة، حيث إنهم يتميزون في هذه المرحلة بسلوكيات غير محسوب عواقبها، فهم يميلون إلى التمرد على القوانين والعادات والتقاليد، والبحث عن الإثارة والتشويق بغض النظر عن العواقب الناتجة عن الحصول عليها، وبالنسبة للشباب ممن تقع أعمارهم بين (٢٦—٣٠) سنة فقد يعود ذلك إلى وجود فراغ كبير في حياة الفرد خلال هذه الفترة، خاصة ممن لم يتلقوا التأهيل العلمي العالي والوظائف المختلفة، وكذلك ممن لم يكونوا أسرة إلى هذا العمر، فتظهر عليه بعض أعراض سمات الشخصية السيكوباتية وبعض سلوكياتها لتغطية ذلك الفراغ.

٤- النتائج المتعلقة بتحديد الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية ومستوى سمات الشخصية السيكوباتية لمتغير الحالة الاجتماعية:

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تعاطي المتغيرات العقلية ومقياس سمات الشخصية السيكوباتية؛ لإيجاد الفروق الظاهرة في المتوسطات تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- **بالنسبة لمتغير تعاطي المؤثرات العقلية:**

جدول رقم (٣٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية

المتغير	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى تعاطي المؤثرات العقلية	أعزب	٢٥٦	١١٧,٠٤	٥٦,٧٥
	متزوج	٢١٦	١٠٩,٩٥	٦٢,٥٦
	منفصل	٥٨	١٠٢,٣١	٦٤,٠٣
	أرمل	٣	٥٥,٠٠	٠,٠٠
	المجموع	**٥٣٣**	**١١٢,٢٢**	**٦٠,٠٦**

من الجدول السابق رقم (٣٠)، نلاحظ وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية لمستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية، ولتحديد ما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية؛ قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ANCOVA، وتم التوصل إلى النتائج:

جدول رقم (٣١) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدلالة الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تعاطي المؤثرات العقلية	بين المجموعات	٢٢٥٧٢,٦٣	٣	٧٥٢٤,٢١	٢,٠٩٩	٠,٠٩٩
	داخل المجموعات	١٨٩٦٢١٥,٥٦	٥٢٩	٣٥٨٤,٥٣		
	المجموع	**١٩١٨٧٨٨,١٩**	**٥٣٢**	----------		

من الجدول السابق (٣١)، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (٢,٠٩٩) عند مستوى دلالة محسوب (٠,٠٩٩)، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوب فإنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في هذا البحث (٠,٠٥)؛ لذلك فإن الفروق في متوسطات مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير المهنة غير دالة، ومن خلال ذلك يمكن قبول جزء من الفرض الصفري السابق الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية"، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكثيري وأبو عقيل (٢٠٢٤) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الشباب نحو تعاطي المؤثرات العقلية والنفسية تعزى للحالة الاجتماعية.

ويُفسّر الباحثان ذلك إلى الجهود التوعوية التي تبذلها الجهات المختلفة للتخفيف من مستوى التعاطي، حيث تشمل جميع أفراد المجتمع السعودي بجميع مكوناته، وبغض النظر عن حالة الفرد الاجتماعية؛ لذلك نجد تلاشي الفروق في مستوى تعاطي المؤثرات العقلية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية.

- **بالنسبة لمتغير سمات الشخصية السيكوباتية:**

جدول رقم (٣٢) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية

المتغير	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى سمات الشخصية السيكوباتية	أعزب	٢٥٦	٥١,٦٧	٢٣,٧٩
	متزوج	٢١٦	٤٨,٦٨	٢٥,٦٦
	منفصل	٥٨	٤٧,٢٢	٢٥,٦٦
	أرمل	٣	٣١,٠٠	٠,٠٠
	المجموع	**٥٣٣**	**٤٩,٨٦**	**٢٤,٨٦**

من الجدول السابق رقم (٣٢)، نلاحظ وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية لمستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية، ولتحديد ما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية؛ قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ANCOVA، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٣٣) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدلالة الفروق في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المهنة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
سمات الشخصية السيكوباتية	بين المجموعات	٢٦١٣,٣٣	٣	٨٧١,١٠٨	١,٤٢٥	٠,٢٣٥
	داخل المجموعات	٣٢٣٤٣٧,٨٤	٥٢٩	٦١١,٤١٤		
	المجموع	٣٢٦٠٥١,١٦	٥٣٢	----------		

من الجدول السابق رقم (٣٣)، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (١,٤٢٥) عند مستوى دلالة محسوب (٠,٢٣٥)، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوب فإنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في هذا البحث (٠,٠٥)؛ لذلك فإن الفروق في متوسطات مستوى سمات الشخصية السيكوباتية تبعًا لمتغير المهنة غير دالة، ومن خلال ذلك يمكن قبول جزء من الفرض الصفري السابق الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية"، وتختلف هذه النتائج مع دراسة محمد وعبدالله (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية السيكوباتية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح الفرد المطلق.

ويفسر الباحثان ذلك إلى طبيعة سمات الشخصية السيكوباتية التي تعتبر من مميزات شخصية الفرد، حيث إن هذه السمات تنتقل مع الفرد خلال مراحل حياته المختلفة، سواءً أكان عازبًا أم متزوجًا أم أرملاً أم مطلقًا؛ لذلك نجد تلاشي الفروق في مستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالفرض الخامس والذي ينص على: "يمكن التنبؤ بدرجة مستوى السمات الشخصية من خلال مستوى تعاطي المؤثرات العقلية لدى الشباب".

ومن أجل التأكد من صحة هذا الفرض؛ قام الباحثان بحساب الانحدار الخطي لتفسير العلاقة وتأثير متغير سمات الشخصية السيكوباتية على مستوى تعاطي المؤثرات العقلية؛ للوصول إلى نموذج لتفسير العلاقة بينهما، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٣٤) يوضح معامل الارتباط المعدل لمستوى سمات الشخصية السيكوباتية كمتغير مستقل

	معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
مستوى سمات الشخصية السيكوباتية كمتغير مستقل	٠,٩٦٩	٠,٩٣٩	٠,٩٣٩

من الجدول السابق رقم (٣٤)، نلاحظ أن معامل الارتباط المعدل القادر على تفسير التباين في المتغير التابع (تعاطي المؤثرات العقلية) قد بلغ (٠,٩٣٩)،

ولتحديد دلالة معامل الانحدار للنموذج؛ قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي ANCOVA، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (٣٥) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة معامل الانحدار للنموذج

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
سمات الشخصية السيكوباتية	الانحدار	١٨٠٢٥٣١,٧٣	١	١٥٠٢٥٣١,٧٣	٨٢٣٣,٠٤	٠,٠٠٠
	البواقي	١١٦٢٥٦,٤٦	٥٣١	٢١٨,٩٤		
	المجموع	١٩١٨٧٨٨,١٩	**٥٣٢**	----------		

من الجدول السابق رقم (٣٥)، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (٨٢٣٣,٠٤) عند مستوى دلالة محسوب (٠,٠٠٠)، وبالنظر إلى مستوى الدلالة المحسوب فهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في هذا البحث (٠,٠٥)؛ لذلك يمكن القول بأن هناك تباين واضح بين المتغير المستقل (سمات الشخصية السيكوباتية) والمتغير التابع (تعاطي المؤثرات العقلية)، لذا قام الباحثان بحساب معاملات الانحدار المعيارية للنموذج (Y= aX+ b)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣٦) يوضح معاملات الانحدار المعيارية للنموذج

النموذج	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة Beta المفسرة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	٥,٠١١-	١,٤٤٢	---------	٣,٤٧٥-	٠,٠٠١
سمات الشخصية السيكوباتية	٢,٢٥١	٠,٠٢٦	٠,٩٦٩	٩٠,٧٣٦	٠,٠٠٠

من الجدول السابق رقم (٣٦)، نلاحظ أن ثابت الانحدار ذو دلالة إحصائية، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في البحث الحالي، كما يتضح لنا قدرة متغير سمات الشخصية السيكوباتية على التنبؤ بمستوى تعاطي المؤثرات العقلية لدى عينة الدراسة بنسبة (٩٦,٩ ٪)، وهي قدرة تنبؤ كبيرة جدًا، ويمكن التوصل إلى معادلة النموذج والعلاقة بين المتغيرين كالتالي:

مستوى تعاطي المؤثرات العقلية= - ٥,٠١١ + ٢,٢٥١ * مستوى سمات الشخصية السيكوباتية

ويتضح لنا من المعادلة السابقة العلاقة الطردية بين مستوى سمات الشخصية السيكوباتية ومستوى تعاطي المؤثرات العقلية، وقدرة متغير مستوى تعاطي المؤثرات العقلية على التنبؤ بمستوى سمات الشخصية السيكوباتية لدى عينة الدراسة.

ويُفسِّر الباحثان ذلك إلى الارتباط الوثيق بين سمات الشخصية السيكوباتية وتعاطي المؤثرات العقلية، فكلما أمتلك الفرد سمات الشخصية السيكوباتية فإنه في الغالب سوف يتجه لتعاطي المؤثرات العقلية، حيث يجد من خلال هذا التعاطي المتعة والتشويق والإثارة التي يبحث عنها بطبيعة سماته الشخصية، ولا يمكن الجزم بالقدرة التنبؤية النتائجة التي حصلنا عليها؛ لأنه يلزم إجراء المزيد من الدراسات، وكذلك جمع عدد أكبر من البيانات للتأكد من هذه القدرة التنبؤية لمستوى تعاطي المؤثرات العقلية لدى الفرد بناءً على مستوى توافر سمات الشخصية السيكوباتية.

التوصيات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، نوصي بالآتي:

١. تنظيم حملات توعوية مكثفة تستهدف الشباب، خاصة في المؤسسات التعليمية والأكاديمية؛ لتوعيتهم بمخاطر الإدمان وآثاره السلبية على الصحة النفسية والجسدية.

٢. تطوير برامج وقائية وارشادية في المدارس والجامعات تركز على الكشف المبكر عن السمات السيكوباتية، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للشباب المعرضين للخطر.

٣. توفير خدمات الإرشاد النفسي للشباب الذين يعانون من اضطرابات السيكوباتية أو يتعاطون المؤثرات العقلية، مع التركيز على العلاج السلوكي المعرفي (CBT) وغيره من الأساليب العلاجية الفعالة.

٤. تعزيز التعاون بين وزارات التعليم والصحة والداخلية؛ وذلك لتنفيذ برامج متكاملة للوقاية من مخاطر تعاطي المؤثرات العقلية.

المقترحات:

نقترح إجراء الأبحاث المستقبلية الآتية:

١. فاعلية برنامج ارشادي وتأهيلي لمنع الانتكاسة للمتعافين.

٢. إجراء دراسة حول التنشئة الوالدية وعلاقتها بظهور سمات الشخصية السيكوباتية لدى الشباب.

٣. إجراء دراسة حول تأثير الأقران على تعاطي المؤثرات العقلية لدى الشباب.

٤. عمل بحث متخصص بالاضطراب المزدوج النفسي وتأثيره على العلاج والتأهيل من الإدمان.

المراجع:

- أبو طاهر، خالد. (٢٠٢٤). العوامل النفسية في تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية في المجتمع الفلسطيني. مجلة العلوم التربوية، ٥(١) , ٢٠٣–٢٢٧.
- أحمد، عوض. (٢٠١٥). الأمراض النفسية الشائعة- أسبابها وكيفية علاجها. وكالة الصحافة العربية.
- حازم، عوض. (٢٠١٨). الأمراض النفسية –العدو الأول للإنسان العصري. وكالة الصحافة العربية.
- حلاوة، محمد السيد، وعبد العاطى، رجاء على. (٢٠١١). العلاقات الاجتماعية للشباب من دردشة الإنترنت والفيس بوك. دار المعرفة العلمية.
- حمادي، محمد. (٢٠١٨). المؤشرات السيكوباتية لدى المدمن الراشد الخاضع للعملية التأهيلية من خلال تطبيق اختباري الروشاخ وTAT [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد خضري بسكرة.
- خليل، عيشة. (٢٠١٤). الخيرة بالتعاطي. المجلة الجنائية القومية، ٥٧(١) ،١-٤٣.
- دراس، سميرة، وحنش، وهيبة. (٢٠١٩). سمات الشخصية السيكوباتية عند المراهق دراسة ميدانية بمتوسطة ٠٨ ماي ١٩٤٥- ثانوية ٠١ نوفمبر ١٩٤٥ –بقالمة [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة ٨ ماي ١٩٤٥ بقالمة.
- سويف، مصطفى. (٢٠٠٠)، مشكلة تعاطي المخدرات بنظرة علمية. الدار المصرية اللبنانية.
- الشرجبي، إخلاص عبدالرقيب. (٢٠٢٤). الشخصية السيكوباتية وعلاقتها بالتمرد النفسي لدى الشباب الجامعي بمدينة عدن. مجلة كلية الآداب بقنا، ٣٣(٦٢)، ٨٨٨-٩٢٣.
- شريط، مليكة. (٢٠١٥). مكافحة الجرائم بين الشريعة الإسلامية والقانون الجزائري [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي.
- شيهان، عبد المالك، والشريف، عبد الحق. (٢٠٢٤). اضطرابات الشخصية لدى البالغين المُصابين بالإدمان الرقمي. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفي، ١٢(٣)، ٣٧٩-٣٩٢
- صادقي، فاطمة. (٢٠١٤). الآثار النفسية للإدمان على المخدرات. المركز الجامعي تمنراست، الجزائر.
- صعابي، نسيم محمد، والكثيري، زياد بن طالب. (٢٠٢٢). المؤثرات العقلية والنفسية وعلاقتها بالسلوك

السيكوباتي للمراهقات في منطقة جازان. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، (٢٦)، 6495-2706
- الطباخ، شريف. (٢٠٠٩). الدوافع في المخدرات (ط.٣). وليد حيدر للنشر.
- عثماني، نعيمة، وبزراوي، نورالهدى. (٢٠٢١). اضطراب الشخصية لدى الشباب المدمن على المخدرات الشخصية السيكوباتية نموذجًا. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، (٢٨)، ٤١٧-٤٣٢.
- محمد، مهدي محمود أنقابو، و عبدالله، هاجر إدريس يوسف. (٢٠١٩). بعض سمات الشخصية السيكوباتية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى نزلاء السجون بولاية الخرطوم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم.
- مدخلي، ريم. (٢٠٢٣). الصلابة النفسية وعلاقتها بالاتجاه نحو الإدمان. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية بكلية التربية، (١٤)، ٢٦-٧٢.
- الغامدي، سمير بن محمد. (٢٠١٦). التحليل الكمي لقضايا المخدرات في المملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الفهد، سارة (٢٠٢١). السمات السيكوباتية في بيئات العمل دراسة على القطاع الخاص السعودي. مجلة الدراسات النفسية، ٧(١)، ٣٣-٥٠.
- القرني، بشاير عبد الله، المطيري، جوهرة حمد، والمحمدي، إيمان على. (٢٠٢٣). ترجمة وتقنين مقياس سمات الشخصية السيكوباتية لدى عينة من المجتمع السعودي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٧٦)، ٢٢٧-٢٦٦.
- الكثيري، زياد بن طالب، وأبوعقيل، عبد الله حسن مساوى. (٢٠٢٤). الاتجاهات نحو تعاطي المؤثرات العقلية والنفسية لدى الشباب. مجلة كلية الآداب بقنا، ٣٣(٦٥)، ٩٤٦-٩٨٦.
- كشكش، أنس. (٢٠٠٩).. دار الشروق. الأردن.
- منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢١). مواجهة ظاهرة تعاطي المخدرات: استراتيجيات صحية وقانونية. جنيف سويسرا.
- المنيع، حمد محمد. (٢٠١٩). المشكلات الاسرية وظاهرة الإدمان. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠(٥)، ٢١٥-٢٥٦.
- نبراس. (٢٠١٦). المرجع العلمي للوقاية من تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية. اللجنة الوطنية لمكافحة المخدرات.
- يوسف، مهيوب. (٢٠١٤). الاضطرابات السيكوباتية والإجرام. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (٣٨)، ٤٤-٦٨.

- Alodhayani, A. A., Almutairi, K. M., Vinluan, J. M., Alonazi, W. B., Alzahrani, H. G., Batais, M. A., & Alsaad, S. (2020). A retrospective analysis of substance use among female psychiatric patients in Saudi Arabia. *Frontiers in psychology*, *13*, 785-843
- Blair, R. J. R., Mitchell, D. G. V., & Blair The Psychopath: Emotion and the .(٢٠٠٥) .Brain. Blackwell Publishing
- Effects of drug abuse and addiction 15/01/2022
- Flórez, G., Ferrer, V., García, L. S., Crespo, M. R., Pérez, M., & Saiz, P. A. (2019). Personality disorders, addictions and psychopathy as predictors of criminal behaviour in a prison sample. *Revista espanola de sanidad penitenciaria*, *21*(2), 62.
- Julien, R. M., Advokat, C. D., & Comaty, J. E. (2018). *A primer of drug action (14th ed.)*. Worth Publishers
- Katzung, B. G. (2018). *Basic & clinical pharmacology (14th ed.)*. McGraw-Hill Education.
- Krueger, R. F., Hicks, B. M., Patrick, C. J., Carlson, S. R., Iacono, W. G., & McGue, M. (2002). Etiologic connections among substance dependence, antisocial behavior, and personality: Modeling the externalizing spectrum. *Journal of Abnormal Psychology*, *111*(3), 411-424.
- Rang, H. P., Dale, M. M., Ritter, J. M., & Flower, R. J. (2019). *Rang and Dale's pharmacology (9th* ed.). Elsevier.
- Volkow, N. D., Koob, G. F., & McLellan, A. T. (2016). Neurobiologic Advances from the Brain Disease Model of Addiction. The New England journal of medicine, 374(4), 363–371.
- Verona, E., Sprague, J., & Javdani, S (٢٠١٢) Gender and factor-level interactions in psychopathy: Implications for self-directed violence risk and borderline personality :disorder symptoms. Personality Disorders *Theory, Research, and Treatment*,(3), 247-262.
- www.almaany.com 2021.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

واقع تطبيق مبادئ نظرية الاندراغوجيا لتدريب الكبار بمراكز التدريب في ضوء الفلسفة الإنسانية.

أ. ميرفت سعد محمد الرحيمي(١)

١- باحثة دكتوراة بقسم السياسات التربوية جامعة الملك سعود.

٢- **د. نور سعد العريفي**(٢)

استاذ مساعد في كلية التربية جامعة الملك سعود.

تاريخ استــلام البحــث: ٢٠٢٥/٤/٢٠م تاريخ قبول نشر البحث: ٢ /٢٠٢٥/٥م

الكلمات المفتاحيّة:

مبادئ الأندراغوجيا – تعليم الكبار – المدربون.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا (الفلسفة الإنسانية في تعليم الكبار)، والتحديات التي تواجههم في تطبيقها، بالإضافة إلى استقصاء المقترحات التي تسهم في تعزيز تطبيقها داخل مراكز التدريب، وذلك من وجهة نظر المدربين في مدينتي جدة والرياض. كما سعى البحث إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغيرات الجنس، المدينة، المؤهل العلمي، والخبرة التدريبية. اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة مكونة من (27) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، طُبقت على عينة مكونة من (101) مدرب ومدربة. أظهرت النتائج أن معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا جاءت بدرجة كبيرة جدًا، في حين كانت التحديات متوسطة، أما المقترحات التطويرية فجاءت بدرجة كبيرة .كما كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريبية، لصالح المدربين الحاصلين على دراسات عليا وذوي الخبرة التي تزيد عن ٦ سنوات، فيما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في التحديات أو المقترحات التي تسهم في تعزيز تطبيقها داخل مراكز التدريب تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريبية، إلى جانب ذلك لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا في التدريب والتحديات والمقترحات التي تسهم في تعزيز تطبيقها داخل مراكز التدريب تعزى لمتغير الجنس والمدينة. وقدّم البحث عددًا من التوصيات، من أبرزها: تعزيز التوعية بمبادئ الأندراغوجيا لدى المدربين، ودمجها ضمن معايير الرخصة المهنية، وتصميم أدلة تدريبية إرشادية وطنية، إلى جانب عقد برامج تدريبية وورش عمل موجهة خاصة للمدربين ذوي المؤهلات والخبرات الأقل

The reality of applying the principles of andragogy theory to adult training in training centers in light of humanistic philosophy

Merfat Saad Mohammed Al-Rehemi (1)

1- PhD Candidate Department of Educational Policies - King Saud University.

Dr. Norah Saad Al-Arifi(2)

2.Assistant Professor College of Education, King Saud University.

Email: mervatalrahimi@hotmail.com

KEY WORDS:

Principles of Andragogy – Adult Education – Trainers.

ABSTRACT:

The research aimed to identify the level of trainers' knowledge of the principles of andragogy (the humanistic philosophy in adult education), and the challenges they face in applying it, in addition to investigating proposals that contribute to enhancing its application within training centers, from the perspective of trainers in the cities of Jeddah and Riyadh. The research also sought to reveal statistically significant differences in the responses of sample members according to the variables of gender, city, educational qualification, and training experience. The research relied on the descriptive survey approach, using a questionnaire consisting of (27) paragraphs distributed over three axes, applied to a sample consisting of (101) male and female trainers. The results showed that the trainers' knowledge of the principles of andragogy was very high, while the challenges were average, and the development proposals were high. The results also revealed statistically significant differences in the level of knowledge attributed to the variables of academic qualification and training experience, in favor of trainers with postgraduate studies and more than 6 years of experience. However, no statistically significant differences were found in the challenges or suggestions that contribute to enhancing its application within training centers attributed to the variables of academic qualification and training experience. Furthermore, the results did not reveal statistically significant differences in the level of trainers' knowledge of the principles of andragogy in training, nor the challenges and suggestions that contribute to enhancing its application within training centers attributed to the variables of gender and city. The research presented a number of recommendations, most notably: enhancing awareness of the principles of andragogy among trainers, integrating them into professional licensing standards, designing national training guides, and holding training programs and workshops specifically targeted at trainers with less qualifications and experience.

المقدمة:

يُعد التدريب، في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم المعاصر، من المفاتيح الأساسية لتطوير وتحسين العنصر البشري، والارتقاء بأداء الأفراد في مختلف المؤسسات. ويُسهم التدريب في تزويد العاملين بالمعلومات والمعارف اللازمة، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم، إلى جانب تعديل اتجاهاتهم وقناعاتهم، وذلك بهدف رفع مستوى كفاءتهم، وتمكينهم من اكتساب أساليب جديدة تعينهم على اتخاذ القرارات، وتحقيق أهدافهم الشخصية والوظيفية بأعلى قدر ممكن من الجودة، والسرعة، والكفاءة الاقتصادية.

يحظى التدريب بأهمية قصوى بوصفه عنصرًا رئيسيًا في عملية التنمية، لذلك فإن نجاح التدريب في تحقيق أهدافه يتطلب بذل عناية فائقة في التخطيط والضبط والتنفيذ والمتابعة، ضمانًا لتحقيق الغايات المنشودة، حتى يتمكن الفرد العامل من تأدية عمله بالشكل الأمثل (عزت،2018).

يستند التدريب إلى أسس نظرية، وتُعد نظرية الأندراغوجيا من أبرز وأشهر النظريات التي تطبق بين الباحثين والممارسين في مجالات التعليم والتدريب، حيث حظيت باهتمام واسع لدورها في تعزيز فعالية تعلم الكبار. وفقًا لـ (Merriam,2001)، تساهم نظرية الأندراغوجيا في فهم كيفية تعلم الكبار، والسياقات التي يحدث فيها التعلم، بالإضافة إلى عملية التعلم ذاتها، علاوة على ذلك، تُعد الأندراغوجيا نقطة محورية تميز تعليم الكبار عن غيره من مجالات التعليم.

تُؤكد نظرية الأندراغوجيا، وفقًا لمالكولم نولز، على الخصائص الفريدة للمتعلمين والمتدربين الكبار، مثل طبيعتهم الموجهة ذاتيًا، وخبراتهم الحياتية، ورغبتهم في التعلم الذي يمكن تطبيقه فورًا على مواقف الحياة الواقعية، حيث يتعامل الكبار عادةً مع التعلم بإحساس قوي بالهدف، ويسعون إلى اكتساب المعرفة والمهارات التي يمكن أن تؤثر بشكل مباشر على حياتهم المهنية أو الشخصية (Adarkwah, 2024)يتفق مع هذا ما أشار له كولب (١٩٨٤) حيث يوضح أن مواقف التعلم والتدريب يجب أن تكون مزيجًا من خبرة الكبار وإدراكهم ومعرفتهم وسلوكهم (Ngwata, 2020)وقد أدى هذا التوجه إلى الاهتمام بتطبيق مبادئ الأندراغوجيا في مختلف البيئات التعليمية، وخاصة في برامج تعليم وتدريب الكبار (Bahrani, 2024)، وتمثل تطبيق مبادئ نظرية الأندراغوجيا في برامج التدريب ذا اهمية كبيرة لكل من المتدربين والمدربين. فمن خلال هذا النهج، يتمكن المدربون من فهم الاحتياجات النفسية للمتعلمين الكبار، مما يعزز قدرتهم على تحفيزهم للانخراط في التعلم والتدريب، كما تتميز الأندراغوجيا بمرونتها، حيث تسمح للمدربين بتوجيه العملية التعليمية بما يتناسب مع تجارب المتدربين وإشراكهم بطرق ذات معنى، ونظرًا للتطور السريع في المجالات المعرفية والتقنية، تُعتبر الأندراغوجيا نهجًا مثاليًا لتعليم الكبار ودعم اكتسابهم للمهارات والمعرفة بشكل فعال (Alajlan,2015). بالإضافة إلى ذلك، لوحظ أن التدريب القائم على الأندراغوجيا يعزز أيضًا المهارات والمعارف غير التقنية، مثل آليات التكيف والمرونة، مما يساعد على إعداد المتدربين بشكل أفضل لبيئة العمل (Aderinoye, 2020; Conway, 2023)، كما أن لممارسة تطبيق الأندراغوجيا في التدريب أثر كبير في زيادة فعالية التطوير المهني للمعلمين (Wilson,2023).

أن معرفة مبادئ تعليم وتدريب الكبار تشكل ركيزة أساسية للمدربين في العصر الحالي، حيث يشير كوفمان (2015) إلى أن مدربي التنمية المهنية يُختارون غالبًا بناءً على خبرتهم في مجالاتهم ومكانتهم كخبراء في الموضوعات ذات الاهتمام (Kaufman, 2015) ومع ذلك، فإن كون الفرد خبيرًا في مجال معين لا يعني بالضرورة أنه قد أتقن مبادئ تعليم الكبار، والتي تُعرف عادةً باسم الأندراغوجيا(Knowles, 2011) . ولقد اوصت دراسة القطاونة والخوالدة (2017) بضرورة توجيه الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم الأندراغوجيا وتطبيقاته، وذلك لتعزيز فهم آليات تطبيقه وتطوير استراتيجيات تدريسية أكثر فاعلية تلبي احتياجات المتدربين والمتعلمين الكبار.

وبناءً على ما سبق، وانطلاقاً من أهمية نظرية الأندراغوجيا في تعزيز فاعلية تدريب الكبار وتمكين المدربين من تلبية احتياجات المتدربين الكبار بطرق أكثر فاعلية، جاءت هذه الدراسة إلى استكشاف مدى معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا وتطبيقها في مراكز التدريب بمدينة الرياض، بتوضيح مدى وعي المدربين بهذه المبادئ، ومدى انعكاس ذلك على جودة وفعالية التدريب، مما يساهم في تطوير أساليب التدريب وتحسين نتائج التعلم في بيئات تدريب الكبار.

مشكلة البحث:

في ظل التغيرات السريعة في مجال التعليم والتدريب، أصبح الاهتمام بتعليم وتدريب الكبار من مختلف التخصصات وتطوير ممارسات تدريبية قائمة على الفلسفة الإنسانية أكثر أهمية من أي وقت مضى، ويُعتبر مبادى الأندراغوجيا (تعليم الكبار) من النماذج الرائدة في الفلسفة الإنسانية، حيث يركز على احترام تجارب واحتياجات المتعلمين البالغين، مما يساهم في تحسين جودة وفعالية التدريب، ومع ذلك، تشير بعض الدراسات إلى وجود فجوة في معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا وتطبيقها في بيئات التدريب، مما قد يؤثر سلبًا على جودة العملية التدريبية ومدى تحقيقها لأهدافها. فقد كشفت نتائج دراسة القطاونة

والخوالدة (2017) أن توظيف مبادى الأندراغوجيا لتعليم الكبار في الممارسات التدريسية بدرجة متوسطة. كما أكدت بعض الدراسات إلى أن مدربي التعليم في مختلف الاختصاصات غالبًا ما يفتقرون إلى فهم مبادئ تعليم الكبار والمعروفة باسم الأندراغوجيا (Barber et al., 2014;Thornton, 2019).

انبثقت مشكلة الدراسة من مصدرين أساسيين: المصدر الذاتي الذي يكمن في خبرة الباحثة في مراكز تدريب المعلمين في الرياض، والمصدر الموضوعي المستمد من مراجعة الأدبيات المتعلقة بالأندراغوجيا. من خلال عمل الباحثة مدربة في بعض المراكز، لاحظت وجود قصور لدى بعض المدربين في تطبيق استراتيجيات تدريبية تراعي المتطلبات النمائية للمتدربين الكبار، حيث ما زال تقديم العديد من البرامج التدريبية للمتدربين الكبار يُعتمد على استراتيجيات تقليدية دون مراعاة خبرات المتدربين واحتياجاتهم الفعلية وتتجاهل تطبيق مبادئ تعليم الكبار، مما يؤثر ذلك سلبًا على دافعية المتدربين نحو التعلم، ويحد من مدى تفاعلهم واستفادتهم من البرامج التدريبية المقدمة، قد يكون هذا القصور عن تحديات يواجهها المدربون في فهم وتطبيق مبادئ تعليم الكبار في العمليات التدريبية.

إلى جانب ذلك لاحظت الباحثة أن الدراسات السابقة حول مبادئ تعليم الكبار (الأندراغوجيا) في الممارسات التدريبية والتدريسية نادرة، خاصة في البيئة السعودية، حيث تركز معظمها على تطبيق هذه المبادئ في السياقات التدريسية والتدريبية (الناجي، 2016؛ القطاونة والخوالدة، 2017؛ الشمراني والمبيريك، 2024). ورغم ما تقدمه هذه الدراسات من رؤى مهمة حول ممارسات الأندراغوجيا، إلا أن هناك حاجة ماسة لاستكشاف مستوى معرفة المدربين بهذه المبادئ، والتحديات التي يواجهونها، واحتياجاتهم الفعلية، بهدف تطوير آليات أكثر فاعلية لتطبيقها في البيئات التدريبية والتدريسية.

واستناداً إلى ما سبق، تبرز مشكلة البحث الحالي في الكشف عن مدى معرفة المردبين في مراكز التدريب في مدينة الرياض بمبادئ الأندراغوجيا والتحديات التي تواجههم في تطبيقها.

أسئلة البحث:

يسعى البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا الفلسفة الإنسانية في تدريب الكبار من وجهة نظر المدربين في مدينتي الرياض وجدة؟

٢. ما التحديات التي تواجه المدربين في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في التدريب من وجهة نظر المدربين في مديني الرياض وجدة؟

٣. ما المقترحات التي تسهم في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في الممارسات التدريبية بمراكز التدريب وجهة نظر المدربين في مديني الرياض وجدة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المدربين حول مدى معرفتهم بمبادئ الفلسفة الإنسانية في الأندراغوجيا، والتحديات التي تواجههم في تطبيقها، والمقترحات التي تسهم في تعزيز تطبيقها في مراكز التدريب تعزى لمتغيرات (الجنس، والمدينة، الخبرة التدريبية، المؤهل العلمي)؟

اهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. الكشف عن مدى معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا للفلسفة الإنسانية في تدريب الكبار.

٢. تحديد التحديات التي تواجه المدربين في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في الممارسات التدريبية.

٣. تحديد المقترحات التي تسهم في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا للفلسفة الإنسانية في الممارسات التدريبية بمراكز التدريب.

٤. الكشف عن مدى تأثير متغير الجنس، والمدينة، الخبرة التدريبية، المؤهل العلمي على مستوى معرفة المدربين بمبادئ الفلسفة الإنسانية في تدريب الكبار والتحديات التي تواجه ممارستها.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تتجلى أهمية البحث النظرية من مجموعة من النقاط الآتية:

١. إثراء الأدب السابق من خلال معالجة النقص في الدراسات المتعلقة بمعرفة المدربين بمبادئ الفلسفة الإنسانية في تدريب الكبار وفق نموذج الأندراغوجيا وتحديات تطبيقها.

٢. قد يؤسس هذا البحث الى تطوير الأطر النظرية الخاصة بالتدريب حول تطبيقات الفلسفة الإنسانية في التدريب، مما يسهم في تطوير الأساليب التدريبية المتبعة وفقاً للتوجهات النظرية لهذه الفلسفة.

٣. يؤمل من هذا البحث ان يرفد المكتبة التربوية المحلية والعربية بدراسة حديثة تكون مرجعًا للباحثين والمهتمين بمجال تعليم وتدريب الكبار في مختلف التخصصات المهنية.

٤. دعم السياسات التدريبية في مختلف الدول من خلال تقديم رؤى علمية تسهم في تحسين بيئات التدريب بما يتماشى مع احتياجات المتدربين الكبار.

٥. المساهمة في تطوير البرامج التدريبية من خلال تقديم توصيات قائمة على أسس فلسفية ونظرية لتعزيز جودة

التدريب في مراكز التدريب في مختلف الدول بما فيها المملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية:

١. قد تفيد نتائج البحث الى توجيه هيئة التقويم والتدريب والمراكز التدريبية في وضع سياسات تدريبية للمدربين أكثر دعمًا لتطبيق مبادئ الفلسفة الإنسانية في التدريب.

٢. يمكن لمصممي البرامج التدريبية الاستفادة من نتائج البحث في تصميم برامج أكثر توافقًا مع احتياجات المتدربين الكبار مع مراعاة مبادئ تعليم الكبار.

٣. قد تساهم نتائج البحث الى تحسين وتطوير كفاءة المدربين في فهم مبادئ الأندراغوجيا وتطبيقها بفعالية في تدريب الكبار، مما يحسن من جودة ممارستهم التدريبية.

٤. قد يساع نتائج البحث مراكز التدريب في جميع مدن المملكة على تطوير استراتيجيات تدريبية قائمة على مبادئ الأندراغوجيا للفلسفة الإنسانية، مما يعزز فعالية برامجهم التدريبية للكبار.

٥. قد يفتح البحث آفاق جديدة للباحثين في مجال التدريب لمناقشة تطبيقات الأندراغوجيا في مجالات أخرى غير التدريب، مثل التعليم الجامعي أو التطوير المهني.

مصطلحات البحث:

- **التدريب**

التعريف الاصطلاحي: يُعرَّف التدريب على أنه تلك العملية المنظمة والمستمرة والتي تسعى المنظمة من خلالها لاكتساب الأفراد العاملين والمتدربين بالعمل معارف، أو مهارات، أو قدرات، أو أفكار لازمة لأداء أعمال محددة، وذلك بقصد أهداف المنظمة، أو هو الإجراء المنظم الذي يتم من خلاله تغيير سلوكيات العاملين من أجل زيادة وتحسين فاعليتهم وأدائهم (عزت، ٢٠١٨، ص.١٣٢).

التعريف الاجرائي: تعرف الباحثة التدريب في سياق الدراسة الحالية على أنه العملية المنظمة التي تهدف إلى تنمية معارف ومهارات وقدرات المتدربين في مراكز التدريب بمدينة الرياض، وذلك من خلال تزويدهم بالمبادئ والأسس المستمدة من نظرية الأندراغوجيا، مما يسهم في تحسين جودة تدريب الكبار ورفع كفاءتهم المهنية.

- **الأندراغوجيا**

تم تعريف الأندراغوجيا بأنها "فن وعلم مساعدة الكبار على التعلم، على عكس البيداغوجيا التي تُعرف بأنها فن وعلم تعليم الأطفال.(Knowles, 1980, p.43) "

- **معرفة بمبادئ الأندراغوجيا**

تعرف الباحثة مدى معرفة المدربين بمبادئ نظرية الأندراغوجيا في سياق الدراسة الحالية بأنه مستوى إدراك المدربين في مراكز التدريب بمدينة الرياض بالمبادئ الأساسية لتعلم الكبار، والتي تشمل الحاجة إلى التعلم، الاستفادة من الخبرات السابقة، الاستعداد للتعلم، التوجه نحو التطبيق، والتحفيز الذاتي، ومدى انعكاس ذلك على ممارساتهم التدريبية. ويتم قياس ذلك من خلال استجابات المدربين للمقياس الذي أعده الباحث، والذي يهدف إلى قياس مدى تضمين هذه المبادئ في أساليبهم التدريبية واستراتيجياتهم التعليمية.

حدود البحث:

- الموضوعية: اقتصر البحث على تناول موضوعات معرفة مبادئ نظرية الأندراغوجيا وتحديات تطبيقها ومقترحات تسهل تسهم في تطبيقها.
- الزمنية: تم البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 1446.
- البشرية: عينة عشوائية من المدربين من مختلف التخصصات.
- المكانية: تم تطبيق البحث على مدينتي الرياض وجدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري:

١- المحور الأول: التدريب:

- **مفهوم التدريب:**

يعرف التدريب بأنه "عملية مخططة لتعديل الموقف، أو المعرفة، أو المهارة، أو السلوك من خلال تجربة التعلم لتحقيق أداء فعال في نشاط أو مجموعة من الأنشطة. والغرض منه، في موقف العمل، هو تطوير قدرات الأفراد وتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمنظمة" (Milhem et al., 2014,P13).

التدريب هو "عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجموعة. تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محدودة، حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل على. الذي يؤديه، والمؤسسة التي يعمل فيها، والمجتمع الكبير" (عبوي,2015, ص.24)

- **أهداف التدريب:**

تكمن أهداف التدريب العامة في النقاط الآتية (Hikmah & Wahyuni,2020):

١. تطوير المهارات لإنجاز العمل بسرعة وكفاءة أكبر.

٢. تعزيز المعرفة لضمان تنفيذ العمل بطريقة عقلانية.

٣. تنمية الاتجاهات لتعزيز روح التعاون بين الموظفين والإدارة.

- **أهمية التدريب:**

ذكر عزت (2018) أن للتدريب أهمية كبيرة في العديد من الجوانب، والتي تشمل ما يلي:

١. زيادة الإنتاجية :إن زيادة وصقل المهارات والقدرات لدى العاملين، سيؤدي إلى تحسين أدائهم، وزيادة إنتاجيتهم، وبالتالي يستمر نمو المنشأة وتحقق أهدافها.
٢. رفع الروح المعنوية للعاملين :وذلك نتيجة لشعورهم بالمساعدة عليهم، وزيادة معرفتهم، مما ينعكس إيجابًا على أدائهم، حيث يؤدي إلى الاعتزاز بالنفس، وإعطائهم إحساسًا داخليًا بالثقة وارتفاع دافعيتهم.
٣. التدريب هو وسيلة لإعداد وتجهيز مجموعة طيبة من العاملين المؤهلين لتولي بعض الوظائف الأعلى في المستقبل، بدلاً من الاعتماد على مصادر خارجية، لا تتماشى مع احتياجات المنظمة.
٤. عن طريق التدريب يمكن تخفيض الفاقد، مثل: قرارات السهولة والخطأ في العمل تؤدي إلى الإقلال من نسبة الأخطاء والإصابات، إلخ، مما يؤدي إلى الإقلال من تكاليف العمل.
٥. التدريب يدفع الفرد إلى السلوك السليم والتفكير المنطقي، وبالتالي إلى ازدياد العلاقات الصالحة داخل المنشأة التي تخلق تعاونًا بين العاملين والإدارة.
٦. التدريب يعمل على تحقيق الإنتاج في المنشأة، فالأفراد المدربون يضمنون الاستمرارية في تحقيق الكفاءة والإنتاج بكفاية.
٧. التدريب هو مصدر أساسي لاستمرار المنشأة لمكافحة التغيرات البيئية، عن طريق الإنجازات السريعة التي يوفرها التدريب للمنظم.
٨. يساهم التدريب في تقلل الإشراف: فالموظف أو العامل المتدرب جيدًا تقل نسبة أخطائه، ويمكنه أن يمارس الرقابة الذاتية على عمله.
٩. يمكن عن طريق التدريب الجيد حماية العاملين من خلال الإقلال من إصابات العمل التي تحدث غالبًا بسبب ضعف الكفاءة، ونقص الخبرات والمهارات في العمل، وخاصة في المنشآت الصناعية.

- **أنواع التدريب**

يوجد نوعان أساسيان من التدريب المهني، هما : **التدريب أثناء العمل** و**التدريب خارج العمل**.
يُعرف **التدريب أثناء العمل (On-the-Job Training)** بأنه عملية تدريبية مخططة ومنظمة تُجرى غالبًا في موقع العمل الفعلي للمتدرب، رغم إمكانية تخصيص منطقة تدريبية داخل الموقع لأغراض التوجيه. ويتم هذا النوع من التدريب تحت إشراف مباشر من مدير أو مشرف أو زميل خبير، حيث يكرّس وقتًا محددًا لتعليم المتدرب مهارات معينة تم تحديدها مسبقًا. وعادةً ما تتضمن فترة التدريب هذه مراحل تعليمية لا تسهم مباشرة في الإنتاج، لكنها ضرورية لاكتساب المهارات.

أما **التدريب خارج العمل (Off-the-Job Training)**، فهو يتم خارج بيئة العمل المعتادة، حيث يُطلب من الموظفين حضور دورات أو ورش تدريبية لتعلم مهارات أو مهام محددة في أماكن مخصصة لهذا الغرض، كالمراكز التدريبية أو القاعات التعليمية، مما يتيح لهم التركيز الكامل على عملية التعلم دون التأثر ببيئة العمل اليومية.(Ngwata, 2020)

٢. المحور الثاني: الفلسفة الإنسانية: الأندراغوجيا نموذجاً:

تعد الفلسفة الإنسانية في التعليم الحديث نهج يضع المتعلم في مركز عملية التعلم، مع التركيز على تنمية الإمكانات الفردية والحرية والتعبير عن الذات، يؤكد هذا النهج على أهمية الاحتياجات العاطفية والاجتماعية والنفسية في عملية التعلم ويرى الطلاب كأفراد يتمتعون بحرية الاختيار وتنمية إمكاناتهم وتحقيق الذات. تؤكد هذه النظرية على إمكانات وخصوصية كل فرد يجب أن يدفع التعلم

تؤكد نظرية الفلسفة الإنسانية في التعليم والتدريب الحديث على أهمية التعلم المتمحور حول المتعلم، من خلال الاهتمام باحتياجاته العاطفية والاجتماعية. فالتعليم والتدريب لا يقتصران على نقل المعرفة فحسب، بل يشكلان وسيلة لتمكين الأفراد من تحقيق ذواتهم وتعزيز رفاهيتهم الشخصية. ومع اضطلاع المدرب أو المعلم بدور الميسر والمرشد، يُشجع المتعلمون على استكشاف اهتماماتهم، وتنمية إمكاناتهم الكاملة، والتعلم بأساليب تتناسب مع احتياجاتهم الفعلية، مما يعزز فاعلية العملية التدريبية والتعليمية (Ismail,2024,P87)

- **مبادئ الفلسفة الإنسانية**

تشمل المبادئ الإنسانية ما يلي:
١. القيمة الجوهرية والكرامة لكل فرد
٢. أهمية النمو الشخصي وتحقيق الذات
٣. قيمة المسؤولية الشخصية والتوجيه الذاتي
٤. ضرورة وجود بيئة تعليمية داعمة ومغذية
٥. إدراك الترابط بين الجوانب المعرفية والعاطفية والاجتماعية للتعلم (Kumari, 2024)

وتهدف التربية الإنسانية بصفة عامة والفلسفة الإنسانية بصفة خاصة إلى:

- إنماء شخصية الفرد وثقافته، وتهذيب الفرد وتنمية الفضيلة في وجدانه.
- إتاحة حرية الاختيار لكل فرد لدراسة المناهج التعليمية وفقًا لاحتياجاته وميوله.
- المرونة من قبل المعلمين في تدريس المناهج العامة بما يتناسب مع ثقافة المجتمع.
- أن تتضمن المناهج التربوية الواجبات والحقوق التي يرضى عنها المجتمع.

- تحقيق الديمقراطية وتكافؤ الفرص في التعليم (نعيش,2016)

الأندراغوجيا النشأة والمفهوم:

ظهر مصطلح الأندراغوجيا لأول مرة عام 1833 على يد التربوي الألماني ألكسندر كاب، لكنه لم يلقَ انتشارًا واسعًا حتى قام إدوارد سي. ليندمان بتوسيعه عام 1926. لاحقًا، واصل مالكولم نولز في عام 1959 تطوير هذا المفهوم، مما أسهم في بلورته كنظرية متكاملة لتعلم الكبار (Chan, 2010)، حيث يُشير إلى أي شكل من أشكال تعليم الكبار، وفي عام 1984، أضاف نولز إلى هذا المفهوم ما يُعرف اليوم بالافتراضات الخمسة للأندراغوجيا، التي عززت فهم عملية التعلم لدى الكبار وساهمت في انتشار النظرية وتطبيقها في مجالات التعليم والتدريب (Colomeischi, 2018).

أوضح (Loeng,2017) أن مصطلح الأندراغوجيا تم تعريفه لأول مرة من قبل ألكسندر كاب (Alexander Knapp) وذلك في عام 1833 على أنه الأسلوب والممارسة المستخدمة في تعليم الكبار أو التعليم الموجه للبالغين.

قام مالكولم نولز بتوسيع مفهوم ناب حول تعليم الكبار، مشيرًا إلى أن الكبار يتعلمون فقط عندما يكونون مدفوعين ذاتيًا، وبالتالي يجب أن تركز جميع برامج التدريب أو التعليم الخاصة بهم حول هذا النوع من التعلم وتجنب الأساليب التعليمية التقليدية التي تتمحور حول المعلم (Berfield, 2019; Twaddell, 2019)

يُعرَّف الأندراغوجيا أو التعلم لدى الكبار على نطاق واسع بأنه التعلم الهادف والموجه الذي يقوم به البالغون من أجل زيادة المعرفة والمهارات، و/أو تغيير السلوك أو القيم أو المعتقدات (Kumari, Dogra & Kumar, 2021)

- **مبادئ نظرية الأندراغوجيا:**

اقترح نولز أربعة مبادئ يجب تطبيقها في التعلم لدى البالغين:

١. يجب أن يشارك الكبار في التخطيط وتقييم تعليماتهم.
٢. توفر الخبرة (بما في ذلك الأخطاء) الأساس لأنشطة التعلم.
٣. يهتم الكبار أكثر بتعلم الموضوعات التي لها صلة وتأثير مباشر على عملهم ووظائفهم وحياتهم الشخصية بشكل أساسي.
٤. يركز التعلم لدى الكبار على المشكلات وليس المحتوى (Colomeischi, 2018)

وتتضمن مبادئ تعليم الكبار في سياق التدريب:

١. إشراك المتعلمين الكبار في التخطيط والتقييم لعملية التدريب التي يتلقونها.
٢. اعتبار الخبرات السابقة – بما فيها الأخطاء – أساسًا لأنشطة التدريب لدى الكبار.
٣. يجب أن يدور التعلم والتدريب حول موضوعات ترتبط مباشرة بحياة الفرد البالغ واحتياجاته الآنية.
٤. يتمحور تعلم الكبار حول حل المشكلات أكثر من كونه قائمًا على المحتوى النظري فقط.
٥. يشارك الكبار في عملية التعلم بشكل طوعي واختياري.
٦. يسعى الكبار إلى أن يُعامَلوا باحترام أثناء انخراطهم في برامج التعلم أو التدريب (Ngwata, 2020).

- **أبعاد الأندراغوجيا والتدريب**

١. مفهوم الذات (Self-concept)

الافتراض الأول في نظرية تعليم الكبار (الأندراغوجيا) هو بُعد مفهوم الذات. ويُشير هذا البُعد إلى أنه مع انتقال الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، يتغير تصوّره لذاته من شخصية تعتمد على الآخرين إلى شخصية تتسم بالتوجيه الذاتي والاستقلالية في الهوية (Machynska & Boiko, 2020). ويتجسد هذا البعد في التدريب يقتضي أن يُمنح المتدرّب البالغ مساحة من الحرية لاختيار طرائق التعلّم التي تناسبه، وأن تُصمَّم البرامج التدريبية بحيث تُراعي هذا الاستقلال (Karikari, 2024)

٢. الحاجة إلى المعرفة:(Need to Know)

يعزّز افتراض "الحاجة إلى المعرفة" بُعد مفهوم الذات، حيث يوضح أن تجربة التعلّم لدى الكبار، ونيّتهم في خوض العملية التعليمية، تعتمد على فهمهم وإدراكهم لحاجتهم إلى اكتساب معرفة أو مهارة معيّنة (Machynska & Boiko, 2020). وقد أوضح بورواتي وآخرون (Purwati et al., 2022) أن هذا الافتراض يؤثر في مدى استعداد المتعلّم الكبير للتعلّم والتدريب، إذ لن يُقبِل على التعلّم والتدريب إلا إذا فهم أولاً أهمية المعرفة أو المهارة المطلوبة.

٣. الخبرات السابقة:

يُوضح مبدأ الخبرات السابقة أن المتعلّم البالغ يمتلك خبرات كبيرة خارج بيئة التعلّم تؤثر في نتائج العملية التعليمية، كما تُسهم عملية التعلّم نفسها في تشكيل خبرات ذات مغزى (Purwati et al., 2022) وهذا يميز المتعلم الكبير عن المتعلم الصغير من حيث أنه يفترض أن المتعلم الكبير سيختار بشكل مستقل متابعة تجربة التعلم، بناءً على تجربته، وليس تجربة المعلم (Machynska & Boiko, 2020).

٤. الاستعداد للتعلّم:(Readiness to Learn)

يوضّح مبدأ الاستعداد للتعلّم أن المتعلّم البالغ ينبغي أن يكون في حالة من الجاهزية للتعلّم، أي أن يكون واقعًا في ظروف وسياقات تجعله بحاجة لاكتساب مهارة جديدة ويمكن فهم طبيعة هذا المبدأ بشكل أفضل عند ربطه بمبدأي

الحاجة إلى التعلّم والخبرات السابقة؛ فاستنادًا إلى الخبرات التي تُفهم على أنها تفاعلات اجتماعية واقتصادية وسياسية مع البيئة، فإن **فجوات المهارات** التي تعيق تفاعله الفعّال مع هذه الجوانب تخلق لديه دافعًا للحاجة إلى التعلّم (Purwati et al., 2022).

أن التفاعل بين خبرات المتعلّم السابقة والحاجة إلى التعلّم والتدريب، يجد الفرد البالغ نفسه في وضعية "الاستعداد للتعلّم والتدريب وعلاوة على ذلك، فإن السياق الاجتماعي والتجارب الشخصية تضع المتعلّم البالغ في مواجهة فرص للتعلّم، ومع تفاعل الحاجة والفرصة، يصبح الفرد مستعدًا لاكتساب المعارف والمهارات اللازمة، مما يدفعه إلى بدء عملية التعلّم بدافعية ذاتية (Karikari,2024).

٥. توجه التعلم(Orientation to Learning)

يفسر افتراض "توجه التعلم" الطابع المميز لتعليم الكبار مقارنة بتعليم الأطفال؛ إذ يتمحور تعلم الكبار حول حل المشكلات، بينما يتركز تعلم الأطفال حول الموضوعات (Karikari, 2024).

يوضح (Machynska and Boiko's ,2020) هذا البُعد بأن المتعلم الكبير يُقيّم أهمية التعلم والتدريب بناءً على مدى إمكانية تطبيقه الفوري؛ إذ يعتمد توجهه على ما إذا كان الهدف من التعلم هو حل مشكلة آنية أو مشكلة مستقبلية يمكن تأجيلها .وهذا التوجه يؤثر بشكل مباشر في تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية، حيث ينبغي أن تكون جميعها مرتكزة على حل المشكلات لتتناسب مع احتياجات المتعلمين الكبار ودوافعهم العملية.

٦. الدافعية نحو التعلّم:(Motivation to Learn)

يفترض مبدأ الدافعية نحو التعلّم أن دافعية المتعلّم البالغ تختلف عن تلك الخاصة بالمتعلمين الصغار؛ فبينما تكون دافعية الأطفال غالبًا **خارجية**، كالتنافس الاجتماعي على الدرجات والخوف من عواقب الفشل، فإن دافعية الكبار تكون في الأساس **داخلية** وتتضمن هذه الدوافع الذاتية : **تحسين جودة الحياة، والرضا الوظيفي**، وهي دوافع نفسية بطبيعتها، تختلف من فرد لآخر وفقًا لتصوراته الذاتية (Karikari,2024).

ثانياً: الدراسات السابقة

حظيت دراسة مبادئ الأندراغوجيا لتعليم الكبار من حيث ممارستها وتوظيفها باهتمام كبير من قبل الباحثين الذين تناولها من أكثر من جانب ومنها:

دراسة الناجي (2016) سعت إلى تحديد مبادئ تعليم الكبار التي ينبغي مراعاتها في تدريسهم، ودرجة مراعاة أعضاء التدريس لها، وهل يوجد فروق في درجة المراعاة وفق بعض المتغيرات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ واشتمل مجتمع الدراسة جميع طلاب الدبلومات وعددهم (189) طالباً، بالإضافة إلى طلاب وطالبات الماجستير وعددهم (40) طالباً في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، قد استجاب منهم (115) طالباً، حيث قام بالإجابة عن الاستبانة (91) طالباً من الدبلومات، و(24) طالباً وطالبة من الماجستير. أظهرت نتائج الدراسة تحديد عشرة مبادئ لتعليم الكبار، تضم ثلاثة وأربعين ممارسة، وأظهرت أن درجة تطبيق هذه المبادئ كانت كبيرة وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير العمر، إلا في مبدأ تفضيل الكبار ربط التعلم بمجالات عملهم. وأن هناك فروقاً دالة إحصائية في مبادئ تعليم الكبار تبعاً لمتغير مستوى برنامج الدراسة، وذلك لصالح دبلوم التربية، وكذلك يوجد فروق دالة إحصائياً لصالح ماجستير الإدارة التربوية مقابل التفسير والحديث.

دراسة القطاونة والخوالدة (2017) هدفت إلى تحديد مستوى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة لمبادئ الأندراغوجيا في ممارساتهم التدريسية من وجهة نظر طلبتهم، مع تحليل علاقتها ببعض الخصائص الديموغرافية مثل النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والتخصص. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وشملت الدراسة 977 طالبًا وطالبة من مستويات البكالوريوس والدراسات العليا، وطبقت استبانة موزعة على ٦ أبعاد هي: تأكيد الذات، وحاجات المتعلمين، والخبرة، والدافعية، والميول والاتجاهات، والاستعداد للتعلم.. أظهرت النتائج توظيفًا متوسطًا لمبادئ الأندراغوجيا، باستثناء بعدي الميول والاستعداد. كما أظهرت تفوق الكليات الإنسانية على العلمية في تطبيق هذه المبادئ. واهتم أعضاء هيئة التدريس بخبرات المتعلمين لدى طلبة السنوات الأولى أكثر من طلبة السنوات المتقدمة والدراسات العليا.

دراسة نجواتا (Ngwata, 2020)هدفت إلى استكشاف تطبيق مبادئ تعلم الكبار من قبل مدربي الانتخابات المحلية عند تدريب موظفي الاقتراع في بعض الدوائر الانتخابية بمنطقة لوساكا. استخدمت الدراسة تصميم دراسة الحالة بأسلوب نوعي، حيث شملت عينة مكونة من ٤٥ مدربًا من أصل 180 مدربًا شاركوا في تدريب الانتخابات لعام 2016. تم جمع البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة والاستبيانات. أظهرت النتائج أن مدربي الانتخابات المحلية طبقوا مبادئ تعلم الكبار من خلال إشراك موظفي الاقتراع في التدريب، والسماح لهم بمشاركة تجاربهم، واستخدام لغة مناسبة، بالإضافة إلى توظيف أساليب مثل لعب الأدوار لمحاكاة مواقف الحياة الواقعية. ومع ذلك، واجه المدربون تحديات في التطبيق الفعّال لهذه المبادئ بسبب العدد الكبير من المتدربين، والوقت المحدود المخصص للتدريب، ونقص المعرفة الكافية لدى بعض

المدربين حول مبادئ تعلم الكبار. اقترح المشاركون في الدراسة حلولًا لتحسين التدريب، مثل زيادة عدد المدربين، وتمديد فترة التدريب، وعقد ورش عمل لتعريف المدربين بمبادئ تعلم الكبار وتطبيقها بشكل أفضل. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بأن تقوم لجنة الانتخابات في زامبيا بتنظيم ورش عمل مكثفة لتعزيز معرفة المدربين بمبادئ تعلم الكبار، كما أوصت بتوفير تمويل إضافي لزيادة عدد المدربين وتحسين كفاءة التدريب الانتخابي.

دراسة نجوزوانا (Ngozwana, 2020) هدفت إلى استكشاف التطبيق العملي لنظرية تعلم الكبار (الأندراغوجيا) من قبل المعلمين والمتعلمين البالغين في بيئة التعلم في إسواتيني. استخدمت الدراسة تصميمًا وصفيًا ضمن منهج بحث تفسيري قائم على المقاربة النوعية، حيث تم اختيار سبعة مشاركين (أربعة متعلمين بالغين وثلاثة معلمين) باستخدام أسلوبي العينة الهادفة والمريحة. تم جمع البيانات من خلال مقابلات غير منظمة تحتوي على أسئلة مفتوحة، وتم تحليلها باستخدام التحليل الموضوعي الاستقرائي لتحديد الأنماط والأفكار المشتركة .أظهرت النتائج أن أساليب التدريس المستخدمة عززت اعتماد المتعلمين على المعلمين بدلاً من تعزيز التعلم الذاتي الموجه. كما أن المحتوى التعليمي كان يركز على المواد الدراسية دون دمج كافٍ لسياقات الحياة الواقعية للمتعلمين البالغين. وخلصت الدراسة إلى أن المتعلمين يفتقرون إلى الاستقلالية الذاتية، حيث لا يبذلون جهدًا كافيًا للدراسة، ويتأخرون في تسليم المهام، ويأتون إلى بيئة التعلم دون استعداد كافٍ.

دراسة الشمراني والمبيريك (2024) هدفت الدراسة للكشف عن واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، والعوامل المؤثرة التي تعوق من تطبيقها من وجهة نظر المتدربين، وتم استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (421) متدربًا. وجمعت البيانات باستخدام استبانة التخصصات الصحية بالمملكة، كما تم استخدام الاستبانة الدراسة السابقة. وكشفت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي في برامج الهيئة التدريبية السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين جاء بدرجة عالية، وأن من أهم العوامل المؤثرة التي تعوق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج الهيئة السعودية للتخصصات الصحية هو اختلاف مستويات خبرة المتدربين في المجموعات التدريبية، ويهيمن على الدورات التدريبية الطابع النظري أكثر من الطابع العملي، كما كشفت نتائج الدراسة عن تدني وضوح الخطة التدريبية للمتدرب في التدريب العملي نوعا ما.. كما وجدت اختلافات دالة إحصائيًا بين المجموعات التدريبية المختلفة، حيث كانت الدورات التدريبية القصيرة أكثر من التدريب العملي. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدد من وضعت الخطة التدريبية المتدربين في التدريب العملي نوعًا ما.

وهدفت دراسة بحراني (Bahrani,2024)إلى استكشاف كيفية تعزيز التنمية المهنية في برامج التدريب المؤسسي من خلال دمج مبادئ الأندراغوجيا. استخدمت الدراسة نهجًا مختلط الأساليب، شمل استطلاعات رأي ومقابلات مع ١٠٠ موظف شاركوا في برامج تدريبية تتضمن عناصر الأندراغوجيا وأخرى بدونها. تم تحليل البيانات كميًا لقياس تأثير التدريب على اكتساب المهارات والمشاركة والرضا، بينما قدم التحليل النوعي رؤى حول تجارب المتعلمين. أظهرت النتائج أن البرامج التدريبية القائمة على الأندراغوجيا عززت المشاركة واحتفاظ الموظفين بالمهارات بشكل أفضل مقارنة بالأساليب التقليدية، كما زادت من رضاهم وشعورهم بملاءمة المحتوى لأدوارهم الوظيفية. وأكدت الدراسة أن التعلم الذاتي لعب دورًا مهمًا في تحسين الاحتفاظ بالمهارات على المدى الطويل. توصي الدراسة المؤسسات بدمج مبادئ الأندراغوجيا في برامجها التدريبية لتعزيز مشاركة المتعلمين وتحقيق تنمية مهنية أكثر فعالية.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

أ. جوانب الاتفاق: يظهر من استعراض الدراسات السابقة أن البحث الحالي يتفق مع العديد منها في عدة نقاط أساسية. فكما تهدف دراسة الشمراني والمبيريك (2024) إلى تحديد المعوقات والتحديات في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا، يركز البحث الحالي على تحديد التحديات التي تواجه المدربين في تطبيق هذه المبادئ. كما يتطابق البحث مع دراسات مثل الناجي (2016) والقطاونة والخوالدة (2017) من حيث استخدام المنهج الوصفي المسحي، وهو الأسلوب الذي يُتيح تحليل واقع الممارسات والظواهر المدروسة بصورة دقيقة. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام أداة الاستبانة في جمع البيانات يُعدُّ من النقاط المشتركة بين معظم الدراسات السابقة والبحث الحالي، مما يعزز من إمكانية المقارنة والتعميم على النتائج المتوقعة.

ب. جوانب الاختلاف: يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تركيزه على استكشاف مستوى معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا والمقترحات التطويرية لتفعيلها، وهو جانب لم يُسلَّط عليه الضوء بشكل مباشر في الدراسات السابقة التي ركزت غالبًا على تقييم الممارسات التدريسية أو التحديات فقط. كما يتميز البحث الحالي من حيث مجتمع الدراسة والعينة، إذ استهدف المدربين، في حين انصبت اهتمامات الدراسات السابقة على طلاب الدبلوم والماجستير، أو مدربين أو متعلمين في بيئات تعليمية غير رسمية وخارج السياق السعودي، مثل زامبيا وإسواتيني. ورغم أن دراسة

الشمراني والمبيريك (2024) تُعد الأقرب من حيث السياق الجغرافي، إلا أنها اقتصرت على برامج الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، دون التطرق إلى مراكز التدريب المدنية العامة.

ج. جوانب التميز: يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بتركيزه على معرفة المدربين أنفسهم بمبادئ الأندراغوجيا، وليس فقط على تقييم ممارساتهم من وجهة نظر المتدربين. كما يتفرد بتضمينه تحليلًا للتحديات ومقترحات تطويرية لتفعيل المبادئ، وهي عناصر لم تُعالج بعمق في معظم الدراسات. كذلك، يمتد البحث ليغطي منطقتين رئيسيتين (الرياض وجدة)، مما يمنحه قوة تمثيلية أوسع مقارنة بالدراسات التي اقتصرت على نطاق جغرافي محدود.

منهجية البحث وإجراءاتها:

منهج البحث:

بناء على طبيعة البحث الحالي وتحقيقاً لأهدافه اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، ولذلك لوصف مستوى معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا للفلسفة الإنسانية في تدريب الكبار، وتحديد التحديات التي تواجههم في تطبيقها، بالإضافة إلى اقتراح حلول تسهم في تعزيز ممارساتها داخل مراكز التدريب بمدينة الرياض.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع المدربين في مختلف المراكز التدريبية في مدينتي الرياض وجدة، وقد شارك في البحث عينة مكونة من (101) مدرب ومدربة في مختلف المراكز التدريبية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، يُظهر الجدول التالي توزيع أفراد عينة البحث من مختلف المراكز التدريبية في مدينتي الرياض وجدة وفقاً للخصائص الديمغرافية:

جدول (1) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع افراد الدراسة حسب متغير ات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية	المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	32	%31.7	المدينة	الرياض	53	52.5%
	أنثى	69	68.3%		جدة	48	47.5%
الخبرة التدريبية	أقل من ٣سنوات	5	5%	المؤهل العلمي	دبلوم	2	2%
	من ٣-٦اقل سنوات	12	11.9%		بكالوريوس	45	44.6%
	أكثر من ٦سنوات	84	83.2%		دراسات عليا	54	53.5
المجموع الكلي		**101**	**100%**	**المجموع الكلي**		**101**	**100%**

أداة البحث:

اعتمدت الباحثة على استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تضمنت ثلاثة محاور رئيسية: تناول المحور الأول معرفة المدربين بمبادئ الفلسفة الإنسانية في تدريب الكبار وفق نموذج الأندراغوجيا، واشتمل على (10)عبارات، بينما ركّز المحور الثاني على التحديات التي تواجه المدربين في تطبيق هذه المبادئ، وضم (12) عبارة . أما المحور الثالث، فقد خُصص للمقترحات التي تساهم في تعزيز تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في الممارسات التدريبية، وتضمن (10) عبارات.

تم تصميم الاستبانة بالاعتماد على مصادر بحثية متنوعة، مع التحقق من صدقها وثباتها، واعتماد مقياس ليكرت الخماسي (منخفضة جدًا، منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جدًا) لقياس استجابات المدربين المشاركين بدقة.

صدق أداة البحث:

تم الاعتماد على نوعين من الصدق هما:

١. **الصدق الظاهري للاستبانة:** تم عرض النسخة الأولية من الاستبانة على ثلاثة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية للاستفادة من ملاحظاتهم وتوجيهاتهم، حيث تم تعديل الاستبانة لتتوافق مع مقترحاتهم، من خلال حذف (5) عبارات وإعادة صياغة بعض العبارات بالشكل المناسب، وذلك لضمان تحقيق الاستبانة لأهدافها وقياس ما وضعت من أجله بدقة.

٢. **صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية من خارج عينة البحث والتي تكونت من (30) مدرب، وحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة ضمن بالمحور كما هو موضح بالجدول التالي.

الجدول (2) معاملات ارتباط بيرسون Pearsons' Correlation بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية

المحور	العبارات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
الأول: المعرفة بمبادئ الأندراغوجيا في التدريب	معامل لارتباط	.847**	.847**	.829**	.875**	.870**	.911**	.844**	.815**	.832**
الثاني: التحديات	معامل الارتباط	.683**	.733**	.713**	.560**	.397*	.740**	.672**	.685**	.743**
المحور الثالث: المقترحات	معامل الارتباط	.706**	.886**	.870**	.883**	.941**	.950**	.917**	.890**	.872**

**دالة عند مستوى (0.01)

*دالة عند مستوى (0.05)

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباطات بيرسون بين درجة العبارة بالدرجة الكلية للمحور المنتمي له حققت ارتباطات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) أو أقل منهما، حيث تراوحت معاملات الارتباطات درجات عبارات بالدرجة الكلية للمحور الأول بين (.815-.911)، والمحور الثاني بين (.397-.740) والمحور الثالث بين (.706-.941)، وتشير هذه القيم إلى أن أداة الدراسة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وأن عبارات المحاورين تشترك وتجانس معاً في قياس واقع معرفة المدربين بمبادئ نظرية الأندراغوجيا في تعليم الكبار في مراكز التدريب.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات إداه البحث الحالية، تم حساب معامل الثبات من واقع بيانات العينة الاستطلاعية باستخدام مُعَامِل ألفا كرونباخ (Cronbach s Alpha)؛ لإيجاد قيم ثبات عبارات محاور الاستبانة، وجاءت النتائج كما هو في الجدول الآتي:

جدول رقم (3): يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: المعرفة بمبادئ الأندراغوجيا في التدريب	9	.951
الثاني: التحديات في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في التدريب	9	.837
المحور الثالث: المقترحات التي تسهم تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في التدريب	9	.962
الثبات الكلي للاستبانة	**27**	**.873**

يتضح من الجدول (3)، أن قيم معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لأداة الدراسة بلغ (.873)، وبلغت معامل ألفا كرونباخ للثبات للمحاور الثلاثة بين (.837) و(.962)، وهذه القيم تشير إلى ثبات عالي للاستبانة، مما يؤكد على الحصول على النتائج إذا ما تم تطبيقها في بيئات ومجموعات تدريبية أخرى.

- الأساليب الإحصائية

تم معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS.25) ، وذلك من خلال تطبيق الأساليب الإحصائية الآتية: معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson Correlation) للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لضمان ثبات أدوات الدراسة، والمتوسطات الحسابية (Mean) والانحرافات المعيارية (Standard Deviation) وتم توضيح استخدمها.

تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم:

تكون الإجابة عن عبارات الاستبانة عن طريق اختيار المستجيب بين إحدى خمس بدائل (ليكرت الخماسي) موجودة أمام كل عبارة، وتتمثل هذه البدائل والدرجات المقابلة لها ومدى المتوسطات الحسابية والذي تمّ استخدام المعيار التالي لتفسير النتائج.

جدول (4): مدى المتوسطات الحسابية لتفسير النتائج

درجة الموافقة	قليلة جداً/ لا تمثل تحدياً	قليلة/ تحدياً لحد ما	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
مدى المتوسطات	من 1.00 -1.80	من (1.81 -2.60)	من (2.61 -3.40)	من (3.41-4.20)	أكثر من 4.20

عرض ومناقشة النتائج:

يستعرض هذا الجزء نتائج الدّراسة؛ وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدّراسة والّتي تم التوصّل إليها من خلال إجراء المعالجة الإحصائيّة لها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وكذلك وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها وربطها بنتائج الدراسات السابقة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما مدى معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا للفلسفة الإنسانية في تدريب الكبار من وجهة نظر المدربين في مديني الرياض وجدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات محور معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا للفلسفة الإنسانية في التدريب، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة نحو معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا للفلسفة الإنسانية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الرتبة
1	أمتلك المعرفة في توضيح أهداف التدريب للمتدربين وربطها باحتياجاتهم المهنية أو الشخصية	4.40	.873	كبيرة جداً	1
2	أجيد شرح أهمية وأهداف المحتوى التدريبي للمتدربين وكيفية تأثيره على تطورهم المهني والشخصي.	4.38	.881	كبيرة جداً	2

3	لدي المعرفة في كيفية توجيه المتدربين نحو التعلم الذاتي وتمكينهم من تحمل مسؤولية تعلمهم.	4.24	.929	كبيرة جداً	7
4	أمتلك مهارة استخدام استراتيجيات تربط محتوى التدريب باحتياجات المتدربين وأهدافهم المهنية والشخصية.	4.27	.786	كبيرة جداً	6
5	أجيد توظيف خبرات المتدربين السابقة في تصميم أنشطة تدريبية تفاعلية وفعالة.	4.12	.909	كبيرة	9
6	أمتلك القدرة على الاستفادة من تجارب المتدربين في ربط المحتوى التدريبي بواقعهم المهني.	4.32	.836	كبيرة جداً	3
7	أجيد استخدام استراتيجيات تدريبية تفاعلية تعتمد على النقاشات وحل المشكلات لتعزيز التفكير النقدي.	4.29	.817	كبيرة جداً	5
8	لدي الخبرة في كيفية استخدام أساليب تحفيزية تعزز رغبة المتدربين في التعلم والتطور المهني.	4.31	.758	كبيرة جداً	4
9	أجيد استخدام استراتيجيات تحفيزية متنوعة تربط التعلم باحتياجات المتدربين وتطلعاتهم الشخصية.	4.12	.778	كبيرة	8
	(المحور ككل)	4.27	.675	كبيرة جداً	

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية لاستجابة المدربين عينة الدراسة لعبارات المحور تراوحت بين (4.12)، و(4.40)، وهي متوسطات ضمن مدى المتوسطات الذي يقع في مجال استجابة معرفة بدرجة (كبيرة -كبيرة جداً). كما يظهر المتوسط العام لاستجابة المدربين أفراد عينة الدراسة تجاه معرفتهم بمبادئ الأندراغوجيا في تدريب الكبار ككل بلغ (4.27) وبانحراف معياري (.657) وهو متوسط يقع في مجال معرفة بدرجة (كبيرة جداً). وهذه يشير إلى أن لدى المدربين معرفة كبيرة جداً بمبادئ الأندراغوجيا للفلسفة الإنسانية في تدريب الكبار بمراكز التدريب في مدينتي الرياض وجدة.

يظهر من الجدول أن لدى المدربين معرفة كبيرة جداً بمبادئ الأندراغوجيا في التدريب للعبارات (-8-7-6-4-3-2-1)، وحازت العبارة (1) ونصها " أمتلك المعرفة في توضيح أهداف التدريب للمتدربين وربطها باحتياجاتهم المهنية أو الشخصية " على المرتبة الأولى كأبرز العبارات في معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا بمتوسط حسابي بلغ (4.40) وبانحراف معياري (.873)، ثم تلتها العبارة (2) ونصها:" أجيد شرح أهمية وأهداف المحتوى التدريبي للمتدربين وكيفية تأثيره على تطورهم المهني والشخصي" في الترتيب الثاني بمتوسط (4.38) وبانحراف معياري (0.881). كما جاءت العبارة (6) ونصها:" أمتلك القدرة على الاستفادة من تجارب المتدربين في ربط المحتوى التدريبي بواقعهم المهني في المرتبة الثالث بمتوسط حسابي (4.32) وبانحراف معياري (0.836).

وبالمقابل يظهر من نتائج الجدول أن لدى المدربين معرفة كبيرة بمبادئ الأندراغوجيا في التدريب في العبارتين هما (5) ونصها " أجيد توظيف خبرات المتدربين السابقة في تصميم أنشطة تدريبية تفاعلية وفعالة" حيث حصلت على المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (4.12) وبانحراف معياري (0.778)، وتليها العبارة (9) وهي" أجيد استخدام استراتيجيات تحفيزية متنوعة تربط التعلم باحتياجات المتدربين وتطلعاتهم الشخصية إذ جاءت في المرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ قدره (4.12)، وبانحراف معياري (0.909).

وتفسير الباحثة هذه النتائج إلى تطور البرامج التدريبية وتأهيل المدربين، ودمج مفاهيم التعليم للكبار ضمن محتوى الدورات وورش العمل المتخصصة. كما تعزو ذلك إلى اتساع دائرة الاطلاع والوعي المهني لدى المدربين من خلال المصادر الرقمية والدورات المعتمدة، مما أسهم في ترسيخ مفاهيم الأندراغوجيا لديهم، ويُحتمل أيضاً أن يكون التوجه المؤسسي لمراكز التدريب نحو تحسين جودة التدريب وتعزيز الجانب الإنساني في التعامل مع المتدربين قد ساهم في رفع مستوى المعرفة بهذه المبادئ.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة، التي أظهرت أن لدى المدربين في مراكز التدريب بمدينة الرياض وجدة معرفة كبيرة جداً بمبادئ الأندراغوجيا في تدريب الكبار، مع ما توصلت إليه دراسة الناجي (2016) التي بيّنت أن درجة تطبيق مبادئ تعليم الكبار كانت بدرجة كبيرة. كما جاءت هذه النتيجة منسجمة مع ما توصلت إليه دراسة نجواتا (Ngwata, 2020)، والتي أكدت أن مدربي الانتخابات المحلية طبقوا مبادئ تعلم الكبار من خلال إشراك المتدربين، وتبادل الخبرات، واستخدام أساليب تواصل مناسبة، وكذلك اتفقت مع دراسة الشمراني والمبيريك (2024) التي كشفت عن أن مستوى تطبيق مبادئ تعليم الكبار في البرامج التدريبية للهيئة السعودية للتخصصات الصحية من وجهة نظر المتدربين كانت كبيرة.

في المقابل، تختلف هذه النتيجة عن ما ورد في دراسة القطاونة والخوالدة (2017)، التي أظهرت أن توظيف مبادئ الأندراغوجيا كان بدرجة متوسطة، باستثناء بعدي الميول والاستعداد، مما يشير إلى أن مستوى معرفة وتطبيق هذه المبادئ لدى عينة تلك الدراسة كان أقل مقارنة بما توصلت إليه هذه الدراسة، ويُعزى هذا التباين إلى اختلاف طبيعة البيئات التدريبية والسياقات والمنطقة التعليمية بين الدراسة الحالية ودراسة القطاونة والخوالدة (2017).

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه المدربين في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في التدريب من وجهة نظر المدربين في مديني الرياض وجدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات محور التحديات التي تواجه المدربين في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في التدريب، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة نحو التحديات التي تواجه المدربين في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في التدريب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الرتبة
1	صعوبة إدراك المتدربين لأهمية الحاجة للتدريب بالنسبة لأدوارهم الوظيفية.	3.02	1.157	متوسطة	4
2	صعوبة تحفيز المتدربين على تحمل مسؤولية توجيه تعلمهم دون الاعتماد الكامل على المدرب.	3.01	1.109	متوسطة	5
3	مقاومة المتدربين لفكرة التوجيه الذاتي واتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمهم في أثناء التدريب.	3.14	1.192	متوسطة	1
4	ضعف القدرة على ربط المحتوى التدريبي بمواقف الحياة العملية للمتدربين.	2.30	1.196	تحدى إلى حد ما	9
5	دمج الخبرات المتنوعة للمتدربين في ممارسات الأنشطة التدريبية أثناء عملية التدريب	2.88	1.314	متوسطة	6
6	صعوبة تحديد الوقت المناسب للتدريب بناءً على استعداد المتدربين. بسبب التزاماتهم المهنية.	3.07	1.329	متوسطة	3
7	مقاومة بعض المدربين تغيير الأساليب التقليدية في التدريب بدلًا من التركيز على حل المشكلات العملية	3.12	1.143	متوسطة	2
8	نقص الخبرة في تحويل المحتوى النظري إلى تمارين عملية تعكس مشكلات واقعية للمتدربين الكبار.	2.82	1.284	متوسطة	7
9	صعوبة إدارة الوقت عند التركيز على الأنشطة القائمة على حل المشكلات.	2.65	1.236	متوسطة	8
	(المحور ككل)	2.89	.853	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المدربين من عينة الدراسة على عبارات محور التحديات تراوحت بين (2.30)، و(3.14)، وهي متوسطات وهي تقع ضمن نطاق متوسط يشير إلى وجود تحديات بدرجة (متوسطة -إلى حد ما). كما يظهر المتوسط العام لاستجابة المدربين أفراد عينة الدراسة تجاه محور التحديات ككل بلغ (2.89) وبانحراف معياري (.853) وهو متوسط يقع في مجال تحدي بدرجة (متوسطة). وهذه يشير إلى أن التحديات التي يواجهها المدربون في مدينتي الرياض وجدة في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا للفلسفة الإنسانية تُعد متوسطة بشكل عام.

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة إلى تزايد الوعي التدريجي بمبادئ الأندراغوجيا بين المدربين، بالإضافة إلى وجود جهود مؤسسية تهدف إلى تطوير أساليب التدريب لتكون أكثر توافقًا مع خصائص المتدربين البالغين. إلا أن استمرار وجود بعض التحديات يشير إلى الحاجة إلى مزيد من التمكين المهني للمدربين، وتوفير بيئات تدريبية مرنة تدعم ممارسات التعلّم الذاتي، وتُقلل من مقاومة التغيير سواء لدى المدربين أو المتدربين.

وتشير نتيجة هذه الدراسة إلى أن التحديات التي يواجهها المدربون في مدينتي الرياض وجدة في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا تُعد متوسطة بشكل عام، ما يعكس وجود صعوبات نسبية لكنها ليست حادة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نجواتا(Ngwata, 2020) ، التي أظهرت أن المدربين واجهوا تحديات في التطبيق الفعّال لمبادئ تعلم الكبار، تعود إلى العدد الكبير من المتدربين، وضيق الوقت المخصص للتدريب، إلى جانب نقص المعرفة الكافية لدى بعض المدربين. كما اتفقت أيضًا مع ما ورد في دراسة نجوزوانا(Ngozwana, 2020) ، والتي بينت أن من أبرز التحديات في بيئة التدريب هو ضعف الاستقلالية الذاتية لدى المتعلمين، مما يعيق تفعيل مبادئ الأندراغوجيا بشكل كامل.

كذلك، تتفق النتيجة جزئيًا مع دراسة الشمراني والمبيريك (2024)، التي أشارت إلى عدد من المعوقات التي تحدّ من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في برامج التدريب العملي، ومن أبرزها تفاوت خبرات المتدربين داخل المجموعة الواحدة، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي. ويُعزى هذا الاتفاق أن العامل المشترك بين الدراسات يتمثل في وجود تحديات فعلية تؤثر بدرجات متفاوتة في فاعلية تطبيق الأندراغوجيا.

وهذه النتيجة اتفق مع نتيجة دراسة نجواتا (Ngwata, 2020)التي بينت أن المدربون واجهوا تحديات في التطبيق الفعّال لمبادئ تعلم الكبار بسبب العدد الكبير من المتدربين، والوقت المحدود المخصص للتدريب، ونقص المعرفة الكافية لدى بعض المدربين حول مبادئ تعلم الكبار. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نجوزوانا (Ngozwana, 2020)التي أشارت وجدود تحديات في التطبيق العملي لنظرية تعلم الكبار (الأندراغوجيا) في بيئة التدريب مثل افتقار المتعلمين إلى الاستقلالية الذاتية في عملية التدريب، حيث لا يبذلون جهدًا كافيًا أثناء التدريب. واتفقت نسبياً مع دراسة الشمراني والمبيريك (2024) في بعض المعوقات التي تعوق من تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج الهيئة السعودية للتخصصات الصحية هو اختلاف مستويات خبرة المتدربين في المجموعات التدريبية، وبروز الطابع التقليدي النظري أكثر من الطابع العملي في التدريب.

يتضح من نتائج الجدول أن المدربين يواجهون تحديات بدرجة متوسطة في جميع العبارات، باستثناء العبارة رقم (4) التي جاءت بدرجة "إلى حد ما". وتشير النتائج إلى أن أبرز التحديات التي تواجه المدربين تمثلت في العبارة رقم (1)، ونصها: "مقاومة المتدربين لفكرة التوجيه الذاتي واتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمهم أثناء التدريب"، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.14)، وبانحراف معياري (1.192) وجاءت في المرتبة الأولى، تلاها في المرتبة الثانية التحدي الوارد في العبارة رقم (7)، ونصها: "مقاومة بعض المدربين تغيير الأساليب التقليدية في التدريب بدلًا من التركيز على حل المشكلات العملية"، بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، وبانحراف معياري (1.143) أما التحدي الثالث، فتمثل في العبارة رقم (6)، ونصها: "صعوبة تحديد الوقت المناسب للتدريب بناءً على استعداد المتدربين بسبب التزاماتهم المهنية"، حيث جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي.(3.07) وبانحراف معياري .(1.329)

وفي المقابل، تُظهر نتائج الجدول أن المدربين يواجهون تحديًا بدرجة "إلى حد ما" في تطبيق بعض مبادئ الأندراغوجيا في التدريب، كما يتضح في العبارة رقم (4) والتي تنص على: "ضعف القدرة على ربط المحتوى التدريبي بمواقف الحياة العملية للمتدربين"، حيث جاءت هذه العبارة في المرتبة التاسعة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.30)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثانية من سلم التقدير (إلى حد ما)، كما بلغ الانحراف المعياري (1.196). قد يُعزى هذه النتيجة إلى امتلاك المدربين خبرات عملية سابقة، ووعيهم بأهمية ربط التدريب بواقع المتدربين، إضافة إلى اعتماد بعض مراكز التدريب على أساليب وتقنيات تساعد في تعزيز هذا الجانب، مما قلل من حدة هذا التحدي لدى المدربين.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث: ما المقترحات التي تسهم في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في الممارسات التدريبية بمراكز التدريب وجهة نظر المدربين في مديني الرياض وجدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات محور المقترحات، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة نحو مقترحات تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في الممارسات التدريبية بمراكز التدريب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الرتبة
1	تضمين تطبيق مبادئ تعليم الكبار الأندراغوجيا كجزء من معايير الرخصة المهنية للمدربين	3.74	1.180	كبيرة	8
2	إعداد أدلة إرشادية للمدربين تتضمن أساليب ومهارات تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في مراكز التدريب.	3.80	1.200	كبيرة	7
3	تقديم برامج تطوير مهني للمدربين تشمل ورش عمل، دورات إلكترونية، وتدريب ميداني حول المتدربين الكبار.	3.92	1.163	كبيرة	3
4	تشجيع المدربين على المشاركة في أبحاث ودراسات حول تدريب المتعلمين الكبار وأساليب تطويره.	3.93	1.160	كبيرة	1
5	-تنظيم مؤتمرات وندوات تجمع المدربين وخبراء دوليين لمناقشة أحدث الأساليب التدريبية في تدريب الكبار.	3.81	1.263	كبيرة	6
6	دعم المدربين بالمرشدين والمستشارين لمساعدتهم في تطوير مهاراتهم في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في التدريب.	3.83	1.167	كبيرة	5
7	إنشاء مجتمعات تعلم مهني للمدربين لتبادل الخبرات وممارسات تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في التدريب.	3.93	1.142	كبيرة	2
8	إجراء دراسات تقييمية دورية لقياس كفاءة المدربين في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في التدريب.	3.68	1.174	كبيرة	9
9	تطوير نظام التوأمة المهنية بين المدربين الجدد والخبراء لنقل معرفة تطبيق مبادئ الأندراغوجيا بشكل عملي.	3.86	1.175	كبيرة	4
	(المحور ككل)	3.83	1.022	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المدربين من عينة الدراسة على عبارات محور المقترحات تراوحت بين (3.68)، و(3.93)، وهي متوسطات وهي تقع ضمن نطاق متوسط يشير إلى مقترحات بدرجة (كبيرة). كما بلغ المتوسط العام لاستجابة المدربين أفراد عينة الدراسة تجاه محور المقترحات ككل (3.83) وبانحراف معياري (1.022) وهو متوسط يقع ضمن استجابة مقترح بدرجة (كبيرة).

وتشير هذه النتيجة إلى أن المقترحات التي تسهم في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في الممارسات التدريبية بمراكز التدريب تحظى بقبول واهتمام كبير من قِبل المدربين في مدينتي الرياض وجدة.

ويظهر من المتوسطات الحسابية في الجدول أن جميع المقترحات ذات أهمية كبيرة في جميع العبارات، ولقد جاءت أبرز المقترحات تمثلت في العبارة رقم (4)، ونصها:

" تشجيع المدربين على المشاركة في أبحاث ودراسات حول تدريب المتعلمين الكبار وأساليب تطويره"، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.93)، وبانحراف معياري (1.160) وجاءت في المرتبة الأولى. تلاها في المرتبة الثانية المقترح الوارد في العبارة رقم (7)، ونصها: " إنشاء مجتمعات تعلم مهني للمدربين لتبادل الخبرات وممارسات تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في التدريب."، بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وبانحراف معياري (1.142). فيما جاء المقترح الثالث المتمثل في العبارة رقم (3)، ونصها: " تقديم برامج تطوير مهني للمدربين تشمل ورش عمل، دورات إلكترونية، وتدريب ميداني حول المتدربين الكبار"، حيث جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(3.93) وبانحراف معياري (1.163).

فيما جاء أدنى المقترحات حسب المتوسطات الحسابية المقترح الوارد في العبارة رقم (1)، ونصها: " تضمين تطبيق مبادئ تعليم الكبار الأندراغوجيا كجزء من معايير الرخصة المهنية للمدربين "، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.74)، وبانحراف معياري (1.180) كما جاء المقترح في العبارة رقم (8) والتي تنص على: " إجراء دراسات تقييمية دورية لقياس كفاءة المدربين في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في التدريب "في المرتبة التاسعة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.68)، وانحراف معياري (1.174).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الوعيٌ المتزايد لدى المدربين بأهمية تبني نهج تدريبي يرتكز على الفلسفة الإنسانية ويُلبي متطلبات التدريب العصري، ما يساهم في تحسين جودة العملية التدريبية. كما يُحتمل أن يكون ذلك نابعاً من تكامل البرامج التدريبية التي شهدتها مراكز التدريب في مدينتي الرياض وجدة، مما يعزز من قبول وتأييد المدربين لهذه المقترحات كأدوات فعالة للارتقاء بمستوى التدريب، كما ترى الباحثة أن هذه المقترحات المطروحة تمس الجوانب العملية والتطبيقية التي غالباً ما يلاحظها المدربون أثناء ممارساتهم اليومية، مما يجعلها واقعية ومرتبطة باحتياجات مراكز التدريب في مدنية الرياض وجدة. وتشير هذه النتيجة أيضاً إلى قناعة المدربين بأن تفعيل هذه المقترحات يمكن أن يُسهم بشكل مباشر في تحسين جودة التدريب وتعزيز التفاعل الإيجابي مع المتدربين الكبار من مختلف التخصصات والمجالات المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نجواتا (Ngwata, 2020)، حيث اقترح المشاركون في الدراسة عددًا من الحلول العملية لتحسين جودة التدريب، ومن أبرزها عقد ورش عمل لرفع مستوى وعي المدربين بمبادئ الأندراغوجيا وتدريبهم على كيفية تطبيقها بفاعلية.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المدربين حول مدى معرفتهم بمبادئ الفلسفة الإنسانية في الأندراغوجيا، والتحديات التي تواجههم في تطبيقها، والمقترحات التي تسهم في تعزيز تطبيقها في مراكز التدريب تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة التدريبية، المؤهل العلمي، والمدنية)؟

وللإجابة على هذا السؤال، استخدمت الباحثة اختبار مان–ويتني **(Mann-Whitney U)** واختبار كروسكال–واليس**(Kruskal-Wallis Test)** ، بهدف الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات استجابات المدربين من عينة الدراسة في محاور الدراسة الثلاثة (المعرفة – التحديات – المقترحات) تُعزى لمتغيرات الدراسة السابقة، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

أولا: الفروق وفي متغير الجنس والمدينة:

جدول (٨): نتائج اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) لمعنوية الفروق بين متوسطات رتب استجابات العينة في محاور الاستبانة طبقاً لمتغير الجنس والمدينة

المحور	المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة المعنوية	دلالة الفرق
الأول: المعرفة بمبادئ الأندراغوجيا في التدريب	الجنس	ذكر	32	46.72	1495.00	1.008	.313	غير دال إحصائياً
		أنثى	69	52.99	3656.00			
	المدينة	الرياض	53	47.81	2534.00	1.158	.247	
		جدة	48	54.52	2617.00			
الثاني: التحديات	الجنس	ذكر	32	51.23	1639.50	.055	.956	غير دال إحصائياً
		أنثى	69	50.89	3511.50			
	المدينة	الرياض	53	55.00	2915.00	1.444	.149	
		جدة	48	46.58	2236.00			
الثالث: المقترحات	الجنس	ذكر	32	46.70	1494.50	1.006	.314	غير دال إحصائياً
		أنثى	69	52.99	3656.50			
	المدينة	الرياض	53	55.19	2925.00	1.513	.130	
		جدة	48	46.38	2226.00			

أظهرت نتائج اختبار مان–ويتني-(Mann-Whitney U)من الجدول أعلاه (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات استجابات المدربين من أفراد عينة الدراسة في المحاور الثلاثة (المعرفة بمبادئ الأندراغوجيا، والتحديات التي تواجههم، والمقترحات التي تسهم في تعزيز تطبيقها) تعزى لمتغيري الجنس والمدينة. حيث بلغت القيم المعنوية (Sig)لجميع المقارنات ما بين (.313) و(.247) و(.956) و(.149) و(.314) و(.130)، وهي جميعها أكبر من مستوى الدلالة المعتمد($\alpha \leq 0.05$) ، يشير هذه النتيجة إلى أن متغيري الجنس (ذكر/أنثى) والمدينة (الرياض/جدة) لا يؤثران تأثيراً جوهرياً على استجابات المدربين في أي من محاور الدراسة أي ان معرفة المدربين بمبادئ الأندراغوجيا في التدريب والتحديات التي تواجههم في تطبيقها، والمقترحات التي تسهم في تعزيز تطبيقها في مراكز التدريب لا تختلف فيما بين المدربين باختلاف جنسهم والمدينة.

تُفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مفهوم ومبادئ الأندراغوجيا لفلسفة الانسانية أصبحت مفاهيم مهنية عامة يتعرض لها جميع المدربين، بغض النظر عن جنسهم أو موقعهم الجغرافي. ويتحقق ذلك من خلال برامج تدريبية وتأهيلية موحدة، ومراجعة ذاتية، وموارد رقمية متاحة للجميع. كما تُعزي ذلك إلى اتساق بيئات التدريب في مدينتي الرياض وجدة من حيث سياسات وممارسات التدريب، مما يُقلل من فرص ظهور فروق ذات دلالة إحصائية، علاوة على ذلك، معظم المدربين يشتركون في رؤيتهم تجاه تطوير العملية التدريبية، ويتفقون على أهمية تعزيز الجوانب الإنسانية في التدريب، بغض النظر عن اختلاف الجنس أو المدينة، كما تعزو ذلك إلى أن التحديات التي يواجهونها متشابهة، مما يجعل مقترحاتهم متقاربة بطبيعتها، إضافة إلى تأثرهم بمصادر معرفية موحدة، كالدورات التدريبية الوطنية والإرشادات العامة لمراكز التدريب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القطاونة والخوالدة (٢٠١٧)، التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمبادئ الأندراغوجيا في ممارساتهم التدريسية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي (الجنس)

ثانياً: الفروق وفي متغير الخبرة التدريبية والمؤهل العلمي:

جدول (9): نتائج تحليل اختبار كروسكال ويلز (Wallis Kruskal T) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات استجابات عينة الدراسة طبقاً لمتغير (الخبرة التدريبية والمؤهل العلمي)

المحور	المتغير	العدد	حجم العينة	متوسط الرتبة	قيمة كا٢ Chi-Square	درجة الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الأول: المعرفة بمبادئ الأندراغوجيا في التدريب	المؤهل العلمي	دبلوم	2	10.50	5.858	2	.035	دال إحصائياً
		بكالوريوس	45	47.41				
		دراسات عليا	54	55.49				
		إجمالي	101	-				
	الخبرة التدريبية	أقل من 3سنوات	5	19.40	7.478	2	.024	دال إحصائياً
		من 3- 6 اقل سنوات	12	43.83				
		أكثر من 6 سنوات	84	53.90				
		إجمالي	101	-				
الثاني: التحديات	المؤهل العلمي	دبلوم	2	33.50	1.375	2	.503	غير دال إحصائياً
		بكالوريوس	45	48.77				
		دراسات عليا	54	53.51				
		إجمالي	101	-				
	الخبرة التدريبية	أقل من 3سنوات	5	63.50	5.336	2	.069	غير دال إحصائياً
		من 3- 6 اقل سنوات	12	66.88				
		أكثر من 6 سنوات	84	47.99				
		إجمالي	101	-				
الثالث: المقترحات	المؤهل العلمي	دبلوم	2	27.50	1.375	2	.132	غير دال إحصائياً
		بكالوريوس	45	46.16				
		دراسات عليا	54	55.91				
		إجمالي	101	-				
	الخبرة التدريبية	أقل من 3سنوات	5	34.80	5.220	2	.074	غير دال إحصائياً
		من 3- 6 اقل سنوات	12	66.83				
		أكثر من 6 سنوات	84	49.70				
		إجمالي	101	-				

يتضح من الجدول (9) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات استجابات أفراد عينة الدراسة من المدربين نحو المعرفة بمبادئ الأندراغوجيا في التدريب تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التدريبية، وذلك لصالح متوسطات رتب المدربين الأعلى لذوي المؤهلات الدراسات العليا والخبرات التدريبية أكثر من 6 سنوات مقارنة ببقية فئات المؤهلات العلمية والخبرات التدريبية الأقل، ولقد جاءت قيمة التباين (Chi-Square) لدلالة الفروق بين متوسطات رتبهم طبقاً للمتغيرات المؤهل العلمي بلغت (5.858)، (7.478)،وهي قيمتان داله إحصائياً؛ لأن قيمة (Sig) المقترنة بقيمة التباين بلغت (.035)، (.024)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05).

وتُفسر الباحثة هذه النتائج بأن المدربين الحاصلين على مؤهلات علمية أعلى (دراسات عليا) وذوي الخبرات التدريبية الأطول (أكثر من 6 سنوات) يمتلكون فهماً أعمق ومعرفة أوسع بمبادئ الأندراغوجيا في التدريب، نتيجة تعرضهم لبرامج أكاديمية أكثر تخصصاً، وانخراطهم في تجارب مهنية غنية ومتنوعة. كما أن تراكم الخبرة يسهم في تطوير الوعي بأهمية الفلسفة الإنسانية في التعامل مع المتدربين البالغين، ويعزز من قدرتهم على تطبيق مبادئ الأندراغوجيا بمرونة وفاعلية. وتُعزى هذه الفروق أيضاً إلى أن التدريب المستمر والانخراط في الممارسات التدريبية المتقدمة يفتحان آفاقاً أوسع لفهم أساليب التعليم للكبار مقارنة بمن لديهم مؤهلات أو خبرات أقل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الناجي (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة في تطبيق مبادئ الأندراغوجيا لصالح ذوي المؤهلات العليا، ما يؤكد أثر المؤهل العلمي في المعرفة والتطبيق. كما جاءت متسقة مع دراسة القطاونة والخوالدة (2017)، التي بينت اختلاف مستوى توظيف مبادئ الأندراغوجيا لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة لصالح من يحملون مؤهلات دراسات عليا.

فيما يظهر من الجدول عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات استجابات أفراد عينة الدراسة من المدربين نحو التي تواجههم في تطبيقها، والمقترحات التي تسهم في تعزيز تطبيقها في مراكز التدريب تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التدريبية؛ وذلك لأن قيمة التباين (Chi-Square) لدلالة الفروق بالنسبة لهذه المتغيرات على الترتيب في محور التحديات بلغت (1.375) و(5.336) ومحور المقترحات (1.375) و(5.220) وجميعها قيم غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة (Sig) المقترنة بها بلغت على التوالي(.503) و(.069) و (.132) و(.074) وهي قيم أكبر من ($\alpha \leq 0.05$).

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه بيئات التدريب، والأنظمة المعتمدة، وطبيعة المتدربين، مما يجعل نوعية التحديات متقاربة، ويؤدي إلى تبني المدربين لمقترحات متشابهة لمعالجتها. كما يمكن تفسير ذلك بأن البرامج التدريبية والمؤسسات التي يعملون بها تفرض نمطاً موحداً من الأداء، ما يقلل من أثر الفروقات الفردية المرتبطة بالمؤهل أو الخبرة على إدراكهم للتحديات والمقترحات. علاوة على ذلك أن كلًا من التحديات التي تواجه المدربين والمقترحات التي يقدمونها لا تتطلب بالضرورة مستوى عالٍ من المؤهل العلمي أو سنوات طويلة من الخبرة، وإنما تعتمد بدرجة أكبر على الممارسة اليومية والتفاعل المباشر مع بيئة التدريب. فقد يواجه المدربون، على اختلاف مستوياتهم التعليمية وخبراتهم، ذات العقبات العملية مثل ضعف الإمكانيات أو مقاومة المتدربين، ما يجعل استجاباتهم متقاربة. كما أن المقترحات لتحسين التطبيق غالباً ما تنبع من الملاحظات الميدانية والمواقف التدريبية الواقعية، التي لا تختلف كثيراً بين فئة وأخرى ضمن بيئات التدريب المتشابهة.

التوصيات والمقترحات:

١. زيادة الاهتمام على تقديم البرامج والمحاضرات التوعوية للمدربين حول مفاهيم ومبادئ الأندراغوجيا في تعليم وتدريب الكبار، بهدف تعزيز معرفتهم بها وتطبيقها بشكل فعال في ممارساتهم التدريبية بمراكز التدريب المختلفة.

٢. ضرورة إدراج هيئة التقويم والتدريب مبادئ الأندراغوجيا لتعليم الكبار ضمن معايير الرخصة المهنية للمدربين، لضمان التزام المدربين بتطبيق فلسفة تعليم الكبار في البرامج التدريبية.

٣. تصميم أدلة تدريبية وطنية إرشادية للمدربين تتضمن أساليب ومهارات عملية لتطبيق مبادئ الأندراغوجيا في بيئات التدريب المختلفة.

٤. ضرورة وضع خطة استراتيجية وتشكيل لجان مختصة لتنفيذ المقترحات اللازمة لتطبيق مبادئ الأندراغوجيا في الممارسات التدريبية، لضمان تحسين فعالية التدريب وجودته في مراكز التدريب.

٥. تقديم برامج تدريبية وعقد ورش عمل متخصصة للمدربين ذوي المؤهلات العلمية والخبرات التدريبية الأقل، بهدف تعزيز قدرتهم على تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في الممارسات التدريبية بشكل فعّال.

٦. إجراء دراسات مستقبلية مماثلة للدراسة الحالية في مناطق ومدن أخرى في المملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع:

القطاونة، خليل شحادة، والخوالدة، عايد أحمد حماد. (2017).مستوى توظيف مبادىء الأندراغوجيا في الممارسات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبتهم." المجلة التربوية، 31(124)، 147 - 194. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/832494.

الناجي، عبدالسلام بن عمر" .(2016). تقييم الممارسات التدريسية لهيئة التدريس في الماجستير والدبلومات في ضوء مبادئ تعليم الكبار." مجلة العلوم التربوية، 1(2)، 77 - 106. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/939882.

الشمراني، وزنة بنت أحمد، والمبيريك، هيفا بنت فهد . " .(2024)واقع تطبيق مبادئ تعليم الكبار في التدريب العملي ببرامج تدريب الهيئة السعودية للتخصصات الصحية." مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، 36(36)، 1- 44.

عزت، أماني بهجت" .(2018). التدريب: مفهومه واستراتيجيته وأهدافه وأهميته." المجلة العلمية لكلية الآداب، 68، 131 - 150. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1066548.

نغميش, حصة. (2016). الفلسفة الإنسانية، *مجلة المعرفة*، (244)، 21-38.

ميريام، إس. بي.، وبيريما، إل. إل" .(2020). تعلم الكبار: ربط النظرية والممارسات" (ترجمة: موسى بن سليمان الفيفي &عبدالرحمن بن عبدالعزيز الشعيبي). الرياض: دار جامعة الملك سعود (النشر الأصلي عام 2013).

المراجع الأجنبية:

Adarkwah, M. A. (2024). GenAI-Infused Adult Learning in the Digital Era: A Conceptual Framework for Higher Education. *Adult Learning*. Scopus. https://doi.org/10.1177/10451595241271161

Aderinoye, R. A. (2020). Adult education practice in Nigeria: Between pedagogy and andragogy. *Journal of Pedagogy*, *1*(2), 67-78.

Alajlan, A. S. (2015). Appling Andragogy Theory in Photoshop Training Programs. *Journal of Education and Practice*, *6*(25), 150-154.

Bahrani, B. (2024). Applying Andragogy Principles to Enhance Professional Development in Corporate Training Programs. Journal of Social Science Utilizing Technology, 2(3), 415-429.

Bahrani, B. (2024). Applying Andragogy Principles to Enhance Professional Development in Corporate Training Programs. *Journal of Social Science Utilizing Technology*, *2*(3), 415–429.

Barber, H., Cohrssen, C., & Church, A. (2014). Meeting the Australian National Quality Standards: A case study of the professional learning needs of early childhood educators. Australasian Journal of Early Childhood, 39(4), 21-27. Retrieved from

Berfield, K. (2019). How does the adult surgeon learn? *Thoracic Surgery Clinics*, *29*(3), 233-238. https://doi.org/10.1016/j.thorsurg.2019.04.001

Chan, S. (2010). Applications of andragogy in multi-disciplined teaching and learning. *Journal of adult education*, *39*(2), 25-35.

Colomeischi, A. A. (2018). Psicho-Educational kit: trainer's manual and trainer's workbook. http://46.201.250.252:8080/handle/123456789/2621

Conway, P. F. (2023). 'Education changes a person': Exploring student development in a college-in-prison program through critical andragogy. *Teaching in Higher Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2172568

Hikmah, R. K. A., & Wahyuni, S. (2020, December). Implementation of Andragogy Approaches in Training Tourism to Develop Tourist Village. In 6th International Conference on Education and Technology (ICET 2020) (pp. 312-317). Atlantis Press. https://doi.org/10.70177/jssut.v2i3.1345

Ismail, I. (2024). Exploring Modern Educational Theories: A Literature Review of Student Learning in The Digital Age. *International Journal Multidisciplinary Science*, *3*(3), 83-94.

Kaufman, E. (2015). Correlation study of adult educators' facilitation experience, professional/academic discipline, and andragogy practices (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Theses and Dissertations. (UMI No. 3716664)

Knowles, M. S. (2011). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (7th ed.). Boston, MA: Elsevier.

Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.

Kumari, L., Dogra, T. D., & Kumar, V. (2021). Adult learning in action: Typology, principles and application of andragogy in forensic science. *International Journal of Medical Toxicology & Legal Medicine*, *24*(1and2), 164-169. http://dx.doi.org/10.5958/0974-4614.2021.00029.2

Loeng, S. (2017). Alexander Kapp–the first known user of the andragogy concept. *International Journal of Lifelong Education*, *36*(6), 629-643.

Machynska, N., & Boiko, H. (2020). Andragogy–The science of adult education: Theoretical aspects. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, 24*(1), 25-34.

Purwati, D., Mardhiah, A., Nurhasanah, E., & Ramli, R. (2022). The six characteristics of andragogy and future research directions in EFL: A literature review. Elsya: *Journal of English Language Studies, 4*(1), 86-95.

Karikari, C. (2024). *Influence of Andragogy Principles on Employee Motivation to Transfer Training: A Correlational Predictive Study* (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).

Merriam, S.B, (2001). The new update on adult learning theory. San Francisco; Jossey-Bass

Milhem, W., Abushamsieh, K., & Pérez Aróstegui, M. N. (2014). Training Strategies, Theories and Types. Journal of Accounting, Business & Management, 21(1).,12-26.

Ngozwana, N. (2020). The application of adult learning theory (andragogy) by adult educators and adult learners in the context of Eswatini. Uneswa Journal of Education (UJOE).

Ngwata, E. P. (2020). Application of adult learning principles by district election trainers in selected constituencies of Lusaka district (Doctoral dissertation, University of Zambia).

Thornton, K. (2019). Early childhood education trainers' knowledge and use of andragogical principles (Order No. 13812056). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (2208302595). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/early-childhood-education-trainers-knowledge-use/docview/2208302595/se-2

Twaddell, J. W. (2019). Educating parents about vitamin K in the newborn using Knowles' theory of adult learning principles as a framework. Critical Care Nursing Quarterly, 42(2), 205-207.

Wilson, C. A. (2023). The impact of andragogy on increasing the effectiveness of professional development for teachers: A quantitative study (Order No. 30572272). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (2856269674). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-andragogy-on-increasing-effectiveness/docview/2856269674/se-2

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

أ. زهرة شريف إبراهيم حريصي (١)

١- ماجستير الإرشاد النّفسي - كلية الفنون والعلوم الإنسانية – جامعة جازان المملكة العربية السعودية.

٢. **د. إخلاص عبد الرقيب سلام الشرجبي**(٢)

أستاذ علم النفس المشارك بقسم العلوم النفسية والسلوكية كلية الفنون والعلوم الإنسانية – جامعة جازان المملكة العربية السعودية.

Cognitive distortions and their relationship to mental health among female secondary school students in the city of Jizan.

Zahra Sharif Ibrahim Harisi (1)

1- Master's Degree in Psychological Counseling College of Arts and Humanities–Jazan University, KSA.

Dr.Ekhlas Abdulraqib Sallam Al-Sharjabi (2)

2. Associate Professor of Psychology in the Department of Psychological and Behavioral Sciences –College of Arts and Humanities – Jazan University, KSA.

Email: zahraharisi@outlook.sa

تاريخ استــلام البحــث: ٢٠٢٥/٥/١١م تاريخ قبول نشر البحث: ٣٠ /٥/ ٢٠٢٥م

الكلمات المفتاحيّة:

التشوهات المعرفية، الصحة النفسية، طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

KEY WORDS:

cognitive distortions ،mental health ،female secondary school students in Jizan city.

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية والصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان, والتعرف على مستوى التشوهات المعرفية و مستوى الصحة النفسية لديهن ،وإمكانية التنبؤ بالتشوهات المعرفية من خلال درجاتهم على مقياس الصحة النفسية، و ذلك على عينة مكونة من (٣٦٠) طالبة ثانوي في مدينة جيزان تتراوح أعمارهم بين ١٦-١٨سنة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، كما اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي ، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياس التشوهات المعرفية من إعداد (هارون، ٢٠١٧) و مقياس الصحة النفسية من إعداد احمد عبدالخالق(٢٠١٦) ، و استخدام برنامج (spss) لمعالجة البيانات، حيث توصلت الباحثة الى أن هناك مستوى منخفض في التشوهات المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان، في حين لديهن مستوى متوسط من المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء، هناك مستوى مرتفع من الصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان، يوجد علاقة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية والصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان، كما يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من خلال الصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

ABSTRACT:

current research aims to know the relationship between cognitive distortions and mental health among secondary school students in Jizan city and to identify the level of cognitive distortions and their level of mental health، and the possibility of predicting cognitive distortions through their scores on the mental health scale، on a sample of (360) secondary school students in Jizan city aged between 16-18 years، where they were selected by simple random method، and the researcher relied on the descriptive correlational approach، and to achieve the objectives of the research، the researcher used the cognitive distortions scale prepared by (Haroun، 2017) and the mental health scale prepared by Ahmed Abd elkhaleq (2016)، and the use of the (SPSS) program to process the data، where the researcher concluded that there is a low level of cognitive distortions among secondary school students in Jizan city، while they have an average level of exaggeration in goals and performance standards، there is a high level of mental health among secondary school students in Jizan city، there is a statistically significant relationship between cognitive distortions and mental health among secondary school students in Jizan city، Cognitive distortions can also be predicted through health among secondary school female students in Jazan city.

المقدمة:

تعد طالبات المرحلة الثانوية شريحة مهمة في المجتمع، ونظرا لما يمرون به من تغييرات نمائية ومعرفية وانفعالية حساسة. فهذه المرحلة تمثل نقطة تحول حاسمة في تكوين الشخصية وبناء الهوية. وقد تزداد خلالها احتمالية ظهور بعض التشوهات المعرفية نتيجة الضغوط الاكاديمية والاجتماعية، والتي قد تترك أثراً سلبياً على قدرتها على التكيف الصحيح سواء مع نفسها أو حتى مع الأخرين، وهذا ما دلت دراسة سليماني(٢٠٢٢) بأن مشكلات الصحة النفسية شائعة بشكل أكبر في المراهقين مقارنة بباقي الفئات العمرية، كما أوصت تلك الدراسات بإعداد البرامج الارشادية المناسبة لفئة المراهقين والشباب، وتعد التشوهات المعرفية من المفاهيم الاساسية التي ظهرت على يد آرون بيك Aaron Beck، وذلك من خلال أبحاثه عن أعراض الاكتئاب المعرفية وتشير الى المعاني والأفكار الخاطئة التي يكونها الفرد عن الموقف، ويؤكد بيك Beck أن تلك التشوهات لا تمثل مكونات الواقع الفعلي، بينما تمثل الافكار التلقائية حالة الفرد العقلية الظاهرة التي تشمل عمليات الترميز و الاتجاهات و التصورات الافتراضية للأفراد حول الاخرين و حول أنفسهم و هي التي تؤسس المخططات المعرفية، و ما بين تلك المخططات تقع التشوهات المعرفية Beck, et.al (2015) . فالتشوهات المعرفية هي عبارة عن عمليات ادراكية لا تتكون من محتوى سوي وتساهم في تحويل المواقف والأحداث الى أفكار سلبية تلقائية وهي من المؤشرات الدالة على طبيعة الشخصية تكيفية كانت ام غير تكيفية،Batmaz et al (2015)، وهذا ما تؤكده نظرية بيك من خلال تأكيدها على أن الانفعالات التي يبديها الافراد إزاء المواقف والاحداث، ليست إلا نتيجة لطريقة تفكيرهم، ولذلك نجد أن النظرية ركزت على عقلانية التفكير وتشويش الواقع كأسباب أساسية لاعتلال الصحة النفسية. بودالي وحبوش (٢٠٢١). كما ان الاهتمام في مجال الصحة النفسية أصبح من الموضوعات المطلوبة من اجل تحديد أسلوب يمكن من خلالة التعرف على نصيب الفرد من الصحة النفسية باباحني ودرويش (٢٠٢٢)

وتؤكد العديد من الدراسات كدراسة الراوي (٢٠٢١) ودراسة حسن (٢٠٢٢) الأثر السلبي للتشوهات المعرفية على صعيد الصحة النفسية، خاصة فيما يتعلق بتحريف واقع الحقائق بناء على افتراضات خاطئة مما يؤدي إلى تفسير خاطئ للأحداث، وخلل في معالجة المعلومات، وبالتالي ظهور أشكال التفكير السلبي، الأمر الذي سيؤثر لاحقاً على المناعة النفسية للفرد خاصة التي ترتبط بمدى انسجام الفرد مع البيئة المحيطة به

وترى الباحثة بان أي اختلال في المجال التكيفي النفسي والجسدي للمراهق قد يعني فرصة أكبر لظهور أشكال من التشوهات المعرفية، وبما أن هذه الفئة هي أساس البناء والنمو في أي مجتمع، لذا كان لابد من القيام بدراسة العلاقة بين تلك التشوهات وبين الصحة النفسية لديهم وذلك في عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

مشكلة البحث:

إن المعارف الخاطئة أو المشوهة هي التي تسبب الاضطرابات والمشكلات على صعيد الانفعال أو السلوك ، إذ أن تلك الاضطرابات مرتبطة بشكل كبير بالمعتقدات والآراء السلبية الموجودة لدى المراهق تجاه نفسه أو تجاه الآخرين، وخاصة في ظل التغيرات المستمرة التي تقع على هؤلاء المراهقين ، والتي أحدثت خللاً واضحاً على المستوى النفسي والاجتماعي والذي تبدى من خلال ظهور الأفكار السلبية المشوهة والتي أدت إلى تحريف الواقع وتفسيره وتأويله بشكل غير صحيح، لذا استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة في هذا الميدان، مثل دراسة Lalk (2024), ودراسة مسعد و عدة (٢٠٢٣) , والتي أظهرت العلاقة بين معايير الصحة النفسية و بين الأفكار السلبية والتي أكدت أن تفسيرات الأفراد غير الصحيحة والمشوهة للأحداث والمواقف هي مؤشرات واضحة لضعف التكيف النفسي، وترى الباحثة من هنا تبرز دراسة علاقة التشوهات المعرفية بالصحة النفسية لطالبات المرحلة الثانوية لفهم اعمق ووقاية مبكرة لتشوهات قد تظهر من خلال سلوكياتهن اليومية سواء دراسية كانت أم حياتية، وبناء على ذلك تتلخص مشكلة البحث الحالي بالتساؤلات التالية:

١/ ما مستوى التشوهات المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان؟

٢/ ما مستوى الصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان؟

٣/ هل توجد علاقة بين التشوهات المعرفية والصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان؟

٤/ ما امكانية التنبؤ بالصحة النفسية من خلال درجات طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان على مقياس التشوهات المعرفية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الى تحقيق الاتي:

- التعرف على مستوى التشوهات المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.
- التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.
- الكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية والصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

- التحقق من إمكانية التنبؤ بالصحة النفسية من خلال درجات طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان على مقياس التشوهات المعرفية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والتطبيقية كالتالي :

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث فيما يلي:

- يستمد البحث أهميته من أهمية الشريحة والفئة العمرية التي يطبق عليها البحث وهي عينة من المراهقين والذين يمثلون عماد المجتمع ومستقبله.
- توفير إطار نظري عن متغيرات البحث وهي التشوهات المعرفية والصحة النفسية.
- ندرة الدراسات - في حدود علم الباحثة – التي تناولت موضوع التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

الأهمية التطبيقية:

- تسهم نتائج البحث في مساعدة المرشدين النفسيين والتربويين في تسليط الضوء على طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية والصحة النفسية مما يسهم في تحسين الصحة النفسية من خلال التأسيس لبناء معرفي سليم للمراهقين بالمملكة العربية السعودية.
- يسهم البحث في التوعية بأخطار التشوهات المعرفية والمعلومات والمعارف الخاطئة على فئة المراهقين.
- إتاحة المجال لإعداد البرامج الإرشادية في تعديل التشوهات المعرفية وتعزيز الصحة النفسية لدى المراهقين بالمملكة العربية السعودية.
- تفعيل دور الإرشاد النفسي لمساعدة المراهقين على حل المشكلات التي تواجههم وخفض التشوهات المعرفية لديهم.

مصطلحات البحث:

التشوهات المعرفية Cognitive Distortions:

تعرف التشوهات المعرفية بانها عبارة عن اعتقادات الفرد السلبية نحو تهوين أو تضخيم وتفخيم الأحداث اليومية، والتفكير الثنائي، والتعميم الزائد، ولوم الذات والمبالغة في المستويات والمعايير، وتعميم الفشل والتجريد الانتقائي، والاستنتاج غير المنطقي (هارون،٢٠١٧).

وتعرفها الباحثة اجرائيا بانها معتقدات خاطئة اكتسبها المراهقون من خلال تأثرهم بآراء الأخرين والعالم المحيط من حولهم ومن ثم بنيت عليها توقعات وتنبؤات سلبية، وتحسب من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة عند استجابتها على مقياس التشوهات المعرفية للمراهقين المستخدم في البحث الحالي.

الصحة النفسية Mental Health:

عرفها عبد الخالق (٢٠١٦) بانها:" حالة وجدانية معرفية الذات مركبة دائمة دواما نسبيا، من الشعور بأن كل شيء على ما يرام، والشعور بالسعادة مع الذات ومع الآخرين، والشعور بالرضا والطمأنينة والأمن وسلام العقل والإقبال على الحياة، مع شعور بالنشاط والقوة والعافية، ويتحقق في هذه الحالة درجة مرتفعة نسبيا من التوافق النفسي والاجتماعي مع علاقات اجتماعية راضية مرضية".

وتعرفها الباحثة اجرائيا بانها حالة من الاستقرار النفسي والاتزان الانفعالي واعتدال المزاج والتعبير بالرضا عن الحياة والتعامل مع المواقف الحياتية بطريقة مناسبة وعقلانية وتمثل الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة من خلال الأداة المستخدمة في البحث ويمثلها مقياس الصحة النفسية.

حدود البحث:

حدود البحث الحالي يتحدد ذكرها في التالي:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على متغيري التشوهات المعرفية والصحة النفسية وعلى استجابات افراد العينة على فقرات مقياس التشوهات المعرفية ومقياس الصحة النفسية.

الحدود البشرية: طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

الحدود المكانية: ثانوية مدينة جيزان.

الحدود الزمانية: طبقت أدوات البحث خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

الإطار النظري:

١-التشوهات المعرفية:

مفهوم التشوهات المعرفية:

التشوهات المعرفية هي مجموعة من الأفكار الخاطئة والمعتقدات السلبية التي تؤثر على إدراك الفرد ومعرفته للحقيقة، وتشمل التفكير الثنائي، والتعميم المفرط، والتفكير الكارثي، والاستخفاف، والتجريد الانتقائي، والتفسيرات الشخصية. وتظهر أثناء الضغوط النفسية، والتي تؤدي بدورها إلى استنتاجات غير صحيحة في إدراك المواقف الواضحة Usen & Udom (٢٠١٧).

ويرى Beck، (2011) أن التشوهات المعرفية عبارة عن نظام من الأفكار الخاطئة التي تظهر أثناء الضغوط النفسية.

مظاهر التشوهات المعرفية:

هناك مجموعة من المظاهر التي يمكن أن يتصف بها الأشخاص الذين يعانون من التشوهات المعرفية والتي تتمثل في التالي:

- توجد لديهم انطباعات مبالغ فيها تمثل في الذات بالإيجاب أو بالسلب، وكان يصف نفسه بالعبقري

والذي لا يمكن أن يفشل أبدا أو الثرثار الفاشل الذي لا يمكنه النجاح في أي مهام، يتمتعون بأسلوب تفكير منغلق وتقليدي وغير قادر على التوافق مع مجريات الحياة المتنوعة والجديدة، وعادة ما يقعون في مواقف من الإرباك والإحراج فهم يضعون أنفسهم في مواقف يدعون أنهم على دراية وخبرة كبيرة بها وهم في الحقيقة على غير ذلك. (جمعة، ٢٠٠٦)

- يتصفون بضعف الإحساس الوجداني نحو الآخرين فلا يتعاطفون معهم وأحيانا ما تصدر منهم أقوالا أو أفعالا جارحة نحو الآخرين.
- يتوقعون الأفراد المشوهة معرفيا الأسوأ دوما، ويركزون على نواحي النقص والفشل لديهم وليس العكس.
- يتصفون بالجمود الفكري والميل الى المغالاة والحدة في التعامل وعدم قبول رأي الآخر. (الراوي،٢٠٢١، ٤١٠-٤١١).

أبعاد التشوهات المعرفية:

تشير (توراس، ٢٠٠٢) إلى أن التشوهات المعرفية تشتمل على العديد من المجالات والتي يمكن دمجها في بعدين أساسيين هما:

- بعد التشوهات المعرفية: ويشتمل هذا البعد على توقعات الفرد الذاتية فيما يقوم به من أفعال وتصرفات والتسرع في الاستنتاجات وعدم الاستناد إلى الأدلة والبراهين والمبالغة والتضخيم لكل ما يقوم به الفرد من أفعال وتبرير الفرد لكل ما يقوم به من أفعال وتصرفات والحكم على الآخرين بناء على ما يحمله الفرد من أفكار فإذا اتفقوا معه فيما يحمله من أفكار يكونوا أفراد جيدين ويتمتعون بدرجات عالية من الذكاء وإذا اختلفوا معه فهم أغبياء.
- بعد التشوهات المعادية للمجتمع: ويشتمل هذا البعد على تعميم الفرد لأفكاره على ما يحدث معه من مواقف وأحداث بالاعتماد على أن هذه الأفكار هي الأفكار الصحيحة وأن أفكار الآخرين هي الأفكار الخاطئة وأن ما يقوم به من أفعال لا يمكن أن تؤدي إلى عواقب سلبية والتبرير الانفعالي لكل ما يحدث معه مستندا على أن ما يشعر به هو نفس ما يشعر به الآخرين وأن الأفراد الآخرين غير قادرين على مواجهة التحديات والمواقف كما يواجهها هو وأن كل ما يحدث من مشكلات وصعوبات مصدرها الأفراد الآخرين. (بحيري، ٢٠١٩، ١٩٥).

النظريات المفسرة للتشوهات المعرفية:

النظرية المعرفية لآرون بيكAaron Beck (١٩٢١):

تقوم النظرية المعرفية على نموذج معالجة المعلومات حيث تفترض أن تفكير الأفراد يصبح أكثر تشويها عند مرورهم بخبرات نفسية سلبية، وتصبح الأحكام مطلقة، ومعممة بشمل مبالغ فيه، وتصبح المعتقدات الأساسية للفرد عن ذاته والعالم ثابته. ففي حالات السواء يتفقد الأفراد انطباعاته وأحكامه الذاتية من أجل الحصول على معلومات واضحة بينما الأفراد الذين مروا بخبرة انفعالية سيئة يقومون بتحيز فكري ثابت ومفرط في التعميم مما يؤدي إلى تشويه المعلومات الواردة إليهم (نينا، ودرايدن، ٢٠٢١)

نظرية ألبرت أليس: (١٩٩٤)

نظمت نظرية (Elis) الأفكار في نوعين؛ الأفكار العقلانية التي تتفق مع الأهداف العامة للفرد، والمحقق له السعادة، ويصحبها حالات وجدانية ملائمة للموقف وتؤدي إلى مزيد من النضج الانفعالي والعمل البناء , والأفكار غير العقلانية التي لا تتفق مع الواقع، وتحكم على صاحبها بالهزيمة والانسحاب والشعور بالنقص والمعاناة من بعض الصعوبات التوافقية، ويصحبها اضطرابات وسوء في التكيف، والتشوه المعرفي الناتج عن مجموعة من الأفكار غير العقلانية, وعلى هذا فإن الاضطرابات النفسية للفرد تعتمد إلى حد كبير على وجود أفكار مشوهة واعتقادات خاطئة يكونها الفرد عن ذاته، والآخرين والبيئة المحيطة به. (عبد العزيز، ٢٠٢١).

٢- الصحة النفسية:

مفهوم الصحة النفسية:

وتعرف (الزبيري) الصحة النفسية بأنها حالة من السلامة النفسية التي يؤدي الشخص وظيفته معها بتأقلم وراحة ضمن معايير بحيث يكون مقتنعا بنفسه وانجازاته. (الزبيري، ٢٠٢٠)

كما عرفت الصحة النفسية بأنها حالة من التوازن والتكامل بين الوظائف النفسية للفرد تؤدي به إلى أن يسلك بطريقة تجعله يتقبل ذاته ويتقبله المجتمع، بحيث يشعر من جراء ذلك بدرجة من الرضا والكفاية Kelly Marie، Lyell(2018)

أبعاد الصحة النفسية:

تتجسد ابعاد الصحة النفسية في الجوانب التالي:

- الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس: ويعني إحساس الفرد بقيمته، وتوفر ما لديه من إمكانات تجعله قادرا على العطاء، ومواجهة الصعاب والتحديات.
- التفاعل الاجتماعي: وهو مقدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية، وتبادل الزيارات، وتكوين علاقات إنسانية مشبعة، والإسهام بدور إيجابي في المناسبات والأنشطة.
- النضج الانفعالي: ويعني قدرة الفرد على مواجهة الصراعات النفسية، والسيطرة على الانفعالات والتعبير عنها بصورة مناسبة ومقبولة اجتماعيا.
- الخلو من الأمراض العصابية: ويعني خلو الفرد من الأنماط السلوكية الشاذة المصاحبة للاضطرابات

والأمراض النفسية والعقلية، وانتقاء كل ما يعوق مشاركته في الحياة الاجتماعية ويحد من تفاعله مع الآخرين.

- البعد الإنساني والقيمي: ويقصد به تبني الفرد إطارا قيميا يهتدى به ويوجه سلوكه، ويراعي فيه مشاعر الآخرين، ويحترم مصالحهم وحقوقهم. (القيق، ٢٠١٦).

النظريات المفسرة للصحة النفسية:

النظرية التحليلية (١٨٥٦-١٩٣٩):

مؤسس هذه النظرية هو العالم النمساوي سيغموند فرويد الذي يعتبر أن الصحة النفسية الكاملة مجرد خرافة بعيدة المنال في الحياة الواقعية. ويعتبر أن التوازن بين مكونات الشخصية والتفاعل الدينامي بينها (الهو، الأنا، والأنا الأعلى) بما يحقق الإرضاء لمختلف النزعات، ويؤدي الى حالة الوفاق الداخلي الذي يمثل حالة الشخصية المعافاة. إلا أن فرويد لخص الصحة النفسية من منظور وظيفي في ثلاثية: الإنجاز أو الابتكار (Creation) والانجاب (Procreation) والترويح (Recreation). حيث يأتي الإنجاز وصولا الى الابتكار في المقدمة كتعبير عن توظيف الطاقات والإمكانات في ممارسة حياتية بناءة، يليها الانجاب الذي يستند الى القدرة على الحب والارتباط الزوجي والعاطفي، والوصول الى النضج النفسي الضروري للقيام بأدوار الزوجية والوالدية. ويكملها القدرة على الترويح والاستمتاع بمباهج الحياة وتجديد الطاقات الحيوية. محسن واخرون، (٢٠١٩).

النظرية الجشطالتية (١٨٩٠):

يرى رواد هذه النظرية ومنهم (Max Fertheimer, Kurt Koffka, Kurt Levin) أن الصحة النفسية تكمن في القدرة على العيش هنا والآن بشكل حقيقي بينما يتجلى المرض في تزوير الواقع الذاتي والوجودي، والهروب في الماضي أو المستقبل، أي الهروب من متعة وقلق العيش الكثيف للتجربة الوجودية في الحاضر، وأن المريض النفسي يعاني من انعدام القدرة على المواجهة، ويرى بيرلز أن الصحة النفسية تتحقق حينما يتمكن الفرد من الوقوف على قدميه، وتحمل مسؤولية مصيره، ويتمكن كذلك الذات، لذلك فهو يكتفي باجترار الماضي بشكل دفاعي. من عيش رغباته ومشاعره في حالة من اللقاء مع الذات، وانطلاق حيويته في اتجاه نمائي. (حجازي، ٢٠٠٤، ٤٢)

النظرية السلوكية (١٩١٢):

تعتبر المدرسة السلوكية من أهم مداري علم النفس الحديث، وقد ظهرت كرد فعل على آراء مدرسة التحليل النفسي، من روادها: ثورندايك واطسون بافلوف وسنكر، وتعرف المدرسة السلوكية الصحة النفسية بان يأتي الفرد بالسلوك المناسب في كل موقف حسب ما تحدده الثقافة والبيئة التي يعيش في كنفها، فالمحك المستخدم هنا للحكم على صحة الفرد النفسية محك اجتماعي، فالسلوكية تعتبر البيئة المنزلة الأولى كما فهم السلوك الإنساني: إن فهم السلوك الإنساني والطبيعة الإنسانية لا يتحقق إلا من خلال دراسة الأصحاء من الأفراد، وهم في ذلك يختلفون عن الفريدين الذين استقوا بياناتهم من دراسة الحالات المرضية. فياض، (٢٠٢٠)

ثانيًا: الدراسات والبحوث السابقة:

توصل البحث الحالي إلى العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، وتم تقسيمها إلى ثلاثة محاور: دراسات تناولت المتغير الأول التشوهات المعرفية، ودراسات تناولت المتغير الثاني الصحة النفسية، ودراسات تناولت علاقة التشوهات المعرفية بالصحة النفسية.

الدراسات السابقة التي تناولت التشوهات المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

دراسة حسن (٢٠٢٢) : هدفت الى معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية والتلكؤ الاكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، وتم تطبيق مقياس التشوهات المعرفية ل (صالح الدين ، ٢٠١٥) ، وتكون المقياس من(٣٤) فقرة ،و مقياس التلكؤ الأكاديمي (أحمد ، عبد التواب ، ٢٠٢٠) موزع على اربعة أبعاد مكونة من (٣٠) فقرة على عينة البحث الذي بلغت (٣٠٠) طالبة ، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وبعد معالجة استجابات الطالبات توصلت النتائج الى ان طالبات المرحلة المتوسطة يمتلكن تشوهات معرفية وتلكؤ أكاديمي منخفض وكذلك أظهرت النتائج ان هناك علاقة ارتباطية ضعيفة وعكسية بين متغيري التشوهات المعرفية و التلكؤ الاكاديمي.

دراسة الراوي (٢٠٢١) : بهدف معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي والهناء النفسي لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة على عينة من (٤٠٠) طالبة ، واستخدمت مقياس التشوهات المعرفية و مقياس الصمود الاكاديمي و مقياس الهناء النفسي ،وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، و اسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي والهناء النفسي وعلاقة إيجابية بين الصمود الأكاديمي والهناء النفسي ، كما وجدت فروق في بعض أبعاد التشوهات المعرفية لدى طالبات الفرقة الرابعة، وفروق في الصمود الأكاديمي لصالح طالبات الفرقة الأولى، وفروق غير دالة في الهناء النفسي بين طالبات الفرقتين الأولى والرابعة، كما اظهرت النتائج مستوى متدني من التشوهات المعرفية و مستوى مرتفع من الصمود الاكاديمي و الهناء النفسي لدى عينة الدراسة.

الدراسات السابقة التي تناولت الصحة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

دراسة سليماني (٢٠٢٣): بهدف معرفة علاقة المناخ الاسري بالصحة النفسية لدى المراهقين وقد تم

الاعتماد على عينة بحث تشمل (١٥٠) مراهق ومراهقة واستخدم مقياس المناخ الاسري ل ـ (خليل، ٢٠٠٠) ومقياس الصحة النفسية ل ـ (موسى الدسوقي)، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وقد اسفرت النتائج الى وجود علاقة موجبة بين كل من المناخ الاسري والصحة النفسية ولم تجد فروق بين الذكور والاناث على الصحة النفسية واشارت نتائج الدراسة الى امكانية التنبؤ بالصحة النفسية من مقياس المناخ الاسري.

الدراسات السابقة التي تناولت التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية:

دراسة Lalk et al (2024): بهدف معرفة أعراض الاكتئاب المرتبطة بمعدل التشوهات المعرفية في نصوص العلاج النفسي، التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي حيث تم تحديد حددنا ١٤ تشوهًا إدراكيًا، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٤ مريضًا وتم استخدامها للتنبؤ بأعراض الاكتئاب لدى المريض. علاوة على ذلك، قمنا بضم جميع التشوهات في نموذج ذكاء اصطناعي استكشافي قابل للتفسير، يجمع بين خوارزميات التعلم الآلي المختلفة في إطار التحقق المتبادل المتداخل للتنبؤ بأعراض الاكتئاب. توصلت الدراسة الى انه يمكن التنبؤ بشدة الاكتئاب وحدوثه من خلال التشوهات المتمثلة في التخصيص (r=.13) والتفكير الثنائي (r=.11)والتعميم المفرط (r=.10)، بينما تم التنبؤ بالحدوث أيضًا من خلال التصفية العقلية. حقق نموذج التعلم الآلي المشترك أداءً معتدلاً بلغ (r=.29).

دراسة مسعد، وعدة (٢٠٢٣): بهدف معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية والصحة النفسية لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة تلمسان بالجزائر، وتم تطبيق مقياسي التشوهات المعرفية والصحة النفسية على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واسفرت النتائج عن وجود علاقة من حيث بعدي التفكير الثنائي والتعميم الذائد ومستوى الصحة النفسية ووجدت علاقة ارتباطية بين بعدي التفسيرات الشخصية والتفكير الكارثي ومستوى الصحة النفسية كما وجدت علاقة بين التجريد الانتقائي والصحة النفسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتفق البحث الحالي من حيث الهدف، دراسة Lalk et al.(2024)، ودراسة مسعد وعدة (٢٠٢٣) التي هدفت الى التعرف على التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية، ويتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدام عينة من مرحلة المراهقة مثل دراسة حسن (٢٠٢٢) وسليماني (٢٠٢٢) وغيرها والتي استخدمت عينة من طلبة المدارس الاعدادية والجامعات. واتفق البحث الحالي مع اغلب الدراسات السابقة والتي استخدمت المنهج الوصفي.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة، تمكنت الباحثة من صياغة الفروض واشتقاقها على النحو التالي: -

١. يوجد مستوى منخفض من التشوهات المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

٢. يوجد مستوى مرتفع من الصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

٣. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية والصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

٤. يمكن التنبؤ بدرجة الصحة النفسية من خلال درجة التشوهات المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

منهج البحث وإجراءاته:

يتناول هذا الفصل استعراض منهجية وإجراءات البحث، ومراحل إعداده؛ حيث تم تحديد المنهج الذي تم اعتماده في البحث، ومن ثم تحديد مجتمع البحث واشتقاق عينة البحث، وما تميزت به من خصائص، بالإضافة إلى توضيح أدوات البحث، والتحقق من خصائصها السيكومترية، وأخيرًا استعراض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، والخطوات الإجرائية التي استخدمت للتوصل إلى النتائج.

اولاً: منهج البحث:

بناءً على مشكلة البحث وأسئلته تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، باعتباره أحد مناهج البحث العلمي الذي يهدف إلى وصف الظواهر، والتنبؤ بها، وتفسير العلاقة بينها، والتعبير عنها كميًا وكيفيًا؛ حيث يسعى البحث الحالي إلى التعرف على مستوى كلاً من التشوهات المعرفية والصحة النفسية، واستكشاف طبيعة العلاقة بينهما، وإمكانية التنبؤ بالصحة النفسية من خلال التشوهات المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

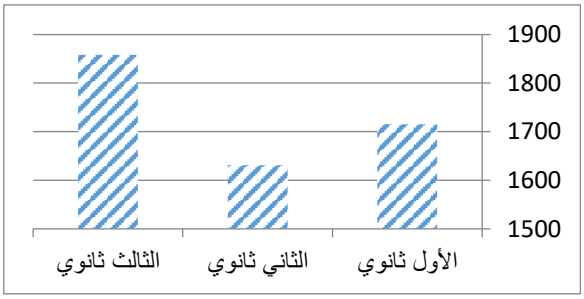
ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات المرحلة الثانوية في مكتب تعليم وسط جيزان في العام الدراسي ١٤٤٦هـ، والبالغ عددهم (٥٢٠٤) طالبة، توزيعهم على النحو التالي:

جدول (١) عدد الطالبات بالمرحلة الثانوية بمكتب تعليم وسط جيزان

الصف الدراسي	عدد الطالبات	النسبة المئوية
الأول ثانوي	١٧١٥	٣٢,٩٦٪
الثاني ثانوي	١٦٣١	٣١,٣٤٪
الثالث ثانوي	١٨٥٨	٣٥,٧٠٪
المجموع	٥٢٠٤	١٠٠٪

شكل رقم (١) يوضح عدد الطالبات بالمرحلة الثانوية بمكتب تعليم وسط جازان



يتضح من الجدول السابق أن طالبات الصف الأول ثانوي يمثلن (٣٢,٩٦٪) من حجم المجتمع، وطالبات الصف الثاني ثانوي يمثلن (٣١,٣٤٪) من حجم المجتمع، وطالبات الصف الثالث ثانوي يمثلن (٣٥,٧٠٪) من حجم المجتمع.

ثالثاً: عينة البحث:

بعد تحديد المجتمع الأصلي المتمثل في طالبات المرحلة الثانوية بمكتب تعليم وسط جيزان، والحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة لتطبيق أدوات البحث، وكذلك الحصول على خطاب تسهيل مهمة الباحثة، تم تطبيق أدوات البحث إلكترونياً من خلال رابط تم توزيعه على مجتمع البحث بطريقة عشوائية بسيطة.

بناءً على ما سبق تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية التي بلغ عددها (٥٠) طالبة بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

كما تم اختيار عينة البحث الأساسية وبلغ عددها (٣٦٠) طالبة بهدف التحقق من صحة الفروض، كما تم التأكد من مناسبة حجم العينة الأساسية باستخدام معادلة "كيريجسي ومورجان" (حسن، ٢٠١٦):

$$n = \frac{\chi^2 N\, p\,(1-p)}{d^2(N-1) + \chi^2\, p\,(1-p)}$$

حيث إن:

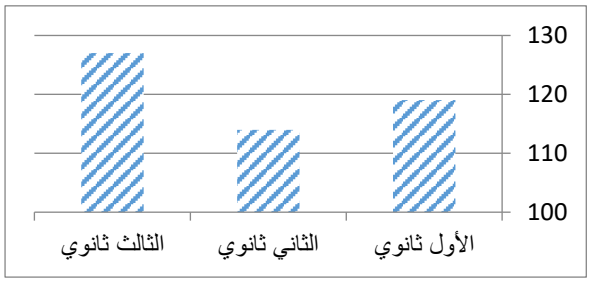
- n: حجم العينة المطلوب.
- N: حجم مجتمع البحث.
- d: هامش الخطأ ويساوي (٠,٠٥).
- χ^2: قيمة كاي عند مستوى الثقة (٠,٩٥) وتساوي (٣,٨٤).
- p: احتمالية توفر الخاصية المدروسة في المجتمع، وتساوي في حال عدم معرفتها (٠,٥).

ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة البحث الأساسية وفق الصف الدراسي:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة البحث الأساسية وفق الصف الدراسي

الصف الدراسي	عدد الطالبات	النسبة المئوية
الأول ثانوي	١١٩	٣٣,١٪
الثاني ثانوي	١١٤	٣١,٧٪
الثالث ثانوي	١٢٧	٣٥,٣٪
المجموع	٣٦٠	١٠٠٪

شكل رقم (٢) يوضح توزيع أفراد عينة البحث الأساسية وفق الصف الدراسي



يتضح من الجدول والشكل السابق أن طالبات الصف الأول ثانوي يمثلن (٣٣,١ ٪) من حجم عينة البحث، وطالبات الصف الثاني ثانوي يمثلن (٣١,٧٪) من حجم عينة البحث، وطالبات الصف الثالث ثانوي يمثلن (٣٥,٣٪) من حجم عينة البحث.

رابعاً: أدوات البحث:

اشتملت أدوات البحث على:

- مقياس التشوهات المعرفية (إعداد: هارون، ٢٠١٧ أ)، ملحق رقم (٣)
- مقياس الصحة النفسية (إعداد: عبد الخالق، ٢٠١٦)، ملحق رقم (٤)

(١) مقياس التشوهات المعرفية:

تم استخدام مقياس التشوهات المعرفية الذي أعده هارون (٢٠١٧)، بهدف الحصول على تقدير كمي للأفكار التلقائية والخواطر البديهية التي ترد للفرد عن نفسه فيما يتعلق بثلاث أبعاد معرفية رئيسة، هي: لوم النفس، والمبالغة في الأهداف ومعايير الأداء، وتعميم فكرة الفشل.

يتكون المقياس من ثلاثون مفردة موزعة دائرياً على الأبعاد الفرعية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) أبعاد ومفردات مقياس التشوهات المعرفية

الأبعاد	المفردات
لوم النفس وجلد الذات	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢-٢٥-٢٨
المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء	٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣-٢٦-٢٩
تعميم أفكار الفشل	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٧-٣٠

حيث يطلب من المفحوص في تعليمات المقياس أن يقرأ كل مفردة ثم يسأل نفسه إلى أي مدى تنطبق عليه من خلال خمس مستويات للتقييم، هي: لا تنطبق أبداً، تنطبق نادراً، تنطبق أحياناً، تنطبق كثيراً، تنطبق دائماً. على أن يتراوح تقييم كل مفردة ما بين درجة واحدة إلى خمس درجات، وتشير ارتفاع الدرجات إلى زيادة في الأفكار والخواطر التلقائية السلبية، ليتم الحصول على المجموع الكلي للمفردات المقياس ما بين (٣٠-١٥٠) درجة.

وقد قام معد المقياس بالتحقق من خصائصه السيكومترية، حيث تم التأكد من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين وكذلك الصدق العاملي، كما تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٦٧) وكذلك معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٨).

الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية بالبحث الحالي:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس التشوهات المعرفية من خلال صدق المفردات؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددها (٥٠) طالبة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة المفردة، كما موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة المفردة على مقياس التشوهات المعرفية

لوم النفس وجلد الذات		المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء		تعميم أفكار الفشل	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦١٢**	٢	٠,٠٨٦	٣	٠,٥٧٤**
٤	٠,٣٣٧*	٥	٠,٣١٩*	٦	٠,٥٢٥**
٧	٠,٣٣٤*	٨	٠,٤٦٢**	٩	٠,٨٠٨**
١٠	٠,٦٩٦**	١١	٠,٦٢٠**	١٢	٠,٧٠٩**
١٣	٠,٧٩١**	١٤	٠,٣٥١*	١٥	٠,٦٥٨**
١٦	٠,٦١١**	١٧	٠,١٩٨	١٨	٠,٧١٦**
١٩	٠,٦٣٠**	٢٠	٠,٣٨٩**	٢١	٠,٨٣٤**
٢٢	٠,٦٨٢**	٢٣	٠,٤١٧**	٢٤	٠,٨٢٥**
٢٥	٠,٦٠٧**	٢٦	٠,٥٥٣**	٢٧	٠,٤٨٥**
٢٨	٠,٦٣٧**	٢٩	٠,٦١٦**	٣٠	٠,٥٨٧**

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة المفردة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١ – ٠,٠٥)، عدا المفردتين (٢، ١٧) في بعد "المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء" كانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً، لذا تم حذفها ليصبح عدد مفردات المقياس (٢٨) مفردة. مما يشير إلى اتساق المقياس وصدق محتواه في قياس ما وضع لقياسه، والوثوق به في جمع بيانات البحث.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس، على النحو التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية

الأبعاد	لوم النفس وجلد الذات	المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء	تعميم أفكار الفشل
لوم النفس وجلد الذات	-	-	-
المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء	٠,٣٠٢*	-	-
تعميم أفكار الفشل	٠,٨٥٢**	٠,٣٢٠*	-
الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية	٠,٩٤١**	٠,٥١٠**	٠,٨٩٠**

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التشوهات المعرفية وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١ -٠,٠٥) مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية.

الثبات:

تم التأكد من ثبات مقياس التشوهات المعرفية باستخدام معامل ألفا لكرنباخ Cronbach's Alpha، وكذلك طريقة التجزئة النصفية Split-half باستخدام معامل سبيرمان – براون Spearman-Brown Coefficient ومعامل جتمان Guttman Coefficient، كما موضح بجدول (٦-٣):

جدول (٦) يوضح معاملات ثبات مقياس التشوهات المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية)

طريقة الثبات / البعد	عدد المفردات	معامل ألفا لكرنباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان-براون	جتمان
لوم النفس وجلد الذات	١٠	٠,٨٧٢	٠,٨٥٠	٠,٨٤٤
المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء	٨	٠,٧٧٨	٠,٧٩٩	٠,٧٩٤
تعميم أفكار الفشل	١٠	٠,٩٠٧	٠,٩٠٨	٠,٩٠٨
الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية	٢٨	٠,٩١٧	٠,٩٢٨	٠,٩١٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرنباخ تراوحت بين (٠,٧٧٨-٠,٩١٧)، وكانت باستخدام معامل سبيرمان- براون تتراوح بين (٠,٧٩٩-٠.٩٢٨)، وكانت باستخدام معامل جتمان تتراوح بين (٠,٧٩٤-٠,٩١٦) وهي قيم مرتفعة مما يشير إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

الصورة النهائية لمقياس التشوهات المعرفية:

تألف مقياس التشوهات المعرفية من (٢٨) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، وتتوزع المفردات على النحو التالي:

جدول (٧) أبعاد مفردات مقياس التشوهات المعرفية في صورته النهائية

الأبعاد	عدد المفردات	المفردات
لوم النفس وجلد الذات	١٠	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢-٢٥-٢٨
المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء	٨	٥-٨-١١-١٤-٢٠-٢٣-٢٦-٢٩
تعميم أفكار الفشل	١٠	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٧-٣٠
الإجمالي	٢٨	

وبناءً على ما سبق فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (١٤٠) درجة وأقل درجة هي (٢٨)، وتشير الدرجات المرتفعة لارتفاع مستوى التشوهات المعرفية.

(٢) مقياس الصحة النفسية:

تم استخدام مقياس الصحة النفسية الذي أعده عبد الخالق (٢٠١٦)، وهو يتألف من (٥٠) مفردة موجزة، يجيب عنها المبحوث على أساس تدرج خماسي الشدة يتراوح من "لا تطبق أبداً" و "تنطبق دائماً" وتأخذ الدرجات من (١-٥)، غير أن هناك (١٠) مفردات ذات مضمون نفسي مرضي أضيفت بوصفها "حشواً" Filler، ولا تدخل في حساب الدرجة الكلية للمقياس، وأرقام هذه المفردات هي (٦-١٣-١٨-٢١-٢٢-٢٤-٣٠-٣٨-٤٥-٤٩)، ومن ثم فإن عدد المفردات المصححة فقط تتراوح من (٤٠-٢٠٠)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى صحة نفسية جيدة. والجدول التالي يوضح أبعاد ومفردات مقياس الصحة النفسية:

جدول (٨) أبعاد ومفردات مقياس الصحة النفسية

الأبعاد	المفردات
الرضا	١-٢-٣-٤-٨-١٠-١٥-١٦
الثقة بالنفس	١٢-١٩-٣١-٣٥-٤١-٤٣-٤٤-٤٧-٥٠
التفاؤل	٥-٩-٢٠-٢٥-٣٦-٣٧
الفرح	٧-١١-١٤-٢٦-٢٧-٤٨
الحياة ذات المعنى	٢٨-٢٩-٣٢-٣٣-٣٤-٤٦
الاستقرار	١٧-٢٣-٣٩-٤٠-٤٢

وقد قام معد المقياس بالتحقق من خصائصه السيكومترية؛ حيث بلغ معامل ثباته بطريقة ألفا كرونباخ من (٠,٩٤-٠.٩٨)، كما تراوحت معاملات ثبات إعادة التطبيق من (٠,٨٤-٠,٩٤)، كما تم التحقق من صدق المقياس من حلال حساب الصدق التلازمي مع مقاييس تقع في مجال علم النفس الإيجابي، مثل مقاييس: السعادة، والرضا عن الحياة، والأمل، والتفاؤل، وحب الحياة، وتحقيق الذات، إذ تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٤٦-٠,٨٣)، كما تم حساب الصدق التلازمي من خلال مقاييس تقيس مفاهيم مضادة مثل مقاييس: القلق، والعصابية، والأعراض الجسمية، والأرق؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين مقياس الصحة النفسية وهذه المقاييس من (-٠,٤٣) إلى (-٠,٦٦)، وجميعها دالة إحصائياً.

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الصحة النفسية في البحث الحالي:

صدق المقياس:

تم التأكد من صدق مقياس الصحة النفسية من خلال صدق المفردات بإيجاد معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة المفردة، كما موضح بالجدول التالي:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة المفردة

الرضا		الثقة بالنفس		التفاؤل	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٠٨**	١٢	٠,٧٦٤**	٥	٠,٦٨٣**
٢	٠,٧٠٩**	١٩	٠,٧٨٩**	٩	٠,٨٦١**
٣	٠,٨٠٩**	٣١	٠,٧٩٣**	٢٠	٠,٦٦٩**
٤	٠,٨٢٩**	٣٥	٠,٨٦٩**	٢٥	٠,٨٢٧**
٨	٠,٨٣٢**	٤١	٠,٧١٨**	٣٦	٠,٧٤٣**
١٠	٠,٧٣٠**	٤٣	٠,٩٢٣**	٣٧	٠,٨١٦**
١٥	٠,٧١٨**	٤٤	٠,٠,٩٢٤**		
١٦	٠,٨٢٩**	٤٧	٠,٨٧٠**		
		٥٠	٠,٠,٨٠٢**		
الفرح		**الحياة ذات المعنى**		**الاستقرار**	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٧	٠,٧٥١**	٢٨	٠,٦٦٢**	١٧	٠,٧٧١**
١١	٠,٨٧٧**	٢٩	٠,٧٧٠**	٢٣	٠,٧٥٧**
١٤	٠,٧٦٩**	٣٢	٠,٦٤٩**	٣٩	٠,٧١٦**
٢٦	٠,٧٩٩**	٣٣	٠,٧٠١**	٤٠	٠,٧٤٤**
٢٧	٠,٦٨٣**	٣٤	٠,٧٨٩**	٤٢	٠,٦٧١**
٤٨	٠,٦٧٥**	٤٦	٠,٨١٣**		

**دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة المفردة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى اتساق المقياس وصدق محتواه في قياس ما وضع لقياسه، والوثوق به في جمع بيانات البحث.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الصحة النفسية من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية

الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	٦
الرضا	-					
الثقة بالنفس	٠,٩٠٨**	-				
التفاؤل	٠,٨٦١**	٠,٨٩٦**	-			
الفرح	٠,٨٧٦**	٠,٨١٥**	٠,٧٨٣**	-		
الحياة ذات المعني	٠,٨٩٧**	٠,٩٠٢**	٠,٨٦٣**	٠,٨٦٦**	-	
الاستقرار	٠,٨٠١**	٠,٧٩٤**	٠,٧٤٤**	٠,٨٩٠**	٠,٨٥٥**	-
الدرجة الكلية للصحة النفسية	٠,٩٥٨**	٠,٩٥٧**	٠,٩٢٠**	٠,٩٢٤**	٠,٩٥٧**	٠,٨٩٣**

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الصحة النفسية وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمقياس الصحة النفسية.

الثبات:

تم التأكد من ثبات مقياس الصحة النفسية باستخدام معامل ألفا لكرنباخ Cronbach's Alpha، وكذلك طريقة التجزئة النصفية Split-half باستخدام معامل سبيرمان – براون Spearman-Brown Coefficient ومعامل جتمان Guttman Coefficient، كما موضح بجدول التالى:

جدول (١١) يوضح معاملات ثبات مقياس الصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

طريقة الثبات / البعد	عدد المفردات	معامل ألفا لكرنباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان-براون	جتمان
الرضا	٨	٠,٩٢٩	٠,٩٣٣	٠,٩٣١
الثقة بالنفس	٩	٠,٩٥٨	٠,٩٠٤	٠,٨٩٩
التفاؤل	٦	٠,٩٢٤	٠,٩٤٨	٠,٩٤٧
الفرح	٦	٠,٩١٣	٠,٨٨٣	٠,٨٨٢
الحياة ذات المعني	٦	٠,٨٩٩	٠,٩٠٨	٠,٩٠٢
الاستقرار	٥	٠,٨٨٨	٠,٩٢٩	٠,٨٨٤
الدرجة الكلية للصحة النفسية	٤٠	٠,٩٨٤	٠,٩٧٣	٠,٩٧٣

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرنباخ تراوحت بين (٠,٨٨٨-٠,٩٨٤)، وكانت باستخدام معامل سبيرمان- براون تتراوح بين (٠,٨٨٣ - ٠,٩٧٣)، وكانت باستخدام معامل جتمان تتراوح بين (٠,٨٨٢ - ٠,٩٧٣) وهي قيم مرتفعة مما يشير إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

الصورة النهائية لمقياس الصحة النفسية:

تألف مقياس جودة اللياقة النفسية من (٤٠) مفردة موزعة على ستة أبعاد، وتتوزع المفردات على النحو التالي:

جدول (١٢) أبعاد ومفردات مقياس الصحة النفسية في صورته النهائية

الأبعاد	عدد المفردات	المفردات
الرضا	٨	١-٢-٣-٤-٨-١٠-١٥-١٦
الثقة بالنفس	٩	١٢-١٩-٣١-٣٥-٤١-٤٣-٤٤-٤٧-٥٠
التفاؤل	٦	٥-٩-٢٠-٢٥-٣٦-٣٧
الفرح	٦	٧-١١-١٤-٢٦-٢٧-٤٨
الحياة ذات المعني	٦	٢٨-٢٩-٣٢-٣٣-٣٤-٤٦
الاستقرار	٥	١٧-٢٣-٣٩-٤٠-٤٢
الإجمالي	٤٠ مفردة	

وبناءً على ما سبق فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (٢٠٠) درجة وأقل درجة هي (٤٠)، وتشير الدرجات المرتفعة لارتفاع مستوى الصحة النفسية.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

للتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" لعينة واحدة
- معامل ارتباط بيرسون
- تحليل الانحدار المتعدد.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على "يوجد مستوى منخفض من التشوهات المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس التشوهات المعرفية على عينة البحث البالغ عددها (٣٦٠) طالبة، وتم معالجة النتائج باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One sample T Test) لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للتشوهات المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٣) قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس التشوهات المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
لوم النفس وجلد الذات	١٠	٣٠	٢٣,٣٦٩	٨,٨٢٧	٦,٦٣١-	١٤,٢٥٢-	٠,٠١
المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء	٨	٢٤	٢٤,١٠٨	٦,٦٦٥	٠,١٠٨	٠,٣٠٨	٠,٧٥٨
تعميم أفكار الفشل	١٠	٣٠	١٩,٨٧٥	٩,٠٣٨	١٠,١٢٥-	٢١,٢٥٥-	٠,٠١
الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية	٢٨	٨٤	٦٧,٣٥٣	٢٠,٦٢٩	١٦,٦٤٧-	١٥,٣١١-	٠,٠١

** دال عند مستوى ٠,٠١ **

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية بلغت (-١٥,٣١١) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من التشوهات المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان، أما فيما يتعلق بالأبعاد كانت الفروق على النحو التالي:

بالنسبة للبعد الأول "لوم النفس وجلد الذات" بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي (-١٤,٢٥٢) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من لوم النفس وجلد الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

بالنسبة للبعد الثاني " المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء" بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي (٠,٣٠٨) وهي قيمة موجبة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود مستوى متوسط من المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

بالنسبة للبعد الثالث " تعميم أفكار الفشل" بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي (-٢١,٢٥٥) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من تعميم أفكار الفشل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

مما سبق يتضح أن طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان لديهن مستوى منخفض في التشوهات المعرفية (لوم النفس وجلد الذات، تعميم أفكار الفشل، الدرجة الكلية)، في حين لديهن مستوى متوسط من المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء، وبذلك يتحقق الفرض الأول.

وتتفق النتيجة بذلك مع دراسة الراوي (٢٠٢١) التي أسفرت نتائجها ان هناك مستوى متدني من التشوهات المعرفية ومستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي والهناء النفسي لدى عينة الدراسة. وترى الباحثة أن هذا المستوى المنخفض من التشوهات قد يعود إلى وعي الطالبة بذاتها وبمحيطها الأسري والتعليمي، بالإضافة إلى الاهتمام المتزايد بالتوجيه النفسي والإرشاد المدرسي، والذي يلعب دورًا مهمًا في تعديل الأفكار السلبية، كما أن بُعد "المبالغة في الأهداف" ربما يرتبط بتوقعات المجتمع أو الأسرة المرتفعة، والتي تحتاج إلى إعادة توجيه بطريقة واقعية تحافظ على الدافعية دون خلق ضغوط نفسية مفرطة.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على **"يوجد مستوى مرتفع من الصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان".**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس اللياقة النفسية على عينة البحث البالغ عددها (٣٦٠) طالبة، وتم معالجة النتائج باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One sample T Test) لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٤) قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الرضا	٨	٢٤	٣١,٨١٧	٧,٧٤١	٧,٨١٧	١٩,١٥٩	٠,٠١
الثقة بالنفس	٩	٢٧	٣٥,٤٥٠	٩,٣٠١	٨,٤٥٠	١٧,٢٣٨	٠,٠١
التفاؤل	٦	١٨	٢٥,١٥٨	٥,٩٧٩	٧,١٥٨	٢٢,٧١٨	٠,٠١
الفرح	٦	١٨	٢٣,٣٤٤	٦,١٢٨	٥,٣٤٤	١٦,٥٤٨	٠,٠١
الحياة ذات المعنى	٦	١٨	٢٤,١٠٠	٥,٩٧٥	٦,١٠٠	١٩,٣٧٢	٠,٠١
الاستقرار	٥	١٥	١٨,٦٧٥	٥,٣٦٥	٣,٦٧٥	١٢,٩٩٦	٠,٠١
الدرجة الكلية للصحة النفسية	٤٠	١٢٠	١٥٨,٥٤٤	٣٨,٣٣١	٣٨,٥٤٤	١٩,٠٧٩	٠,٠١

** دال عند مستوى ٠,٠١ **

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في الدرجة الكلية للصحة النفسية بلغت (١٩,٠٧٩) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع من الصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان، أما فيما يتعلق بالأبعاد كانت الفروق على النحو التالي:

- بالنسبة للبعد الأول "الرضا" بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي (١٩,١٥٩) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع من الرضا لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.
- بالنسبة للبعد الثاني "الثقة بالنفس" بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي (١٧,٢٣٨) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع من الثقة بالنفس لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.
- بالنسبة للبعد الثالث "التفاؤل" بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي (٢٢,٧١٨) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع من التفاؤل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.
- بالنسبة للبعد الرابع "الفرح" بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي (١٦,٥٤٨) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع من الفرح لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.
- بالنسبة للبعد الخامس "الحياة ذات المعني" بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي (١٩,٣٧٢) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع من الحياة ذات المعني لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.
- بالنسبة للبعد السادس "الاستقرار" بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي (١٢,٩٩٦) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع من الاستقرار لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

مما سبق يتضح أن طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان لديهن مستوى مرتفع من الصحة النفسية (الرضا، الثقة بالنفس، التفاؤل، الفرح، الحياة ذات المعنى، الاستقرار، الدرجة الكلية)، وبذلك تحقق الفرض الثاني.

وتتفق النتيجة بذلك مع ما ذكره سليماني (٢٠٢٢) بانها حالة من التكيف والتوافق والانتصار على الظروف والمواقف يعيشها الشخص في سلام حقيقي مع نفسه والبيئة والعالم من حوله. وترى الباحثة أن الصحة النفسية المرتفعة لدى الطالبات تعود إلى تضافر عوامل متعددة، من أهمها: الاستقرار الأسري، برامج الدعم النفسي بالمدارس، ونوعية العلاقات الاجتماعية. وتؤكد على أهمية الحفاظ على هذا المستوى من خلال تعزيز برامج التوعية النفسية وتكاملها مع الأنشطة التربوية في البيئة التعليمية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على **"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية والصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية والصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٥) يوضح معاملات الارتباط بين التشوهات المعرفية والصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان

الأبعاد	لوم النفس وجلد الذات	المبالغة في الأهداف	تعميم أفكار الفشل	التشوهات المعرفية
الرضا	٠,٣٧١-**	٠,٢٨٣**	٠,٤٥٧-**	٠,٢٦٧-**
الثقة بالنفس	٠,٣٥٨-**	٠,٣١٧**	٠,٤٣٥-**	٠,٢٤١-**
التفاؤل	٠,٣٣٥-**	٠,٣٤٤**	٠,٤٤٥-**	٠,٢٢٧-**
الفرح	٠,٣٥٩-**	٠,٢١٦**	٠,٤١٥-**	٠,٢٦٦-**
الحياة ذات المعني	٠,٣٦٩-**	٠,٢٣٨**	٠,٤٦٩-**	٠,٢٨٧-**
الاستقرار	٠,٤٢٨-**	٠,١٨٣**	٠,٤٥٦-**	٠,٣٢٤-**
الصحة النفسية	٠,٣٨٩-**	٠,٢٨٥**	٠,٤٧١-**	٠,٢٨٠-**

** دال عند مستوى ٠,٠١ **

من الجدول السابق يتضح أن:

- معاملات الارتباط بين "لوم النفس وجلد الذات" والصحة النفسية (الرضا، الثقة بالنفس، التفاؤل، الفرح، الحياة ذات المعنى، الاستقرار، الدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (-٠,٣٧١، -٠,٣٥٨، -٠,٣٣٥، -٠,٣٥٩، -٠,٣٦٩، -٠,٤٢٨، -٠,٣٨٩)، وهي قيم سالبة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين "لوم النفس وجلد الذات" والصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

- معاملات الارتباط بين "المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء" والصحة النفسية (الرضا، الثقة بالنفس، التفاؤل، الفرح، الحياة ذات المعنى، الاستقرار، الدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠,٢٨٣، ٠,٣١٧، ٠,٣٤٤، ٠,٢١٦، ٠,٢٣٨، ٠,١٨٣، ٠,٢٨٥)، وهي قيم موجبة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين "المبالغة في الأهداف ومعايير الأداء" والصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

- معاملات الارتباط بين "تعميم أفكار الفشل" والصحة النفسية (الرضا، الثقة بالنفس، التفاؤل، الفرح، الحياة ذات المعنى، الاستقرار، الدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (-٠,٤٥٧، -٠,٤٣٥، -٠,٤٤٥، -٠,٤١٥، -٠,٤٦٩، -٠,٤٥٦، -٠,٤٧١)، وهي قيم سالبة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين "تعميم أفكار الفشل" والصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

- معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية والصحة النفسية (الرضا، الثقة بالنفس، التفاؤل، الفرح، الحياة ذات المعنى، الاستقرار، الدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (-٠,٢٦٧، -٠,٢٤١، -٠,٢٢٧، -٠,٢٦٦، -٠,٢٨٧، -٠,٣٢٤، -٠,٢٨٠)، وهي قيم سالبة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠١)،

مما يشير إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية والصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان.

مما سبق يتضح وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية) والصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان، وبذلك تحقق الفرض الثالث.

وتتفق النتيجة بذلك مع ما ذكره مسعد، وعدة (٢٠٢٣) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية والصحة النفسية بين التشوهات المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية) والصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، كما وجدت علاقة بين التجريد الانتقائي والصحة النفسية، بينما اختلف مع دراسة راوي (٢٠٢١) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة سلبية بين التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمي والهناء النفسي. وترى الباحثة أن هذا الارتباط يدعم ضرورة دمج التدخلات المعرفية في البرامج الإرشادية الموجهة للمراهقات، خاصة مع تزايد الضغوط الاجتماعية والأكاديمية في هذه المرحلة.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على **"يمكن التنبؤ بدرجة الصحة النفسية من خلال درجة التشوهات المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان".**

وللتحقُّق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، حيث تم التحقُّق من جودة نموذج الاختبار باستخدام اختبار التعددية الخطية، للتأكد من خُلُو البيانات من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد، كما هو موضَّح بالجدول التالي:

جدول (١٦) التحقّق من جودة نموذج الانحدار

المتغير التابع	المتغير المستقل	اختبار التباين المسموح به	اختبار معامل تضخم التباينVIF	اختبار داربن – واطسون
الرضا	تعميم أفكار الفشل	٠,٢٦٠	٣,٨٤٣	٢,١٦٣
	المبالغة في الأهداف	٠,٧٩٣	١,٢٦١	
	لوم النفس	٠,٢٣٢	٤,٣١٩	
الثقة بالنفس	تعميم أفكار الفشل	٠,٢٦٠	٣,٨٤٣	٢,١٢٥
	المبالغة في الأهداف	٠,٧٩٣	١,٢٦١	
	لوم النفس	٠,٢٣٢	٤,٣١٩	
التفاؤل	تعميم أفكار الفشل	٠,٢٦٠	٣,٨٤٣	٢,٢٠٥
	المبالغة في الأهداف	٠,٧٩٣	١,٢٦١	
	لوم النفس	٠,٢٣٢	٤,٣١٩	
الفرح	تعميم أفكار الفشل	٠,٢٦٠	٣,٨٤٣	٢,١٥٥
	المبالغة في الأهداف	٠,٧٩٣	١,٢٦١	
	لوم النفس	٠,٢٣٢	٤,٣١٩	
الحياة ذات المعنى	تعميم أفكار الفشل	٠,٢٦٠	٣,٨٤٣	٢,١٠٠
	المبالغة في الأهداف	٠,٧٩٣	١,٢٦١	
	لوم النفس	٠,٢٣٢	٤,٣١٩	
الاستقرار	تعميم أفكار الفشل	٠,٢٦٠	٣,٨٤٣	٢,١٧٢
	المبالغة في الأهداف	٠,٧٩٣	١,٢٦١	
	لوم النفس	٠,٢٣٢	٤,٣١٩	
الدرجة الكلية للصحة النفسية	تعميم أفكار الفشل	٠,٢٦٠	٣,٨٤٣	٢,١٦٣
	المبالغة في الأهداف	٠,٧٩٣	١,٢٦١	
	لوم النفس	٠,٢٣٢	٤,٣١٩	

يتضح من الجدول السابق أنه كانت قيمة اختبار التباين المسموح به "Tolerance" أكبر من (٠,٠٥)، كما أن قيمة اختبار معامل تضخم التباين Variance Inflation "Factor-VIF" أقل من (١٠)، وهو ما يدل على خُلُو البيانات من مشكلة الارتباط الخطي، ويدل ذلك على استقلالية المتغير المنبئ، وللتأكد من الاستقلال الذاتي للبواقي تم إجراء اختبار داربن – واطسون (Durbin–Watson statistic) لعيّنة الدراسة، وكانت قيمته أكبر من القيمة الحرجة، وهو ما يدل على عدم وجود ارتباطٍ ذاتي لبواقي الانحدار.

والجدول التالي يوضح تحليل تباين الانحدار للتحقق من إمكانية التنبؤ بدرجة الصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) من خلال درجة التشوهات المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية).

جدول (١٧) تحليل تباين الانحدار للتحقّق من إمكانية التنبؤ بدرجة الصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) من خلال درجة التشوهات المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "فـ"	مستوى الدلالة
الرضا	الانحدار	٨٨٨٨,٦٧٨	٣	٢٩٦٢,٨٩٣	٨٣,٥٥٩	٠,٠١
	البواقي	١٢٦٢٣,٢٢٢	٣٥٦	٣٥,٤٥٨		
	المجموع	٢١٥١١,٩٠٠	٣٥٩	-		
الثقة بالنفس	الانحدار	١٣٢٢٤,٢٢١	٣	٤٤٠٨,٠٧٤	٨٨,٠٠٩	٠,٠١
	البواقي	١٧٨٣٠,٨٧٩	٣٥٦	٥٠,٠٨٧		
	المجموع	٣١٠٥٥,١٠٠	٣٥٩	-		
التفاؤل	الانحدار	٥٧٨٨,٦٥٧	٣	١٩٢٩,٥٥٢	٩٧,٥٢٨	٠,٠١
	البواقي	٧٠٤٣,٣١٨	٣٥٦	١٩,٧٨٥		
	المجموع	١٢٨٣١,٩٧٥	٣٥٩	-		
الفرح	الانحدار	٤٢٥٨,٨٨٢	٣	١٤١٩,٦٢٧	٥٤,٨٠٠	٠,٠١
	البواقي	٩٢٢٢,٤٠٧	٣٥٦	٢٥,٩٠٦		
	المجموع	١٣٤٨١,٢٨٩	٣٥٩	-		
الحياة ذات المعنى	الانحدار	٤٨٥٧,٧١٦	٣	١٦١٩,٢٣٩	٧٢,٤٤٨	٠,٠١
	البواقي	٧٩٥٦,٦٨٤	٣٥٦	٢٢,٣٥٠		
	المجموع	١٢٨١٤,٤٠٠	٣٥٩	-		
الاستقرار	الانحدار	٣٧٠٥,٢٣٤	٣	١٢٣٥,٠٧٨	٦٦,٣٢٠	٠,٠١
	البواقي	٦٦٢٩,٧٤١	٣٥٦	١٨,٦٢٣		
	المجموع	١٠٣٣٤,٩٧٥	٣٥٩	-		
الدرجة الكلية للصحة النفسية	الانحدار	٢٢٩٤٤٠,٣٠٨	٣	٧٦٤٨٠,١٠٣	٩١,٣٥٦	٠,٠١
	البواقي	٢٩٨٠٣٠,٩٨١	٣٥٦	٨٣٧,١٦٦		
	المجموع	**٥٢٧٤٧١,٢٨٩**	**٣٥٩**	-		

** دال عند مستوى ٠,٠١ **

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" للصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت (٨٣,٥٥٩، ٨٨,٠٠٩، ٩٧,٥٢٨، ٥٤,٨٠٠، ٧٢,٤٤٨، ٦٦,٣٢٠، ٩١,٣٥٦)، وهي قِيَم دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يشير لإمكانية التنبؤ بالصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) من خلال التشوهات المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية).

جدول (١٨) ملخص نموذج الانحدار

المتغير التابع	Rمعامل الارتباط	R^2معامل التحديد	معامل التحديد المصحح
الرضا	٠,٦٤٣	٠,٤١٣	٠,٤٠٨
الثقة بالنفس	٠,٦٥٣	٠,٤٢٦	٠,٤٢١
التفاؤل	٠,٦٧٢	٠,٤٥١	٠,٤٤٦
الفرح	٠,٥٦٢	٠,٣١٦	٠,٣١٠
الحياة ذات المعني	٠,٦١٦	٠,٣٧٩	٠,٣٧٤
الاستقرار	٠,٥٩٩	٠,٣٥٩	٠,٣٥٣
الدرجة الكلية للصحة النفسية	٠,٦٦٠	٠,٤٣٥	٠,٤٣٠

جدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة إمكانية التنبؤ الصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) من خلال درجة التشوهات المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية)

المتغير التابع	المتغير المستقل	ثابت الانحدار	معامل الانحدار	Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرضا	تعميم أفكار الفشل	٢٩,٥٠٨	٠,٣٢٠-	٠,٣٧٤-	٤,٦٩٥-	٠,٠١
	المبالغة في الأهداف		٠,٥٨٧	٠,٥٠٥	١١,٠٨٣	٠,٠١
	لوم النفس		٠,٢٣٤-	٠,٢٦٧-	٣,١٦٩-	٠,٠١
الثقة بالنفس	تعميم أفكار الفشل	٣١,٤٧٤	٠,٣٢٨-	٠,٣١٩-	٤,٠٥٠-	٠,٠١
	المبالغة في الأهداف		٠,٧٦١	٠,٥٤٥	١٢,٠٩٣	٠,٠١
	لوم النفس		٠,٣٣٦-	٠,٣١٩-	٣,٨٢٠-	٠,٠١
التفاؤل	تعميم أفكار الفشل	٢٢,٠٤٠	٠,٢٨٤-	٠,٤٢٩-	٥,٥٧٦-	٠,٠١
	المبالغة في الأهداف		٠,٤٩٨	٠,٥٥٥	١٢,٥٩٧	٠,٠١
	لوم النفس		٠,١٣٩-	٠,٢٠٥-	٢,٥١٦-	٠,٠٥
الفرح	تعميم أفكار الفشل	٢٢,٥٧٧	٠,١٨٨-	٠,٢٧٨-	٣,٢٣٥-	٠,٠١
	المبالغة في الأهداف		٠,٣٩١	٠,٤٢٥	٨,٦٤٢	٠,٠١
	لوم النفس		٠,٢١٠-	٠,٣٠٣	٣,٣٢٧-	٠,٠١
الحياة ذات المعنى	تعميم أفكار الفشل	٢٣,٢٠٨	٠,٢٩٢-	٠,٤٤١-	٥,٣٩٢-	٠,٠١
	المبالغة في الأهداف		٠,٣٩٦	٠,٤٤٢	٩,٤٢٦	٠,٠١
	لوم النفس		٠,١٢٢-	٠,١٨١-	٢,٠٨٤-	٠,٠٥
الاستقرار	تعميم أفكار الفشل	١٨,٩٧٤	٠,١٢٥-	٠,٢١١-	٢,٥٣٢-	٠,٠٥
	المبالغة في الأهداف		٠,٣٤٤	٠,٤٢٨	٨,٩٧٥	٠,٠١
	لوم النفس		٠,٢٦٢-	٠,٤٣١-	٤,٨٨١-	٠,٠١
الدرجة الكلية للصحة النفسية	تعميم أفكار الفشل	١٤٧,٧٨١	١,٠٥٣٧-	٠,٣٦٣-	٤,٦٤٢-	٠,٠١
	المبالغة في الأهداف		٢,٩٧٨	٠,٥١٨	١١,٥٧٥	٠,٠١
	لوم النفس		١,٣٠٤-	٠,٣٠٠-	٣,٦٢٧-	٠,٠١

** دال عند مستوى ٠,٠١ **

يتضح من الجدولين السابقين أن:

تعميم أفكار الفشل تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالرضا؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٤,٦٩٥-) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم تأتي المبالغة في الأهداف بالمرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (١١,٠٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم لوم النفس بالمرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٣,١٦٩-) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٤٠٨)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٤٠,٨٪) في التنبؤ بالرضا، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الرضا = ٢٩,٥٠٨ - ٠,٣٢٠ × (تعميم أفكار الفشل) + ٠,٥٨٧ × (المبالغة في الأهداف) - ٠,٢٣٤ × (لوم النفس)

- تعميم أفكار الفشل تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالثقة بالنفس؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٤,٠٥٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم تأتي المبالغة في الأهداف بالمرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (١٢,٠٩٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم لوم النفس بالمرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٣,٨٢٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٤٢١)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٤٢,١٪) في التنبؤ بالثقة بالنفس، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي :

الثقة بالنفس = ٣١,٤٧٤ - ٠,٣٢٨ × (تعميم أفكار الفشل) + ٠,٧٦١ × (المبالغة في الأهداف) - ٠,٣٣٦ × (لوم النفس)

- تعميم أفكار الفشل تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالتفاؤل؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٥,٥٧٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم تأتي المبالغة في الأهداف بالمرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (١٢,٥٩٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم لوم النفس بالمرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٢,٥١٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٤٤٦)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٤٤,٦٪) في التنبؤ بالتفاؤل، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي :

التفاؤل = ٢٢,٠٤٠ - ٠,٢٨٤ × (تعميم أفكار الفشل) + ٠,٤٩٨ × (المبالغة في الأهداف) - ٠,١٣٩ × (لوم النفس)

- تعميم أفكار الفشل تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالفرح؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٣,٢٣٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم تأتي المبالغة في الأهداف بالمرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٨,٦٤٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم لوم النفس بالمرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٣,٣٢٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٣١٠)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٣١٪) في التنبؤ بالفرح، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي :

الفرح = ٢٢,٥٧٧ - ٠,١٨٨ × (تعميم أفكار الفشل) + ٠,٣٩١ × (المبالغة في الأهداف) - ٠,٢١٠ × (لوم النفس)

- تعميم أفكار الفشل تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالحياة ذات المعنى؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٥,٣٩٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم تأتي المبالغة في الأهداف بالمرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٩,٤٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم لوم النفس بالمرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٢,٠٨٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٣٧٤)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٣٧,٤٪) في التنبؤ بالحياة ذات المعنى، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي :

الحياة ذات المعنى = ٢٣,٢٠٨ - ٠,٢٩٢ × (تعميم أفكار الفشل) + ٠,٣٩٦ × (المبالغة في الأهداف) - ٠,١٢٢ × (لوم النفس)

- تعميم أفكار الفشل تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالاستقرار؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٢,٥٣٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ثم تأتي المبالغة في الأهداف بالمرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٨,٩٧٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم لوم النفس بالمرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٤,٨٨١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٣٥٣)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٣٥,٣٪) في التنبؤ بالاستقرار، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي :

الاستقرار = ١٨,٩٧٤ - ٠,١٢٥ × (تعميم أفكار الفشل) + ٠,٣٤٤ × (المبالغة في الأهداف) - ٠,٢٦٢ × (لوم النفس)

- تعميم أفكار الفشل تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالدرجة الكلية للصحة النفسية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٤,٦٤٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم تأتي المبالغة في الأهداف بالمرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (١١,٥٧٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم لوم النفس بالمرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (-٣,٦٢٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٤٣٠)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٤٣٪) في التنبؤ بالصحة النفسية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي :

الصحة النفسية = ١٤٧,٧٨١ – ١,٥٣٧ × (تعميم أفكار الفشل) + ٢,٩٧٨ × (المبالغة في الأهداف) – ١,٣٠٤ × (لوم النفس)

مما سبق يتضح أنه يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية (الأبعاد والدرجة الكلية) من خلال الصحة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جيزان، وبذلك يتحقق الفرض الرابع.

وتتفق النتيجة بذلك مع دراسة (Lalk et al 2024) والتي أسفرت نتائجها الى انه يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من خلال أبعاد الصحة النفسية. وتعتقد الباحثة أن القدرة على التنبؤ بالصحة النفسية من خلال التشوهات المعرفية تفتح المجال لتطوير أدوات تشخيصية وتدخلات علاجية وقائية، فالطالبة التي تسجل درجات مرتفعة في التشوهات المعرفية يمكن أن تكون عرضة لمشكلات نفسية لاحقة، مما يستدعي التدخل المبكر في

المدارس، كما توصي بتركيز الجهود الإرشادية على تعديل "تعميم الفشل" و" لوم النفس" لتقليل الأثر السلبي على الصحة النفسية.

المراجع العربية:

١. باباحني، صفية، ودرويش، سعدية، (٢٠٢٢) الصحة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح

٢. بحيرى، صفاء محمد. (٢٠١٩). متغيرات التشوهات المعرفية كمنبئات بسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية .مجلة كلية التربية-جامعة الإسكندرية.

٣. بودالي، امينة وحبوش، سعاد (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية، مجلة الدراسات والبحوث الانسانية: الجزائر، مج (٧)، ع (٣)، ص ٢٤٩-٢٦٧.

٤. جمعة، أميمة مصطفى كامل. (٢٠٠٦). التشوهات المعرفية لدي المراهقين وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية: دراسة مقارنة بين الجنسين .المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج١٦، ع٥٣، ٢٧ .74 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1009214

٥. حجازي، عبد الحكيم. (٢٠٠٤). دور مديري المدارس الثانوية في تفعيل الأنشطة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في محافظتي معان والعقبة. Journal of Social Studies،9 (٢). https://journals.ust.edu/index.php/JSS/article/view/435/405

٦. حسن، رغد طالب (٢٠٢٢). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة التربوية الجزء الثالث، العدد (٢٢)، ص ٢٤٩ – ٣٢٠.بيك، آرون (٢٠٠١): العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية (ترجمة: عادل مصطفى وسان يعقوب). بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

٧. الراوي، وفاء رشاد (٢٠٢١)، التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والهناء النفسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، المجلة العلمية لكلية رياض الاطفال جامعة بور سعيد،

٨. الزبيري، افتهان عبد الفتاح. (٢٠٢٠). الصحة النفسية (العبادات أنموذجا). مجلة أبحاث، (١٩)، ٨٧- https://ojs.abhath-ye.com/index.php/OJSABAHATH-YE/article/view/63

٩. سليماني، مليكة (٢٠٢٣). علاقة المناخ الاسري بالصحة النفسية لدى المراهقين (دراسة ميدانية)، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مج (١١)، ع (١)، ص ٣٤٨ – ٣٥٦.

١٠. عبد الخالق، احمد محمد (٢٠١٦). دليل تعليمات المقياس العربي للصحة النفسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

١١. عبد العزيز، أسماء حمزة محمد. (٢٠٢١). الإسهام النسبي للتشوهات المعرفية والدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك والتعاطف الذاتي في التنبؤ بالمناعة النفسية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٥، ج٣، ١٨٧ - ٢٩٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1178842

١٢. فياض، حسام الدين محمود. (٢٠٢٠). نظرية التشكيل البنائي لدى أنتوني جيدنز (محاولة للتوفيق بين البنية والفعل في فهم المجتمع الإنساني) دراسة تحليلية-نقدية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤(٧)، ٥١-٢٩.

١٣. القيق، أريج. (٢٠١٦). قلق الموت وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المسنين. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية، فلسطين.

١٤. محسن وعبد ونادر، مها والميالى ومشكور، سامي شهيد. (٢٠١٩). موقف الإسلام من العوامل المؤثرة على السلوك .آداب الكوفة، مج١٠، ع٣٨، ٥١١ .مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1053386

١٥. مسعد، محمد، وعدة، الزهرة (٢٠٢٣). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة تلمسان، مجلة روافد للدراسات والابحاث العلمية، الجزائر، مج (٧) ع (٣)، ١٢٧-١٤٦.

١٦. هارون، احمد (٢٠١٧)، بطارية مقاييس أخطاء التفكير والتشوهات المعرفية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

المراجع الأجنبية:

1. Batmaz، S. Kocbiyik، S. @Yuncu، O. (2015). Turkish Version of Cognitive Distortions Questionnaire: Psychometric Properties. Journal of Depression Research and Treatment. 4 (2)، 1-8.

2. Beck، A، Freeman، A @Davis، D. (2015). Cognitive Therapy of Personality Disorders.3d، The Guilford Press،

3. Lalk، C.، Steinbrenner، T.، Pena، J. S.، Kania، W.، Schaffrath، J.، Eberhardt، S.، Schwartz، B.، Lutz، W.، & Rubel، J. (2024). Depression Symptoms are Associated with Frequency of Cognitive Distortions in Psychotherapy Transcripts. Cognitive Therapy and Research. https://doi.org/10.1007/s10608-024-10542-5

4. Usen، S. A.، Eneh، G. A.، & Udom، I. E. (2017). Cognitive Distortion as Predictor of In-School Adolescents' Depressive Symptoms and Academic Performance in South-South، Nigeria. Journal of Education and Practice، 7(17) ، 23-27.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها بالمملكة العربية السعودية.

أ. تغريد جابر موسى الأحمدي

معلمة رياض أطفال في المدينة المنورة/ ماجستير أصول تربية.

تاريخ استـــلام البحـــث: ١٧/٥/٢٠٢٥م تاريخ قبول نشر البحث: ٢٧ /٥/ ٢٠٢٥م

Email: t-j-m-a@hotmail.com

Challenges of Distance Education in Remote Areas During and After the COVID-19 Pandemic in the KSA.

Tagreed Jber Al-Ahmadi

Kindergarten Teacher in Al-Madinah Al-Munawwarah / Master's in Foundations of Education.

الكلمات المفتاحيّة:

التعليم عن بعد/جائحة كورونا/المناطق النائية.

KEY WORDS:

Distance education/COVID-19 pandemic/rural areas.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة التعرف على أهم التحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا بالمملكة وما بعدها، ووضع حلول مقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا وبعدها بالمملكة وأستخدم المنهج الوصفي والتحليلي، كما بلغ إجمالي عينة الدراسة(١٥٠٠٠)معلم ومعلمة بالمناطق النائية بالمملكة وأسفرت النتائج أن عبارات البعد الأول التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا بالمملكة بدرجة كبيرة جدا، والبعد الثاني التحديات بعد جائحة كورونا بدرجة كبيرة، أما عبارات البعد الثالث الحلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا وبعدها بالمملكة بدرجة كبيرة جدا.

ABSTRACT:

The study aimed to recognize the major challenges that faced the education system in rural areas during and after COVID-19 pandemic in Saudi Arabia and the development of proposed solutions for these challenges using analytical and descriptive approaches. Study sample included 15000 teachers of rural areas in Saudi Arabia.

Results showed the first section discussing challenges that faced distance education in rural areas during COVID-19 pandemic, second section discussing challenges after COVID-19 pandemic, while the third section discussing proposed solutions for challenges that faced the education in rural areas during and after COVID-19 pandemic

مقدمة:

تعتمد بعض الدول على النظام المدمج في التعليم، ولها تجربتها في هذا المجال، ولكن لا يخفى أن الكثير من الدول اتجهت نحو التعليم عن بعد قسرا مع ايقاف الدراسة الحضورية بسبب جائحة كورونا حيث واجه العديد من المعلمين والقائمين على العملية التربوية تحديات في هذا المجال قد فرضها كلاً من الواقع التقني والموارد البشرية والإمكانات المتاحة في كل دولة (اليونسكو، ص١٩، ٢٠٢٠)، وقد اختلفت ردود فعل أفراد المجتمع، فمنهم من رآها كبصيصٍ من الأمل لإحداث التطوير اللازم والمنتظر بالعملية التعليمية، ومنهم من قام بالمقاومة (النشار، ص٢٠٣، ٢٠٢٠).

وعلى المستوى العالمي برزت تحديات جائحة كورونا جليا في مواطن الضعف بنظم التعليم في المجال التقني، بما في ذلك انخفاض مستويات الرقمية وأوجه القصور الهيكلي، وأكثر طلاب العلم ضعفا هم الذين لديهم مهارات رقمية ضعيفة و أقلهم قدرة على الوصول من أجل الاستفادة من حلول التعلم عن بعد(الأمم المتحدة، ص٦-٧، ٢٠٢٠)، وعلى المستوى المحلي أشار تقرير اليونسكو (ص٨، ٢٠٢٠) لاستجابة الدول العربية للاحتياجات التعليمية فقد ذكرت دراسة عن التحديات إلى ضعف البنى التحتية التي تشكل عائقا، ففي بعض الدول لم يتمكن نصف المتعلمين على الأقل من متابعة التعليم عن بعد بسبب انقطاع الكهرباء أو عدم وجود تغطية لشبكات الانترنت، كما عانى اكثر من نصف المتعلمين من الضعف الموجود في شبكات لتغطية، وقد وردت ردود أشارت لفروقات في التغطية بين المدن والمناطق النائية في هذا المجال، وتوصي دراسة كلا من (العتيبي،٢٠٢٠) وَ(العنزي،٢٠٢٠) وَ(نويرة آخرون،٢٠٢٠) إلى ضرورة تحسين التجهيزات وتقنيات التعليم عن بعد لإنجاح العملية التعليمية.

وفي وقت لاحق تشير دراسة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية،٢٠٢٠) على أن الولايات الفيدرالية في ألمانيا وافقت على إعادة فتح المدارس تدريجيا، وقد تم تطبيق تدابير السلامة الصارمة على مجموعات الطلاب، كما تضمنت خطط إعادة فتح المدارس في المملكة العربية السعودية والعديد من الدول الأخرى أحكاما تختص برفاهية الطلاب، ومن الملائم أن تتضمن الخطط بعض الترتيبات الخاصة بتقييم الفجوات التعليمية ومعالجتها.

مشكلة الدراسة:

وتجدر الإشارة في هذا السياق للتعليم عن بعد، فقد تفاوتت نسبة الرضى حول جهة سرعة الانترنت فأشار 62%من المعلمين في البلدان ذات التقنية المتوسطة إلى ضعف سرعة الانترنت حيث تشكل عائقا رئيسيا تعذر معه التحاق المتعلمين بالصفوف الافتراضية، في حين أن 47.3%من المعلمين في البلدان المتقدمة تقنيًا عانوا من مشكلات على صعيد البنى التحتية لجهة ضعف الشبكة الذي لم يتحمل الدخول المتزامن بأعداد هائلة من قبل المتعلمين ،من جانب اخر شكا 51.4%من المعلمين في الدول التي تشهد أزمات ونزاعات على أراضيها من عدم وجود شبكات انترنت ،بالإضافة لبعض المناطق النائية في عدد من الدول (اليونسكو ،ص٧، ٢٠٢٠)، وبعد قرار فتح المدارس فإن إصرار المملكة العربية السعودية؛ لتلبية الاحتياجات المتعددة وإصلاح الفجوات التعليمية للمجموعات الطلاب المختلفة لا يتماشى مع متوسط الاستجابات الواردة من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(OECD)والدول غير الأعضاء التي استجابت للاستطلاعات، بل يتجاوزها (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية،٢٠٢٠).

وبالنظر للدراسات التي تناولت تحديات التعليم خلال جائحة كورونا COVID-19 كدراسة (نويرة وآخرون،٢٠٢٠) بالمغرب وَ(النشار،٢٠٢٠) بالأردن وَ(الثبيت،٢٠٢٠) اقتصرت عموما على التعليم، بينما (السلمان وآخرون،٢٠٢٠) على التعليم العام، ودراسة (العنزي،٢٠٢٠) ركزت على التعليم العالي، و(العتبي،٢٠٢٠) حدد الأسر السعودية، فيكاد لا يذكر على حد إطلاع الباحثة دراسات ناقشت تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها بالمملكة العربية السعودية سوى دراسة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية،٢٠٢٠) والتي تناولتها بشكل عام دون تحديد المناطق النائية.

من هنا تبرز التساؤلات التالية:

- ما التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟
- ما التحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية لما بعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟
- ما لحلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

١. التعرف على أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية.
٢. التعرف أهم التحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية لما بعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية.

٣. وضع حلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

إضافية علمية بحثية في مجال المعرفة التربوية، مثلت استجابة لنداءات المؤتمرات والمنظمات والدراسات حول ضرورة تحقيق الخطى المثلى والمدروسة في العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها في كافة المناطق.

الأهمية العلمية:

المساهمة في مواجهة التحديات التعليمية على المستوى المحلي، وذلك بتقديم حلول مقترحة لمواجهة تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها وذلك بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تحديات التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا وما بعدها بالمملكة العربية السعودية مع الحلول المقترحة
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث على معلمين ومعلمات المناطق النائية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية
- الحدود الزمانية: ٢٠٢٢

مصطلحات الدراسة:

- كورونا: هو مرض معدٍ يسببه آخر فيروس اكتشف من سلالة فيروسات كورونا، وظهر في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩، وقد تحول COVID19الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم) منظمة الصحة العاملية، ٢٠٢٠م)
- التحديات: تعرفه الباحثة على أنها مشكلات التعليم بالمناطق النائية خلال الانقطاع الحضوري للمدارس بسبب جائحة كورونا COVID-19 وما بعدها

الإطار النظري

تحديات التعليم التي واجهت التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية:

تتعدد جوانب تحديات التعليم التي واجهت التعليم عن بعد فمن جانب المعلم في العملية التعليمية اتضح ضعف الكفايات الحاسوبية لبعض معلمي مراحل التعليم العام ، وتدني مستوى خبرة القادة والمعلمين في تفعيل منصات التعليم عن بعد لعدم حاجتهم لها مسبقا(المسعود، ٢٠٢٠)،وأفاد قادة المدارس في أن المعلمين مستعدون نسبيا بدرجة كبيرة للتدريس باستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات، لكنهم شعروا بالقلق بشأن إمكانية الوصول إلى الأنترنت وكفاية التقنيات الرقمية (OECD، ٢٠٢٠)، ومن جانب **الطلاب** فإن الكثافة العددية للمتعلمين في الفصول الدراسية يعيق التواصل الفاعل بين المعلم والطلاب،، إضافة إلى عدم امتلاك جميع العائلات العدد الكافي من الأجهزة الحاسوبية مقارنة مع عدد الأبناء الملتحقين في المدارس (المسعود، ٢٠٢٠، ٥٤) وقد أفاد ٧٤٪من الطلاب في المملكة أن لديهم جهاز حاسب آلي، وبالنسبة للذين ينتمون إلى الربع الأدنى في التوزيع الاجتماعي والاقتصادي ،أفاد ٤٣٪فقط من الطلاب أن لديهم جهاز حاسب آلي وذلك أقل بكثير من متوسط دول OECD الذي بلغ ٧٨٪، إلا أنه لا تعتمد شروط توفير بيئة مناسبة للتعليم من المنزل على التقنية فحسب، بل تعتمد أيضا على وجود مكان مناسب للتعلم في المنزل، حيث أفاد ٨٥٪أن لديهم مكان هادئ للدراسة في المنزل، وهي نسبة أقل من متوسط دولOECD الذي بلغ ٩١٪ (OECD ،٢٠٢٠) وفي جانب **محتوى الموارد التعليمية** المتاحة اتضح وجود قصور في قنوات التواصل بين المعلم والطالب في المدارس الحكومية على منصة التعليم (مدرستي) في مراحل التعليم العام، وقصور في البرامج التدريبية على استخدام منصة منظومة التعليم الموحد، مما يبين مقاومة نسبة من المعلمين للتطوير والعزوف عن التدريب لمواكبة احداث التقنيات في التعليم، **أما بالنظام التعليمي** اتضح وجود قصور في قياس جودة التعليم المقدم في التعليم الالكتروني والفاقد التعليمي، حيث أن تجربة أنظمة إدارة التعليم الجديدة قبل بدء العام الدراسي كان من المفترض ان تكون احد الخطوات المهمة التي لا غنى عنها لاستدراك العوائق المحتمل حدوثها (المسعود، ٢٠٢٠)، وبالنظر إلى الأنشطة المتعلقة بالإجراءات الوقائية لمنع انشار فيروس كورونا، فإن الخطط السعودية أقل صرامة من الخطط الموجودة في العديد من الدول الأخرى، ورغم التحديات السابقة إلا أن المملكة الأكثر إيجابية من جميع الدول من حيث اتباع الأنظمة؛ فقد مثلت ٥٪فقط من دول OECD أن الطلاب قد تعلموا باتباع أنظمتها أفضل مما كانوا سيتعلمونه إن التحقوا بالمدرسة (OECD، ٢٠٢٠).

الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي واجهت الأسر السعودية في تعليم أبنائها، واستخلاص المقترحات استخدمت المنهج الوصفي المسحي لمناسبته ألهداف الدارسة, وتضَّمن مجتمع الدراسة جميع الآباء والأمهات الذين لديهم طالب أو طالبات مراحل التعليم العام خلال العام الدراسي ١٤٤٠ ١٤٤١/ هـ فقد اشتملت عينة البحث على (٤١٢)، وتم استخدام أداة الاستبانة، وكان من أبرز النتائج: من المعوقات التي واجهت الأسر عدم توفُّر

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ ISSN Online: 2961-404X / ISSN Print: 1658-9580

الأجهزة التكنولوجية لدى جميع الطالب، **أما دراسة (نويرة آخرون، ٢٠٢٠)** هدفت إلى الكشف عن أهمية التعليم عن بعدً بوصفه خيارا بديلا للتعليم الحضوري داخل المؤسسات التعليمية والجامعية، ووصف المتطلبات الضرورية النجاح التعليم عن بعد وتحديد السبل الكفيلة مواجهة التحديات التي تعوقه، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز النتائج: وأن متطلبات نجاح التعليم عن بعد تتمثل في توفير الوسائل و المستلزمات التكنولوجية الكافية لجميع المتعلمين دون استثناء، وخلق بنية تحتية متينة لهذا النمط الرقمي، **ودراسة (العنزي، ٢٠٢٠)** هدفت إلى التعرُّف على واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا بجامعة الحدود الشمالية، وطُبِق البحث على عينة مكونة من (١٩٨)عضو هيئة تدريس، و (٣٦٢)طالبًا وطالبة، و (٩٧) من أولياء أمور الطالب بجامعة الحدود الشمالية، واستُخدم المنهج الوصفي، وكان من أبرز النتائج: وجود الرأي الإيجابي من خلال توافر بنود الاستبانة ككلٍ بدرجة كبيرة طبقًا لوجهة نظر عينة البحث، **أما دراسة (الثبيت، ٢٠٢٠)** هدفت على إلقاء الضوء على تبعات انتشار فيروس كورونا وتأثيره على التعليم عربيا ودوليا، وكيفية مواجهة العالم والدول العربية هذا الانتشار، والتدابير التي ترتب اتخاذها عليه، وكان من أبرز النتائج: للتعليم الإلكتروني بديل لاستكمال العملية التعليمية في ظل أزمة تعليق الدراسة دورا أساسيا وفعالا، حيث سبقت المملكة بإنشاء المركز الوطني للتعليم الإلكتروني قبل أزمة تفشي كورونا، كما هدفت **دراسة (السلمان وآخرون، ٢٠٢٠)** إلى استكشاف اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي في الأردن نحوّ التعلم عن بعد وتحدياته والحلول المقترحة في ظل جائحة كورونا، وتكونت أداة الدراسة من استبانة إلكترونية مكونة من (٢٧) ، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤٦) وطالبةً طالبا، مثلوا مجموع الطلبة الذين أجابوا على الاستبانة، وكان من أبرز النتائج :أن اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي نحو التعلم عن بعد ، جاء ضمن الفئة المتوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (٣. ٥٩) وبنسبة مئوية قدرها (٦٠ %) في حين جاءت التحديات والمشكلة التي تواجه الطلبة في التعلم ضمن الفئة الضعيفة وبمتوسط حسابي مقداره(٢،١٤) وبنسبة مئوية قدرها(٣٦ %)، **وفي دراسة (2020, Daniel)** هدفت لاقتراح طرقًا مرنة لإصلاح الأضرار التي لحقت بمسارات تعلم الطلاب ؛ للمعلمين ورؤساء المؤسسات والموظفين المسؤولين حول معالجة الأزمة وكان من أبرز النتائج: الاستعدادات التي يجب على المؤسسات إجراؤها وكيفية تلبية احتياجات الطلاب حسب المستوى والميدان الدراسي ، أيضا طمأنة الطلاب وأولياء الأمور عنصر حيوي للاستجابة المؤسسية، ويجب على الكليات الاستفادة من التعلم غير المتزامن، كما لابد أن يتضمن التدريس مهامًا متنوعة وأعمالًا تضع COVID-19 في سياق عالمي وتاريخي عند البناء المناهج الدراسية، أما **دراسة (Zhu & Liu,2020)** هدفت إلى إلقاء الضوء على تبعات انتشار مرض كوفيد ١٩ وكيفية تأثيره على التعليم أثناء وبعد انتهاء الجائحة في جمهورية الصين الشعبية، وكيف تعاملت الدولة مع هذا التأثر في مراحل التعليم المختلفة، ولقرب نهاية Covid-19 الوباء في الصين ركزت أهم النتائج على ضرورة الآتي: الاستمرار في تطوير منصات تعليمية مفتوحة تسمح بذلك الوصول إلى مصادر التعلم عالية الجودة، و تطوير قدرة المعلمين على التعليم عن بعد.

الدراسة التطبيقية:

الإجراءات الميدانية

تناول هذا الجزء وصفاً للإجراءات المنهجية المتبعة، وخصائص مجتمع وعينة الدراسة، وأداة جمع البيانات المستخدمة قيد الدراسة، من حيث مكوناتها، واختبار المعاملات العلمية (الصدق – الثبات)، إجراءات تطبيق الاستقصاء، والأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة:

المنهج الوصفي:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة، وهو يقوم على وصف الحقائق المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو المادة موضوع البحث مع محاولة تفسير هذه الحقائق وفقاً للمعايير والأسس العلمية، وذلك لتحديد المفاهيم النظرية الأساسية المرتبطة بموضوع الدراسة

المنهج التحليلي:

وهو ذلك المنهج الذي يعتمد على جمع البيانات الخاصة بالظواهر وتحليلها، وعرضها في صورة رقمية، بما يسهل معرفة الاتجاهات الخاصة بالظواهر وعلاقاتها بعضها ببعض، واختبار فروضها المختلفة من خلال دراسة ميدانية تجري على عينة من مجتمع الدراسة عن طريق استمارة استبيان تحتوي بعض الأبعاد التي تعكس متغيرات الدراسة. وطبقاً لهذا المنهج تم استخدام مصدرين أساسيين للحصول على المعلومات وهما:

- المصادر الثانوية: تتمثل فى المراجع العلمية العربية والأجنبية، والدوريات والمقالات والتقارير والدراسات والأبحاث والأدبيات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
- المصادر الأولية: لمعالجة الجانب التحليلي للدراسة تم جمع البيانات المطلوبة عن طريق المقابلات الشخصية المنظمة من خلال استمارة الاستقصاء باعتبارهما أداة رئيسية صممت بهدف تحقيق هذا الغرض.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع المعلمين والمعلمات العاملين بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة البالغ عددهم (٣٣٢٢) معلم ومعلمة للعام الدراسي٢٠٢١-٢٠٢٢.

عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة الدراسة بالطريقة العمدية – العشوائية، حيث تم اختيار العينة من معلمين ومعلمات المناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة بالطريقة العمدية، حيث يمثلون نسبة مئوية (٢٢٪) من إجمالي المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية على مستوى المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (١٥٠٠٠) معلم ومعلمة وتم توزيعهم بالطريقة العشوائية ما بين عينتين، إحداهما أساسية والأخرى استطلاعية كما يلي:

- العينة الأساسية: عددها (٣٠٠) معلم ومعلمة (ادارة تعليم العلا، ادارة تعليم المهد) بنسبة مئوية (٩٪) من إجمالي مجتمع البحث.
- العينة الاستطلاعية: عددها (٥٠) معلم ومعلمة بنسبة مئوية (١٦,٦٪) من إجمالي عينة البحث.

وقد تم استبعاد عدد (١٠٥) بنسبة مئوية (٣٥٪) من إجمالي عينة البحث. وذلك للأسباب التالية:

- عدم استجابتهم لعبارات استمارة الاستقصاء قيد البحث.
- عدم استجابتهم للبيانات التنظيمية.
- امتناع البعض منهم عن التعاون مع الباحثة.

جدول رقم (١)

توصيف عينة الدراسة الأساسية من معلمين ومعلمات المناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة

الخصائص	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٨٩	٦٣,٠٠٪
	أنثى	١١١	٣٧,٠٠٪
	المجموع	٣٠٠	١٠٠٪
	المجموع	٣٠٠	١٠٠٪
الخبرة	أقل من (٥) سنوات	٨٤	٢٨,٠٠٪
	من (٥) – أقل من (١٠) سنوات	٧٨	٢٦,٠٠٪
	من (١٠) – أقل من (١٥) سنوات	٦٨	٢٢,٧٠٪
	أكثر من (١٥) سنة	٧٠	٢٣,٣٠٪
	المجموع	**٣٠٠**	١٠٠٪

أداة الدراسة الميدانية

وفقاً لمنهجية الدراسة وأهدافها وقياساً لمتغيراتها التابعة، تم الاعتماد على أسلوب الاستقصاء كأداة رئيسية لجمع البيانات التي يمكن من خلالها الإجابة عن تساؤلات البحث وقد استخدم أداة في جمع البيانات بهدف:

- التعرف على أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية.
- التعرف أهم التحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية لما بعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية.
- وضع حلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية.

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث مثل دراسة كل من (نويرة آخرون،٢٠٢٠)، (العنزي،٢٠٢٠)، (الثبيت،٢٠٢٠)، (السلمان وآخرون،٢٠٢٠)، (Daniel ,٢٠٢٠)، دراسة (Zhu & Liu,2020)

ثم قامت باستطلاع رأى المحكمين لتحديد أهم العبارات من حيث الإضافة أو الحذف وكان عددهم (٢١) محكما، وارتضت الباحثة نسبة مئوية (٧٠٪) كحد أدنى لموافقة المحكمين على البعد أو العبارة، وأسفر هذا الاستطلاع عن اضافة (٤) عبارات في البعد الأول، (٢) عبارتين في البعد الثاني، (٧) عبارات في البعد الثالث

قامت الباحثة بصياغة مجموعة العبارات التي تعبر عن كل بعد من الأبعاد النهائية بناءً على الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، بعد عرضها على المحكمين.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسى لقياس استجابات عينة الدراسة لاستمارة استقصاء المعلمين والمعلمات فى أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال وبعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية.

وفقاً للجدول التالي:

جدول رقم (٢)
درجات استجابات عينة الدراسة أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال وبعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية.

الاستجابة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

المصدر: من إعداد الباحثة

كما تم استخدام مقياس التقدير باستمارة الاستقصاء قيد الدراسة من خلال مقياس ليكرت الخماسي ووفقاً للجدول التالي:

جدول رقم (٣)
مقياس التقدير لاستجابات العينة الأساسية وفقا لمقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	عالي جداً	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جداً
الدرجة	٥,٠٠ -٤,٢٠	٤,١٩ -٣,٤٠	٣,٣٩-٣,٦٠	٢,٥٩-١,٨٠	١,٧٩-١

المعاملات العلمية لأداة الدراسة الميدانية

الصدق:

تكون أداة الاستقصاء صادقة إذا تمكنت من قياس ما صممت من أجل قياسه من المتغيرات أو الظواهر أو السمات أو القيم، مع خلوها من أخطاء القياس الشائعة مثل: ضعف الربط بين أهداف الدراسة ومحتوى الا ستقصاء – عدم الاتساق في الصياغة اللغوية – استخدام مصطلحات علمية متعددة – عدم توافر إرشادات توضيحية لكيفية الاستجابة لعباراتها) وحرصًا من الباحثة على تصميم أداة للقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق، اعتمدت على اتباع الإجراءات العلمية في تصميمها، وفى **ضوء** ذلك تم التحقق من صدقها من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري:

يعتمد الصدق الظاهري لأداة الدراسة على التحقق من الصلاحية الظاهرية لها من حيث اتساقها مع أهداف الدراسة، وخلوها من أخطاء القياس الشائعة، وتحقيقاً لذلك قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة على عدد (٢١) محكما، وذلك بهدف استطلاع آرائهم في مدى مناسبتهما في قياس ما صمم من أجله، وأسفرت نتائج هذا الاستطلاع عن موافقة المحكمين على عبارات وأبعاد استمارة الاستقصاء قيد الدراسة بنسبة مئوية (١٠٠٪) مع تعديل صياغة بعض العبارات، واضافة (١٣) عبارة وقد ارتضت الباحثة نسبة موافقة المحكمين بحد أدنى (٧٠٪)، كما تم إجراء تجربة استطلاعية على عينة، عددها (٥٠) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة، وخارج العينة الأساسية تهدف إلى التأكد من وضوح عبارات الاستقصاء، وكانت أهم النتائج عن مناسبة عبارات الاستمارة لتحقيق أهداف الدراسة.

صدق المحتوى:

قامت الباحثة بحساب معاملات صدق المحتوى لاستمارة الاستقصاء عن طريق حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له، والدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستمارة، وذلك على عينة الدراسة الاستطلاعية وعددها (٥٠) معلم ومعلمة، من نفس مجتمع البحث وخارج العينة الأساسية، والجدول رقم (٤) يوضح النتائج:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين عبارات وإجمالي استمارة استقصاء رأى المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة في أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في خلال وبعد جائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية والحلول المقترحة ن = (٥٠)

م	العبارات	- س	±ع	ر	مستوى الدلالة الإحصائية
١.	ندرة توفر بنية معلوماتية تقنية للطلاب تناسب التعليم عن بعد	٣,٤٨	١,١٨٢	٠,٨٩٣	٠,٠٠٠
٢.	وجود فروق بين الطلاب في توافر معينات التعلم	٣,١٦	١,٤٠٥	٠,٧٨١	٠,٠٠٠
٣.	صعوبة ضبط عملية التعليم عبر الانترنت الناتج عن انقطاع الانترنت	٣,١٢	١,٤٣٨	٠,٦٨٦	٠,٠٠٠
٤.	ضعف مصداقية نتائج تقويم الطلاب	٢,٨٤	١,٤١٩	٠,٦٨٣	٠,٠٠٠
٥.	ضعف الرغبة بالتحول لتعليم عن بعد	٣,٢٠	١,٤٨٥	٠,٦٩٥	٠,٠٠٠
٦.	صعوبة مراقبة عملية التعلم من خلال القائمين على التعليم	٣,١٤	١,٥١٢	٠,٧٤٤	٠,٠٠٠
٧.	ضعف اتقان بعض المعلمين للمهارات التقنية اللازمة لتعليم عن بعد	٣,٦٠	١,٠٨٨	٠,٧٤٤	٠,٠٠٠
٨.	ضعف المهارات التقنية لدى بعض الطلاب اللازمة لتعليم عن بعد	٣,٥٦	١,٠١٣	٠,٧٠٩	٠,٠٠٠
٩.	ارتفاع التكلفة المادية لاقتناء الأجهزة الإلكترونية (كمبيوتر شخصي- لابتوب-جهاز لوحي) لدى أولياء الأمور	٣,٢٢	١,٢٨٢	٠,٤٩٧	٠,٠٠٠

١٠.	ضعف التغذية الراجعة في التعليم عن بعد لدى الطلاب	٣,٤٦	١,١٩٩	٠,٧١٩	٠,٠٠٠
١١.	غياب الصيانة الدورية لحل المشكلات التقنية	٣,٣٠	١,٣٥٩	٠,٨٥٣	٠,٠٠٠
١٢.	زيادة الأعباء التعليمية لدى المعلمين	٣,٣٤	١,١٧١	٠,٧٦٥	٠,٠٠٠
١٣.	ضعف امتلاك أولياء الأمور مهارات استخدم التقنية لمساعدة أبنائهم	٣,٣٢	٠,٩٧٨	٠,٥٦٧	٠,٠٠٠
١٤.	استمرار الطلاب في الغياب خوفًا من اصابتهم بمرض الكوفيد١٩	٣,١٢	١,٢٢٣	٠,٦٣٦	٠,٠٠٠
١٥.	زيادة حجم الفاقد التعليمي	٣,٠٠	١,٠٨٨	٠,٥٠٦	٠,٠٠٠
١٦.	الاحجام عن أداء الاختبارات داخل المدرسة	٣,٤٠	١,٢٧٨	٠,٥٥٤	٠,٠٠٠
١٧.	افتقار الطلاب لمهارات إدارة الوقت	٣,٢٦	١,٢٥٩	٠,٨١٨	٠,٠٠٠
١٨.	افتقار المعلمين لمهارات إدارة الوقت	٣,٥٢	١,١٤٧	٠,٧٣٩	٠,٠٠٠
١٩.	انخفاض الوعي في اتخاذ الاحترازات الصحية	٣,٤٤	١,١٩٨	٠,٧٦٣	٠,٠٠٠
٢٠.	ضعف جاهزية البنية التحتية	٣,٢٠	١,٢٤٥	٠,٦٢١	٠,٠٠٠
٢١.	ندرة استخدام التقنيات الحديثة في التعليم	٣,١٦	١,٢٦٧	٠,٧٩٠	٠,٠٠٠
٢٢.	ضعف في مهارات الكتابة الخطية	٣,٣٠	١,٣٥٩	٠,٨٥١	٠,٠٠٠
٢٣.	صعوبة تطبيق التزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	٣,١٦	١,٤٣٤	٠,٧٦٥	٠,٠٠٠
٢٤.	ضعف وجود آليات للتقييم والاختبار خاصة بالتعلم الافتراضي	٣,١٨	١,٣٣٥	٠,٦٥٨	٠,٠٠٠
٢٥.	ضعف التواصل بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية	٣,١٦	١,٣٦١	٠,٦٤٠	٠,٠٠٠
٢٦.	ضعف مستوى الطلبة في بعض المواد الدراسية	٣,٢٠	١,٤٤٣	٠,٦٣٩	٠,٠٠٠
٢٧.	تفعيل التعليم المدمج في العملية التعليمية	٣,٤٢	١,٢٩٥	٠,٧٤٠	٠,٠٠٠
٢٨.	عودة الدراسة حضوريا تدريجيا	٣,٤٦	١,١١٠	٠,٧٢٧	٠,٠٠٠
٢٩.	عقد ندوات توعوية في اتخاذ الاحترازات الوقائية	٣,٤٠	١,١٧٨	٠,٦١٦	٠,٠٠٠
٣٠.	عمل برامج ارشادية لتخفيف من الفاقد التعليمي	٣,٣٦	١,١٧٤	٠,٥٩١	٠,٠٠٠
٣١.	تحقيق الدعم المهني للمعلمين للتزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	٣,٣٨	١,٣٢٣	٠,٧٩٧	٠,٠٠٠
٣٢.	تحسين البنية التحتية وتجهيزاتها الفنية والتقنية	٣,٣٠	١,٢٤٩	٠,٧٥٦	٠,٠٠٠
٣٣.	توفير الأجهزة تقنية للطلاب بأسعار رمزية أو بالمجان مناسبة لأعمار الطلاب وقدراتهم	٣,٣٨	١,٠٨٦	٠,٦٨٩	٠,٠٠٠
٣٤.	نشر الوعي بضرورة التحول من التعلم التقليدي إلى التعليم عن بعد	٣,١٨	١,١١٩	٠,٥٩٤	٠,٠٠٠
٣٥.	توضيح آلية التعليم عن بعد لجميع منسوبي النظام التعليمي	٣,١٦	١,١٣١	٠,٥٦١	٠,٠٠٠
٣٦.	عقد دورات تدريبية على استخدام التقنيات الحديثة للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور	٣,٢٢	١,١٨٣	٠,٥٣١	٠,٠٠٠
٣٧.	وضع معايير واضحة لأنظمة التقويم في التعليم عن بعد	٣,٢٨	١,٣١٠	٠,٦٣٦	٠,٠٠٠
٣٨.	تفعيل أنظمة الجودة في التعليم عن بعد	٣,٤٤	١,١٩٨	٠,٧٨٦	٠,٠٠٠
٣٩.	عقد دورات تدريبية للطلبة لتنمية مهارات إدارة الوقت	٣,٤٤	١,١٢٨	٠,٧٤٤	٠,٠٠٠
٤٠.	تقوية شبكة الاتصال والأنترنت في المناطق النائية	٣,٤٢	١,١٢٦	٠,٧٠٦	٠,٠٠٠
٤١.	وجود قناعة ذاتية لدى المعلمين والطلبة بأهمية التعليم عن بعد في مواكبة متطلبات العصر	٣,٣٤	١,٠٨١	٠,٧١٠	٠,٠٠٠
٤٢.	نشر ثقافة التعليم عن بعد بين الطلبة والمعلمين في المناطق النائية	٣,٣٤	١,٣٠٣	٠,٨٥٠	٠,٠٠٠
٤٣.	تقديم حوافز مالية للمعلمين والطلبة المهتمين بالتعليم عن بعد	٣,٤٤	١,٢١٥	٠,٩٠٥	٠,٠٠٠
	الإجمالي	١٤١,٠٨	٣٦٩٠٥	_____	

يوضح الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين جميع عبارات وإجمالي استمارة الاستقصاء، قد انحصرت بين (٠,٤٩٧،٠,٩٠٥)، وجميعها عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وهي < (٠,٠٥)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لهذه العبارات.

الثبات:

قامت الباحثة بحساب معاملات ثبات الاستبيان قيد الدراسة، عن طريق إيجاد معامل ألفا لكرونباخ لكل عبارة وبعد وإجمالي الاستبيان والجدول (٥) يوضح النتائج:

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ ISSN Print: 1658-9580 / ISSN Online: 2961-404X

جدول (٥) معاملات ثبات عبارات استمارة استقصاء رأى المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة في أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في خلال وبعد جائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية والحلول المقترحة ن = (٥٠) عاملا

م	العبارات	المتوسط عند حذف العبارة	التباين عند حذف العبارة	معامل الارتباط بعد حذف العبارة	قيمة معامل ألفا كرونباخ بعد حذف العبارة
١.	ندرة توفر بنية معلوماتية تقنية للطلاب تناسب التعليم عن بعد	١٤٤,٦٠	١٤٩٣,٧٩٦	٠,٨٨٧	٠,٩٧٦
٢.	وجود فروق بين الطلاب في توافر معينات التعلم	١٤٤,٩٢	١٤٩١,٠٥٥	٠,٧٦٧	٠,٩٧٦
٣.	صعوبة ضبط عملية التعليم عبر الانترنت الناتج عن انقطاع الانترنت	١٤٤,٩٦	١٤٩٩,٩٥٨	٠,٦٦٦	٠,٩٧٦
٤.	ضعف مصداقية نتائج تقويم الطلاب	١٤٥,٢٤	١٥٠١,٣٢٩	٠,٦٦٣	٠,٩٧٦
٥.	ضعف الرغبة بالتحول لتعليم عن بعد	١٤٤,٨٨	١٤٩٦,٥٥٧	٠,٦٧٥	٠,٩٧٦
٦.	صعوبة مراقبة عملية التعلم من خلال القائمين على التعليم	١٤٤,٩٤	١٤٨٩,١٦٠	٠,٧٢٧	٠,٩٧٦
٧.	ضعف اتقان بعض المعلمين للمهارات التقنية اللازمة لتعليم عن بعد	١٤٤,٤٨	١٥١٣,١٥٣	٠,٧٣١	٠,٩٧٦
٨.	ضعف المهارات التقنية لدى بعض الطلاب اللازمة لتعليم عن بعد	١٤٤,٥٢	١٥٢٠,٢١٤	٠,٦٩٦	٠,٩٧٦
٩.	ارتفاع التكلفة المادية لاقتناء الأجهزة الإلكترونية (كمبيوتر شخصي- لابتوب-جهاز لوحي) لدى أولياء الأمور	١٤٤,٨٦	١٥٢٧,٢٦٦	٠,٤٧٢	٠,٩٧٧
١٠.	ضعف التغذية الراجعة في التعليم عن بعد لدى الطلاب	١٤٤,٦٢	١٥٠٩,٢٢٠	٠,٧٠٤	٠,٩٧٦
١١.	غياب الصيانة الدورية لحل المشكلات التقنية	١٤٤,٧٨	١٤٨٦,٠١٢	٠,٨٤٣	٠,٩٧٦
١٢.	زيادة الأعباء التعليمية لدى المعلمين	١٤٤,٧٤	١٥٠٦,٤٤١	٠,٧٥٣	٠,٩٧٦
١٣.	ضعف امتلاك أولياء الأمور مهارات استخدم التقنية لمساعدة أبنائهم	١٤٤,٧٦	١٥٣٣,١٢٥	٠,٥٥٠	٠,٩٧٧
١٤.	استمرار الطلاب في الغياب خوفًا من اصابتهم بمرض الكوفيد١٩	١٤٤,٩٦	١٥١٥,٩٩٨	٠,٦١٧	٠,٩٧٦
١٥.	زيادة حجم الفاقد التعليمي	١٤٥,٠٨	١٥٣٣,٧٠٨	٠,٤٨٥	٠٩٧٧
١٦.	الاحجام عن أداء الاختبارات داخل المدرسة	١٤٤,٦٨	١٥٢١,٦٥١	٠,٥٣١	.٠,٩٧٧
١٧.	افتقار الطلاب لمهارات إدارة الوقت	١٤٤,٨٢	١٤٩٦,٠٦٩	٠,٨٠٧	٠,٩٧٦
١٨.	افتقار المعلمين لمهارات إدارة الوقت	١٤٤,٥٦	١٥١٠,٢١١	٠,٧٢٦	٠,٩٧٦
١٩.	انخفاض الوعي في اتخاذ الاحترازات الصحية	١٤٤,٦٤	١٥٠٥,٠٩٢	٠,٧٥٠	٠,٩٧٦
٢٠.	ضعف جاهزية البنية التحتية	١٤٤,٨٨	١٥١٦,٣٩٣	٠,٦٠١	٠,٩٧٦
٢١.	ندرة استخدام التقنيات الحديثة في التعليم	١٤٤,٩٢	١٤٩٨,٣٦١	٠,٧٧٧	٠,٩٧٦
٢٢.	ضعف في مهارات الكتابة الخطية	١٤٤,٧٨	١٤٩٨,٢٩٨	٠,٨٤١	٠,٩٧٦
٢٣.	صعوبة تطبيق التزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	١٤٤,٩٢	١٤٩١,٢١٨	٠,٧٤٩	٠,٩٧٦
٢٤.	ضعف وجود آليات للتقييم والاختبار خاصة بالتعلم الافتراضي	١٤٤,٩٠	١٥٠٨,٢٥٥	٠,٦٣٨	٠,٩٧٦
٢٥.	ضعف التواصل بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية	١٤٤,٩٢	١٥٠٨,٩٧٣	٠,٦١٩	٠,٩٧٦
٢٦.	ضعف مستوى الطلبة في بعض المواد الدراسية	١٤٤,٨٨	١٥٠٥,١٦٩	٠,٦١٦	٠,٩٧٦
٢٧.	تفعيل التعليم المدمج في العملية التعليمية	١٤٤,٦٦	١٥٠١,٨٢١	٠,٧٢٥	٠,٩٧٦
٢٨.	عودة الدراسة حضوريا تدريجيا	١٤٤,٦٢	١٥١٣,٣٤٢	٠,٧١٤	٠,٩٧٦
٢٩.	عقد ندوات توعوية في اتخاذ الاحترازات الوقائية	١٤٤,٦٨	١٥١٩,٩٧٧	٠,٥٩٧	٠,٩٧٦
٣٠.	عمل برامج ارشادية لتخفيف من الفاقد التعليمي	١٤٤,٧٢	١٥٢٢,٥٣٢	٠,٥٧١	٠,٩٧٧

٣١.	تحقيق الدعم المهني للمعلمين للتزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	١٤٤,٧٠	١٤٩٤,٢١٤	٠,٧٨٥	٠,٩٧٦
٣٢.	تحسين البنية التحتية وتجهيزاتها الفنية والتقنية	١٤٤,٧٨	١٥٠٢,٧٤٧	٠,٧٤٣	٠,٩٧٦
٣٣.	توفير الأجهزة تقنية للطلاب بأسعار رمزية أو بالمجان مناسبة لأعمار الطلاب وقدراتهم	١٤٤,٧٠	١٥١٧,٩٦٩	٠,٦٧٥	٠,٩٧٦
٣٤.	نشر الوعي بضرورة التحول من التعلم التقليدي إلى التعليم عن بعد	١٤٤,٩٠	١٥٢٤,٧٠٤	٠,٥٧٥	٠,٩٧٧
٣٥.	توضيح آلية التعليم عن بعد لجميع منسوبي النظام التعليمي	١٤٤,٩٢	١٥٢٧,٠٩٦	٠,٥٤١	٠,٩٧٧
٣٦.	عقد دورات تدريبية على استخدام التقنيات الحديثة للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور	١٤٤,٨٦	١٥٢٧,٧١٥	٠,٥١٠	٠,٩٧٧
٣٧.	وضع معايير واضحة لأنظمة التقويم في التعليم عن بعد	١٤٤,٨٠	١٥١١,٧٥٥	٠,٦١٦	٠,٩٧٦
٣٨.	تفعيل أنظمة الجودة في التعليم عن بعد	١٤٤,٦٤	١٥٠٢,٩٢٩	٠,٧٧٤	٠,٩٧٦
٣٩.	عقد دورات تدريبية للطلبة لتنمية مهارات إدارة الوقت	١٤٤,٦٤	١٥١٠,٩٢٩	٠,٧٣٠	٠,٩٧٦
٤٠.	تقوية شبكة الاتصال والأنترنت في المناطق النائية	١٤٤,٦٦	١٥١٤,٣٥١	٠,٦٩١	٠,٩٧٦
٤١.	وجود قناعة ذاتية لدى المعلمين والطلبة بأهمية التعليم عن بعد في مواكبة متطلبات العصر	١٤٤,٧٤	١٥١٦,٥٢٣	٠,٦٩٦	٠,٩٧٦
٤٢.	نشر ثقافة التعليم عن بعد بين الطلبة والمعلمين في المناطق النائية	١٤٤,٧٤	١٤٨٩,٩٩٢	٠,٨٤٠	٠,٩٧٦
٤٣.	تقديم حوافز مالية للمعلمين والطلبة المهتمين بالتعليم عن بعد	١٤٤,٦٤	١٤٩٠,٣٩٨	٠,٨٩٩	٠,٩٧٦

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بعد حذف العبارات تراوحت بين (٠,٩٧٦،٠,٩٧٧)، مما يدل على ثبات عبارات استمارة رأى المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة في أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية والحلول المقترحة.

إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

بعد الانتهاء من إعداد وتصميم أداة الدراسة وفقاً للخطوات العلمية المقننة، والتأكد من صلاحيتهما من خلال إيجاد المعاملات العلمية (الصدق والثبات)، تم توزيع الاستمارة على جميع أفراد العينة الإجمالية، عن طريق الرابط الإلكتروني المعد لذلك والمخصص لمعلمين ومعلمات المناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة، وذلك في الفترة الزمنية من (٢٥ /١/ ٢٠٢٢م) وحتى (٣٠ /١/ ٢٠٢٢م)، ثم تم جمع الاستمارات وذلك في الفترة الزمنية من (١ /٢/ ٢٠٢٢م) وحتى (٤/٢/ ٢٠٢٢م)، وعددها (٣٠٠) استمارة بنسبة مئوية (٩٪) تم التأكد من استجابات المفحوصين لجميع عبارات الاستمارة، وصلاحية معالجتهم إحصائيا من خلال البرنامج الإحصائي(spss) تمهيداً لعرض البيانات وتحليلها ومناقشتها، وتفسيرها، واستخلاص النتائج العلمية.

المعالجات الإحصائية:

بناءً على طبيعة الدراسة، والأهداف التى تسعى إلى تحقيقها، تم التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) :

الإحصاءات الوصفية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والنسب المئوية، التكرارات، واستخدمت فى تحديد الخصائص الديمغرافية للعينة قيد الدراسة.

معامل الارتباط لبيرسون: لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، والدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث لعبارات استمارتي الاستقصاء قيد الدراسة (الصدق).

معامل ألفا لكرونباخ : لإيجاد معامل ثبات لكل عبارة وبعد وإجمالي استمارتي الاستقصاء قيد الدراسة (الثبات).

المتوسط المرجح: للتعرف على مستوى استجابات عينة البحث لعبارات وأبعاد وإجمالي استمارتي الاستقصاء قيد الدراسة.

اختبار كا٢: للتعرف على مدى استقلالية المتغيرات وقياس معامل الاقتران بين المتغيرات للاستدلال على قوة العلاقة فيما بينها.

شة نتائج الدراسة الميدانية

عرض ومناقشة التساؤل الأول والذي ينص على ما أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟

جدول (٦) التوزيع التكراري والأهمية النسبية والوسط المرجح لاستجابات العينة الأساسية عن بعد أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا

م	العبارات	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوزن النسبي	الوسط المرجح	المستوى	كا٢	Sig.
١.	ندرة توفر بنية معلوماتية تقنية للطلاب تناسب التعليم عن بعد	٩	٢٥	١٤	٢٩	٢٢٣	١٣٣٢	٤,٤٤	مرتفع جدا	٥٥٧,٨٦٧	٠,٠٠٠
٢.	وجود فروق بين الطلاب في توافر معينات التعلم	١١	١٣	١٣	٢١	٢٤٢	١٣٧٠	٤,٥٧	مرتفع جدا	٦٩١,٠٦٧	٠,٠٠٠
٣.	صعوبة ضبط عملية التعليم عبر الانترنت الناتج عن انقطاع الانترنت	٥	٣٢	٦	٢٧	٢٣٠	١٣٤٥	٤,٤٨	مرتفع جدا	٦١١,٩٠٠	٠,٠٠٠
٤.	ضعف مصداقية نتائج تقويم الطلاب	١٣	٤	٢٤	١٥	٢٤٤	١٣٧٣	٤,٥٨	مرتفع جدا	٧٠٨,٧٠٠	٠,٠٠٠
٥.	ضعف الرغبة بالتحول لتعليم عن بعد	٨	٢٦	٦	٢٥	٢٣٥	١٣٥٣	٤,٥١	مرتفع جدا	٦٤٣,٧٦٧	٠,٠٠٠
٦.	صعوبة مراقبة عملية التعلم من خلال القائمين على التعليم	١٢	٦	٢٦	٢٨	٢٢٧	١٣٥٤	٤,٥١	مرتفع جدا	٥٩٣,٧٣٣	٠,٠٠٠
٧.	ضعف اتقان بعض المعلمين للمهارات التقنية اللازمة لتعليم عن بعد	٤	٢٧	١٨	٢٤	٢٢٧	١٣٤٣	٤,٤٨	مرتفع جدا	٥٦٨,٢٣٣	٠,٠٠٠
٨.	ضعف المهارات التقنية لدى بعض الطلاب اللازمة لتعليم عن بعد	١٢	٣٢	١٨	٤٤	١٩٤	١٢٧٦	٤,٢٥	مرتفع جدا	٣٨٤,٤٠٠	٠,٠٠٠
٩.	ارتفاع التكلفة المادية لاقتناء الأجهزة الإلكترونية (كمبيوتر شخصي-لابتوب-جهاز لوحي) لدى أولياء الأمور	٩	٢٨	٢٧	٤٦	١٩٠	١٢٨٠	٤,٢٧	مرتفع جدا	٣٦٣,٥٠٠	٠,٠٠٠
١٠.	ضعف التغذية الراجعة في التعليم عن بعد لدى الطلاب	٣	١٧	١٨	١٤	٢٤٨	١٣٨٧	٤,٦٢	مرتفع جدا	٧٣٨,٧٠٠	٠,٠٠٠
١١.	غياب الصيانة الدورية لحل المشكلات التقنية	١٠	٣٣	١٤	٤٢	٢٠١	١٢٩١	٤,٣٠	مرتفع جدا	٤٢٥,٨٣٣	٠,٠٠٠
١٢.	زيادة الأعباء التعليمية لدى المعلمين	١٥	١٥	٢٠	٢٤	٢٢٦	١٣٣١	٤,٤٤	مرتفع جدا	٥٧٥,٠٣٣	٠,٠٠٠
١٣.	ضعف امتلاك أولياء الأمور مهارات استخدم التقنية لمساعدة أبنائهم	١٤	٢٢	١٠	١٧	٢٣٧	١٣٤١	٤,٤٧	مرتفع جدا	٦٥٣٩٦٧	٠,٠٠٠
	الإجمالي	**١٢٥**	**٢٨٠**	**٢١٤**	**٣٥٦**	**٢٩٢٥**	**١٧٣٧٦**	**٤,٤٦**	**مرتفع جدا**	**٣٧٠,٠٩٣**	٠,٠٠٠

يوضح جدول رقم (٦): أن العبارة رقم (١٠) قد حصلت على الترتيب رقم (١)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٦٢)، ومستوى "مرتفع جدا"، وحصلت العبارة رقم (٤) قد حصلت على الترتيب رقم (٢)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٥٨)، ومستوى "مرتفع جداً"، فالعبارة رقم (٢) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٣)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٥٧)، ومستوى "مرتفع جداً"، ثم العبارة رقم (٥) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٤)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٥١)، وبمستوى "مرتفع جداً"، وحصلت العبارة رقم (٦) قد حصلت على الترتيب رقم (٤م)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٥١)، وبمستوى "مرتفع جداً"، فالعبارة رقم (٣) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٦)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٤٨)، ومستوى "مرتفع جداً"، ثم العبارة رقم (٧)، قد حصلت على الترتيب رقم (٧)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٤٨)، ومستوى "مرتفع جداً"، وحصلت العبارة رقم (١٣)"قد حصلت على الترتيب رقم (٨)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٤٧)، وبمستوى "مرتفع جداً"، فالعبارة رقم (١)، قد حصلت على الترتيب رقم (٩)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٤٤)، ومستوى "مرتفع جداً "، ثم العبارة رقم (١٢) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٩م)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٤٤)، وبمستوى "مرتفع جداً"، وحصلت العبارة رقم (١١) قد حصلت على الترتيب رقم (١١)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٣٠)، ومستوى "مرتفع جداً"، فالعبارة رقم (٩) "، قد حصلت على الترتيب رقم (١٢)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٢٧)، ومستوى " مرتفع جداً "، ثم العبارة رقم (٨) ، قد حصلت على الترتيب رقم (١٣)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٢٥)، ومستوى "مرتفع جداً ، وجميع العبارات حصلت على قيمة (كا٢) تراوحت بين (٣٦٣,٥٠٠-٧٣٨,٧٠٠)، وإجمالي البعد (٣٧٠,٠٩٣) وجميعها بمستوى دلالة إحصائية بلغ (٠,٠٠٠)، وهي قيمة < (٠,٠٠٥)، مما يدل على اتفاق العينة الاساسية من المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة أن جميع عبارات البعد الأول تمثل تحديا بدرجة كبيرة جدا".

وبذلك تكون قد أجابت الباحثة على التساؤل الأول والذي ينص على ما أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟

٢/١/٣عرض ومناقشة التساؤل الثاني والذي ينص على ما التحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية لما بعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟

جدول (٧) التوزيع التكراري والأهمية النسبية والوسط المرجح لاستجابات العينة الأساسية عن بعد أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية بعد جائحة كورونا ن = (٣٠٠)

م	العبارات	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوزن النسبي	الوسط المرجح	المستوى	كا٢	Sig.
١.	استمرار الطلاب في الغياب خوفًا من اصابتهم بمرض الكوفيد١٩	٣٧	٣٢	٣٤	٤١	١٥٦	١١٤٧	٣,٨٢	مرتفع	١٩٢,٧٦٧	٠,٠٠٠
٢.	زيادة حجم الفاقد التعليمي	٣٠	٣٧	٢٧	٤٦	١٦٠	١١٦٩	٣,٩٠	مرتفع	٢١١,٩٠٠	٠,٠٠٠
٣.	الاحجام عن أداء الاختبارات داخل المدرسة	٣٤	٤٤	٣٢	٤٨	١٤٢	١١٢٠	٣,٧٣	مرتفع	١٤٣,٠٦٧	٠,٠٠٠
٤.	افتقار الطلاب لمهارات إدارة الوقت	٤١	٥٢	٣٧	٤٧	١٢٣	١٠٥٩	٣,٥٣	مرتفع	٨٤,٨٦٧	٠,٠٠٠
٥.	افتقار المعلمين لمهارات إدارة الوقت	٢١	٣٦	٢٩	٤٨	١٦٦	١٢٠٢	٤,٠١	مرتفع	٢٤٠,٦٣٣	٠,٠٠٠
٦.	انخفاض الوعي في اتخاذ الاحترازات الصحية	١٦	٤٢	٢٥	٤١	١٧٣	١٢١٣	٤,٠٤	مرتفع	٢٧٣,٥٦٧	٠,٠٠٠
٧.	ضعف جاهزية البنية التحتية	١١	٤٥	٣٤	٤٩	١٦١	١٢٠٤	٤,٠١	مرتفع	٢٢٧,٠٦٧	٠,٠٠٠
٨.	ندرة استخدام التقنيات الحديثة في التعليم	١٩	٣٥	٤٣	٤٨	١٥٥	١١٨٥	٣,٩٥	مرتفع	١٩٦,٠٦٧	٠,٠٠٠
٩.	ضعف في مهارات الكتابة الخطية	٢١	٤٥	٢٦	٥٣	١٥٥	١١٧٦	٣,٩٢	مرتفع	١٩٩,٦٠٠	٠,٠٠٠
١٠.	صعوبة تطبيق التزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	٢١	٤١	٣٥	٤٨	١٥٥	١١٧٥	٣,٩٢	مرتفع	١٩٤,٦٠٠	٠,٠٠٠
١١.	ضعف وجود آليات للتقييم والاختبار خاصة بالتعلم الافتراضي	١٦	٤٢	٢٥	٤١	١٧٣	١٢١٣	٤,٠٤	مرتفع	٢٧٣,٥٦٧	٠,٠٠٠
١٢.	ضعف التواصل بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية	٣٠	٣٧	٢٧	٤٦	١٦٠	١١٦٩	٣,٩٠	مرتفع	٢١١,٩٠٠	٠,٠٠٠
١٣.	ضعف مستوى الطلبة في بعض المواد الدراسية	٣٧	٣٢	٣٤	٤١	١٥٦	١١٤٧	٣,٨٢	مرتفع	١٩٢,٧٦٧	٠,٠٠٠
	الإجمالي	٣٠٤	٥٢٠	٤١١	٥٩٧	٢٠٣٥	٤٦٩٤	١٥,٦	مرتفع	٩٧٥,١١٠	٠,٠٠٠

يوضح جدول رقم (٧): أن العبارة رقم (٦) قد حصلت على الترتيب رقم (١)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٠٤)، وبمستوى "مرتفع"، وحصلت العبارة رقم (١١) على ترتيب (١م)، وحصلت العبارة رقم (٥) قد حصلت على الترتيب رقم (٣)، وبمتوسط مرجح بلغ (٤,٠١)، وبمستوى "مرتفع"، فالعبارة رقم (٧) قد حصلت على الترتيب رقم (٤)، وبمتوسط مرجح

بلغ (٤,٠١)، وبمستوى "مرتفع"، ثم العبارة رقم (٨) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٥)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٩٥)، وبمستوى "مرتفع"، وحصلت العبارة رقم (٩) قد حصلت على الترتيب رقم (٦)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٩٢)، وبمستوى "مرتفع"، فالعبارة رقم (١٠) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٧)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٩٢)، وبمستوى "مرتفع"، ثم العبارة رقم (٢) ، قد حصلت على الترتيب رقم (٨)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٩٠)، وبمستوى "مرتفع"، وحصلت العبارة رقم (١٢) على ترتيب (٨م)، وحصلت العبارة رقم (١) قد حصلت على الترتيب رقم (١٠)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٨٢) ، وبمستوى "مرتفع"، وحصلت العبارة رقم (١٣) على ترتيب(١٠م)، فالعبارة رقم (٣)، قد حصلت على الترتيب رقم (١٢)، وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٧٣)، وبمستوى "مرتفع"، ثم العبارة رقم (٤)، قد حصلت على الترتيب رقم (١٣)،

وبمتوسط مرجح بلغ (٣,٥٣)، وبمستوى "مرتفع"، وجميع العبارات حصلت على قيمة (كا٢) تراوحت بين (٨٤,٨٦٧ – ٢٧٣,٥٦٧)، وإجمالي البعد (٢٩٦,٨٨٠) وجميعها بمستوى دلالة إحصائية بلغ (٠,٠٠٠)، وهي قيمة < (٠,٠٠٥)، مما يدل على اتفاق العينة الأساسية من المعلمين والمعلمات بالمناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة أن جميع عبارات البعد الثاني تمثل تحديا بدرجة كبيرة.

وبذلك تكون قد أجابت الباحثة على التساؤل الثاني والذي ينص على ما أهم التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية بعد جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية؟

٣/١/٣ عرض ومناقشة التساؤل الثالث والذي ينص على ما الحلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية؟

جدول (٨) التوزيع التكراري والأهمية النسبية والوسط المرجح لاستجابات العينة الأساسية عن بعد الحلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا -COVID 19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية ن = (٣٠٠)

م	العبارات	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوزن النسبي	المتوسط المرجح	المستوى	كا٢	Sig.
.1	تفعيل التعليم المدمج في العملية التعليمية	١٢	١٢	١٢	٣٤	٢٣٠	١٣٥٨	٤,٥٣	مرتفع جدا	٦٠٨,١٣٣	٠,٠٠٠
.2	عودة الدراسة حضوريا تدريجيا	١٣	٢٣	٢٠	٦١	١٨٣	١٢٧٨	٤,٢٦	مرتفع جدا	٣٣٨,٤٦٧	٠,٠٠٠
.3	عقد ندوات وتوعوية في اتخاذ الاحترازات الوقائية	٩	٢٧	٢٣	٦١	١٨٠	١٢٧٦	٤,٢٥	مرتفع جدا	٣٢٤,٣٣٣	٠,٠٠٠
.4	عمل برامج ارشادية لتخفيف من الفاقد التعليمي	١٢	١٤	١٥	٤٦	٢١٣	١٣٣٤	٤,٤٥	مرتفع جدا	٥٠٠,٨٣٣	٠,٠٠٠
.5	تحقيق الدعم المهني للمعلمين للتزامن بين التعليم الافتراضي والحضوري	١١	٢٥	٢٤	٦١	١٧٩	١٢٧٢	٤,٢٤	مرتفع جدا	٣١٨,٠٦٧	٠,٠٠٠
.6	تحسين البنية التحتية وتجهيزاتها الفنية والتقنية	١١	١٧	١٨	٤٩	٢٠٥	١٣٢٠	٤,٤٠	مرتفع جدا	٤٥٢,٦٦٧	٠,٠٠٠
.7	توفير الأجهزة تقنية للطلاب بأسعار رمزية أو بالمجان مناسبة لأعمار الطلاب وقدراتهم	٩	١٩	٢٠	١٣١	١٢١	١٢٣٦	٤,١٢	مرتفع	٢٤٤,٠٦٧	٠,٠٠٠
.8	نشر الوعي بضرورة التحول من التعلم التقليدي إلى التعليم عن بعد	٩	٢١	١٩	١٢١	١٣٠	١٢٤٢	٤,١٤	مرتفع	٢٤٠,٤٠٠	٠,٠٠٠
.9	توضيح آلية التعليم عن بعد لجميع منسوبي النظام التعليمي	١٣	١٧	٢٨	٧٤	١٦٨	١٢٦٧	٤,٢٢	مرتفع جدا	٢٨٢,٣٦٧	٠,٠٠٠
.10	عقد دورات تدريبية على استخدام التقنيات الحديثة للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور	٨	٢١	٢١	٤٩	٢٠١	١٣١٤	٤,٣٨	مرتفع جدا	٤٢٩,١٣٣	٠,٠٠٠
.11	وضع معايير واضحة لأنظمة التقويم في التعليم عن بعد	٩	٢٢	١٩	١٢٩	١٢١	١٢٣١	٤,١٠	مرتفع	٢٣٦,٨٠٠	٠,٠٠٠
.12	تفعيل أنظمة الجودة في التعليم عن بعد	١١	٢١	٢١	٥٧	١٩٠	١٢٩٤	٤,١٣	مرتفع	٣٧٢,٥٣٣	٠,٠٠٠
.13	عقد دورات تدريبية للطلبة لتنمية مهارات إدارة الوقت	١١	٢٤	٢٠	٥٦	١٨٩	١٢٨٨	٤,٢٩	مرتفع جدا	٣٦٥,٩٠٠	٠,٠٠٠
.14	تقوية شبكة الاتصال والأنترنت في المناطق النائية	٩	٢١	١٩	١١٧	١٣٤	١٢٤٦	٤,١٥	مرتفع	٢٤٢,١٣٣	٠,٠٠٠
.15	وجود قناعة ذاتية لدى المعلمين والطلبة بأهمية التعليم عن بعد في مواكبة متطلبات العصر	٧	٢٠	٢١	١١٧	١٣٥	١٢٥٣	٤,١٨	مرتفع	٢٤٦,٧٣٣	٠,٠٠٠
.16	نشر ثقافة التعليم عن بعد بينالطلبة والمعلمين في المناطق النائية	٦	٢١	٢٠	١١٤	١٣٩	١٢٥٩	٤,٢٠	مرتفع جدا	٢٥٣,٢٣٣	٠,٠٠٠
17.	تقديم حوافز مالية للمعلمين والطلبة المهتمين بالتعليم عن بعد	٨	١٨	٣٠	٩١	١٥٣	١٢٦٣	٤,٢١	مرتفع جدا	٢٤٩,٦٣٣	٠,٠٠٠
	الإجمالي	١٦٨	٣٤٣	٣٥٠	١٣٦٨	٢٨٧١	٢١٧٣١	٤,٢٤	مرتفع جدا	٩٧٢,٠٠٠	٠,٠٠٠

يوضح جدول (٨) أن جميع العبارات حصلت على قيمة (كا٢) تراوحت بين (٢٣٦,١٣٣-٦٠٨,١٣٣)، وأجمالي البعد (٩٧٢,٠٠٠)، وجميعها بمستوى دلالة إحصائية بلغ (٠,٠٠٠)، وهي قيمة < (٠,٠٠٥)، مما يدل على اتفاق العينة الأساسية من معلمين ومعلمات المناطق النائية بمنطقة المدينة المنورة أن جميع عبارات البعد الثالث هي حلول مقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية وبمستوى "مرتفع جداً

وبذلك تكون قد أجابت الباحثة على التساؤل الثالث والذي ينص ما الحلول المقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا -COVID 19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية؟

النتائج والتوصيات:

النتائج:

- أن جميع عبارات البعد الأول تحديات واجهت التعليم عن بعد في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 بالمملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة جدا
- أن جميع عبارات البعد الثاني تحديات واجهت التعليم في المناطق النائية لما بعد جائحة كورونا -COVID 19 بالمملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة
- أن جميع عبارات البعد الثالث تمثل حلول مقترحة للتحديات التي واجهت التعليم في المناطق النائية خلال جائحة كورونا COVID-19 وبعدها بالمملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة جدا.

التوصيات:

- وضع استراتيجية متكاملة لتحسين جودة التعليم عن بعد في مختلف جوانب النظام التعليمي.
- تطبيق التعليم المدمج في المملكة العربية السعودية، لأنه يجمع بين مميزات التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.
- تأهيل المعلمين والطلاب لتمكن من المهارات التقنية بكفاءة وفاعلية من خلال الورش والدورات التدريبية.

المراجع:

الأمم المتحدة. (٢٠٢٠). موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد-١٩ وما بعدها. الأمم المتحدة.

الثبيت، ليون محمد صالح. (أكتوبر, ٢٠٢٠). كيف واجهت المملكة العربية السعودية تحديات التعليم في ظل جائحة كورونا. مجلة القراءة والمعرفة، الصفحات ٩١-١١٣.

العنزي، أحمد معجون. (تشرين الثاني, ٢٠٢٠). واقع التعليم عن بعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا المستجد "Covid-19" على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور. مجلة العلوم التربوية ، الصفحات ٢١٧-٢٥٥.

النشار، سحر محمد. (٢٠٢٠). تحديات تواجه جودة تعلم أبنائنا في ظل كورونا وكيف نتغلب عليها . مجلة الطفولة والتنمية ، الصفحات ٢٢٩-٢٣٤.

أبو عباة ،اثير ابراهيم. (٢٠٢١). تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الصفحات ٢٣١-٢٦١.

صبرين محمود السلمان، و علي خالد بواعنه. (٢٠٢٠). اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي في الأردن نحو التعلم عن بعد وتحدياته في ظل جائحة كورونا (COVID-19). المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، الصفحات ٢٠٩-٢٢٣.

مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية. (٢٠٢٠). التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجيّاتُه دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة.

المسعود،سحر بنت عبد العزيز. (٢٠٢٠). التعليم الإلكتروني الطارئ في تجربة المملكة أثناء جائحة كورونا. ضمن أعمال الندوة(التعليم والتعليم التقني (التعليم عن بعد) المتطلبات والتحديات التي تعيق الطموح) ،قضايا وطنية ،الدورة السابعة، ٢٨ و٣٠سبتمبر، الصفحات ٥٤-٥٧.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠٢٠). تقرير حول استجابة الدول العربية للاحتياجات التعليمية في جائحة كورونا . منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

منظمة الصحة العالمية.(٢٠٢٠).مرض فيروس كورونا (COVID-19) سؤال وجواب.

نويرة، إسماعيل. (ديسمبر, ٢٠٢٠). متطلبات التعليم عن بعد وتحدياته في ظل جائحة فيروس كورونا. أنثروبولوجيا: المجلة العربية للدراسات الأنثروبولوجية المعاصرة، الصفحات ١٣٣-١٤٦.

Anthony Mann ، Markus Schwabe، Pablo Fraser، Gabor Fulop، و Grace Adoley Anash (2020).

كيف تغير جائحة كوفيد-١٩ التعليم: نظرة على المشهد في المملكة العربية السعودية.

Sir John Daniel ٢٠) .April , 2020 .(Education and the COVID-19 pandemic . *UNESCO IBE 2020*،p.٩٦-٩١

Xudong Zhu، و Jing Liu. (26 April, 2020). Education in and after Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Vision. *Springer Nature Switzerland AG 2020*، p 695-699.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

دور الأنشطة المدرسية في تعزيز التحصيل الدراسي للطلبة من واقع تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر قادة وقائدات المدارس.

د. عبد الله بن سعيد باناعمه(١)

د. رحمه بنت علي الزهراني(٢)

الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة.

تاريخ استـــلام البحـث: ٢٠٢٥/٥/١٩م

The Role of School Activities in Enhancing Students' Academic Achievement through the Application of 21st-Century Skills among Intermediate and Secondary School Students in Jeddah Governorate from the Perspective of School Leaders.

Dr. Abdullah Saeed Banaimah(1)

Dr. Rahma Ali Alzahrani(2)

Jeddah Governorate General Administration of Education.

Email: abanaimah@gmail.com

تاريخ قبول نشر البحث: ٤ /٢٠٢٥/٦م

الكلمات المفتاحيّة:

النشاط المدرسي، التحصيل الدراسي، مهارات القرن الواحد والعشرين.

KEY WORDS:

School activities, academic achievement, 21st-century skills.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى تطبيق أهم مهارات القرن الواحد والعشرين (مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية) للطلاب في النشاط المدرسي، وتحديد دورها في تنمية مهارات التحصيل الدراسي، ووضع إطار مقترح لتنميتها من خلال النشاط المدرسي، حيث ركزت مشكلة الدراسة على تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم، ومتطلبات سوق العمل من خلال مراجعة أداء النشاط المدرسي، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لجميع قادة وقائدات المدارس بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة جدة، حيث تم نشر استبانة الكترونية وكانت عدد الردود للاستبانة بلغت (٣٠٠) استجابة بنسبة (٢٨٪) وتم استخدام استبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات مقسمة إلى محورين: الأول عن مدى تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين مهارات (العصر الرقمي، التفكير الإبداعي , الاتصال الفعال , الإنتاجية العالية) في النشاط المدرسي والثاني عن دور هذه المهارات في تنمية التحصيل الدراسي ,وكان من أهم نتائج الدراسة أن ترتيب المهارات حسب قوة تأثيرها في النشاط المدرسي للطلبة كالتالي (مهارات الاتصال الفعّال، يليها مهارات العصر، مهارات الإنتاجية العالية، ثم مهارات التفكير الإبداعي) وجاءت نسب تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين بصورة متفاوتة بين المدارس مما يعزى لمستوى وكفاءة القيادة المدرسية، والمعلمين، ورواد النشاط بمعرفة أهمية تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين للطلبة.

ABSTRACT:

The study aimed to apply the most important 21st-century skills (digital age skills, creative thinking skills, effective communication skills, high productivity skills) within school activities and to identify their role in developing students' academic achievement skills. It also sought to propose a framework for developing these skills through school activities. The research problem focused on bridging the gap between educational outcomes and labor market demands by reviewing the performance of school activities. To achieve the study's objectives, the researchers employed the descriptive survey method, targeting all male and female school leaders at the intermediate and secondary levels in Jeddah Governorate. An electronic questionnaire was distributed, yielding 300 responses (a response rate of 28%). The questionnaire, the main tool for data collection, was divided into Two main axes: the first focused on the extent to which 21st-century skills (digital age, creative thinking, effective communication, and high productivity) are applied in school activities; the second examined the role of these skills in enhancing academic achievement.

One of the key findings of the study was the ranking of skills according to their impact on school activities for students: effective communication skills came first, followed by digital age skills, high productivity skills, and finally creative thinking skills. The application of 21st-century skills varied among schools, attributed to the leadership efficiency, teachers, and activity coordinators' awareness of the importance of these skills for students.

مقدمة:

تمثل الأنشطة المدرسية دعامة أساسية في التربية الحديثة، حيث أنها تهدف إلى خدمة المتعلمين والحقل التعليمي عن طريق اكتشاف المتعلم، والتعرف على قدراته واستعداداته، والارتفاع بمستوى أدائه ومهاراته، فدور التربية الحديثة لا يقتصر على الصف الدراسي في إعداد الطلاب، وتنميتهم تنمية شاملة، بل يمتد خارجه كجانب من جوانب التربية فهناك الكثير من الأهداف يتم تحقيقها من خلال النشاط التلقائي الذي يقوم به الطلاب خارج الصف، كما أنها تمثل مجالاً خصبًا لتلبية حاجات المتعلم وميوله إيمانًا منها بالوظائف المتعددة التي تؤديها في العملية التربوية.

ومع التطور السريع والمستجدات السريعة لهذا العصر، كان لابد للمؤسسات التعليمية من مواكبة هذا التطور والسعي لتزويد المتعلمين بكافة المهارات التي تساعدهم على التفاعل مع مجتمعاتهم والمشاركة في بناء اوطانهم من خلال مهارات القرن الواحد والعشرين، حيث انها تساعد الطلاب على أن يكونوا مفكرين مبدعين قادرين على حل المشكلات ممتلكين المهارات الضرورية للتعلم , والحياة بفاعلية وبالتالي رفع مستوى تحصيلهم الدراسي وتحسن مستوى نواتج التعلم , ويرى الخبراء أن تكامل هذه المهارات في التعليم سوف يمكن من إنجاز العديد من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها في السنوات الماضية. وقد اشار التقرير الصادر عن اليونسكو بعنوان: التعلم ذلك الكنز (المدفون, ١٩٩٦, ٧٥) إلى ضرورة الاهتمام بمهارات القرن الواحد والعشرين والتفكير بها تفكيراً شاملاً يتجاوز ميادين التربية والتعليم، وذلك لإثراء التعليم وتعميمه.

مشكلة الدراسة:

أصبح تحديد المهارات المطلوبة للمتعلم أمرًا أساسيًّا؛ بغية الوصول إلى فردٍ قادرٍ على التعامل مع متطلبات المراحل اللاحقة لتخرجه من المدرسة؛ سواءٌ أكانت متعلقة بمتابعة تعليمه العالي أم الانخراط في سوق العمل, فعليه فإن مراجعة أداء النشاط المدرسي يركز على تطوير المخرجات التعليمية له، من خلال الاستناد إلى مهارات القرن الواحد والعشرين، والتي تُعَدُّ منطلقًا لهذه الدراسة ، بحيث تفرز العملية التعليمية أفرادًا متمكنين من المهارات الأكاديمية والحياتية الداعمة، وقادرين على التأقلم والمنافسة ومواجهة التحديات. وتهدف هذه المهارات إلى توحيد الرؤية فيما يرتبط بالمتوقع من الطلبة عند استكمالهم المراحل التعليمية المختلفة، كما تؤدي دورًا مهمًّا في تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم، ومتطلبات سوق العمل.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مدى تطبيق أهم مهارات القرن الواحد والعشرين (مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير الإبداعي، مها ارت الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية) للطلاب في النشاط المدرسي؟
- ما دور أهم مهارات القرن الواحد والعشرين (مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير الإبداعي، مها ارت الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية) في تنمية التحصيل الدراسي؟
- ما الإطار المقترح لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين للطلاب من خلال النشاط المدرسي؟

أهداف الدراسة:

- تطبيق أهم مهارات القرن الواحد والعشرين (مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية) للطلاب في النشاط المدرسي.
- تحديد دور أهم مهارات القرن الواحد والعشرين (مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية) في تنمية مهارات التحصيل الدراسي.
- وضع إطار مقترح لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين للطلاب من خلال النشاط المدرسي.

أهمية الدراسة:

- إبراز الدور الهام للأنشطة المدرسية في تنمية مهارات التحصيل الدراسي من واقع تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين.
- استجابة للتوجهات العالمية التي تنادي بأهمية تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين لطلاب التعليم العام.
- تقنين اعداد وتصميم الأنشطة المدرسية الهادفة بما يحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠. لمخرجات التعليم.
- اكساب القائمين على الأنشطة المعارف والمهارات اللازمة التي تمكنهم من تصميم الأنشطة المدرسية المتوافقة مع مهارات القرن الواحد والعشرين.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: قيادات مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٢هـ

مجتمع الدراسة: المتوسطة والثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة

عينة الدراسة: قيادات مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ ISSN Online: 2961-404X / ISSN Print: 1658-9580

مصطلحات الدراسة:

النشاط المدرسي: عرفت دائرة المعارف الأمريكية النشاط المدرسي أنه: برامج تنفذ بإشراف المدرسة وتوجيهها، وتتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية أو البيئية أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العلمية أو العملية (عبد الوهاب، ١٩٨٧، ص ٢٠).

التحصيل الدراسي: مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية في مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسونها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية في جميع المواد الدراسية.

مهارات القرن الواحد والعشرين:

يمكن تعريف تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين في هذه الدراسة بأنها: إعداد الطالب وفقا لاحتياجات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين عن طريق تطوير مهارات مثل الإبداع، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون.

الإطار النظري:

مفهوم مهارات القرن الواحد والعشرين:

مصطلح (المهارة) يُصنّف باعتباره مصطلحاً حديثاً في ساحة التراث العربي، تطوّرت دلالته عبر التاريخ، فاستخدم في السبعينيّات ليشير إلى الذين يتقنون مهارات القراءة والكتابة ضمن ما يعرف بالتثقيف الوطني ثمّ تطوّر المفهوم ليدلّ على قدرة الإنسان على التفاعل مع المجتمع والاستجابة له، وتوثيق المجريات والأحداث وتسجيلها، لتظهر له بعدها دلالة جديدة عبر تركيبة (المهارات الحياتيّة) التي تحدد القدرة على الأداء المستقلّ الناجح. (الغامدي, ٢٠١١-٤-٣٠)، "مفهوم المهارات الحياتية"

أما اصطلاحاً فالتعريفات لمهارات القرن الواحد والعشرين كثيرة ومتعددة منها على سبيل المثال لا الحصر: حيث عرفها ساما (خميس, ٢٠١٨: ١٥٢) بأنها: مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، بل مبدعين إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تمشيا مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين" ويعرفها الناجم بأنها " المهارات التي تمكن صاحبها من التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين مثل مهارة تحمل المسؤولية الفردية والجماعية، والتكيف مع التغيرات والمرونة والابداع". (الناجم,٢٠١٢, ٢١٤)

وترى شلبي بأنها "مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين"(شلبي, ٢٠١٤, ٦)

وتعرف أيضاً بأنها "مجموعة من القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات والخبرات التي تعتني ببناء شخصية الفرد وفقًا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وتتضمن مهارات تعلم والابداع، ومهارات المعلومات والإعلام، ومهارات حياتية ومهنية". (ترلينج وفادل,٢٠١٣, ٤٧-٤٨)

مما سبق يرى الباحثان بأن مهارات القرن الحادي والعشرون هي مهارات تُعد الفرد وفقا للاحتياجات الخاصة بسوق العمل عن طريق تطوير مهاراته مثل الإبداع، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون.

أهداف مهارات القرن الواحد والعشرين:

- تمكن الطلبة من المساهمة في عالم العمل، والحياة المدنية، والمشاركة الفاعلة في المجتمع، وحلّ مشكلاته بأسلوب علمي .
- تُساعد مهارات القرن الواحد والعشرين الطلبة على فهم المواد الدراسيّة، وربطها معًا من أجلِ التنمية التفكير وبناء أفكار جديدة، واستخدام أدوات المعرفة والتقنية لمواصلة التعلّم مدى الحياة .
- من خلال مهارات القرن الحادي والعشرين، يُصبح الطلبة قادرين على العيش في بيئة تقنية وإعلامية، وثورة معلوماتية، زالت فيها الحواجز الثقافية والجغرافيّة.
- مساعدة الطلبة على تطوير كفاءاتهم المعرفية والنفسية والمهارية التي يحتاجون إليها للنجاح في الحياة .
- جعل الطلبة قادرين على التفكير الناقد، حلّ المشكلات، الاتّصال، التعاون، التثقيف التكنولوجي، المرونة والقابلية للتكيُّف، الابتكار والإبداع، الاهتمام بالشؤون العالمية، والتثقيف الإعلامي .
- إعداد الطلبة لمواجهة التغيّرات المتسارعة، وتهيئتهم إلى مستقبل مليء بالاختراعات والاكتشافات والتقنيات غير المألوفة.

أهمية مهارات القرن الواحد والعشرين:

تعد مهارات القرن الواحد والعشرين أحد أهم الركائز الأساسية التي تعتمد عليها المجتمعات في هذا العصر، وذلك لتحقيق الاتقان والجودة في العمل والتنمية المستدامة، حيث تمثل مهارات القرن الواحد والعشرين منافسة بين الدول تتوقف على ما تمتلكه القوى العاملة من مهارات تتفق مع خصائص هذا العصر، مما أدى إلى ضرورة أن يمتلك الأفراد مهارات تمكنهم من الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة، وهذا يلقي على التربية مسئولية كبيرة في إعداد الأفراد الناجحين والقادرين على مواجهة تحديات هذا العصر.

كما أكد المنتدى الأكاديمي المنعقد على هامش مؤتمر التحديات وفرص التعليم في القرن الواحد والعشرين في دبي إلى انه لم يعد بالإمكان الاستمرار في تعليم المتعلمين بنهج

تعليمي أحادي البعد، وأن التعليم في عصر العولمة يحتاج إلى التوافق مع مهارات القرن الواحد والعشرين

في ظل التغيرات المستمرة التي تطرأ على المجتمعَيْن: المحلي والعالمي؛ أصبح تحديد المهارات المطلوبة للمتعلم أمرًا أساسيًّا؛ بغية الوصول إلى فردٍ قادرٍ على التعامل مع متطلبات المراحل اللاحقة لتخرجه من المدرسة؛ وعليه فإن إطار مراجعة أداء المدارس قد ركز على تطويرها، من خلال الاستناد إلى مهارات القرن الواحد والعشرين، والتي تُعَدُّ منطلقًا لمجالات الإطار ومعاييره، بحيث تفرز العملية التعليمية أفرادًا متمكنين من المهارات الأكاديمية والحياتية الداعمة، وقادرين على التأقلم والمنافسة ومواجهة التحديات .

وارتكز الإطار على تعزيز مهارات: التفكير الناقد، والتواصل والعمل الجماعي، والإبداعُ وحلُّ المشكلات، والقيادة وصنع القرار، والمواطنة المحلية والعالمية، والريادة والمبادرة، والثقافة التكنولوجية، والتمكن اللغوي .

- **التفكير الناقد** والتحليل المنطقي، وباستقلالية، والتعامل مع المعلومات بمسئولية، وتطوير القدرة على تقييمها وتحقيقها من غير تحيُّز.
- **التواصل والعمل الجماعي** :تنمية تفاعل الطلبة في العمل الجماعي بروح الفريق الواحد، وإيصال الآراء والأفكار بكفاءة، والتواصل معًا بفاعلية، والقدرة على التفاوض، والمناقشة والإقناع، والبناء على أفكار الآخرين، باستخدام أساليب التواصل والاتصال المختلفة، وبما يضمن تحقيق النتائج.
- **الإبداعُ وحلُّ المشكلات** :تعزيز قدرة الطلبة الخروج عن النمطية في مواجهة المواقف الحياتية؛ وذلك باستحضار حلول جديدة، واستخدام الموارد المتاحة بصور غير مألوفة، وربط المعلومات والحقائق المختلفة؛ بما يسهم في حلِّ المشكلات التي يوجهونها يوميًّا.
- **القيادة وصنع القرار** :تعزيز الطلبة لتصدُّر المواقف، وإلهامهم وتحفيزهم، ليكونوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة المبنية على الأدلة، وتحديد الخيارات ودراستها، واختيار المناسب منها، بما يراعي المصلحتين الشخصية والعامة.
- **المواطنة المحلية والعالمية** :توجيه معارف الطلبة وسلوكهم وقيمهم بمسئولية، بما يعزز التقارب الفكري بين مكونات المجتمع المختلفة، ويرفع وعيهم بالتحديات العالمية، ويزيد من إسهاماتهم في بناء وتطوير وطنهم بشكل أساسي، وتأصيل ممارسات الاستدامة البيئية، والعدالة الاجتماعية، والمساهمة في تكوين توجهات إيجابية نحو المشكلات العالمية، بما يزيد من التقارب الثقافي العالمي.
- **الريادة والمبادرة** :قدرة الطلبة على إدارة الذات بصورة منتجة، والسعي إلى تحقيق أهدافهم الشخصية بعزيمة قوية ودافعية عالية، والتعامل مع حالات الفشل والإحباط بإيجابية، وتحليل المخاطر برؤية واضحة، والمبادأة في الطرح والتعامل مع المشكلات العارضة، وتقديم المقترحات البنَّاءة؛ ليكونوا قادرين على ريادة الأعمال في الحياة المستقبلية.

استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتمكين الطلبة من صناعة المعلومات أو الوصول إليها، وإدارتها، وتفنيدها، ونقدها، ونشرها، ولكن بحرص ودراية تامة بأثر المحتويات التكنولوجية وخطورتها على الفرد والمجتمع.

- **التمكن اللغوي** :قدرة الطلبة على التميُّز الفكري، والإنتاج الأدبي والعلمي؛ بما يعزز روح الانتماء لديهم للوطن المحلي والعالمي، ويحافظ على الموروث الثقافي، والهُوِيَّة الوطنية، باستخدام اللغة الأم، إضافة إلى كفاءة التواصل بأكثر من لغة .

أهمية اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين:

ان ما هدف إليه التعليم في المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ التحول من الاقتصاد الصناعي الى الاقتصاد المعرفي المعلوماتي ، وهذا يتطلب مجموعة من المهارات التي يجب على الافراد اكتسابها من خلال نظم التعليم وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، لذا يجب على المسؤولين عن التربية صياغة نظم التعليم ضمن هذا الوضع لتتمكن من اكساب الطلاب مهارات القرن الواحد والعشرين, والتي لا تمكنهم من اكتساب المعرفة فقط, بل تمنحهم القدرة على انتاج المعرفة وتطبيقها في نواحي الحياة المختلفة.(السعيد والماضي,٢٠١٢,ص١٠١)

وتكمن أهمية مهارات القرن الواحد والعشرين في أنها تمكن المتعلم من التعلم والانجاز في المواد الدراسية ورفع التحصيل الدراسي لديهم مما يضمن انخراطهم كلياً في عملية التعلم ويساعدهم على بناء الثقة، ويعدهم للابتكار والقيادة. وتكمن أهمية اكساب الطلاب مهارات القرن الواحد والعشرين ما يلي:

- تقوية الشعور بالانتماء الوطني من خلال المساهمة في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة.
- الإسهام في تنمية الريادة بجيل علمي مبدع.
- تنمية القدرات الإبداعية للطلبة لجعلهم أفرادًا متمكنين من المهارات الأكاديمية والحياتية الداعمة، وقادرين على التأقلم والمنافسة ومواجهة التحديات.
- تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم، ومتطلبات سوق العمل.

أهم مهارات القرن الواحد والعشرين

تقسم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أربع مجموعات رئيسية هي:

- مهارات العصر الرقمي Literacy Age Digital: وهي مهارات ضرورية للحياة والعمل في مجتمع المعرفة وتتمثل القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية وأدوات الاتصال
- مهارات التفكير الإبداعي Thinking Inventive وتشمل: القدرة على التكيف
والتوجيه الذاتي- حب الاستطلاع - الإبداع - تحمل المخاطر- مهارات التفكير العليا والتفكير السليم
- مها ارت الاتصال الفعال Communication Effective وتشمل: مهارات العمل في فريق - المهارات الشخصية - المسؤولية الشخصية والاجتماعية والمدنية - الاتصال التفاعلي
- مهارات الإنتاجية العالية Productivity High وتشمل: مهارات تحديد الأولويات- التخطيط والإدارة وصولا إلى تحقيق النتائج - الاستخدام الفعال للأدوات التكنولوجية في العالم الواقعي للتواصل والتعاون وحل المشكلات وإنجاز المهام.

ولتحضير الطلبة للنجاح في مهارات القرن الواحد والعشرين لا بد من التفكير في ثلاثة عناصر أساسية: مدارس فاعلة في مجال استراتيجيات تدريس مهارات التفكير، وحل المشكلات، والاتصال التعاوني، والطلاقة الرقمي.

مصممون مختصون في تصميم النشاطات اللازمة لتنمية تلك المهارات، وتطوير قدرات الطلبة على التحكم في تفكيرهم، حتى يكونوا أكثر وعياً بعمليات ما وراء المعرفة.

٣مدرسون مؤهلون لتنفيذ النشاطات، وإدارة الصفوف.

التحديات التي تواجه التعليم في القرن الحادي والعشرين:

رغم أهمية مهارات القرن الواحد والعشرين إلا أن لكل عمل عقبات ومنغصات تقف في طريق نجاح هذا العمل وخروجه بالصورة المأمولة، فهناك عدة معوقات منها ما هو مرتبط بالطالب نفسه أو ناشر هذه المهارات له ومنها ما يرتبط بالمجتمع ومنها ما له علاقة بالنواحي الإدارية للعمل، ومنها غموض دور القائمين على نشر هذه المهارات وضعف المامهم بها.

وفي مجال النشاط الطلابي المدرسي ربما تكون الكوادر البشرية المشاركة في الأنشطة المدرسية أو الطلاب أنفسهم أحد العوامل المعيقة لتحقيق تلك المهارات واكسابهم لها مثل غياب الكوادر الفنية أو الإدارية المؤهلة في قيادة النشاط المدرسي، أو ضعف التحفيز والتشجيع للطلاب أو للعاملين في مجال النشاط المدرسي.

ويمكن للأنشطة المدرسية أن تؤدى دوراً متميزاً في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطلاب، بما يتوافر في الأنشطة المدرسية من عوامل جذب للطلاب، فهي محببة للطلاب وتقوم على الجماعية وتوظف مواهبهم وطاقاتهم، وتجسد خبرات واقعية يمكن توظيفها لتنمية هذه المهارات.

ومن المعوقات التي يمكن أن تنعكس على دور الأنشطة المدرسية في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين قلة البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين في هذا المجال ونقص المهارات والكفايات المؤهلة، وندرة وجود تعزيز كاف من قبل المسؤولين.

كما أنّ غياب التنسيق بين المدارس والمؤسسات المهتمة يقلل من استفادة العاملين في مجال الأنشطة المدرسية من امكانات وخبرات هذه المؤسسات، وما تملكه من خبرة ميدانية وتجارب يمكن الاستفادة منها في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وقد يكون سبب ذلك عدم وجود إدارة أو وحدة مسؤولة عن العمل في نشر هذه المهارات في مؤسسات التعليم.

مفهوم الأنشطة المدرسية:

عند المقارنة بين النظرة إلى الأنشطة الطلابية قديماً وحديثاً نجد أن هذه النظرة قد تغيرت اسماً ومضموناً مع تغير النظرة للمنهج الدراسي وتغيير مفهومه في التربية الحديثة. وعلى هذا يؤكد (البوهي ومحفوظ, ٢٠٠١، ٢١) أننا كنا ننظر للمنهج على أنه يتمثل في مجموعة المقررات الدراسية التي تدرس بالطريقة النظرية التلقينية، وأن ما يمارسه الطلاب من أنشطة كانت أنشطة إضافية زائدة وملحقة بالمواد الدراسية، ونظراً لكونها زائدة كانت تمارس خارج الفصل أو في نهاية اليوم المدرسي.

إلا أن هذا المفهوم المنقوص عن الأنشطة الطلابية كان في السابق ما لبث أن تغير بتغير الأساليب والمفاهيم الحديثة للتربية، يؤكد على هذا ما أشار إليه (محمود, ١٩٩٨، ص١٦) من أن النشاط الطلابي من المفاهيم الحديثة الاستخدام في التربية وثورة على الدراسة التقليدية التي تركز على الجوانب النظرية فقط وتهمل الجوانب التطبيقية، فالنشاط –والكلام لايزال لمحمود-شأنه شأن المواد الدراسية يحقق أهدافاً تربوية علاوة على أنه مجال خصب للخبرات. وبالعودة لمفهوم الأنشطة الطلابية نرى أن دائرة المعارف الأمريكية تعرف النشاط المدرسي بأنه يتمثل في البرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة وتتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية ونشاطاتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية والبيئية أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية أو العلمية أو الرياضية أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية (عبدالله ١٩٨٩، ص٨٠).

أما محمود (١٩٩٨، ص١٨) فيرى أن النشاط المدرسي هو خطة مدروسة ووسيلة إثراء المنهج وبرنامج تنظمه المؤسسة التعليمية يتكامل مع البرنامج العام يختاره المتعلم ويمارسه برغبة وتلقائية بحيث يحقق أهدافاً تعليمية

وتربوية وثيقة الصلة بالمنهج الدراسي أو خارجه، داخل الفصل أو خارجه ، خلال اليوم الدراسي أو خارجه مما يؤدي إلى نمو المتعلم في جميع جوانب نموه التربوي والاجتماعي والعقلي والانفعالي والجسمي واللغوي ، مما ينجم عنه شخصي متوافقة قادرة على الانتاج .كما يعرفه المنيف (١٤١٦، ص١٩) بأنه جميع الجهود التي يقوم بها الطلاب وفق برنامج معين ووفق ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم داخل الفصل وخارجه تحت إشراف المعلمين ، ويخدم المقررات الدراسية ويحقق أهدافاً تربوية في ضوء الإمكانات المتاحة ويعتبر جزءاً من تقويم العملية التعليمية .

ويمكن القول بأن النشاط المدرسي هو حزمة من المشروعات التربوية الجاذبة لكافة المتعلمين، تنظمها المدرسة ضمن خطتها السنوية بالتكامل مع البرنامج التعليمي، يختار منها المتعلم ما يناسب ميوله وحاجاته، يمارسها في بيئة محفزة ومعززة للتعلم.

- ليحقق نمو واتساع خبراته الشخصية.
- ولإعداده للحياة وتهيئته لسوق العمل.
- ولتمكينه من المنافسة الوطنية والعالمية.

أهداف الأنشطة المدرسية:

تتعدد أهداف النشاط الطلابي بتعدد مجالاته ووسائله ومستوياته، فلكل مرحلة تعليمية هناك أهداف خاصة تسعى من خلالها برامج النشاط المختلفة إلى تأصيلية في شخصية الطالب وغرسها فيه، وسوف نشرع بذكر جملة من الأهداف العامة للنشاط الطلابي، إذ يرى محمود (١٩٩٨، ص٣٤) أن من أهداف النشاط الطلابي:

- بناء الشخصية المتكاملة للطالب ليصبح مواطناً صالحاً مرتبطاً بوطنه مستعداً للتضحية من أجله.
- تعميق قيم ديننا الإسلامي الحنيف وترجمتها إلى أفعال ومواقف وسلوك.
- تنمية قدرة الطلاب على التفاعل مع مجتمعهم المسلم بما يحقق لهم التكيف الاجتماعي.
- ترسيخ القيم الاجتماعية البناءة كالتعاون والمنافسة الشريفة وخدمة المجتمع من خلال سلوك الاندماج بالعمل.

ويلخص أبو النصر (٢٠٠٩، ص٢١٢) أهداف الأنشطة الطلابية في:

- تعريف الطالب بالأنظمة واللوائح التي تحكم العملية التعليمية.
- غرس القيم الايجابية لدى الطالب.
- تنمية واكتشاف مهارات الطلاب وتطوير قدراتهم.
- تدعيم الحياة السوية للطلاب واكتساب خبرات جماعية مفيدة.
- تدريب الطلاب على العمل كفريق واحد لغرس قيم التعاون والتكامل.

ويمكن القول بأن أهداف الأنشطة المدرسية كما ذكرت في دليل الأنشطة الطلابية للمرحلة الثانوية (١٤٢٧، ص٣) هي:

- غرس مبادئ وقيم ديننا الإسلامي الحنيف وترجمتها إلى واقع عمل وتعميقها في نفوس أبنائنا الطلاب.
- تقوية التلاحم الوطني وطاعة ولاة الأمر واحترام العلماء والمحافظة على مكتسبات الوطن.
- ترسيخ القيم الاجتماعية كالتعاون والمنافسة الشريفة والحوار البناء وتقبل الرأي الآخر.
- توثيق العلاقات الإيجابية بين المدرسة والأسرة والمجتمع باعتبارها مؤسسات تربوية تعنى بالطالب.
- احترام العمل اليدوي والعاملين وتقدير قيمة العمل والاستمتاع به.
- اكتشاف المهارات والمواهب الطلابية والعمل على تنميتها وتوجيهها التوجيه السليم لخدمة الفرد والمجتمع
- تعويد الطالب على الانتفاع من وقته فيما يعود عليه بالنفع والفائدة.

وبهذا يتضح للمتتبع في أهداف الأنشطة المدرسية أنها عامة وشاملة لكل ما يرتبط بالحياة المدرسية من بيئة وطلاب ومعلمين وإداريين وأسرة ومجتمع، فالنشاط يهيئ فرص متعددة ومتكاملة لاكتساب الكثير من المهارات والقيم والاتجاهات الايجابية التي تعمل على توثيق الصلة بين الأسرة والمجتمع والمدرسة من خلال برامج وأنشطة متعددة.

أهمية النشاط غير الصفي:

تنبثق أهمية النشاط غير الصفي من القيمة التربوية له، وبما يتركه من أثر فعّال يفوق أثر التعلم في حجرة الدراسة .يؤكد ذلك ما أشار إليه (شحاتة, ١٤٢٣ , ٩٧) في طرحه معطيات البحث العلمي في مجال النشاط المدرسي، من أن النشاط المدرسي يُعد من أهم مقومات العملية التربوية التي تسعى إلى تربية النشء تربية متكاملة في مختلف المراحل الدراسية، وهو يمثل الجانب التقدمي في التربية المعاصرة؛ لاهتمامه بالجوانب العلمية والحياتية للمتعلمين على اختلاف مراحل نموهم.

ويُعلل ذلك (ريان, ١٩٩٣ , ٧٥) بقوله" :ويلاحظ أن للنشاط المدرسي أثرًا فعّالاً في عملية التربية، وهو يفوق أحيانًا أثر التعليم في حجرة الدراسة عن طريق المواد الدراسية، ويرجع ذلك لخصائص النشاط المدرسي التي لا تتوافر بنفس القدر لتعلم المواد الدراسية؛ وذلك لأن الطالب عنصر فعّال في اختيار نوع النشاط المدرسي الذي يشترك فيه، وفي وضع خطة العمل وتنفيذها، مما يجعل إقباله عليه متميزًا بحماس أشد مما يتوافر لدراسة المواد الدراسية."

فبالإضافة إلى ما يقدمه النشاط المدرسي الصفي من خبرات تخدم المواد الدراسية، ويكون مصاحبًا لها، فإن النشاط المدرسي غير الصفي يسهم في تنمية الجوانب الأخرى للطالب معرفياً، ووجدانياً، وسلوكيًا، وتظهر إيجابية المتعلم في جميع خطواته لاختياره النشاط الملائم لميوله وقدراته، وهذا مما لا يتوافر في النشاط المدرسي الصفي .وبذلك فإنه يمكن الخروج بالمدرسة من الوظيفة التقليدية الضيقة، المقتصرة على نقل المعارف مع إهمال الأنشطة المدرسية، إلى التربية الشاملة والمتكاملة للطالبة بكافة النواحي :النفسية، والجسمية، والعقلية.

الأسس العلمية التي يبنى عليها النشاط المدرسي:

المتأمل في أدبيات الفكر التربوي في الوقت الحاضر، يجد أن النشاط المدرسي يرتبط بفلسفة المدرسة التقدمية في التربية، والتي تؤمن بحرية الإنسان في الحركة، بالإضافة إلى أن نمو الإنسان لا يتم على الوجه الصحيح إلا من خلال تفاعله الإيجابي مع البيئة التي يعيش فيها، على اعتبار أن هذا التفاعل يكسبه خبرات متنوعة، ويجعل الإنسان في حالة تغير مستمر، معنى ذلك أن فلسفة النشاط المدرسي تؤكد على تدعيم الهوية الثقافية للمتعلم، وربط التعليم بالأهداف العامة للمجتمع، وتأتي هنا التنمية الثقافية للمتعلم ، حيث تحرر طاقاته العقلية والاجتماعية والوجدانية، وتتطور قدراته ويصبح أكثر فاعلية في تقدم مجتمعه(أحمد، ١٩٩٧)

ومن الأسس العلمية التي يمكن أن تبنى عليها الأنشطة المدرسية:

- **الأساس الثقافي :**على اعتبار أن النشاط المدرسي يقوم بدور هام في التنمية الثقافية لكل من يمارسه على مختلف مجالاته، وبقدر تفاعل المتعلم مع النشاط يحقق تنميته الثقافية الخاصة به (أحمد،١٩٩٧)
- **الأساس الاجتماعي :**إن النشاط المدرسي، سواء أكان داخل المدرسة أو خارجها يتم داخل الصف أو خارجه يلازم المنهج أو يتضمنه، حتى ولو من بعيد، فإنه يعود المتعلم على العمل الجماعي وينمي روح الفريق الواحد ويحافظ على الأسرة الواحدة (السالم، ٢٠٠٠)
- **الأساس العلمي** :وهذا يعني أن النشاط المدرسي بمختلف أنواعه يستند إلى مجموعه من المفاهيم والنظريات العلمية الواضحة، والتي يتطلع إلى توصيلها للطلاب، وهم الأطراف لمعنية بهذا النشاط، والمتمثلة في إدارة المدرسة ومربي الصف، وإدارة النشاط وغيرها (السالم، ٢٠٠٠)
- **الأساس الاقتصادي :**إن الأنشطة المدرسية تُعود الطالب على كيفية توظيف الوقت والحفاظ عليه، وكذلك كيفية توظيف قدراته الجسمية وطرق الاستفادة منها مما يجعله مواطناً صالحاً في المجتمع (ريان, ١٩٩٥)

دور النشاط في تنمية وتكامل الشخصية للطالب في محورين أساسين:

١. المحور الأول: الجانب النظري (المعرفي) وهذا الجانب يعطي الطالب ثروة معرفية ضخمة.

٢. المحور الثاني: الجانب العملي التطبيقي، وإن مما يتميز به النشاط أن جل برامجه تطبيقية عملية.

خصائص معلم القرن الواحد والعشرين:

ويرى تيباك بأن أهم خصائص معلم القرن الواحد والعشرين تتمثل في الآتي:

- المعرفة التقنية
- المعرفة التربوية
- معرفة المحتوى

ويهتم هذا النموذج (نموذج تيباك TPACK) بكيفية عمل هذه المجالات الثلاث معاً لزيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب والحصول على تدريس وأنشطة أكثر فاعلية تساهم في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين.

ويمكن القول بأن أهم سمات القائمين على الأنشطة المدرسية لغرس مفاهيم مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطلاب هي:

- سمات وخصائص شخصية تتعلق بالخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية
- سمات مهنية ترتبط بقيم العمل التربوي ومهنيته.
- سمات مبنية على كفايات التعليم والتعلم.
- مواكبة التطورات التكنولوجية.
- الذكاء من خلال الإلمام الذكاءات المتعددة وكيفية توظيفها لذاته ولطلابه.
- التعاون والتواصل والابتكار.
- والتعلم القائم على المشاريع.
- حل المشكلات وإدارة الوقت واتخاذ القرارات.

الدراسات السابقة:

- دراسة (بشر,١٩٨٩):

هدفت الدراسة إلى بحث النمو الحاصل في القدرة على التفكير الرياضي والتفكير الإبداعي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية باليمن، وقد تألفت عينة الدراسة من (١١٦٠) طالب وطالبة من طلبة صفوف المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة ومحافظة تعز للعام الدراسي ١٩٨٧/١٩٨٨م ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار للتفكير الرياضي للشطناوي وأبو زينة لعام ١٩٨٢م واختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك نمواً في القدرة على التفكير الإبداعي لتقدم الطلبة في الدراسة من الصف الأول الثانوي إلى الصف الثالث الثانوي وقد تبين

أيضاً أن معامل الارتباط موجبة بين كل من التفكير الرياضي والتفكير الإبداعي وكذلك بين التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في الرياضيات.

- دراسة (Cabe, ١٩٩٠):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من الذكاء والإبداع على التحصيل الدراسي، وتألفت عينة الدراسة من(٢١٠) تلميذ من التلاميذ الذين تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٦) سنة، واستخدمت الدراسة لتحقيق الهدف اختبار تورانس الصورة (الشكلية واللفظية) لقياس الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة على إعطاء التفاصيل، واختبار لقياس الذكاء واختبار التحصيل الدراسي بعد تقنينه، وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء والقدرات الإبداعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط قوي بين قدرات الإبداع (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والتحصيل الدراسي.

- دراسة حبيب (٢٠٠٣):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القدرات الإبداعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية المعبرة عن القدرات الإبداعية وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس أمانة العاصمة (صنعاء)، وبلغت عينة الدراسة (٧٦١) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثاني والثالث في الاختصاصين العلمي والأدبي، واستخدم الباحث مقياس القدرة على التفكير الإبداعي لقياس قدرات الإبداع من إعداد سيد خير الله والمأخوذ عن تورانس وبارون، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المبدعين والطلاب غير المبدعين في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب المبدعين، كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الطلبة المبدعين في الاختصاصين العلمي والأدبي.

دراسة (ابو حجر, ٢٠١١)

هدفت إلى التعريف بالمهارات الحياتية والمهارات الحياتية الواجب إكسابها للطلبة والكشف عن جوانب العلاقة بين النشاط المدرسي والمهارات الحياتية، وتحديد النشاطات المدرسية التي يجب أن يمارسها طلبة المدارس، وبيان دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات الحياتية، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن مستوى أداء طالبات الصف التاسع في المهارات الحياتية.

إجراءات الدراسة:

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة أساليب إحصائية متعددة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

- معامل الثبات والمصداقية بمقياس ألفا كرونباخ لاختبار ثبات الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة وصدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة.
- اختبار (Kolmogorov-Smirnov Test) لاختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة.
- اختبار (ت) One-Sample T Test لاختبار أسئلة الدراسة.
- حجم التأثير (Δ) لتحديد حجم الأثر.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. والترتيب في البعد والنسبة المئوية.

جدول ١ ثبات أداة البحث باستخدام (معامل ألفا كرونباخ)

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول: (تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين في النشاط المدرسي)	١٦	٠,٩٤٩
المحور الثاني: (تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي)	١٦	٠,٩٤٠
معامل الثبات للدراسة ككل	٣٢	٠,٩٦٣

وبالنظر إلى نتائج الاختبار نجد أن:

- قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ للمحاور كبيرة جداً (أكبر من ٠,٦) وقريبة من الواحد الصحيح.
- قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ للدراسة ككل كبيرة جداً (أكبر من ٠,٦) وقريبة من الواحد الصحيح.
- وهذا يعني أن الاستبانة تتمتع بثبات ومصداقية عالية جدًا يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٢- الصدق الذاتي للاستبانة:

كما أُحتسب الصدق الذاتي للاستبانة باستخدام المعادلة التالية:

الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{الثبات}}$

الصدق الذاتي = $\sqrt{٣٦٩,٠}$ = ٠,٩٨١

وهو معامل صدق مرتفع جداً ودال إحصائياً يشير إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي قد تسفر عنها الاستبانة.

الاتساق الداخلي وصدق أداة القياس

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة سيتم حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة على عينة الدراسة البالغ حجمها (٣٠٠) مفردة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمحور التابعة له. وظهر وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية بين عبارات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور، وجميعها دالة إحصائية حيث أن جميع قيم المعنوية لها (P-value) < من ٠,٠٠١، وهذا يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ ISSN Print: 1658-9580 / ISSN Online: 2961-404X

كما يوجد علاقة ارتباط موجبة وقوية بين عبارات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور، وجميعها دالة إحصـــائية حيث أن جميع قيم المعنوية لها (P-value) < من ٠,٠٠١، وهذا يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور، وبذلك تعتبر فقرات المحور صـــادقة لما وضعت لقياسه.

ثانياً: صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة

وسيتم ذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الدراسة وبين الدرجة الكلي لفقرات الاستبانة.

جدول ٢ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الدراسة وبين الدرجة الكلى لفقرات الاستبانة

المحور	محتوى المحور	معامل الارتباط
الأول	تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين في النشاط المدرسي	٠,٩٣٨**
الثاني	تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي	٠,٩١٢**

**دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١)

يظهر الجدول السابق وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية بين درجة كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وجميعها دالة إحصائية حيث أن جميع قيم المعنوية لها (P-value) < **من** ٠,٠٠١، وهذا يدل على صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة. وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

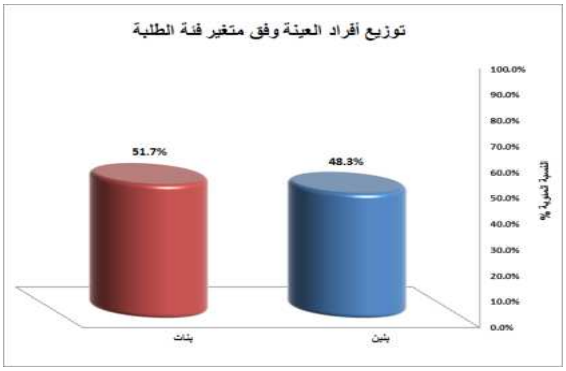
الإحصاءات الوصفية لبيانات أفراد عينة الدراسة

جدول ٣ توزيع أفراد العينة وفق متغير فئة الطلبة

فئة الطلبة	التكرار	النسبة المئوية ٪
بنين	١٤٥	٤٨,٣
بنات	١٥٥	٥١,٧
المجموع	**٣٠٠**	**١٠٠**

تبين النتائج أن:

- أن ١٥٥ من أفراد عينة الدراسة يمثلوا ما نسبته ٥١,٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراســـة بنات وهم الأغلبية. وأن ١٤٥ من أفراد عينة الدراســة يمثلوا ما نسـبته ٤٨,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بنين.



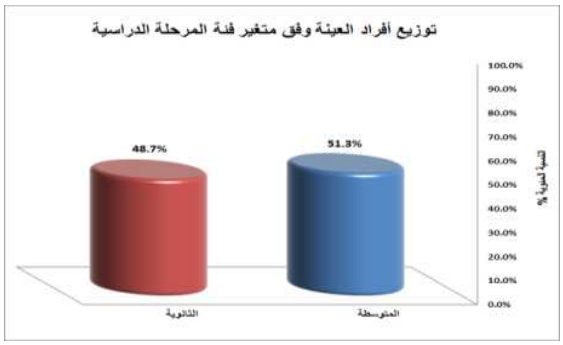
شكل ١: توزيع أفراد العينة وفق متغيرات فئة الطلبة

جدول ٤ توزيع أفراد العينة وفق متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية ٪
المتوسطة	١٥٤	٥١,٣
الثانوية	١٤٦	٤٨,٧
المجموع	**٣٠٠**	**١٠٠**

تبين النتائج أن:

- أن ١٥٤ من أفراد عينة الدراسة يمثلوا ما نسبته ٥١,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة في المرحلة المتوسطة وهم الأغلبية. وأن ١٤٦ من أفراد عينة الدراسة يمثلوا ما نسبته ٤٨,٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة في المرحلة الثانوية.



شكل ٢: توزيع أفراد العينة وفق متغيرات المرحلة الدراسية

جدول ٥ جدول لتوزيع أفراد العينة وفق متغير (فئة الطلبة مع المرحلة الدراسية)

الفئة	المرحلة الدراسية	التكرار	بالنسبة للمرحلة	بالنسبة للفئة	المجموع بالنسبة للفئة	
					التكرار	٪
بنين	المتوسطة	٧٥	٤٨,٧٠٪	٥١,٧٢٪	١٤٥	٤٨,٣٠٪
	الثانوية	٧٠	٤٧,٩٥٪	٤٨,٢٨٪		
بنات	المتوسطة	٧٩	٥١,٣٠٪	٥٠,٩٧٪	١٥٥	٥١,٧٠٪
	الثانوية	٧٦	٥٢,٠٥٪	٤٩,٠٣٪		
مجموع (بنين وبنات) للمرحلة المتوسطة		١٥٤	٥١,٣٠٪	٣٠٠		١٠٠,٠٪
مجموع (بنين وبنات) للمرحلة الثانوية		١٤٦	٤٨,٧٠٪			

السؤال الأول/ ما مدى تطبيق أهم مهارات القرن الواحد والعشرين (مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية) لطلبة المرحلة الثانوية والمتوسطة معاً في النشاط المدرسي؟

ومن النتائج يتضح الآتي:

- أن قيمة المعنوية (P-value) > من ٠,٠٠١ وهي ذات معنوية عالية، وأيضاً قيمة (ت) المحسوبة = ١٩,٨٤٥ نجدها أكبر من (ت) الجدولية والتي = ٣,٣٢٣ عند درجة الحرية = ٢٩٩ & α = ٠,٠٠١، وهذا يعني أن المهارات الأربعة بصفة عامة تُطَبق في النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة والثانوية) بمحافظة جدة.
- ومن النتائج نجد أن المتوسط الحسابي يساوي (٢,٥٤)، أي أن المهارات الأربعة بصفة عامة تُطَبق في النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة والثانوية) بمحافظة جدة بنسبة ٨٤,٦٧٪.
- وسنقوم بحساب حجم أثر تطبيق المهارات الأربعة بصفة عامة على النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة والثانوية):
- حجم التأثير $\Delta = \frac{T}{\sqrt{n}}$

$$\therefore \text{حجم التأثير} = \frac{19.845}{\sqrt{300}} = ١,١٤$$

- فنجد أن حجم التأثير = ١,١٤ أكبر من ٠,٨، فهذا يعني أن حجم التأثير كبير. أي أن تطبيق المهارات الأربعة بصفة عامة **له تأثير كبير** على النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة والثانوية).
- وجاءت النتائج بالنسبة لمحاور تطبيق المهارات في النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ٦ النتائج بالنسبة لمحاور تطبيق المهارات

	المحاور	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة الموافقة	ترتيب المحاور
١	مهارات العصر الرقمي	٢,٥٧	٠,٥٢٩	٨٥,٦٧	متوفر	٢
٢	مهارات التفكير الإبداعي	٢,٤٥	٠,٥٥٤	٨١,٦٧	متوفر	٤
٣	مهارات الاتصال الفعال	٢,٥٩	٠,٥٠٩	٨٦,٣٣	متوفر	١
٤	مهارات الإنتاجية العالية	٢,٥٤	٠,٥٢١	٨٤,٦٧	متوفر	٣
	متوسط إجمالي المحور	٢,٥٤	٠,٤٦٨	٨٤,٦٧		

وتبين من الجدول السابق أن محاور تطبيق المهارات في النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه البنود ترتيباً تنازلياً بناءً على متوسط آراء عينة البحث. مع مقارنة النتائج بجدول حدود الموافقة:

- أن أول هذه المهارات تطبيقاً (مهارات الاتصال الفعال)، وكان الرأي بأنها متوفرة حيث بلغ متوسطه (٢,٥٩)، أي أن هذه المهارات يتم تطبيقها بنسبة ٨٦,٣٣٪. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٠٩) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة تجاه هذا المحور.
- ثاني هذه المهارات تطبيقاً (مهارات العصر الرقمي)، وكان الرأي بأنها متوفرة حيث بلغ متوسطه (٢,٥٧)، أي أن هذه المهارات يتم تطبيقها بنسبة ٨٥,٦٧٪. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٢٩) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة تجاه هذا المحور.
- ثالث هذه المهارات تطبيقاً (مهارات الإنتاجية العالية)، وكان الرأي بأنها متوفرة حيث بلغ متوسطه (٢,٥٤)، أي أن هذه المهارات يتم تطبيقها بنسبة ٨٤,٦٧٪. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٢١) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة تجاه هذا المحور.

- رابع وأخر هذه المهارات تطبيقاً (مهارات التفكير الإبداعي)، وكان الرأي بأنها متوفرة حيث بلغ متوسطه (٢,٤٥)، أي أن هذه المهارات يتم تطبيقها بنسبة ٨١,٦٧٪. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٥٤) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة تجاه هذا المحور.

- وبصفة عامة نجد أن إجمالي متوسط استجابات عينة الدراسة حول تطبيق المهارات الأربعة بصفة عامة في النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) (٢,٥٤)، أي أن المهارات الأربعة بصفة عامة تُطَبق في النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) بمحافظة جدة بنسبة ٨٤,٦٧٪. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٦٨) وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة تجاه مستوى تطبيق المهارات الأربعة بصفة عامة في النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) وذلك من وجهة نظر قادة وقائدات المدارس.

- فنجد مما سبق أن ترتيب المهارات حسب مستوى ونسبة تطبيقها في النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة، الثانوية) جاء كالتالي: الأكثر تطبيقاً هي مهارات الاتصال الفعال، يليها مهارات العصر الرقمي، ثم مهارات الإنتاجية العالية، ثم في النهاية والأقل تطبيقا مهارات التفكير الإبداعي.

- أما ترتيب المهارات حسب قوة تأثيرها في النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة، الثانوية) جاء ترتيبها كالتالي حسب قيمة حجم التأثير (Δ):

_ فنجد أن مهارات الاتصال الفعال هي الأكثر تأثيراً على النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) حيث جاء حجم تأثيرها (Δ) = ١,١٤

- يليها مهارات العصر الرقمي حيث جاء حجم تأثيرها (Δ)= ١,٠٨ على النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية).

- ثم مهارات الإنتاجية العالية حيث جاء حجم تأثيرها (Δ) = ١,٠٣ على النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية).

- وفي النهاية مهارات التفكير الإبداعي حيث جاء حجم تأثيرها (Δ) = ٠,٨١ على النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية).

السؤال الثاني (لطلبة المرحلتين): ما دور أهم مهارات القرن الواحد والعشرين (مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية) لطلبة المرحلة الثانوية والمتوسطة معاً في تنمية التحصيل الدراسي؟

ومن النتائج يتضح الآتي:

- أن قيمة المعنوية (P-value) < من ٠,٠٠١ وهي ذات معنوية عالية، وأيضاً قيمة (ت) المحسوبة = ٢٤,٧٠٦ نجدها أكبر من (ت) الجدولية والتي = ٣,٣٢٣ عند درجة الحرية = ٢٩٩ & α = ٠,٠٠١، وهذا يعني أن المهارات الأربعة بصفة عامة لها دور في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة والثانوية) بمحافظة جدة.

- ومن النتائج نجد أن المتوسط الحسابي يساوي (٢,٥٦)، أي أن المهارات الأربعة بصفة عامة لها دور في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة والثانوية) بمحافظة جدة بنسبة ٨٥,٣٣٪.

- وسنقوم بحساب حجم أثر دور المهارات الأربعة بصفة عامة في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة والثانوية):

_ حجم التأثير Δ = $\frac{T}{\sqrt{n}}$

_ ∴ حجم التأثير = $\frac{24.706}{\sqrt{300}}$ = ١,٤٢

- فنجد أن حجم التأثير = ١,٤٢ أكبر من ٠,٨، فهذا يعني أن حجم التأثير كبير. أي أن تطبيق المهارات الأربعة بصفة عامة **له تأثير كبير** في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة والثانوية).

- وجاءت النتائج بالنسبة لمحاور دور المهارات في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ٧ النتائج بالنسبة لمحاور دور المهارات في تنمية التحصيل الدراسي

	المحاور	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة الموافقة	ترتيب المحاور
١	مهارات العصر الرقمي	٢,٦٣	٠,٤١٦	٨٧,٦٧	متوفر	١
٢	مهارات التفكير الإبداعي	٢,٤٣	٠,٤٩٨	٨١,٠٠	متوفر	٤
٣	مهارات الاتصال الفعال	٢,٥٦	٠,٤٥٩	٨٥,٣٣	متوفر	٣
٤	مهارات الإنتاجية العالية	٢,٦٣	٠,٤٣٩	٨٧,٦٧	متوفر	٢
	متوسط إجمالي المحور	٢,٥٦	٠,٣٩٥	**٨٥,٣٣**		

وتبين من الجدول السابق أن محاور دور المهارات في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) كانت على النحو التالي، مع ترتيب هذه المحاور ترتيباً تنازلياً بناءً على متوسط آراء عينة البحث. مع مقارنة النتائج بجدول حدود الموافقة:

- أن أول هذه المهارات دوراً في تنمية التحصيل الدراسي **(مهارات العصر الرقمي)**، وكان الرأي بأنها متوفرة حيث بلغ متوسطه (٢,٦٣)، أي أن هذه المهارات لها دور بنسبة ٨٧,٦٧٪ في تنمية التحصيل الدراسي. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤١٦) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة تجاه هذا المحور.
- ثاني هذه المهارات دوراً **(مهارات الإنتاجية العالية)**، وكان الرأي بأنها متوفرة حيث بلغ متوسطه (٢,٦٣)، أي أن هذه المهارات لها دور بنسبة ٨٧,٦٧٪ في تنمية التحصيل الدراسي. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٣٩) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة تجاه هذا المحور.
- ثالث هذه المهارات دوراً **(مهارات الاتصال الفعال)**، وكان الرأي بأنها متوفرة حيث بلغ متوسطه (٢,٥٦)، أي أن هذه المهارات لها دور بنسبة ٨٥,٣٣٪ في تنمية التحصيل الدراسي. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٥٩) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة تجاه هذا المحور.
- رابع وأخر هذه المهارات دوراً في تنمية التحصيل الدراسي **(مهارات التفكير الإبداعي)**، وكان الرأي بأنها متوفرة حيث بلغ متوسطه (٢,٤٣)، أي أن هذه المهارات لها دور بنسبة ٨١,٠٠٪ في تنمية التحصيل الدراسي. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٩٨) وقيمته صغيرة وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة تجاه هذا المحور.
- وبصفة عامة نجد أن إجمالي متوسط استجابات عينة الدراسة حول دور المهارات الأربعة بصفة عامة في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) (٢,٥٦)، أي أن المهارات الأربعة بصفة عامة لها دور في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) بمحافظة جدة بنسبة ٨٥,٣٣٪. ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٣٩٥) وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة تجاه مستوى دور المهارات الأربعة بصفة عامة في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) وذلك من وجهة نظر قادة وقائدات المدارس.
- فنجد مما سبق أن ترتيب المهارات حسب مستوى ونسبة دورها في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) جاء كالتالي: الأكثر دوراً هي مهارات العصر الرقمي، يليها مهارات الإنتاجية العالية، ثم مهارات الاتصال الفعال، ثم في النهاية والأقل دوراً مهارات التفكير الإبداعي.
- أما ترتيب المهارات حسب قوة تأثيرها في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) جاء ترتيبها كالتالي حسب قيمة حجم التأثير (Δ) :
- فنجد أن دور مهارات العصر الرقمي هي الأكثر تأثيراً في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) حيث جاء حجم تأثيرها (Δ) = ١,٥٢
- يليها دور مهارات الإنتاجية العالية حيث جاء حجم تأثيرها (Δ) = ١,٤٣ في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية).
- ثم دور مهارات الاتصال الفعال حيث جاء حجم تأثيرها (Δ) = ١,٢٢ في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية).
- وفي النهاية دور مهارات التفكير الإبداعي حيث جاء حجم تأثيرها (Δ) = ٠,٨٧ في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية).

النتائج:

- أوضحت نتائج الدراسة أن ترتيب المهارات حسب مستوى ونسبة تطبيقها في النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة، الثانوية) جاء كالتالي: الأكثر تطبيقاً هي مهارات الاتصال الفعال، يليها مهارات العصر الرقمي، ثم مهارات الإنتاجية العالية، ثم في النهاية والأقل تطبيقا مهارات التفكير الإبداعي.
- كما بينت الدراسة أن ترتيب المهارات حسب قوة تأثيرها في النشاط المدرسي لطلبة المرحلتين معاً (المتوسطة، الثانوية) جاء ترتيبها كالتالي (مهارات الاتصال الفعّال، يليها مهارات العصر، مهارات الإنتاجية العالية، ثم مهارات التفكير الإبداعي).
- أوضحت الدراسة أن ترتيب المهارات حسب مستوى ونسبة دورها في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) جاء كالتالي: الأكثر دوراً هي مهارات العصر الرقمي، يليها مهارات الإنتاجية العالية، ثم مهارات الاتصال الفعال، ثم في النهاية والأقل دوراً مهارات التفكير الإبداعي.
- كما بينت الدراسة أن ترتيب المهارات حسب قوة تأثيرها في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) جاء ترتيبها كالتالي (مهارات العصر الرقمي، مهارات الإنتاجية العالية، مهارات الاتصال الفعّال، مهارات التفكير الإبداعي).
- جاءت نسب تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين بصورة متفاوتة بين المدارس مما يعزى لمستوى وكفاءة

القيادة المدرسية، والمعلمين، ورواد النشاط للمدارس الفاعلة، بمعرفة أهمية تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين للطلبة.

- التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثين بالتالي
- أن تبني الجهات ذات العلاقة أنشطة مهارية تطبيقية لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلاب التعليم العام.
- أن تطبق المدرسة خططًا، وبرامجَ دعم وإثراء فاعلة؛ لمساندة الطلبة، وتعزيز تعلمهم على اختلاف فئاتهم التعليمية من خلال الانشطة المدرسية خارج الصفوف الدراسية.
- أن تتابع المدرسة مدى اتساع نطاق الأنشطة، والبرامج ومدى تنوعها، وانتظامها ومناسبتها؛ لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وتعزيز خبرات الطلبة، وإثراء مهاراتهم الحياتية.
- أن تعزز المدرسة المنهج بالأنشطة الصفية وغير الصفية المتنوعة المتوائمة مع الطلبة حسب رغباتهم، وميولهم، ومواهبهم المختلفة.
- أن تهيئ المدرسة للطلبة استخدام المهارات التكنولوجية بفاعلية؛ للوصول إلى المعلومات والاستفادة منها.
- أن تعزز المدرسة قدرات الطلبة الإبداعية، كالتنوع في التفكير، والقدرة على التخيل، وسلامة اللغة، والطلاقة في التعبير، وتوليد الأفكار، وتنوعها؛ وذلك لتوسعة مداركهم.
- أن تنمي المدرسة قدرة الطلبة على التفكير الناقد الذي يمكنهم من تحليل الأفكار، والمعلومات، والقضايا، والمشكلات التي يتعرَّضون لها، ويجعلهم قادرين على اتِّخاذ القرارات الصحيحة في المواقف المختلفة.
- أن تمكن المدرسة الطلبة من المهارات الداعمة للتعلم مثل :جمع المعلومات، وقراءة الجداول البيانية، ورسم الخرائط وقراءتها، وحل المشكلات، وكتابة البحوث، وصياغة الرسائل، والتعلم الإلكتروني، وإعداد السيرة الذاتية، واستخدام القواميس.
- أن تنمي المدرسة حسُّ الطلبة تجاه تحمل المسئولية؛ بتصدُّر المواقف، وتقديم الحلول ذاتيًّا، ومواجهة التحديات التي قد تعترضهم، وحلُّ المشكلات الحياتية، بعد جمع المعلومات اللازمة، وتجربة الحلول المختلفة.
- أن تقُيَم المدرسة البرامج، والأنشطة، والخدمات، والمصادر المساندة وفق مؤشرات أداء محددة وواضحة.
- أن يفُعَل المعلمين أنشطة تعليمية متمايزة تكون أساسًا في تنمية الابتكار والإبداع لدى الطلبة.

الإطار العام المقترح لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرون:

يحدد إطار العمل المقترح لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى الطلبة كما يظهر في شكل (١) أربع مجموعات أساسية يندرج منها مهارات فرعية وهي:

شكل رقم (٣) نموذج مهارات القرن الواحد والعشرون لدى الطلبة

- مهارات العصر الرقمي: Literacy Age Digital وهي مهارات ضرورية للحياة والعمل في مجتمع المعرفة وتتمثل القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية والمعلوماتية, وأدوات الاتصال.
- مهارات التفكير الإبداعي Thinking Inventive وتشمل : الإبداع - مهارات التفكير العليا.
- مهارات الاتصال الفعال Communication Effective وتشمل: مهارات العمل في فريق - المهارات الشخصية والاتصال التفاعلي
- مهارات الإنتاجية العالية Productivity High وتشمل : مهارات تحديد الأولويات- التخطيط والإدارة وصولا إلي تحقيق النتائج .
- ولتحقيق تلك المهارات كان ولابد تحديد استراتيجيات لتطبيقها من خلال عدد من محكات الأداء كالتالي:

استراتيجية تطبيق مهارات العصر الرقمي –		
الاستراتيجيات المقترحة	المهارة الفرعية	الأداء
الانشطة القائمة على المشاريع منهجية الألعاب الرقمية الدراسات والأبحاث	التكنولوجيا الرقمية والمعلوماتية	يستخدم التكنولوجيا كأداة للبحث، التنظيم، التقييم، وتوصيل المعلومات، وأن يستخدم التكنولوجيا الرقمية وأدوات التواصل وشبكات التواصل الاجتماعي بنجاح للوصول إلى بناء وإدارة، وتكامل، وتقييم المعلومات، وأن يطبق فهما أساسيا للقضايا الأخلاقية / القانونية المتعلقة بالوصول إلى واستخدام هذه المعرفة التكنولوجية. يحكم على دقة المعلومات العلمية من المصادر المطبوعة والإلكتروني، يستخدم التكنولوجيا الرقمية وأدوات التواصل بنجاح للوصول إلى إدارة، وتكامل، وتقييم المعلومات
	أدوات الاتصال	يستخدم وسائل التواصل الاجتماعي والوسائط المتعددة والتكنولوجيا للتعبير عن أفكاره أو نتائجه، يحكم على فاعلية الوسيلة التي يستخدمها في التواصل (في البداية) وتقييم تأثيرها (في النهاية)، يتواصل بفاعلية في بيئات متنوعة (متعدد اللغات أو الثقافات)، فهم بنية الإعلام وكيفية التعامل مع ما يقدمه.

استراتيجية تطبيق مهارات التفكير الإبداعي		
الاستراتيجيات المقترحة	المهارة الفرعية	الأداء
التعلم باسلوب حل المشكلات العصف الذهني	الإبداع	يعرض مواقف من تاريخ العلم توضح أن الابتكار والإبداع عمليات يتناوب فيها النجاح مع حدوث الأخطاء، يقدم تفسيرات قائمة على أدلة، يقارن تفسيراته بتلك التي قدمها العلماء يستخدم التواصل لمدى من الأغراض (للعالم، للتوجيه، للدافعية، الحث -يستخدم مدى واسع من أساليب تكوين الأفكار ليكون أفكار جديدة جديرة بالاهتمام، يتواصل بفاعلية مع أفكار الآخرين، يستخدم أنواعا مختلفة من التفكير مناسبة للموقف يعبر عن فهمه العلمي الخاص - .يعبر عن أفكاره وأراءه بشكل فعال باستخدام مهارات التواصل الشفهية، المكتوبة وغير اللفظي في مجموعة متنوعة من الأشكال والسياقات -يستمع بفاعلية للوصول إلي المعنى
منهجية STEAM نظرية الذكاءات المتعددة القبعات الست	مهارات التفكير العليا	ينفذ أفكار مبتكرة تسهم في المجال الذي يعمل فيه الابتكار -يستخدم خامات من البيئة لتنفيذ الابتكارات -يحلل ويقوم الأدلة، الحجج، الفروض، والمعتقدات بفاعلية - .يفسر البيانات ويتوصل الاستنتاجات قائمة علي التحليل - .يوضح ما إذا كانت استراتيجية حل المشكلات مناسبة للحل، وينتقل إلي استراتيجية أخرى إذا كانت الحالية ال تعمل - . يقدم حلول وأفكار تتميز بالأصالة والابتكارية - .يخطط وينفذ بحوث علمية مبسطة -يحدد النقاط الأساسية أو البارزة في فكرة ما معقدة ليعبر عنها سواء بصورة لفظية أو غير لفظية لكي يبني فهما مشتركا مع الأخرين ، التعلم بأسلوب (حل المشكلات، فلسفة **STEAM** ، المشاريع) ، يتقبل الفشل كفرصة للتعلم -يرى ويستنتج الأنماط أكثر من رؤية الأحداث الجزئية -يطور مهارات البحث العلمي -يوضح أن البحث العلمي والتجريب يتم لأسباب مختلفة -يحدد كيفية تأثير العناصر المختلفة في موقف أو ظاهرة كل منها علي الآخر

استراتيجية تطبيق مهارات الاتصال الفعال		
الاستراتيجيات المقترحة	المهارة الفرعية	الأداء
المشاريع الجماعية	مهارات العمل في فريق	يوضح أهمية المرونة وتقديم التنازلات لتحقيق هدف نهائي في مجموعات العمل، يتحمل المسئولية في العمل الجماعي، ويقدر المساهمات الفردية التي يقوم بها كل من أفراد الفريق. يتقبل الآراء ووجهات النظر الأخرى -يوجه أسئلة علمية -يعمل بفاعلية واحترام مع مجموعات متنوعة، يتصرف بمسؤولية عند قيادة مجموعة أو فريق، يستجيب لردود الأفعال على نحو فعال، توجيه الأخرين تجاه تحقيق الأهداف، يستفيد من أوجه القوة لدى الأخرين في تحقيق الأهداف، يلهم الأخرين للوصول إلى أفضل ما يستطيعون من خلال القدوة وانكار الذات
اللقاءات الحوارية	المهارات الشخصية والاتصال التفاعلي	مهارات المتحدث الجيد، مهارات الإنصات، مهارات الاتصال غير اللفظي ، مهارات الاتصال الكتابي ، مهارات الاتصال الجماعي والجماهيري ، مهارات الحوار والاقناع ، التفكير ، القراءة , يعبر عن أفكاره وأراءه بشكل فعال باستخدام مهارات التواصل الشفهية، المكتوبة وغير اللفظي في مجموعة متنوعة من الأشكال والسياقات، يستمع بفاعلية للوصول إلى المعنى ، يستخدم التواصل لمدى من الأغراض (للإعلام، للتوجيه، للدافعية، للحث)، يحدد النقاط الأساسية أو البارزة في فكرة ما معقدة ليعبر عنها سواء بصورة لفظية أو غير لفظية لكي يبني فهما مشتركا مع الأخرين . التعاون مع آخرين، يعمل بفاعلية واحترام مع مجموعات متنوعة ، يوضح أهمية المرونة وتقديم التنازلات لتحقيق هدف نهائي في مجموعات العمل.

استراتيجية تطبيق مهارات الإنتاجية العالية		
الاستراتيجيات المقترحة	المهارة الفرعية	الأداء
بناء الخطة منهجية المحاكاة المستقبلية	تحديد الأولويات	تسجيل الأنشطة، ترتيب الأنشطة وفقاً لأهميتها، يستفيد من الوقت ويدير عبء العمل الموكل إليه بكفاءة، يحدد ويرتب أولوياته، يبادر لاكتساب مستويات أعلى من المهارات.
	التخطيط	يصوغ الأهداف مع معايير نجاح ملموسة ويوازن بين الأهداف (قصيرة المدى) والاستراتيجية (طويلة المدى) ويخطط ويدير العمل لتحقيقها، يحدد الاحتياجات وترتيب الأولويات يدير الوقت والمشروعات بفاعلية، يوضح أهمية أخلاقيات العمل ويمارسها، يحدد الموارد المناسبة لمشروع أو عمل، يطبق عمليات ويستخدم أدوات مناسبة لإتمام مهمة أو الوصول إلى منتج، يمارس المراقبة الذاتية لتلبية مطالب الإنتاج، يوجه العاملين ويصحح المسار.

المراجع:

المراجع العربية:

١. تريلنج، بيرني، وفادل، تشارلز (٢٠١٣م) مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم في زمننا، (ترجمة بدر عبد الله الصالح). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

٢. خميس، ساما فؤاد (٢٠١٨م) مهارات القرن الـ ٢١: إطار عمل للتعلم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية- مصر، ع٣١، ج١، ١٦٣:١٤٩,

٣. -بيرز، سيو (٢٠١٤م) تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين أدوات عمل، (ترجمة محمد بلال الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤. شحاتة، حسن (2002) النشاط المدرسي :مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه .ط. 7 القاهرة :الدار المصرية اللبنانية.

٥. شحاته، حسن (1997) النشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، ط4 كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦. ريّان، فكري حسن (1993) النشاط المدرسي :أسسه، أهدافه، تطبيقاته .ط. 4 القاهرة :عالم الكتب.

٧. أحمد، محمد أحمد (1997) النشاط الثقافي الحر، واقعه ومعوقات تحقيقه بالتعليم الثانوي -30.العام، مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد .(13) مطبعة كلية التربية، ص١-٣٠

٨. السالم، حورية حسن عبد الرحمن (2000) واقع النشاطات التربوية اللاصفية وأهميتها في المدارس الحكومية من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة البلقاء، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن) رسالة ماجستير غير منشورة.

٩. ريان، فكري حسن (1995) النشاط المدرسي، أسسه، أهدافه، تطبيقاته، ط(5) ، عالم الكتب، القاهرة.

١٠. أبو حجر، فايز محمد فارس (٢٠١١) دور الأنشطة التربوية في تنمية المهارات الحياتية، المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة، آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص، الأردن.

١١. محمد عبد الله بشر (١٩٨٩) نمو القدرة على التفكير الرياضي والتفكير الإبداعي وعلاقتهما بالتحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية.

١٢. جاسم كريم حبيب (٢٠٠٣) التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة اليمنية كلية اللغات والآداب والتربية.

١٣. النصار. صالح (٢٠٠٧) دور النشاط المدرسي في التحصيل الدراسي، ورقة عمل منشورة ضمن أعمال اللقاء التربوي" :النشاط تربية وتعليم "الذي نظمته الإدارة العامة لنشاط الطالبات، الرياض

المراجع الأجنبية:

1. Cabe,M.P(1991). Influence of Creativity and Intelligence on academic Performance" Journal of Creative behavior, 25(2), P 116-122.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

فاعلية ورشة مجتمع التعلم المهني وماراثون المنصة الوطنية للعمل التطوعي في تنمية الساعات التطوعية لدى معلمات المتوسطة الثانية بصفوى: دراسة تجريبية.

أ. آسياء نعمة علي آل داؤود

إدارة تعليم الشرقية - المملكة العربية السعودية.

The Effectiveness of the Professional Learning Community Workshop and the National Volunteer Platform Marathon in Developing Volunteer Hours Among Teachers of the Second Intermediate School in Safwa: An Experimental Study.

Asya Namah Ali AlDawood

Education Directorate of the Eastern Province – KSA.

Email: t177000@estg.moe.gov.sa

تاريخ استـــلام البحـث: ١٦/٥/٢٠٢٥م تاريخ قبول نشر البحث: ٢٨ /٥/٢٠٢٥م

الكلمات المفتاحيّة:

العمل التطوعي، المنصة الوطنية للعمل التطوعي، مجتمع التعلم المهني، التحفيز، التعليم.

KEY WORDS:

Volunteer work, National Volunteer Platform, Professional Learning Community, Motivation, Education.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى قياس أثر ورشة عمل تحفيزية متخصصة في أسرار المنصة الوطنية للعمل التطوعي ومسابقة ماراثون لأعلى تحصيل ساعات تطوعية على زيادة ساعات العمل التطوعية لدى معلمات المتوسطة الثانية بصفوى.

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٢) معلمة.

أظهرت النتائج وجود تحسن ملحوظ في ساعات العمل التطوعي بعد تطبيق ورشة العمل والمسابقة، حيث انخرطت المعلمات بشكل أكبر في الأنشطة التطوعية عبر المنصة الوطنية.

كما أظهرت الدراسة أهمية استخدام استراتيجيات التحفيز والمنافسة الإيجابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الكوادر التعليمية، مما يساهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تعزيز قطاع العمل التطوعي.

ABSTRACT:

This study aims to measure the impact of a specialized motivational workshop on the secrets of the National Platform for Volunteer Work and a marathon competition for the highest achievement of volunteer hours on increasing volunteer work hours among female teachers at the second intermediate school in Safwa. The study used a quasi-experimental approach with a single-group design with pre- and post-tests. The study sample consisted of (22) female teachers. The results showed a significant improvement in volunteer work hours after implementing the workshop and competition, as female teachers became more involved in volunteer activities through the National Platform. The study also demonstrated the importance of using motivational strategies and positive competition to promote a culture of volunteer work among educational staff, which contributes to achieving the goals of the Kingdom's Vision 2030 in strengthening the volunteer work sector.

خلفية البحث ومشكلته:

يشهد العالم المعاصر تحولات جذرية في مفهوم التنمية المجتمعية والمسؤولية الاجتماعية، حيث أصبح العمل التطوعي ركيزة أساسية من ركائز التقدم الحضاري والتماسك المجتمعي (Wilson, 2020). ويُعد العمل التطوعي من أهم المؤشرات التي تعكس مستوى الوعي المجتمعي والحس بالمسؤولية الجماعية تجاه قضايا التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية (أبو زيد، ٢٠٢٠). فالمجتمعات المتقدمة تتميز بارتفاع معدلات المشاركة التطوعية بين أفرادها، مما يعكس نضج الثقافة المدنية والشعور بالانتماء والولاء للوطن (Musick & Wilson, 2021).

وفي هذا السياق، تبرز المملكة العربية السعودية كنموذج رائد في تبني العمل التطوعي كاستراتيجية وطنية شاملة، حيث أولت القيادة الرشيدة اهتماماً استثنائياً بتطوير قطاع العمل التطوعي كجزء لا يتجزأ من رؤية المملكة ٢٠٣٠ (هيئة تنمية المجتمع المدني، ٢٠٢١). هذه الرؤية الطموحة التي تهدف إلى بناء مجتمع حيوي قائم على قيم التضامن والتكافل الاجتماعي، والوصول إلى مليون متطوع بحلول عام ٢٠٣٠، وزيادة إسهام القطاع غير الربحي في الناتج المحلي الإجمالي من أقل من ١٪ إلى ٥٪ (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

إن تحقيق هذه الأهداف الطموحة يتطلب تضافر جهود جميع قطاعات المجتمع، وعلى رأسها القطاع التعليمي الذي يُعد الحاضنة الأولى لتربية الأجيال وإعدادهم للمشاركة الفاعلة في التنمية المجتمعية (العيسي، ٢٠٢١). فالمعلمون والمعلمات ليسوا مجرد ناقلين للمعرفة والمهارات الأكاديمية، بل هم أيضاً قدوة ونماذج يحتذى بها في تعزيز القيم المجتمعية النبيلة، ومن أهمها ثقافة العطاء والمبادرة التطوعية (العوفي، ٢٠٢٢).

وتأتي أهمية دور المعلمين في العمل التطوعي من كونهم يمثلون شريحة مؤثرة في المجتمع، ولديهم القدرة على نقل هذه الثقافة إلى الطلاب والأسر والمجتمع المحلي (النابلسي، ٢٠٢٢). كما أن مشاركتهم الفعالة في الأعمال التطوعية تساهم في تعزيز صورتهم المهنية وتطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية، بالإضافة إلى إثراء خبراتهم التربوية من خلال التفاعل مع فئات وقطاعات مجتمعية متنوعة (إبراهيم، ٢٠٢٤).

ولتحقيق هذه الأهداف، أطلقت المملكة العربية السعودية في عام ٢٠١٧ المنصة الوطنية للعمل التطوعي كبوابة رقمية موحدة وشاملة تهدف إلى تنظيم وتنسيق الجهود التطوعية في المملكة (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ٢٠٢٢). هذه المنصة الرائدة تمثل نقلة نوعية في إدارة العمل التطوعي، حيث تسهل عملية التواصل بين المتطوعين والجهات المستفيدة، وتوفر نظاماً متقدماً لتوثيق ساعات العمل التطوعي وإصدار شهادات معتمدة للمتطوعين.

تتميز المنصة الوطنية للعمل التطوعي بمجموعة من الخدمات المتطورة التي تشمل: تسجيل المتطوعين وإنشاء ملفات شخصية شاملة لهم، وعرض الفرص التطوعية المتاحة في مختلف القطاعات والمناطق، وتوفير نظام متقدم لمطابقة مهارات المتطوعين مع احتياجات الفرص المتاحة، بالإضافة إلى تقديم برامج تدريبية متخصصة لتطوير قدرات المتطوعين وتأهيلهم للعمل في مجالات متنوعة.

كما تساهم المنصة في بناء مجتمعات تطوعية متخصصة تجمع بين المتطوعين ذوي الاهتمامات المشتركة، وتوفر آليات متقدمة لقياس أثر العمل التطوعي وتقييم فعالية البرامج والمبادرات المختلفة (هيئة تنمية المجتمع المدني، ٢٠٢٣). هذا النظام المتكامل يعزز من قيمة العمل التطوعي ويرفع من مكانته في المجتمع، كما يساهم في جذب شرائح جديدة من المتطوعين وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة (البصيلي، ٢٠٢٢).

ورغم الجهود المبذولة والإنجازات المحققة في هذا المجال، إلا أن هناك تحديات حقيقية تواجه تفعيل ثقافة العمل التطوعي بين الكوادر التعليمية (العيسي، ٢٠٢١). فالدراسات الميدانية تشير إلى أن مستوى المشاركة التطوعية بين المعلمين والمعلمات في المملكة لا يزال دون المستوى المأمول، رغم وجود الرغبة والاستعداد لدى كثير منهم للمساهمة في الأعمال التطوعية.

وتتنوع أسباب هذا التحدي بين عوامل متعددة تشمل: نقص الوعي بأهمية العمل التطوعي ودوره في التنمية المجتمعية، وضعف المعرفة بالفرص التطوعية المتاحة وآليات الوصول إليها، بالإضافة إلى التحديات التقنية المتعلقة باستخدام المنصات الرقمية والتطبيقات الإلكترونية (العوفي، ٢٠٢٢). كما تلعب العوامل التنظيمية دوراً مهماً، مثل ضيق الوقت المتاح للمعلمين بسبب أعبائهم التدريسية والإدارية، وتعارض أوقات الفرص التطوعية مع جداولهم الزمنية.

وفي هذا السياق، تبرز أهمية تطوير استراتيجيات تحفيزية مبتكرة وفعالة لتشجيع المعلمين والمعلمات على المشاركة في العمل التطوعي عبر المنصة الوطنية (النابلسي، ٢٠٢٢). ومن أهم هذه الاستراتيجيات: تنظيم ورش عمل تعريفية وتدريبية متخصصة تهدف إلى تعريف المعلمين بأسرار المنصة الوطنية للعمل التطوعي وكيفية الاستفادة القصوى من خدماتها ومزاياها المتنوعة (البصيلي، ٢٠٢٢).

كما تُعد مجتمعات التعلم المهنية من الاستراتيجيات الحديثة والفعالة في التطوير المهني للمعلمين، حيث توفر بيئة تعاونية تشاركية تسمح بتبادل الخبرات والممارسات الناجحة بين الزملاء (Dufour et al., 2016). هذه المجتمعات تساهم في كسر الحواجز النفسية والمعرفية التي قد تمنع بعض المعلمين من الانخراط في الأعمال التطوعية، وتوفر الدعم المعنوي والتقني اللازم للبدء في هذا المجال.(Hord, 2019)

بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام عنصر المنافسة الإيجابية من خلال تنظيم مسابقات تحفيزية، مثل مسابقة ماراثون لأعلى تحصيل في ساعات العمل التطوعي، يمكن أن يكون له أثر كبير في زيادة الدافعية والحماس للمشاركة التطوعية، فالمنافسة الصحية تحفز الأفراد على بذل جهود إضافية وتشجعهم على تحقيق إنجازات أكبر، كما تساهم في خلق روح الفريق والتعاون بين المشاركين.

ومن خلال الملاحظة الميدانية والتواصل مع معلمات المتوسطة الثانية بصفوى، لاحظت الباحثة وجود فجوة واضحة بين الإمكانات المتاحة للمشاركة التطوعية والواقع الفعلي لهذه المشاركة. فرغم توفر المنصة الوطنية للعمل التطوعي وما تقدمه من خدمات متميزة، ورغم وجود الرغبة لدى كثير من المعلمات للمساهمة في الأعمال التطوعية، إلا أن مستوى التفاعل والمشاركة الفعلية كان محدوداً جداً.

هذه الملاحظة دفعت الباحثة إلى البحث عن الأسباب الجذرية لهذه الظاهرة، وتصميم تدخل تجريبي شامل يهدف إلى معالجة هذه التحديات من خلال نهج متكامل يجمع بين عدة استراتيجيات تحفيزية. فقد تم تصميم ورشة عمل متخصصة تركز على كشف أسرار المنصة الوطنية للعمل التطوعي وتوضيح كيفية الاستفادة الأمثل من جميع خدماتها ومزاياها.

كما تم تشكيل مجتمع تعلم مهني بين المعلمات المشاركات يهدف إلى تعزيز التعلم التشاركي وتبادل الخبرات والتجارب في مجال العمل التطوعي. هذا المجتمع يوفر بيئة داعمة ومحفزة تساعد على كسر الحواجز النفسية وبناء الثقة لدى المعلمات للانخراط في الأعمال التطوعية.

وللإضافة إلى عنصر التحفيز والمنافسة الإيجابية، تم تنظيم مسابقة ماراثون للحصول على أعلى تحصيل في ساعات العمل التطوعي خلال فترة زمنية محددة. هذه المسابقة تهدف إلى تحفيز المعلمات على المشاركة الفعالة والمستمرة في الأعمال التطوعية، وتعزيز روح المنافسة الصحية بينهن.

إن تصميم هذا التدخل التجريبي المتكامل يأتي استجابة للحاجة الملحة لإيجاد حلول عملية وفعالة لتحدي ضعف المشاركة التطوعية بين الكوادر التعليمية. فالمعلمون والمعلمات يمثلون شريحة استراتيجية في المجتمع، ونجاحهم في تبني ثقافة العمل التطوعي سيكون له أثر مضاعف على الطلاب والأسر والمجتمع المحلي ككل.

وفي ضوء ما سبق، تتبلور مشكلة هذا البحث في الحاجة إلى دراسة علمية دقيقة لقياس أثر هذا التدخل التجريبي المتكامل على زيادة مستوى المشاركة التطوعية بين معلمات المتوسطة الثانية بصفوى. فهذه الدراسة ستساهم في تقديم أدلة علمية حول فعالية الاستراتيجيات المستخدمة، وستوفر نموذجاً قابلاً للتطبيق في مدارس ومناطق أخرى في المملكة.

كما أن نتائج هذه الدراسة ستساهم في تطوير السياسات والبرامج الوطنية المتعلقة بتعزيز العمل التطوعي في القطاع التعليمي، وستقدم توصيات عملية لصناع القرار في وزارة التعليم وهيئة تنمية المجتمع المدني لتحسين استراتيجيات تفعيل المنصة الوطنية للعمل التطوعي بين الكوادر التعليمية.

وبالتالي، يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر ورشة عمل- مجتمع تعلم مهني-أسرار المنصة الوطنية للعمل التطوعي ومسابقة ماراثون لأعلى تحصيل ساعات تطوعية على زيادة ساعات العمل التطوعية لدى معلمات المتوسطة الثانية بصفوى؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى ساعات العمل التطوعي لدى معلمات المتوسطة الثانية بصفوى قبل تطبيق ورشة العمل والمسابقة؟

٢. ما مستوى ساعات العمل التطوعي لدى معلمات المتوسطة الثانية بصفوى بعد تطبيق ورشة العمل والمسابقة؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط ساعات العمل التطوعي قبل وبعد تطبيق ورشة العمل والمسابقة؟

٤. ما أبرز التحديات التي تواجه معلمات المتوسطة الثانية بصفوى في المشاركة في العمل التطوعي عبر المنصة الوطنية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. قياس مستوى ساعات العمل التطوعي لدى معلمات المتوسطة الثانية بصفوى قبل تطبيق ورشة العمل والمسابقة.

٢. تحديد مستوى ساعات العمل التطوعي لدى معلمات المتوسطة الثانية بصفوى بعد تطبيق ورشة العمل والمسابقة.

٣. الكشف عن الفروق في متوسط ساعات العمل التطوعي قبل وبعد تطبيق ورشة العمل والمسابقة.

٤. تحديد أبرز التحديات التي تواجه معلمات المتوسطة الثانية بصفوى في المشاركة في العمل التطوعي عبر المنصة الوطنية.
٥. تقديم توصيات لتعزيز مشاركة المعلمات في العمل التطوعي.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. يساهم البحث في إثراء الأدبيات المتعلقة بالعمل التطوعي في القطاع التعليمي.
٢. يلقي الضوء على فعالية استراتيجيات التحفيز في زيادة المشاركة التطوعية.
٣. يمكن أن يكون نواة لدراسات وأبحاث مستقبلية في مجال تنمية العمل التطوعي.
٤. يقدم نموذجاً تطبيقياً لاستخدام مجتمعات التعلم المهنية في تعزيز الممارسات المجتمعية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. يساعد صناع القرار في وزارة التعليم على تطوير البرامج التحفيزية للعمل التطوعي.
٢. يمكن أن يسهم في تحسين استراتيجيات تفعيل المنصة الوطنية للعمل التطوعي.
٣. يقدم نموذجاً قابلاً للتطبيق في مدارس أخرى لزيادة المشاركة التطوعية.
٤. يساهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مجال العمل التطوعي.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة أثر ورشة عمل تحفيزية ومسابقة ماراثون على زيادة ساعات العمل التطوعي عبر المنصة الوطنية للعمل التطوعي.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في المتوسطة الثانية بصفوى التابعة للإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفترة من ١٤٤٦/٩/١٩هـ إلى ١٤٤٦/١١/٢٤هـ.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من معلمات المتوسطة الثانية بصفوى.

مصطلحات البحث:

العمل التطوعي: يُعرفه الكندري (٢٠١٦) بأنه "الجهد الذي يبذله الفرد بدافع شخصي دون انتظار مقابل مادي، بهدف خدمة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته وتنميته" (ص. ١٦١).

ويُعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: الأنشطة والخدمات التي تقوم بها معلمات المتوسطة الثانية بصفوى من خلال المنصة الوطنية للعمل التطوعي دون انتظار مقابل مادي، والتي يتم توثيقها بساعات تطوعية معتمدة.

المنصة الوطنية للعمل التطوعي: تعرفها وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (٢٠٢٢) بأنها "منصة رقمية موحدة تهدف إلى ربط المتطوعين بالفرص التطوعية المتاحة، وتوثيق ساعات العمل التطوعي، وإصدار شهادات تطوعية معتمدة" (ص. ١٢).

وتُعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها: البوابة الإلكترونية الرسمية التي تستخدمها معلمات المتوسطة الثانية بصفوى للتسجيل في الفرص التطوعية وتوثيق ساعات عملهن التطوعي.

مجتمع التعلم المهني: يعرفه دوفور وآخرون (Dufour et al., 2016) بأنه "مجموعة من التربويين يعملون بشكل تعاوني في عمليات مستمرة للاستقصاء الجماعي والبحث الإجرائي لتحقيق نتائج أفضل للطلاب الذين يخدمونهم" (ص. ١١).

ويُعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: مجموعة معلمات المتوسطة الثانية بصفوى اللواتي شاركن في ورشة العمل التحفيزية وتبادلن الخبرات والمعارف حول استخدام المنصة الوطنية للعمل التطوعي.

الإطار النظري:

أولاً: العمل التطوعي (المفهوم، الأهمية، الخصائص)

١. مفهوم العمل التطوعي: يُعد العمل التطوعي من أهم مظاهر التماسك الاجتماعي والتضامن المجتمعي، وقد تعددت التعريفات التي تناولت هذا المفهوم. فقد عرفته أبو زيد (٢٠٢٠) بأنه "كل نشاط يقوم به الفرد أو الجماعة طوعاً ودون إجبار، بهدف خدمة المجتمع والإسهام في تطويره دون انتظار عائد مادي مباشر" (ص. ١٨).

٢. أهمية العمل التطوعي: يلعب العمل التطوعي دوراً مهماً في تنمية المجتمعات، وقد أشار ويلسون (Wilson, 2020) إلى أهمية العمل التطوعي من خلال النقاط التالية:

يساهم في حل المشكلات المجتمعية وتلبية الاحتياجات المختلفة.

- يعزز التماسك الاجتماعي والتضامن بين أفراد المجتمع.
- ينمي الشعور بالمسؤولية المجتمعية لدى الأفراد.
- يساهم في تنمية المهارات الشخصية والمهنية للمتطوعين.
- يحقق التنمية المستدامة في مختلف القطاعات.
- يعزز قيم العطاء والتكافل الاجتماعي.

٣. خصائص العمل التطوعي: يتميز العمل التطوعي بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من الأنشطة. وقد ذكر ميوزينج وآخرون (Musick & Wilson, 2021) عدة خصائص للعمل التطوعي، منها:

- **الطوعية :**يقوم على الاختيار الحر دون إجبار أو إكراه.
- **عدم الربحية :**لا يهدف إلى تحقيق عائد مادي مباشر.
- **الهدفية :**يسعى إلى تحقيق أهداف محددة تخدم المجتمع.
- **التنظيم :**يتم في إطار منظم ومخطط له.
- **الاستمرارية :**يتطلب التزاماً مستمراً من المتطوع.
- **المسؤولية :**يحمل المتطوع مسؤولية أداء المهام المكلف بها.

ثانياً: المنصة الوطنية للعمل التطوعي

١. نشأة المنصة وأهدافها: أطلقت المملكة العربية السعودية المنصة الوطنية للعمل التطوعي في عام ٢٠١٧ كجزء من برنامج جودة الحياة ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠ (هيئة تنمية المجتمع المدني، ٢٠٢١). وتهدف المنصة إلى تنظيم العمل التطوعي في المملكة وتسهيل الوصول إلى الفرص التطوعية.

٢. خدمات المنصة: تقدم المنصة الوطنية للعمل التطوعي مجموعة من الخدمات، منها (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ٢٠٢٢):

- تسجيل المتطوعين وإنشاء ملفات شخصية لهم.
- عرض الفرص التطوعية المتاحة في مختلف القطاعات.
- تسجيل ساعات العمل التطوعي وتوثيقها.
- إصدار شهادات تطوعية معتمدة.
- تقديم برامج تدريبية للمتطوعين.

ثالثاً: مجتمعات التعلم المهنية

١. مفهوم مجتمعات التعلم المهنية: تُعد مجتمعات التعلم المهنية من الاتجاهات الحديثة في التطوير المهني للمعلمين. وقد عرفها هورد (Hord, 2019) بأنها "مجموعة من الأفراد يتشاركون ويتفحصون ممارساتهم بشكل نقدي ومستمر، ويعملون بشكل تعاوني لتحسين ممارساتهم التعليمية."

٢. خصائص مجتمعات التعلم المهنية: تتميز مجتمعات التعلم المهنية بعدة خصائص، منها (Dufour et al., 2016):

- **الرؤية والقيم المشتركة** :وجود رؤية واضحة ومشتركة بين الأعضاء.
- القيادة الداعمة والمشتركة :توزيع القيادة بين الأعضاء.
- **التعلم الجماعي والتطبيق :**التعلم المستمر وتطبيق ما تم تعلمه.
- **الممارسات الشخصية المشتركة :**مشاركة الممارسات والخبرات.
- **الظروف الداعمة** :توفير بيئة مناسبة للتعلم والتطوير.

رابعاً: الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية خلال السنوات الأخيرة، مما يعكس الاهتمام المتزايد بهذا المجال الحيوي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. وقد ركزت هذه الدراسات على جوانب متنوعة من العمل التطوعي، شملت معوقات المشاركة التطوعية، وواقع العمل التطوعي الرقمي، وأشكال التطوع وفوائده، ودوره في التنمية المستدامة. وفيما يلي استعراض زمني لأهم هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث، مع التركيز على النتائج والتوصيات التي خلصت إليها.

هدفت دراسة الشيخي (٢٠١٨) إلى معرفة معوقات مشاركة المرأة السعودية في العمل التطوعي، وسعت الدراسة إلى التعرف على كلا من المعوقات الذاتية الشخصية، والمعوقات الثقافية الاجتماعية، والمعوقات الاقتصادية، والمعوقات الإدارية التنظيمية التي تحد من مشاركة المرأة السعودية في العمل التطوعي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أداة الاستبيان والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، وقد بلغ الحجم الكلي للعينة (٨٣٠) مبحوثة، بالإضافة إلى عمل مقابلات مع (١٠) من خريجات جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى. توصلت الدراسة إلى أن أبرز المعوقات التي ساهمت بدرجة كبيرة في الحد من مشاركة المرأة السعودية في العمل التطوعي هي المعوقات الإدارية التنظيمية وتمثلت في عدم وجود لوائح وتنظيمات واضحة تنظم العمل التطوعي، بالإضافة إلى عدم وجود برامج تدريبية داخل المؤسسات التطوعية لتوجيه وإرشاد المتطوعات.

بينما هدفت دراسة الحارثي (٢٠١٩) إلى الكشف عن واقع العمل التطوعي الرقمي في الجامعات السعودية في ضوء التفاعل التربوي لمواقع التواصل الاجتماعي، من خلال تحديد أبعاده التربوية والمجالات الأكثر تفاعلاً. استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، وأعد أداة لتحليل التفاعل التربوي لمجالات العمل التطوعي في موقع التواصل الاجتماعي (تويتر). من أبرز نتائج الدراسة أن المجال التعليمي من مجالات العمل التطوعي الرقمي جاء في المرتبة الأولى بنسبة ٤٩,٢٨٪، بينما جاء مجال خدمة الدين في المرتبة الثانية بنسبة ٢٠,٣٧٪، أما المجال الاجتماعي فجاء في المرتبة الأخيرة بنسبة ٤,٧٣%.

وهدفت دراسة سليمان (٢٠١٩) إلى التعرف على أشكال تطوع المرأة السعودية في العمل التطوعي، والفوائد الناتجة عن التطوع التي تعود على المتطوعة والمجتمع، ومعوقات تطوع المرأة السعودية. اعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي بالعينة، واستخدمت الاستبيان كأداة

لجمع البيانات من عينة من النساء بمدينة مكة. أوضحت النتائج أن من أهم أشكال التطوع لعينة الدراسة هي المشاركة في المناسبات الوطنية، وأن من فوائد التطوع اكتساب صداقات جديدة، أما بالنسبة للمجتمع ككل فيساهم التطوع في حل المشكلات التي تواجهه، وأهم معوقات التطوع هي عدم معرفة أماكن التطوع.

كما هدفت دراسة الهزاني (٢٠٢٠) إلى الوقوف على المعوقات التي تواجه المرأة وتحد من مشاركتها في العمل التطوعي وذلك للتوصل لآلية مناسبة لمواجهة تلك المعوقات وتمكين المرأة من المشاركة بفعالية. طبقت هذه الدراسة على مدينة الرياض، باستخدام استبانة للمرأة السعودية، ودليل مقابلة للخبراء في العمل الاجتماعي وبلغت العينة (٣٨٧) امرأة و(٢٥) من الخبراء المتخصصين في العمل الاجتماعي. توصلت الدراسة إلى أن المرأة السعودية تواجه مجموعة من المعوقات الذاتية والاجتماعية والتنظيمية والإدارية التي تقف أمام مشاركتها التطوعية.

وهدفت دراسة الحمياني (٢٠٢١) إلى بيان دور العمل التطوعي في تحقيق التنمية المستدامة، وذلك من خلال تسليط الضوء على أهمية العمل التطوعي ودور المتطوع في السعي نحو تحسين الأوضاع (البيئية، الاجتماعية، الاقتصادية، الوطنية). استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبيان في جمع البيانات من جميع معلمي برنامج خبرات ٢ بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٢٢) معلم. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين (دوافع التطوع، وموانع التطوع، وأثر التطوع) وبين التنمية المستدامة بأبعادها المختلفة، حيث بلغ معامل الارتباط.(0.211)

التعليق على الدراسات السابقة

تشكل الدراسات السابقة خلفية علمية مهمة لفهم واقع العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية، وتسلط الضوء على جوانب متعددة من هذا المجال الحيوي. ويمكن تحليل هذه الدراسات من عدة زوايا:

- **أولاً: من حيث المنهجية والأدوات:** تنوعت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة بين المنهج الوصفي التحليلي (الشيخي، ٢٠١٨؛ الحمياني، ٢٠٢١)، والمنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى (الحارثي، ٢٠١٩)، ومنهج المسح الاجتماعي (سليمان، ٢٠١٩؛ الهزاني، ٢٠٢٠). هذا التنوع المنهجي يعكس ثراء مجال العمل التطوعي وتعدد الزوايا التي يمكن دراسته منها. وقد اعتمدت معظم الدراسات على الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، مع استخدام بعضها للمقابلات كأداة مساندة (الشيخي، ٢٠١٨؛ الهزاني، ٢٠٢٠). ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تبنيه للمنهج شبه التجريبي، مما يوفر قدرة أكبر على إثبات العلاقات السببية بين المتغيرات. فبينما ركزت الدراسات السابقة على الوصف والتحليل، يسعى البحث الحالي إلى قياس أثر تدخل محدد على تغيير السلوك التطوعي.
- **ثانياً: من حيث التركيز على المعوقات:** أظهرت الدراسات السابقة اهتماماً واضحاً بتحديد معوقات العمل التطوعي، خاصة بالنسبة للمرأة السعودية. فدراسة الشيخي (٢٠١٨) حددت أربع فئات رئيسية من المعوقات: الذاتية الشخصية، والثقافية الاجتماعية، والاقتصادية، والإدارية التنظيمية. وأكدت دراسة الهزاني (٢٠٢٠) على وجود معوقات ذاتية واجتماعية وتنظيمية وإدارية. ودراسة سليمان (٢٠١٩) أشارت إلى أن عدم معرفة أماكن التطوع كان من أهم المعوقات. هذا التركيز على المعوقات يتماشى مع نتائج البحث الحالي، والذي كشف عن وجود تحديات مماثلة قبل تطبيق التدخل التجريبي، مثل ضعف المعرفة بخدمات المنصة الوطنية للعمل التطوعي والتحديات التقنية. ولكن البحث الحالي تجاوز مرحلة تحديد المعوقات إلى اقتراح حلول عملية واختبار فعاليتها.
- **ثالثاً: من حيث الحلول والتوصيات:** قدمت الدراسات السابقة توصيات قيمة لتعزيز العمل التطوعي، مثل إنشاء مراكز للتطوع (سليمان، ٢٠١٩)، وإنشاء شبكة متكاملة للتخطيط والدعم (الهزاني، ٢٠٢٠)، ووضع رؤى استراتيجية للتوعية (الشيخي، ٢٠١٨). ولكن هذه التوصيات بقيت على المستوى النظري دون اختبار تطبيقي لفعاليتها. أما البحث الحالي فقد تجاوز مرحلة التوصيات النظرية إلى التطبيق العملي، حيث صمم تدخلاً تجريبياً متكاملاً واختبر فعاليته بطريقة علمية دقيقة. وهذا ما يميز البحث الحالي ويضيف قيمة علمية وعملية جديدة.
- **رابعاً: من حيث النتائج والتأثير:** أظهرت الدراسات السابقة نتائج متباينة حول مستوى المشاركة التطوعية. فدراسة الشيخي (٢٠١٨) أشارت إلى أن الغالبية العظمى من المبحوثات لم يسبق لهن التطوع، مما يؤكد ضعف المشاركة التطوعية. ودراسة الحارثي (٢٠١٩) أظهرت أن المجال التعليمي كان الأكثر تفاعلاً في العمل التطوعي الرقمي. ودراسة الحمياني (٢٠٢١) أكدت على وجود علاقة إيجابية بين العمل التطوعي والتنمية المستدامة.

- **منهجية البحث وإجراءاته**
- **منهج البحث:** استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Method)بتصميم المجموعة الواحدة مع قياس قبلي وبعدي، لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه، حيث يتيح هذا المنهج قياس أثر المتغير المستقل (ورشة العمل والمسابقة) على المتغير التابع (ساعات العمل التطوعي).
- **مجتمع البحث وعينته:** تكون مجتمع البحث من جميع معلمات المتوسطة الثانية بصفوى للعام الدراسي ١٤٤٦هـ، والبالغ عددهن (٣٠) معلمة. وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (٢٢) معلمة، وهن جميع المعلمات

اللواتي شاركن في ورشة العمل والمسابقة، مما يمثل نسبة (٧٣,٣٪) من مجتمع البحث.

- **أدوات البحث:** اعتمدت الباحثة على الأدوات التالية لجمع البيانات:

١. **سجلات المنصة الوطنية للعمل التطوعي** :لتوثيق ساعات العمل التطوعي قبل وبعد التدخل التجريبي.

٢. **استبانة لتحديد التحديات** :لجمع بيانات حول التحديات التي تواجه المعلمات في استخدام المنصة الوطنية للعمل التطوعي.

- **التدخل التجريبي:** تضمن التدخل التجريبي العناصر التالية:

١. **ورشة عمل تحفيزية** :حول أسرار المنصة الوطنية للعمل التطوعي وكيفية الاستفادة منها.

٢. **مجتمع تعلم مهني** :لتبادل الخبرات والتجارب بين المعلمات.

٣. **مسابقة ماراثون** :للحصول على أعلى تحصيل في ساعات العمل التطوعي.

- **صدق أداة البحث:** للتأكد من صدق أدوات البحث، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس والإدارة التربوية، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

إجراءات البحث:

١. الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق البحث من إدارة التعليم.

٢. إجراء القياس القبلي لساعات العمل التطوعي (١٤٤٦/٩/١٩هـ).

٣. تنفيذ ورشة العمل التحفيزية حول أسرار المنصة الوطنية للعمل التطوعي.

٤. تشكيل مجتمع تعلم مهني بين المعلمات المشاركات.

٥. إطلاق مسابقة ماراثون لأعلى تحصيل في ساعات العمل التطوعي.

٦. متابعة ودعم المعلمات خلال فترة التطبيق.

٧. إجراء القياس البعدي لساعات العمل التطوعي (١٤٤٦/١١/٢٤هـ).

٨. جمع البيانات وتحليلها إحصائياً.

٩. استخلاص النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات.

- **أساليب تحليل البيانات:** تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS وفقاً للأساليب التالية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢. اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample T-Test).

٣. حساب حجم الأثر (Effect Size).

٤. التحليل الوصفي للبيانات النوعية.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى ساعات العمل التطوعي لدى معلمات المتوسطة الثانية بصفوى قبل تطبيق ورشة العمل والمسابقة؟"

يوضح الجدول التالي توزيع ساعات العمل التطوعي للمعلمات قبل وبعد التدخل التجريبي:

م	أسماء المعلمات	عدد الساعات التطوعية (قبل) تاريخ: ١٤٤٦/٩/١٩هـ	عدد الساعات التطوعية (بعد) تاريخ: ١٤٤٦/١١/٢٤هـ	فارق الساعات
1	أ.ا	0	45	45
2	ث.ق	60	125	65
3	ت.د	0	38	38
4	ن.ص	0	52	52
5	ن.ه	0	41	41
6	ف.ا	0	33	33
7	إ.آ	0	47	47
8	ل.آ	16	68	52
9	ف.خ	0	29	29
10	ن.م	0	36	36
11	ن.ن	0	44	44
12	ص.خ	0	31	31
13	ن.ب	0	39	39
14	ع.د	0	42	42
15	أ.ق	80	156	76
16	س.م	0	35	35
17	أ.ي	0	40	40
18	ا.ع	24	89	65
19	س.ف	15	73	58
20	إ.م	0	28	28
21	أ.أ	0	37	37
22	م.خ	0	34	34

ملاحظة: توجد صور لحسابات المنسوبات على المنصة الوطنية للعمل التطوعي قبل وبعد موضحا فيها عدد الساعات التطوعية والفرص المنجزة.

التحليل الإحصائي للنتائج:

القياس القبلي:

- عدد المعلمات اللواتي لم يكن لديهن أي ساعات تطوعية: ١٧ معلمة(77.3%)
- عدد المعلمات اللواتي لديهن ساعات تطوعية: ٥ معلمات فقط(22.7%)
- أعلى عدد ساعات تطوعية: ٨٠ ساعة (أ.ق)
- أقل عدد ساعات تطوعية (باستثناء الصفر): ١٥ ساعة (س.ف)
- المتوسط الحسابي لساعات العمل التطوعي: ٨,٨٦ ساعة
- الانحراف المعياري: ٢٢,٤٥

القياس البعدي:

- جميع المعلمات حققن ساعات تطوعية: ٢٢ معلمة (100%)
- أعلى عدد ساعات تطوعية: ١٥٦ ساعة (أ.ق)
- أقل عدد ساعات تطوعية: ٢٨ ساعة (إ.م)
- المتوسط الحسابي لساعات العمل التطوعي: ٥٣,٣٢ ساعة
- الانحراف المعياري: ٣٢,١٨

الفرق في الساعات:

- متوسط الزيادة في ساعات العمل التطوعي: ٤٤,٤٦ ساعة
- أعلى زيادة في الساعات: ٧٦ ساعة (أ.ق)
- أقل زيادة في الساعات: ٢٨ ساعة (إ.م)
- الانحراف المعياري للفرق: ١٥,٢٣

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط ساعات العمل التطوعي قبل وبعد تطبيق ورشة العمل والمسابقة؟"

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة للمقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية:

- قيمة (ت) المحسوبة: ١٣,٦٧
- درجات الحرية: ٢١
- مستوى الدلالة: ٠,٠٠١ (دالة إحصائياً)
- حجم الأثر Cohen's d 2.91 (أثر كبير جداً)

مناقشة النتائج:

تكشف نتائج هذه الدراسة عن وجود تحول جذري ومؤثر في مستوى المشاركة التطوعية بين معلمات المتوسطة الثانية بصفوى بعد تطبيق التدخل التجريبي المتكامل، والذي شمل ورشة العمل التحفيزية حول أسرار المنصة الوطنية للعمل التطوعي، وتشكيل مجتمع تعلم مهني، وتنظيم مسابقة ماراثون لأعلى تحصيل في ساعات العمل التطوعي. هذه النتائج الإيجابية تحمل دلالات عميقة وتفسيرات متعددة الأبعاد تستحق التحليل والمناقشة التفصيلية.

- **التأثير الإيجابي الواضح للتدخل التجريبي**

تُظهر البيانات تحولاً جذرياً في سلوك المعلمات تجاه العمل التطوعي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي لساعات العمل التطوعي من ٨,٨٦ ساعة في القياس القبلي إلى ٥٣,٣٢ ساعة في القياس البعدي، بزيادة قدرها ٤٤,٤٦ ساعة، وهو ما يمثل نمواً بنسبة ٥٠٢٪. هذه الزيادة الهائلة لا تعكس فقط النجاح الكمي للتدخل، بل تشير أيضاً إلى حدوث تغيير جوهري في الوعي والاتجاهات والسلوكيات المتعلقة بالعمل التطوعي.(Wilson, 2020)

إن هذه النتيجة تتماشى مع ما أشارت إليه النظريات الحديثة في علم النفس التربوي حول أهمية التحفيز الخارجي في تعديل السلوك وبناء عادات جديدة (البصيلي، ٢٠٢٢). فعندما يتم توفير الدعم المناسب والبيئة المحفزة، يصبح الأفراد أكثر استعداداً لتبني سلوكيات جديدة والاستمرار فيها. وهذا ما حدث فعلاً مع معلمات المتوسطة الثانية بصفوى، حيث ساهمت ورشة العمل في إزالة الحواجز المعرفية والتقنية، بينما وفر مجتمع التعلم المهني الدعم الاجتماعي والنفسي، وأضافت المسابقة عنصر التحفيز والمنافسة الإيجابية.

- **التحول من المشاركة إلى المشاركة الفعالة**

من أكثر النتائج إثارة للاهتمام هو التحول الجذري في نسبة المشاركة، حيث انخفضت نسبة المعلمات اللواتي لم يكن لديهن أي ساعات تطوعية من ٧٧,٣٪ في القياس القبلي إلى ٠٪ في القياس البعدي. هذا يعني أن جميع المعلمات المشاركات في الدراسة أصبحن متطوعات نشطات في المنصة الوطنية للعمل التطوعي، وهو إنجاز يُعد نموذجياً في مجال تطوير السلوك المجتمعي.

هذا التحول يمكن تفسيره من خلال نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا(Bandura, 1977) ، التي تؤكد على أهمية الملاحظة والنمذجة في تعلم السلوكيات الجديدة. فمن خلال مجتمع التعلم المهني، تمكنت المعلمات من ملاحظة تجارب زميلاتهن الناجحة في العمل التطوعي، مما شجعهن على تقليد هذا السلوك والانخراط فيه بأنفسهن. كما أن المنافسة الصحية التي وفرتها المسابقة خلقت حافزاً إضافياً للمشاركة والاستمرار (إبراهيم، ٢٠٢٤).

- **تفاوت مستويات الاستجابة والعوامل المؤثرة**

رغم النجاح العام للتدخل، إلا أن النتائج تُظهر تفاوتاً في مستويات الاستجابة بين المعلمات، حيث تراوحت

الزيادة في ساعات العمل التطوعي بين ٢٨ ساعة و٧٦ ساعة. هذا التفاوت طبيعي ومتوقع، ويمكن تفسيره بعدة عوامل منها: الاختلافات الفردية في الدافعية والاهتمام بالعمل التطوعي، والظروف الشخصية والمهنية لكل معلمة، ومستوى المعرفة السابقة بالعمل التطوعي والتقنيات الرقمية.

من الملاحظ أن المعلمات اللواتي كان لديهن ساعات تطوعية سابقة حققن زيادات أكبر نسبياً، مثل أ.ق التي انتقلت من ٨٠ ساعة إلى ١٥٦ ساعة بزيادة قدرها ٧٦ ساعة، و أ.ع التي انتقلت من ٢٤ ساعة إلى ٨٩ ساعة بزيادة قدرها ٦٥ ساعة. هذا يشير إلى أن الخبرة السابقة في العمل التطوعي تُعد عاملاً محفزاً للاستمرار والتوسع في هذا المجال، وهو ما يتماشى مع نظرية الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy Theory) التي تؤكد على أن الخبرات السابقة الناجحة تعزز من ثقة الفرد في قدرته على أداء المهام المشابهة (النابلسي، ٢٠٢٢).

- **الدلالة الإحصائية وحجم الأثر**

تؤكد النتائج الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية ($p < 0.001$) بين القياسين القبلي والبعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ١٣,٦٧، وهي قيمة تفوق بكثير القيمة الجدولية عند جميع مستويات الدلالة المقبولة. هذا يؤكد أن الفروق المُلاحظة ليست ناتجة عن الصدفة، بل هي نتيجة مباشرة للتدخل التجريبي المطبق.

الأهم من ذلك هو حجم الأثر المحسوب (Cohen's d = 2.91)، والذي يُصنف كأثر كبير جداً وفقاً لمعايير كوهين. هذا يعني أن التدخل التجريبي لم يحقق فقط تغييراً إحصائياً دالاً، بل حقق أيضاً تأثيراً عملياً كبيراً ومؤثراً على السلوك الفعلي للمعلمات. في مجال البحوث التربوية، يُعتبر حجم الأثر الذي يتجاوز ٠,٨ كبيراً، والأثر الذي يقارب ٣,٠ يُعتبر استثنائياً ونادر الحدوث (العوفي، ٢٠٢٢).

- **تحليل فعالية مكونات التدخل التجريبي**

يمكن تحليل نجاح التدخل التجريبي من خلال فحص فعالية كل مكون من مكوناته الثلاثة:

١. **ورشة العمل التحفيزية:** لعبت ورشة العمل دوراً محورياً في كسر الحواجز المعرفية والتقنية التي كانت تمنع المعلمات من الانخراط في العمل التطوعي عبر المنصة الوطنية. فمن خلال التدريب العملي على استخدام المنصة وفهم خدماتها ومزاياها، تمكنت المعلمات من اكتساب الثقة والمهارات اللازمة للمشاركة الفعالة.

٢. **مجتمع التعلم المهني:** وفر مجتمع التعلم المهني بيئة داعمة ومحفزة للتعلم التشاركي وتبادل الخبرات، مما ساهم في خلق ثقافة جماعية إيجابية تجاه العمل التطوعي. فمن خلال مشاركة التجارب والنجاحات والتحديات، تمكنت المعلمات من التعلم من بعضهن البعض وبناء شبكة دعم اجتماعي قوية. هذا النهج التعاوني يعكس مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم والتطوير (Dufour et al., 2016).

٣. **مسابقة الماراثون:** أضافت المسابقة عنصر المتعة والإثارة والتحفيز للعملية، حيث خلقت منافسة صحية وإيجابية بين المعلمات. هذا العنصر التنافسي لم يساهم فقط في زيادة الدافعية الأولية، بل ساعد أيضاً في الحفاظ على الزخم والاستمرارية خلال فترة التطبيق. وهذا يتماشى مع الأثر الإيجابي للمسابقات التحفيزية في زيادة المشاركة التطوعية.

- **التأثير على مستوى التنوع في المشاركة**

تُظهر البيانات أن التدخل لم يؤثر فقط على كمية المشاركة، بل أيضاً على جودة وتنوع المشاركة. فمن خلال زيادة الانحراف المعياري من ٢٢,٤٥ في القياس القبلي إلى ٣٢,١٨ في القياس البعدي، نلاحظ أن المعلمات لم يكتفين بمستوى موحد من المشاركة، بل تنوعت مستويات مشاركتهن وفقاً لقدراتهن واهتماماتهن الفردية. هذا التنوع صحي ومرغوب فيه، حيث يعكس المرونة في النظام والقدرة على استيعاب الاختلافات الفردية.

- **الآثار طويلة المدى والاستدامة**

رغم أن هذه الدراسة قاست الأثر على المدى القصير (حوالي شهرين)، إلا أن النتائج تُشير إلى إمكانية استمرارية هذا التأثير على المدى الطويل. فالمعلمات اللواتي أصبحن متطوعات نشطات وحققن إنجازات ملموسة في هذا المجال، من المرجح أن يستمرن في هذا النشاط حتى بعد انتهاء المسابقة. هذا يعود إلى أن العمل التطوعي يحمل في ذاته مكافآت داخلية (الشعور بالإنجاز والرضا عن الذات وخدمة المجتمع) التي تعمل كمحفزات ذاتية للاستمرار (Wilson, 2020).

- **التأثير على البيئة المدرسية والمجتمعية**

النتائج الإيجابية لهذه الدراسة لا تقتصر على المعلمات المشاركات فحسب، بل تمتد لتشمل البيئة المدرسية والمجتمعية الأوسع. فعندما تصبح المعلمات نماذج إيجابية في العمل التطوعي، فإنهن ينقلن هذه الثقافة إلى طالباتهن وزميلاتهن وأسرهن، مما يخلق تأثيراً مضاعفاً على المجتمع المحلي. هذا التأثير التدريجي يساهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في بناء مجتمع حيوي قائم على قيم العطاء والتطوع.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع الدراسات السابقة في عدة جوانب مهمة، وتختلف في جوانب أخرى، مما يوفر صورة شاملة عن تطور مجال العمل التطوعي في المملكة:

أولاً: أوجه التوافق:

١. تأكيد وجود المعوقات: تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الشيخي (٢٠١٨) في تأكيد وجود معوقات تحد من المشاركة التطوعية، خاصة المعوقات الإدارية التنظيمية وضعف البرامج التدريبية. فالقياس القبلي في البحث الحالي أظهر أن ٧٧,٣٪ من المعلمات لم يكن لديهن أي ساعات تطوعية، مما يتماشى مع نتائج دراسة الشيخي التي أشارت إلى أن الغالبية العظمى من المبحوثات لم يسبق لهن التطوع.

٢. أهمية البرامج التدريبية والتوعوية: تؤكد نتائج البحث الحالي على فعالية ورشة العمل التحفيزية، وهو ما يتماشى مع توصيات دراسة الشيخي (٢٠١٨) بضرورة وجود برامج تدريبية داخل المؤسسات التطوعية لتوجيه وإرشاد المتطوعات، وتوصيات دراسة الهزاني (٢٠٢٠) بعقد شراكات مع الجامعات لتدريب المتطوعات.

٣. دور التقنية في تسهيل العمل التطوعي: تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الحارثي (٢٠١٩) في التأكيد على أهمية استخدام التقنيات الرقمية في تطوير العمل التطوعي. فنجاح المعلمات في استخدام المنصة الوطنية للعمل التطوعي يؤكد على إمكانية تطوير العمل التطوعي الرقمي في المؤسسات التعليمية.

٤. أهمية العمل التطوعي في القطاع التعليمي: تتماشى نتائج البحث الحالي مع دراسة الحمياني (٢٠٢١) التي طبقت على المعلمين وأكدت على دور العمل التطوعي في التنمية المستدامة. كما تتفق مع دراسة الحارثي (٢٠١٩) التي أظهرت أن المجال التعليمي كان الأكثر تفاعلاً في العمل التطوعي الرقمي.

ثانياً: أوجه الاختلاف والتميز:

١. النتائج الإيجابية الاستثنائية: بينما أظهرت الدراسات السابقة صورة قاتمة لواقع العمل التطوعي مع التركيز على المعوقات وضعف المشاركة، حقق البحث الحالي نتائج إيجابية استثنائية. فالزيادة من متوسط ٨,٨٦ ساعة إلى ٥٣,٣٢ ساعة تطوعية تمثل تحولاً جذرياً لم تسجله أي من الدراسات السابقة.

٢. التحول من اللامشاركة إلى المشاركة الكاملة: حقق البحث الحالي إنجازاً فريداً بتحويل ١٠٠٪ من المشاركات إلى متطوعات نشطات، بينما أشارت دراسة الشيخي (٢٠١٨) إلى أن الغالبية العظمى من المبحوثات لم يسبق لهن التطوع. هذا التحول الجذري يؤكد على إمكانية تغيير الواقع من خلال التدخلات المدروسة.

٣. حجم الأثر الاستثنائي: حقق البحث الحالي حجم أثر (٢,٩١) وهو رقم استثنائي في مجال البحوث التربوية، بينما أظهرت دراسة الحمياني (٢٠٢١) معامل ارتباط متوسط (٠,٢١١) بين العمل التطوعي والتنمية المستدامة.

٤. النهج المتكامل والمبتكر: تميز البحث الحالي بتطبيق نهج متكامل يجمع بين ثلاث استراتيجيات (ورشة العمل، مجتمع التعلم المهني، المسابقة التحفيزية)، بينما ركزت الدراسات السابقة على جانب واحد أو جانبين من هذه الاستراتيجيات.

٥. التطبيق على المنصة الوطنية للعمل التطوعي: يُعد البحث الحالي من أوائل الدراسات التي تقيس فعالية استراتيجيات محددة في زيادة الاستخدام الفعلي للمنصة الوطنية للعمل التطوعي، بينما اكتفت الدراسات السابقة بالدراسة النظرية أو التحليلية.

ثالثاً: المساهمة العلمية للبحث الحالي: يساهم البحث الحالي في سد فجوة مهمة في الأدبيات السابقة من خلال:

١. تقديم حلول عملية مُجربة: بينما اكتفت الدراسات السابقة بتحديد المشكلات وتقديم توصيات نظرية، قدم البحث الحالي حلولاً عملية واختبر فعاليتها بطريقة علمية دقيقة.

٢. إثبات إمكانية التغيير الجذري: أثبت البحث الحالي أن التحول من ضعف المشاركة التطوعية إلى المشاركة النشطة ممكن وقابل للتحقيق خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً.

٣. تطوير نموذج قابل للتطبيق: وفر البحث الحالي نموذجاً متكاملاً وقابلاً للتطبيق في مؤسسات تعليمية أخرى، مما يسهل تعميم النتائج والاستفادة منها على نطاق أوسع.

٤. ربط النظرية بالتطبيق: نجح البحث الحالي في ربط النظريات التربوية والنفسية (مثل نظرية التعلم الاجتماعي ومجتمعات التعلم المهنية) بالتطبيق العملي الناجح.

رابعاً: الدروس المستفادة والعوامل الحاسمة للنجاح: من خلال تحليل النتائج وعملية التطبيق، يمكن استخلاص عدة دروس مهمة:

١. أهمية النهج المتكامل: النجاح الاستثنائي للتدخل يُعزى إلى تكامل الاستراتيجيات المختلفة وتفاعلها بشكل تآزري، وليس إلى فعالية استراتيجية واحدة بمعزل عن الأخرى.

٢. ضرورة التخطيط المدروس: التخطيط الدقيق وتحديد الأهداف الواضحة والجدول الزمني المناسب كانت عوامل حاسمة في نجاح التدخل.

٣. أهمية الدعم المؤسسي: الدعم الذي قدمته إدارة المدرسة والقيادات التعليمية كان عاملاً مهماً في تشجيع المعلمات على المشاركة والاستمرار.

٤. قوة المجتمع المهني: مجتمع التعلم المهني لم يكن مجرد وسيلة لتبادل المعلومات، بل كان أيضاً مصدراً للدعم المعنوي والتحفيز المستمر.

خامساً: تأثير النتائج على السياسات التعليمية: تقدم نتائج هذه الدراسة أدلة قوية يمكن أن تؤثر على صنع السياسات التعليمية في المملكة. فالنجاح الواضح للتدخل يُشير إلى إمكانية تبني استراتيجيات مماثلة على نطاق وطني لتعزيز

مشاركة المعلمين في العمل التطوعي. هذا يمكن أن يتم من خلال:

- إدراج برامج تطوير العمل التطوعي ضمن برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين
- تطوير مؤشرات أداء تتضمن المشاركة التطوعية كجزء من تقييم الأداء المهني
- تخصيص موارد مالية وبشرية لدعم برامج تطوير العمل التطوعي في المدارس
- إنشاء شراكات استراتيجية بين وزارة التعليم وهيئة تنمية المجتمع المدني

سادساً: المساهمة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠: تساهم نتائج هذه الدراسة بشكل مباشر في تحقيق عدة أهداف من رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتحديداً في مجال بناء مجتمع حيوي وزيادة عدد المتطوعين. فالزيادة الكبيرة في ساعات العمل التطوعي التي حققتها المعلمات المشاركات تمثل إضافة ملموسة إلى إجمالي الساعات التطوعية في المملكة. كما أن نجاح النموذج يوفر أساساً علمياً لتطوير استراتيجيات أكثر فعالية لتحقيق هدف الوصول إلى مليون متطوع بحلول عام ٢٠٣٠. فإذا تم تطبيق هذا النموذج على نطاق أوسع في القطاع التعليمي، يمكن أن يساهم في إضافة عشرات الآلاف من المتطوعين النشطين من الكوادر التعليمية.

- **التوصيات**

بناءً على النتائج الإيجابية المحققة، تقدم الباحثة التوصيات التالية:

- **التوصيات للجهات التعليمية**

١. تعميم نموذج التدخل التجريبي المطبق في هذه الدراسة على جميع مدارس المنطقة الشرقية كمرحلة أولى، ثم على مستوى المملكة.

٢. إدراج العمل التطوعي ضمن معايير التقييم والترقيات للكوادر التعليمية، مع وضع معايير واضحة ومحددة للمشاركة التطوعية.

٣. تخصيص وقت من الجدول المدرسي للأنشطة التطوعية والتخطيط لها، بحيث لا تتعارض مع الالتزامات التدريسية.

٤. إنشاء فرق تطوعية في كل مدرسة بقيادة منسق متخصص للعمل التطوعي، مع توفير التدريب والدعم اللازم لهذه الفرق.

٥. توفير حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتميزين في العمل التطوعي، مثل شهادات التقدير والإعفاءات من بعض الأعباء الإدارية.

٦. تطوير برامج تدريبية متقدمة ومتخصصة حول العمل التطوعي واستخدام المنصة الوطنية للعمل التطوعي.

- **التوصيات للمنصة الوطنية للعمل التطوعي**

١. تطوير واجهة المستخدم وتحسين سهولة الاستخدام، خاصة للمستخدمين الجدد في مجال التقنية.

٢. توفير دليل مبسط ومرئي لاستخدام المنصة باللغة العربية، مع مقاطع فيديو تعليمية قصيرة.

٣. إضافة فرص تطوعية متخصصة للكوادر التعليمية تتناسب مع مهاراتهن وتخصصاتهن.

٤. تطوير نظام إشعارات ذكي لتنبيه المتطوعين بالفرص المناسبة لهم حسب اهتماماتهم ومواقعهم.

٥. إنشاء مجتمعات تطوعية تخصصية على المنصة للكوادر التعليمية لتسهيل التواصل وتبادل الخبرات.

٦. تطوير تطبيق جوال محسن مع ميزات متقدمة لتسهيل المشاركة والمتابعة.

- **التوصيات للمعلمات**

١. المشاركة الفعالة في ورش العمل التدريبية والبرامج التطويرية المتعلقة بالعمل التطوعي.

٢. تخصيص وقت أسبوعي منتظم للأنشطة التطوعية، وإدراجها ضمن الجدول الشخصي والمهني.

٣. تشكيل مجموعات تطوعية مع الزميلات لتبادل الخبرات والدعم المتبادل في المشاريع التطوعية.

٤. استغلال الإجازات والعطل المدرسية للمشاركة في الأعمال التطوعية المكثفة.

٥. نشر ثقافة العمل التطوعي بين الطالبات والمجتمع المدرسي من خلال الأنشطة والفعاليات التعليمية.

٦. المشاركة في الدورات التدريبية المتخصصة لتطوير المهارات التطوعية والقيادية.

- **التوصيات للباحثين**

١. إجراء دراسة تتبعية لقياس استمرارية الأثر الإيجابي للتدخل التجريبي على المدى الطويل.

٢. تطبيق النموذج نفسه على عينات أكبر وفي مناطق جغرافية مختلفة لتعميم النتائج.

٣. دراسة العوامل المؤثرة على مستوى الاستجابة للتدخل التجريبي لتحسين فعاليته.

٤. تطوير نماذج مماثلة لقطاعات أخرى مثل القطاع الصحي والحكومي.

- **المقترحات**

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

١. دراسة تقييمية لفعالية البرامج التدريبية في تنمية الوعي بالعمل التطوعي لدى المعلمين في مناطق مختلفة من المملكة.

٢. دراسة مقارنة لمستوى المشاركة التطوعية بين المعلمين والمعلمات في القطاعات التعليمية المختلفة (حكومي، أهلي، عالمي).

٣. دراسة تحليلية للعوامل المؤثرة على استمرارية المشاركة في العمل التطوعي بين الكوادر التعليمية.
٤. تصميم وتقييم برنامج تدريبي شامل لتنمية مهارات العمل التطوعي لدى الكوادر التعليمية على مستوى المملكة.
٥. دراسة أثر العمل التطوعي على الأداء المهني والرضا الوظيفي للمعلمين.
٦. تطوير نموذج للمدرسة التطوعية كنموذج رائد في المملكة العربية السعودية.
٧. دراسة تأثير مشاركة المعلمين في العمل التطوعي على اتجاهات الطلاب نحو التطوع والمسؤولية المجتمعية.

- **الخلاصة**

تُظهر نتائج هذه الدراسة نجاحاً استثنائياً واضحاً للتدخل التجريبي المتكامل في زيادة مستوى المشاركة التطوعية بين معلمات المتوسطة الثانية بصفوى. فالزيادة الهائلة في ساعات العمل التطوعي من متوسط ٨,٨٦ ساعة إلى ٥٣,٣٢ ساعة تمثل إنجازاً كبيراً يؤكد على فعالية الاستراتيجيات المستخدمة وإمكانية تطبيقها على نطاق أوسع.

وتساهم هذه الدراسة في توفير نموذج عملي مُجرب وثابت الفعالية يمكن تطبيقه في مدارس ومناطق أخرى لتعزيز ثقافة العمل التطوعي بين الكوادر التعليمية. هذا النموذج يجمع بين التوعية والتدريب (ورشة العمل)، والدعم الاجتماعي (مجتمع التعلم المهني)، والتحفيز والمنافسة الإيجابية (المسابقة التحفيزية)، مما يخلق بيئة متكاملة ومحفزة للمشاركة التطوعية.

كما تؤكد الدراسة على أهمية معالجة التحديات التقنية والتنظيمية والمعرفية التي تواجه المعلمات في استخدام المنصة الوطنية للعمل التطوعي من خلال برامج توعوية وتدريبية متخصصة ودعم مؤسسي مستمر.

وأخيراً، تقدم نتائج هذه الدراسة مساهمة قيمة في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مجال تعزيز العمل التطوعي وبناء مجتمع حيوي، وتوفر أساساً علمياً قوياً لتطوير السياسات والبرامج الوطنية المتعلقة بالعمل التطوعي في القطاع التعليمي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، حسام الدين. (٢٠٢٤). سيناريوهات مقترحة لمقومات مجتمعات التعلم المهنية في وحدات التدريب والجودة بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر: دراسة ميدانية على محافظة القليوبية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٤٩، ١٧٩ - ٢٧٢.

أبو زيد، صافيناز. (٢٠٢٠). معوقات مشاركة المرأة في العمل التطوعي. مجلة الخدمة الاجتماعية، ع٦٣, ج٢، ١٥ - ٤٢.

البصيلي، محمد. (٢٠٢٢). العمل التطوعي ودوره في تنمية المجتمع المحلي: دراسة مسحية على متطوعي الجمعيات الخيرية بمدينة أبها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج٦, ع٩، ١٥٦ - ١٨٢.

الحارثي، فهد. (٢٠١٩). العمل التطوعي الرقمي في الجامعات السعودية: دراسة تحليلية للتفاعل التربوي في مواقع التواصل الاجتماعي: تويتر أنموذجا. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج١١, ع١، ١ - ٣٥.

الحمياني، مازن. (٢٠٢١). دور العمل التطوعي في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية على معلمي برنامج خبرات ٢ بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، مج٥, ع١٢، ١١٨ - ١٤٢.

رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٠١٦). برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠. مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية.

سليمان، أمل. (٢٠١٩). معوقات تطوع المرأة السعودية وآليات مواجهتها: دراسة وصفية على عينة من المواطنات العاملات في المجال التطوعي بمكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، مج١١, ع٢، ٤٥ - ٧٥.

الشيخي، عائشة. (٢٠١٨). معوقات مشاركة المرأة السعودية في العمل التطوعي: دراسة وصفية تحليلية على عينة من خريجات جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

العوفي، شعاع. (٢٠٢٢). اتجاهات معلمات العلوم الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو العمل التطوعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦, ع٥٤، ٢٩ – ٥٠.

العيسي، علي. (٢٠٢١). دور منصة التطوع في تعزيز قيم التطوع لدي شباب وفتيات المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، مج٣٢, ع١٢٧، ١١١ - ١٦٠.

الكندري، جاسم. (٢٠١٦). ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت: دراسة ميدانية. العلوم التربوية، مج٢٤, ع١، ١٥٧ - ١٨٨.

النابلسي، هناء. (٢٠٢٢). العوامل المؤثرة على مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي أثناء جائحة كورونا: دراسة على عينة من طلبة الجامعات الأردنية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج٦, ع١١، ١٠١ - ١٢٧.

الهزاني، الجوهرة. (٢٠٢٠). معوقات مشاركة المرأة السعودية في العمل التطوعي: دراسة مطبقة على مدينة الرياض. مجلة العلوم العربية والإنسانية، مج١٣, ع٣، ١٤١١ - ١٤٦١.

هيئة تنمية المجتمع المدني. (٢٠٢١). التقرير السنوي للعمل التطوعي في المملكة العربية السعودية. الرياض: الهيئة.

هيئة تنمية المجتمع المدني. (٢٠٢٣). استراتيجية تطوير القطاع غير الربحي في المملكة العربية السعودية. الرياض: الهيئة.
وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (٢٠٢٢). دليل المنصة الوطنية للعمل التطوعي. الرياض: الوزارة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work. Solution Tree Press.

Hord, S. (2019). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Southwest Educational Development Laboratory.
Musick, M. A., & Wilson, J. (2021). Volunteers: A social profile. Indiana University Press.
Wilson, J. (2020). Volunteering. Annual Review of Sociology, 26, 215-240.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

توظيف اللّعب التّربويّ في مسرح الطّفل التّفاعُليّ من وِجْهة نَظَر التّربويّين: مسرحيَّة (جود وعزوز) أنموذجًا.

أ. فاطمة أمين محمد العمري(١)

ماجستير (الأدب المسرحي) كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبد العزيز.

أ.د. **مصطفى محمد مايابا**(٢)

٢. أستاذٌ الأدب العربي والنقد الحديث- كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبد العزيز.

Utilization of Educational Play in Interactive Children's Theater from the Perspective of Educators: The Play "Joud and Azouz" as a Model.

Fatimah Amin Al Amri[1]

1.Master of Arts in Theatrical Literature-Faculty of Arts and Humanities King Abdul-Aziz University.

Prof. Mustafa Mayaba[2]

2. Professor of Arabic Literature and Modern Criticism- Faculty of Arts and Humanities King Abdul-Aziz University.

Email: fatema111ameen@gmail.com

تاريخ استــلام البحــث: ٢٠٢٥/٥/٩م تاريخ قبول نشر البحث: ٢٣ /٥/٢٠٢٥م

الكلمات المفتاحيّة:

المسرح التَّفاعُلي – اللَّعِب التربوي – مسرح الطفل السعودي

KEY WORDS:

interactive theater - educational play -saudi children's theater.

مستخلص البحث:

تركز هذه الدراسة على توظيف اللّعب التربوي في مسرح الطفل التفاعلي، عبر نموذج سعودي يتمثل في مسرحية "جود وعزوز". يهدف البحث إلى التعرف على آراء التربويين حول فاعلية استخدام استراتيجيات اللعب التربوي في هذا النوع من المسرح، ومدى إسهامه في تحقيق أهداف تعليمية واجتماعية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبيانات لتقييم فاعلية توظيف اللعب التربوي ضمن المسرحية.

أظهرت النتائج أن اختيار استراتيجيات اللعب كان ناجحًا، حيث قُدمت مجموعة متنوعة من الألعاب التي ساهمت في تعزيز قيم التعاون، والأخوة، ومساعدة الآخرين، وتشجيع الطفل على حل المشكلات والمشاركة والتفاعل المسرحي، ولعب الأدوار، وحل الألغاز.

خلصت الدراسة إلى مجموعة توصيات، أبرزها: ضرورة تعزيز استخدام اللعب التربوي في المسرح التفاعلي، وتطوير ما تحقق من نجاح، مع توسيع نطاق الأهداف لتشمل موضوعات تربوية جديدة تخدم مسرح الطفل السعودي. كما أوصت بإجراء تقييمات مستمرة بعد العروض، والاستفادة من آراء الجمهور لتحسين الأداء، مع الاستعانة بالتقنيات الحديثة لزيادة جاذبية المسرحيات وتفاعل الأطفال معها بشكل أكبر.

ABSTRACT:

This study focuses on the integration of educational play in interactive children's theater, using the Saudi play Jood and Azouz as a model. The research aims to explore educators' perspectives regarding the effectiveness of employing educational play strategies in this type of theater, and to assess its contribution to achieving educational and social objectives. The study adopted a descriptive-analytical methodology, utilizing questionnaires to evaluate the effectiveness of incorporating educational play within the theatrical performance.

The findings indicated that the selection of play strategies was successful, as a variety of games were presented that contributed to promoting values such as cooperation, friendship, helping others, encouraging children to solve problems, participating in theatrical interaction, role-playing on stage, and solving puzzles.

The study concluded with several key recommendations, most notably: the necessity of enhancing the use of educational play in interactive theater; developing and building upon the success achieved; and expanding the range of educational goals to include new themes that serve the Saudi children's theater. Additionally, the study recommended conducting continuous evaluations following each performance, utilizing audience feedback to improve future shows, and employing modern technologies to make theater productions more engaging and interactive for children.

مُقدّمة:

يُعَدُّ مسرح الطفل من الوسائل التربوية المهمَّة التي تَشْغَل أذْهُنَ العديد من الكُتَّاب المسرحيّين، وذلك لما يُحقِّقُه من دعمٍ واضحٍ للقيم التربويَّة التي تُساهِم في تقديم النموذج الإيجابي للطفل بجانب ما يُقدِّمُه من محتوًى ترفيهيٍّ هادفٍ يُعزِّز من القِيَم والثقافة والأعراف لبيئة الطفل.

يُعَدُّ الاهتمام بالطفولة المبكّرة من المعايير الأساسيَّة والهامَّة التي تُستخدَم للتعرُّف على تقدُّم الأمم وتحضُّرِها، كما تُعَدُّ رعاية الأطفال ضرورةً حضاريَّةً؛ حيث تُهيِّئُهُم لمواجهة التَّحدِّيات التي يمكن أن تُقابِلَهم في المستقبل، وتُعَدُّ من الضروريات المتطلَّبة لما وصَلَ إليه العلم من تطوُّرٍ تكنولوجيٍّ وتقدُّمٍ علميٍّ.

وعليه، تُعَدُّ مرحلة الطفولة أهمَّ مرحلةٍ في حياة الإنسان في الأساس، والتي تُبنَى عليها بقيَّة المراحل[١]؛ فمرحلة الطُّفُولة هي المرحلة التي تُبنى شخصيَّة للطِّفل، وهي المرحلة التي تنمو فيها المهارات الاجتماعيَّة للطِّفْل.

ويُشِير العلماء بأنَّ السلوك الاجتماعي يرتبط بشكلٍ وثيقٍ بالمهارات الاجتماعيَّة، فالأطفال الذين يُعانُون من صعوباتٍ في المهارات الاجتماعيَّة لا يستطيعون التَّفاعُل مع أقرانِهم بشكلٍ جيدٍ، ويمكن تعويدُ الأطفال على اكتساب المهارات الاجتماعيَّة، وتطوير قدراتِهم في الاندماج مع المحيط بالقِيَم الاجتماعيَّة الحميدة بطُرقٍ مُتعدِّدةٍ.[٢]

وأشارت الدراسات إلى أنَّ مسرح الطفل التَّفاعُلي ذو أهميَّةٍ لا غنى عنها في إكساب الطفل المهارات الاجتماعية، وأنَّ مسرح الطفل بكلِّ أنواعِه لا غنى عنه في حياة الطفل؛ نظرًا لما يعِجُّ بمعلومات تُسهِم في وعي الطفل الثقافيّ في شتَّى المجالات، ونظرًا لما تحتويه موضوعاتُ مسرح الطِّفل لمختلف جوانبِ الحياة التي يعيش فيها الأطفال، إضافةً لذلك، فهو يُساهِم في تنمية الحسّ الجماليّ والذَّوق الفنّي الرَّفيع عند الأطفال؛ مِمَّا يُساهِم في زيادة وعْيِهم وتوسيع مَداركِهم.

وقد توصَّلت الدارسات الحديثة القائمة على إستراتيجيَّات اللَّعِب التربوي، إلى أنَّ اللَّعِب التربوي من حوافز عملية التعلُّم، وتتَّسِق هذه النتيجة مع فِكْرَ المسرح التعليمي البريختي المعتمد على كسْر الجدار الرابع بالتَّفاعُل، الذي يستهدف التغيير والتنوير وبثِّ الوعي، بهدف استعادة طفلِ ما قبلَ المراهقة واقِعَه واستحسانه لمفرداتِه، ومنْحِه بدائلَ قد تُعِينُه على التخلُّص من الاغتراب في ضَوْءِ ما يتعرَّض له من غزوٍ مباشرٍ خلالَ سيطرة الوسائل التكنولوجية عليه، في محاولةٍ لاستعادةِ الدَّوْر التربوي للمسرح بوصْفِه ظاهرةً اجتماعيةً تربط الإبداع بالمجتمع؛ أملًا في تغييره نحو الأفضل، وذلك خلال توظيف عناصر اللَّعِب في المسرح التَّفاعُليّ، وتمكين الطِّفْل من المشاركة في عناصر اللُّعبة المسرحيَّة كافَّةً بشكلٍ تفاعُليٍّ إيجابيٍّ في مواقفَ تعليميةٍ حياتيةٍ تُحقِّق أهدافا سلوكيَّةً واجتماعيَّةً ومَهاريَّةً وإبداعيَّةً، تَهدِف في نهايتها إلى ارتقاءٍ معرفيٍّ خلال التَّفاعُل الاجتماعي[٣].

ولذلك يَحظَى مسرح الطفل السُّعودي بالكثير من الاهتمام في الآونة الأخيرة، وقد قُدِّم فيه دراساتٌ مُتعدِّدةٌ، ولكن تختصُّ هذه الدِّراسة في تحليل وِجْهة نَظَر التَّربويّين في مسرح الطفل التَّفاعُليّ، ونظرًا لأهمِّيَّة مسرح الطفل في العملية التربويَّة أتَتْ هذه الدارسة لتُسَلِّطَ الضوء على آراء التَّربويّين في ظاهرة توظيف اللَّعِب التربويّ في مسرح الطِّفل التَّفاعُلي.

ويُعَدُّ الارتقاء بمسرح الطفل عملًا يستلزم المعرفة الوافية بكلِّ أبعاد الطفل، وقد عُني علم النفس التربوي بتفسير هذه الأبعاد وخصائصها.

أهمية الدِّراسة:

أ/ الأهمية العِلْميَّة: إثراء المكتبات والجامعات السُّعودية بدراسات مُختصَّة في مسرح الطفل السُّعودي، مما يُسهِم في رفع وزيادة الوعي والثقافة بمسرح الطفل.

ب/ الأهميَّة العَمَليَّة: تزويد التَّربويّين والمعنيّين بشؤون الطِّفل، والمهتمّين بشؤون المسرح من أصحاب القرار، والدَّاعمين للمشاريع المسرحيَّة - بالمعلومات عن الأساليب والتوظيفات المتَّبعة في مسرح الطفل السُّعودي.

وتَكمُن أهمية الدِّارسة أيضًا في تقصّي هذه الظاهرة في مسرح الطفل السُّعودي، وهي (توظيف اللَّعِب التربويّ في المسرح التَّفاعُلي) لغاياتٍ وأهداف تربويةٍ وتعليمية من خلال وِجْهة نَظَرِ التَّربويّين.

ويهدف هذا البحث أيضًا لمعرفة تحقُّق أهداف هذا التوظيف من وِجْهة نَظَرِ التَّربويّين، وما مدى جودَتِه لتحقُّق الغايات والأهداف من المسرحيَّة، ويَهدِف إلى توضيح آليَّة هذا التوظيف، والتعرُّف على آراء التَّربويّين بهذا الصَّدَد، وكذلك إلى معرفة نوعيَّة الإستراتيجيات المتَّبعة في توظيف (اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي للطفل).

فرضيات الدِّراسة:

تفترض الدِّراسة أنَّ توظيف اللَّعِب التربويّ في المسرح التَّفاعُلي بالذَّات دون غيرِه من أنواع المسارح يُسهِم بشكلٍ

---

[١] المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة (دليل عمل)، حسنية غنيمي عبد المقصود، ص١٥.

[٢] دمج الأطفال المعاقين ذهنيًّا، القابلين للتعلُّم، مع أقرانهم العاديّين، في رياض الأطفال، وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لديهم. السيد عبد القادر شريف، ص٢٢٢.

(٣) توظيف المسرح التعليمي بين اللَّعِب واللوعبة لطفل ما قبل المراهقة، في ضوء تحديات العصر خلال تقنية المسرح الورقي. راندا حلمي السعيد، ص ٢١١.

فاعلٍ في جودة إيصال الأهداف التربويَّة، المرجُوّ تعزيزُها عند الأطفال، وذلك بسبب دمج وسيلتَين تربويتَين للطفل من خلال توظيف عنصرٍ داخِلِ عنصرٍ؛ أي: (اللَّعِب في داخل المسرح).

كما تفترض الدّراسة أيضًا -بالاعتماد على النموذج: عرض جود وعزوز- أنَّ آليَّة وجَودة التوظيف للَّعِب التربوي في داخل مسرح الطفل التَّفاعُليّ في عرض جود وعزوز تخدمان -وبشكلٍ فاعلٍ- الغايات والأهداف التربوية السَّبع، التي قامت عليها المسرحيَّة.

النموذج المختار للتطبيق: (مسرحيَّة: جود وعزوز).

أ- التعريف بالنموذج:

النموذج المتَّبَع في الدارسة هو مسرحيَّة الأطفال (جود وعزوز) السُّعودية، وهو مسرحٌ تفاعُليٌّ موسيقيٌّ استعراضيٌّ للأطفال، بكادِرٍ سعوديّ، من إنتاج شركة (صخرة الأحلام) المدعومة من وزارة الثقافة السُّعودية، المتمثِّلة في هيئة المسرح، وتُقدَّم وبشكلٍ مُستمِرّ في المهرجانات السُّعودية المسرحيَّة الترفيهيَّة والوطنيَّة لعددٍ من مناطق المملكة، وبالتحديد في الرياض وجُدَّة والعُلا، وكذلك قُدِّمتْ للأطفال في مراكز ومُؤسَّسات ربحيَّة، وخيريَّة، ورسميَّة، والجدير بالذِّكْر أنَّ هيئة المسرح قامت بشراء تذاكر المسرحيَّة وتوزيعها على المدارس كدعمٍ لهذا المشروع المسرحي.

ب- وصف للنموذج:

تمَّ العمل في عرض (جود وعزوز) على صناعة فضاءاتٍ مكانيةٍ مُتعدِّدةٍ على خشبة المسرح، تسمح للطفل بالتنقُّل خلالها للبحث والاكتشاف، وتبدأ المسرحيَّة برقصٍ استعراضيٍّ مع غناء العروستين (جود، وعزوز)، ثم يدخل المفتِّش أو المخبر، ويتفاعل مع الشخصيات (جود وعزوز)، ثم يَحكِي قصةً للأطفال، ويتفاعل معهم بأسئلةٍ، ويتلقَّى منهم الجوابَ، ثُمَّ يلي ذلك تفاعُلُ المخبرِ مع الأطفال، بأخْذِ مجموعةٍ من الجمهور وإدخالهم على خشبة المسرح لِلَعِبِ الدَّور، والبحث داخِلَ المرافق المصنوعة في الديكور على خشبة المسرح.

ج- أسباب اختيار النموذج:

يُعَدُّ عرض (جود وعزوز) نموذجًا مسرحيًّا، حَظِيَ بحضور عددٍ من قِبَل مدارس مدينة جُدَّة الابتدائية في خلال العامين (٢٠٢٢- ٢٠٢٣م) [٤]، ويُعَدُّ عرض (جود وعزوز) عرضًا مسرحيًّا تفاعليًّا غنائيًّا استعراضيًّا للطفل، وهو نموذجٌ مسرحيٌّ سعوديٌّ مدعومٌ من هيئة المسرح، ويوجد عرض (جود وعزوز) في المهرجات والفعاليَّات الوطنية، وفي المؤسَّسات الخيرية والتعليمية الخاصَّة، والرسمية، وقد قُدِّمتْ للمُتفوّقين والموهوبين، والجدير بالذِّكر أنها من المسرحيَّات التي وظَّفَتْ أغلب أنواع الألعاب التربوية في المسرحيَّة، وأيضًا تُعَدُّ من المسرحيات التَّفاعُلية؛ تُشرِكُ الطفل (المتلقِّي من الجمهور) في العمل المسرحي على خشبة المسرح كعنصرٍ فاعلٍ في أحداث المسرحيَّة، وقد قدَّمتْ شركة (صخرة الأحلام) شخصيات (جود وعزوز) في مسرحيَّاتٍ كثيرةٍ بنفس هذا النمط التَّفاعُلي الاستعراضي الغنائي لأهدافٍ تعليميَّةٍ وتربويَّة، مُتمثِّل بشكلٍ عامٍ في: (تعزيز الهُوِيَّة الوطنيَّة والتُّراثيَّة، وتعليم السلوكيَّات الجيدة، والحَفْز على البحث والاكتشاف، وتعليم الحروف)[٥] .

د- الأهداف والغايات التربويَّة والتعليميَّة الخاصَّة بنموذج المسرحيَّة المعروض على التَّربويّين لهذه الدارسة:[٦]

أشارت الجهة الصانعة لمسرحيَّة (جود وعزوز) في مذكرة التَّعاوُن بين الباحثة و(شركة صخر الأحلام) أنَّ النموذج المعروض للأطفال قائمٌ على غاياتٍ تربويَّةٍ وأهدافٍ تعليميةٍ مُحدَّدةٍ، وتتمثَّل في:

- تعزيز قيمة التَّعاوُن بين الأصدقاء.
- تعزيز قيمة الأخوة والصداقة.
- تعزيز قيمة أخلاقية؛ وهي مساعدة الآخرين عند الحاجة.
- تشجيع الطِّفل على ابتكار حلولٍ للمُشكِلات.
- تشجيع الطِّفل على المشارَكة والتَّفاعُل مع الدُّمَى.
- تشجيع الطِّفْل على التَّفاعُل المسرحي مع الممثِّل ولَعِب الأدوار على الخشبة.
- حَثُّ الطفل على حلِّ الأحجِيَات والمشاكل التي تواجِهُه في أيِّ مكانٍ.

تساؤلات الدِّراسة:

يهدف البحث للإجابة على التساؤلات التالية:

١. هل وظَّفَت المسرحيَّة التَّفاعُلية اللَّعِب التربوي في تحقيق أهدافها وغاياتها المحدَّدة؟

٢. ما مدى جودة اختيار إستراتيجية اللَّعِب الموظَّفة في المسرحيَّة لتحقُّق الغايات والأهداف التربوية؟

٣. ماذا قدَّمت المسرحيَّة من أنواع الألعاب التربوية وتفاعُلٍ مسرحيٍّ يَخدُم تحقُّقَ الغايات والأهداف؟

٤. كيف وظَّفت المسرحيَّة اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتُحقِّقَ الغايات والأهداف؟

منهج الدِّراسة:

وتعمل الباحثة بهذا الصَّدَد لدراسة (ظاهرة توظيف اللَّعِب التربوي في مسرح الطفل التَّفاعُلي لتحقيق غاياتٍ

---

[٤] بحسب مذكرة التَّعاوُن بين الباحثة وشركة (صخر الأحلام) في الملاحق.

[٥] موقع الصفحة الخاصة بشخصيات (جود وعزوز): https://twitter.com/azoozjude?lang=ar

[٦] بحسب مذكرة التَّعاوُن بين الباحثة وشركة (صخر الأحلام) في الملاحق.

وأهدافٍ تربويةٍ مُحدَّدةٍ) دراسةً نوعيَّةً مِهنيةً Qualitative methodologyباستخدام المنهج الوصفي التحليلي The descriptive analytical، بالاعتماد على التنظير والتطبيق حسب المراحل التالية:

أ. رصد نظري لآراء النقاد والتربويين لطبيعة مسرح الكفل والمسرح التفاعلي واللعب المسرحي واللعب التربوي، مع التركيز على مسرح الطفل السعودي.

ب. تعمل الباحثة من خلال الاستبانات المكونة من أسئلة مفتوحة، ومغلقة، بجمع الاستجابات من التربويين عن الظاهرة المدروسة وهم عينة قصديه من التربويين الذين شاهدوا مسرحية جود وعزوز.

ج. تقوم الباحثة بتحليل نتائج الاستبانة في ضوء المنهج الوصفي التحليلي، وتدرس الظواهر؛ لتقف على المعلومات الناتجة من جمع البيانات، ودراسة العلاقات بينها.

أهداف الدِّراسة:

يهدف البحثُ لبيان منظورِ التَّربويّين فيما يلي:

١. مدى نجاح المسرحيَّة التَّفاعُلية في توظيف اللَّعِب التربوي في تحقيق أهدافها وغاياتها.

٢. مدى جودة اختيار إستراتيجية اللَّعِب الموظَّفة في المسرحيَّة لتحقُّق الغايات والأهداف التربوية.

٣. مدى مُساهَمة محتوى المسرحيَّة، سواءٌ من حيث الألعابُ التربوية أو التَّفاعُل المسرحيُّ في تحقُّق الغايات والأهداف.

٤. كيفية توظيف المسرحيَّة للَّعب التربويّ في المسرح التَّفاعُليّ لتحقُّق الغايات والأهداف.

مصطلحات الدِّراسة:

اللَّعِب:

يعرف اللَّعِب بأنه: "النشاط السُّلوكي الهامُّ، والذي يقوم بدورٍ رئيسيٍّ في تكوين شخصية الطفل، وتأكيدِ تراث جماعتِهم أحيانًا، وهو ظاهرةٌ سلوكيَّةٌ في الكائنات الحية"(٧).

اللَّعِب التربويُّ:

يمكن تعريفه بأنه: "نوعٌ من النشاط الجِدّي أو العقلي، يُعَدُّ متعةً، بهدفٍ معرفيٍّ يُؤدّي إلى الكسب والتطوُّر والاكتشاف"(٨).

مسرح الطفل:

يُعرف بأنه: "العمل المسرحي الموجَّه للأطفال الذي يراعي مُتطلَّبات خصائصِه العمريَّة؛ محتوًى وتعبيرًا ودلالةً، ويهدف إلى غايةٍ جماليَّةٍ وتربويَّةٍ وتثقيفيَّةٍ"(٩).

المسرح التَّفاعُلي:

يُعرف بأنه: "تجربةٌ مثيرةٌ وممتعةٌ وهادفةٌ، تُحرّك مشاعرَ المتلقّين، وتُثير تفكيرَهم وخيالهم، عن طريق حثِّهم على المشارَكة في أحداث المسرحيَّة، من خلال الإجابة عن أسئلةٍ مفتوحةٍ تُثير التفكير وإبداءَ الملاحظات، وتُشجِّع على حلِّ المشكلات واتِّخاذ القرارات"(١٠).

الدراسات السابقة

دراسة الغرباوي (٢٠١٩)، بعُنوان: «أثَر استخدامِ بَرنامَج قائم على المسرح التَّفاعُلي في تنمية مهارات التفكير الإيجابي وحل المشكلات اليومية لدى طفل الرَّوضة».

هدَفَت الدِّراسة لبيان أثَرِ استخدام بَرنامَجٍ قائمٍ على المسرح التَّفاعُليّ في تنمية مهارات التفكير الإيجابي وحلِّ المشكلات اليوميَّة لدى طفل الرَّوضة، كما عَرَضَ البحثُ إطارًا مفاهيميًّا تضمَّن المسرحَ التَّفاعُليَّ، والتفكيرَ الإيجابي، وحلَّ المشكلات اليومية، واعتمد البحثُ على المنهج الشِّبْه التَّجريبي.

وتمثَّلتْ أدوات البحث في مقياس مهارات التفكير الإيجابي المصوَّر، وقائمة ملاحظة حلِّ المشكلات اليومية، وبَرنامَج قائم على المسرح التَّفاعُلي وطُبق على عيّنةٍ، قِوامُها (٦٠) طفلًا وطفلةً.

وجاءت نتائج الدِّراسة مُؤكِّدةً على استخدام المسرحيَّات التَّفاعُليَّة كأحد مداخل التعلُّم النشط في تدريب أطفال المجموعة التجريبية على مفاهيم التفكير الإيجابي لحلِّ المشكلات اليومية المختلفة؛ حيث حقَّقتْ أهدافَها، وكانت الأكثر جدوى والأجدى نفعًا في الارتفاع بمستوى الأداء لديهم، مقارَنةً بالطريقة التقليدية لأطفال المجموعة الضابطة. كما ساعدت المسرحيَّات التَّفاعُليَّة على حسن توجيه طاقة الطفل وأحاسيسه، وإكسابه الضميرَ الحيَّ والعاطفة الصادقة، وتهذيب نفوس الأطفال، وإكساب الأطفال أيضًا الثقافة الخلقيَّة؛ مثل التَّسامُح. وأوصَتِ الدِّراسة باستخدام المسرح التَّفاعُلي في تنمية مهارات أخرى للأطفال، والاهتمام بمَسرَحَة المناهج؛ لِمَا للمسرح من أثَرٍ عميقٍ في نفوس الأطفال.(١١)

وتتميز الدِّراسة الحاليَّة عن هذه الدِّراسة في كونها لم تَسْعَ إلى قياس أثَرِ المسرح التَّفاعُلي في تنمية أيٍّ مِن مهارات التفكير، ولكنها سَعَتْ إلى البحث في توظيف اللَّعِب التربوي في مسرح الطفل التَّفاعُلي، من خلال نموذجٍ مسرحيٍّ سُعودِيٍّ مُقدَّم للأطفال، وظَّف اللَّعِب التربويَّ في

---

(٧) اللَّعِب في حياة الأطفال: الطفل العربي والمستقبل، نوف محيي الدين، ص١١٤.

(٨) التشبيهات والألعاب التربوية تقنيةٌ مُهمَلةٌ في التربية العربية، أنور طاهر رضا، ص١٣١.

(٩) مسرح الأطفال، وينفرد وارد، ص٤٦.

(١٠) فاعلية برنامج أنشطة المسرح التَّفاعُلي البنائي في تنمية بعض مهارات حلّ المشكلات الرياضيَّة الحياتيَّة لدى الطفل اليتيم، من (٥- ٦) سنوات، حنان محمد عبد الحليم نصار، ص٢٦٠.

(١١) لمياء سعد إبراهيم محمد الغرباوي، أثر استخدام برنامج قائم على المسرح التَّفاعُلي في تنمية مهارات التفكير الإيجابي، وحلّ المشكلات اليوميَّة لدى طفل الرَّوضة، جامعة الإسكندرية - كليَّة رياض الأطفال، ٢٠١٩

المسرح التَّفاعُلي لأهدافٍ مُحدَّدة، وللتعرُّف على وجْهات نظَر التربويّين في هذه الإستراتيجيَّات.

دراسة حنان (٢٠١٩)، بعُنوان: «برنامَج قائمٌ على المسرح التَّفاعُلي البِنَائي لتنمية مهارة التواصُل الاجتماعي الإيجابي لدى طفل الرَّوضة ذوي النشاط المفْرط».

هدَفَت الدِّراسة إلى معرفةِ فاعليَّةِ برنامَجٍ قائمٍ على المسرح التَّفاعُلي البِنَائي لتنمية مهارات التَّواصُل الاجتماعي الإيجابي لدى طفل الرَّوضة ذي النشاط المفْرط؛ حيث قام الباحثُ بإعداد البرنامج القائم على المسرح التَّفاعُلي، ثُمَّ قام بتطبيق أدوات الدِّراسة؛ وهي مقياس التَّواصُل الاجتماعيّ الإيجابيّ قبليًّا وبَعديًّا على عيّنة الدِّراسة، وعددُها (٢٠) تلميذًا وتلميذةً، مثَّلُوا مجموعةً واحدةً تجريبيةً. وكانت نتائج الدِّراسة: وجود فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا في مقياس التواصل الاجتماعي الإيجابي، وقد كان هذا الفرقُ دالًّا إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لصالح القياس البَعدِي.[١٢]

وتتميز الدِّراسة الحالية عن هذه الدِّراسة في كونها لم تقتصر على قياس أثَرِ المسرح التَّفاعُليّ في تنمية مهارات مُحدَّدةٍ لدى فئةٍ مُعيَّنةٍ من الطلاب، ولكنها سعَتْ إلى التعرُّف على وجْهات نظَرِ التربويين في توظيف اللَّعِب التربوي في مسرح الطفل التَّفاعُلي، فقد دمَجَت الدِّراسةُ بين المسرح التَّفاعُلي واللَّعِب التربويّ لتحقيق أهدافٍ مُحدَّدةٍ.

دراسة نصَّار (٢٠٢٠)، بعنوان: «فاعليَّة برنامج أنشطة المسرح التَّفاعُلي البِنَائي في تنمية بعض مهارات حلّ المشكلات الرياضية الحياتية لدى الطفل اليتيم من (٥- ٦) سنوات).

هدَفَت الدِّراسةُ للبحث في فاعليَّة برنامج أنشطة المسرح التَّفاعُلي البنائي في تنمية بعض مهارات حلّ المشكلات الرياضية الحياتيَّة لدى الطفل اليتيم من (٥- ٦) سنوات. وذهب الباحثُ إلى أنَّ مرحلة الطفولة المبكِّرة تُعتبَر مرحلةً مثاليةً لتنمية مهارات الطفل في حلّ المشكلات الحياتية المختلفة، ويتمُّ إعداد الطفل فيها ليُواجِهَ متطلَّبات الحياة، والمشكلات الرياضية التي تُمثِّل صعوبةً بالنسبة للأطفال، والطفل اليتيم على وجْه الخصوص؛ لحرمانه من الاحتكاك بالمجتمع الخارجي، ويحتاج لأنشطةٍ تفاعُليةٍ جذَّابة؛ مثل: أنشطة المسرح التَّفاعُلي لتنمية مهارات حلّ المشكلات الرياضية لديه. ويهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج أنشطة المسرح التَّفاعُلي البنائي في تنمية بعض مهارات حلّ المشكلات الرياضية الحياتية لدى الطفل اليتيم من (٥- ٦) سنوات. واشتملت عيّنة البحث على (٣٠) طفلًا وطفلةً من (٥- ٦) سنوات، من الأطفال المُودَعِين بـ(دار الأمل الإيوائية للأطفال الأيتام) بمدينة كفر الشيخ، قسّمت إلى مجموعتَين؛ مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وعدد الأطفال بكلّ مجموعةٍ (١٥) طفلًا وطفلةً.

وتمَّ إعداد وتطبيق اختبار مهارات حلّ المشكلات الرياضية الحياتيَّة لدى الطفل اليتيم من (٥- ٦) سنوات، (قَبلي/ بَعْدي) على المجموعتَين، وتمَّ إعداد وتطبيق برنامج أنشطة المسرح التَّفاعُلي البنائي في تنمية بعض مهارات حلّ المشكلات الرياضية الحياتيَّة (التصنيف، والتسلسل) لدى الطفل اليتيم من (٥ – ٦) سنوات، وحلِّلت البيانات باستخدام اختبار (t-Test). ووضَّحَت النتائج تحسُّنَ أداء الأطفال بالمجموعة التجريبية في التطبيق البَعدي عن التطبيق القَبْلي للاختبار -أداة البحث-، وتفوُّقَ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البَعدي للاختبار.

كذلك تميَّزت الدِّراسة الحاليَّة عن هذه الدِّراسة في أنها لم تقتصِر على فئةٍ مُعيَّنةٍ من الطُّلَّاب كما فعلتْ هذه الدِّراسة حين اقتصرت على الأطفال اليتامى، ولكن الدِّراسة الحاليَّة سَعَتْ إلى التعرُّف على وجْهات نَظَر التربويّين في الإستراتيجية المستخدَمة في الدِّراسة والمطبقة على الأطفال من دون تقسيمِهم إلى فئاتٍ مُحدَّدةٍ، والاقتصار على فئةٍ مُعيَّنةٍ منهم.[١٣]

دراسة راندا (٢٠٢٠)، بعُنوان: «توظيف المسرح التعليمي بين اللَّعِب واللَّوعَبة لطفل ما قبل المراهقة في ضوء تحدِّيات العصر خلال تقنية المسرح الورقي».

تعرَّضَت الدِّراسة لتوظيف اللَّوْعَبة وهي إستراتيجيةٌ حديثةٌ قائمةٌ على اللَّعِب التربوي، باعتبارِها حوافز تعليمية، تنَّسِق وفكْرَ المسرح التعليمي البريختي، الذي يستهدف التغيير والتنوير وبثَّ الوعي، وذلك خلال توظيف عناصر اللَّوعَبة بـ(تقْنِيَات بريخت التغريبية)، خلال تقْنِية المسرح الورقي.

وقد انتهَتِ الدِّراسةُ إلى الآتي: إذا كانت اللَّوْعَبة منبثقة من عالَمٍ افتراضيّ إليكترونيّ خلال ألعابٍ تعليميَّةٍ إلكترونيَّة، وإذا كان التربويُّون قد وظَّفوا أسلوب اللَّوعَبة بوصْفِه حافزًا تعليميًّا، فإنَّ الدِّراسة قد وظَّفَت اللَّوْعَبة بشكلٍ تفاعُليّ مباشِرٍ، خلال عالَمٍ افتراضيّ يصنع تفاصيلَه الأطفالُ، ويحرّكون مفردَاتِه بإرادتِهم، وأنَّ الألعاب الجماعيَّة هي وسيلةٌ للنموّ الاجتماعيّ عند الطفل عامَّةً، وطفلِ مرحلة ما قبل المراهقة خاصَّةً، تَهدِف إلى المتعة والتعليم، ذلك ما تبنَّتْه اللَّوعَبة، وإذا كان هناك علاقةٌ بين اللَّوعَبة والتواصل الاجتماعي تُسهِم في نموّ العَلاقات الاجتماعيَّة وتطوُّرها، فالاستمتاع باللَّعِب يجعل الطفلَ يَخلُقُ نوعًا من الاتِّصال بينه وبين الآخر، ممَّا يُؤهِّله إلى الاندماج

[١٢] حنان محمد عبد الحليم نصار، برنامج قائم على المسرح التَّفاعُلي البنائي لتنمية مهارة التَّواصُل الاجتماعي الإيجابي لدى طفل الرَّوضة ذوي النشاط المفرط، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، ٢٠١٩.

[١٣] حنان محمد عبد الحليم نصا، فاعليَّة برنامج أنشطة المسرح التَّفاعُلي البِنَائي في تنمية بعض مهارات حلّ المشكلات الرياضية الحياتية لدى الطفل اليتيم، من (٥ - ٦) سنوات، جامعة أسيوط، كلية التربية للطفولة المبكرة، ٢٠٢٠م.

في المجتمع، وإن حالة الادِّعاء في التمثيل التي وظَّفها (بريخت) لخَلْقِ الأثَر التغريبي، الذي يَخدُم أهدافًا تعليميةً، تُوظِّفُها اللُّعبة خلال الاتِّفاق المسْبَق على اللَّعِب، ووضْع القواعد والأهداف للُّعبة التعليمية، هي في أساسها لُعَب أطفال، وهو ما دفع الدِّراسة لتوظيفه في لُعبةٍ مسرحيَّةٍ تعليميَّةٍ.

وبنَتِ الدِّراسة تَواصُلَها مع الأطفال بناءً تفاعليًّا، بَدْءًا من توظيف عناصر اللُّعْبة، وصولًا لتضافُرِها وعناصر التغريب البريختية في إطارِ ورَشٍ قائمةٍ على اللَّعِب التعليميّ خلال المسرح، ووظَّفت تقنية المسرح الوَرَقي؛ لإنتاج عرضٍ مسرحيٍّ يُشارِك الطفل في مراحِلِه الإجرائية كافَّةً، ويلعب به دَور المصمِّم، والمنفِّذ، والمؤدِّي، والمعلِّم، والمتعلِّم.[١٤]

وممَّا يُميِّز الدِّراسة الحالية عن هذه الدِّراسة عدمُ اقتصار الدِّراسة الحالية على تقنيةٍ مُعيَّنةٍ كما تمَّ في هذه الدِّراسة، فلم يَقتصِر توظيفُ الدِّراسة للَّعِب التربوي على تقنيةٍ واحدةٍ من تقنيات المسرح، وإنما سَعَتِ الدِّراسةُ إلى توظيف اللَّعِب التربويّ في مسرح الطفل التَّفاعُليّ، من خلال نموذجٍ مسرحيٍّ سعوديٍّ مُقدَّمٍ للأطفال وظَّف اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لأهدافٍ مُحدَّدةٍ.

دراسة رجب (٢٠٢١)، بعنوان: «فاعلية استخدام مسرح الطفل في تنمية مهارتَي: التواصل اللَّفظي، وإقامة علاقاتٍ طيّبةٍ مع الآخرين لدى أطفال الرَّوضة».

هدَفَت الدِّراسة إلى التعرُّف على فاعليَّة استخدام مسرح الطِّفل في تنمية مهارَتَي التواصل اللَّفظي، وإقامة علاقات طيّبة مع الآخرين لأطفال الرَّوضة؛ من أطفال المستوى الأول (٤ - ٥) سنواتٍ، واستخدم الباحِثُ المنهج التجريبيَّ بالتطبيق على مجموعتين تجريبيتَين لقياسٍ قبليٍّ وبعديٍّ، وتكوَّنت عيّنة البحث من مجموعتَين تجريبيتين: الأولى لعدد (٢٩) طفلًا وطفلةً، والثَّانية لعدد (٢٧) طفلًا وطفلةً، وكان من أدوات البحث مقياسٌ مُصوَّرٌ لقياس مهارات: التواصُل اللَّفظي، وإقامة علاقات طيّبَة مع الآخرين لأطفال الرَّوضة، (إعداد الباحث).

واعتمد برنامج البحث على عدد (١٢) عرضًا مسرحيًّا، وتتميَّز العروض بعناصر التشويق والجذب للأطفال، وتَمَّ تطبيق البحث على روضتَين بقرية العَمَار الكبرى، التابعتَين لإدارة طوخ التَّعليميَّة، بمحافظة القليوبية، لمدة شهرين، من بداية الترم الأول لعام (٢٠٢٠ / ٢٠٢١)، واستُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت)). وكان من أهمِّ نتائج البحث فاعلية وكفاءة استخدامُ مسرح الطفل المتمثِّل في العروض المسرحيَّة لتنمية مهارَتَي التواصل اللَّفظي، وإقامة علاقات طيّبة مع الآخرين لأطفال الرَّوضة من المستوى الأوَّل.

ومن جوانب تميُّز الدِّراسة الحاليَّة عن هذه الدِّراسة هو أنها لم تقتصر على قياس توظيف المسرح المدرسي لتنمية مهاراتٍ بعينِها، فلم تكتَفِ الدِّراسة الحالية بذلك، بل دمَجَتْ بين اللَّعِب التربوي والمسرح التَّفاعُلي، كذلك حاولت التعرُّف على وجْهات نظَرِ التَّربويّين في هذه التجرِبة، مما يُضيف عدة جوانب تُميِّز الدِّراسة الحاليَّة عن دراساتٍ سبقَتْها وتناوَلتْ بعضًا من مُتغيّراتِها. واختتمت الورقة بالإشارة إلى التأكيد على مسرح الأطفال، وهو الأداة المساعِدَة الأكثرُ قيمةً، التي يمكن أن تمتلِكَها أيُّ مُؤسَّسةٍ تعليميَّةٍ للصِّغار، ولا تكتمل المدرسة الجيّدة بدونها.[١٥]

وما يُميِّز هذه الدراسة عما سَبَقَها هو التركيز على مسرح الطفل السُّعودي، ومعرفة آراء التربويين في مسرح الطفل، والتركيز على نموذج مسرحيَّة (جود وعزوز)، كذلك معرفة آليَّة وجودة التوظيف للغايات والأهداف التربويَّة السبع في النموذج المسرحي، وقراءة هذا النوع من التوظيف في مسرح الطِّفل السُّعودي (توظيف إستراتيجيَّات اللَّعِب التربوي) في نوعٍ من أنواع المسرح؛ وهو (المسرح التَّفاعُلي).

الإطار النظري:

مُقدِّمة في مسرح الطفل

أولًا: نشأة مسرح الطفل.

يُعَدُّ المسرح من أقدم الفنون الأدبية التي عرَفَها الإنسان على مرّ الحضارات والعصور، وشغَلَ المسرح حيّزًا كبيرًا من ثقافات الشُّعوب، مُرورًا بالفينيقيّين، والآشوريين، واليونانيين، والمصريين القدماء، إلى الحضارات الصِّينية واليابانية القديمة، والتي أجمع العلماء على أنهم عرَفوا المسرح بأشكالٍ ومظاهرَ مُتعدِّدةٍ؛ ومن ضمنها: مسرح العرائس، الذي ارتبط بالطقوس والشعائر عند بعض الحضارات.[١٦]

ولم يكن المسرح آنَ ذاك للكبار دون الأطفال بالتحديد، إلَّا أنه يبدو أكثر تحديدًا ووضوحًا في القرون الأخيرة؛ إذ بدأ الاهتمام بمسرح الطفل في العالم ما بين القرن الثامنَ عشرَ والحادي والعشرين، كمسرحٍ مُحدَّدِ الجمهور بفئةٍ عمريَّةٍ، وهي فئة (الأطفال)، فكانت البدايات في عام

---

[١٤] راندا حلمي السعيد، توظيف المسرح التعليمي بين اللَّعِب واللُّعْبة لطفل ما قبلَ المراهقة، في ضوء تحدّيات العصر خلال تقنيَة المسرح الورقي، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، ٢٠٢٠.

[١٥] يوسف محمد كمال يوسف رجب، فاعليَّة استخدام مسرح الطفل في تنمية مهارَتَي: التواصل اللَّفظي، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين لدى أطفال الرَّوضة، جامعة بني سويف، كلية التربية للطفولة المبكرة، ٢٠٢١.

[١٦] مسرح الطفل: المفهوم، والأنواع، والخصائص، كبير الشيخ، مجلة النص، المجلد (٨)، العدد (٢)، ٢٠٢١، ص١١٥.

(١٩٠٣) بولاية نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم ازدهر مسرح الطفل بشكلٍ أكبر ما بين عام (١٩١٤) إلى (١٩٣٩) في روسيا، ولندن، والدنمارك، وأوّلى الاتحاد السوفيتي اهتمامًا كبيرًا بالطفل؛ إذ عَمِل على إنشاء هيئة الإشراف على مسارح الأطفال، وفي ألمانيا عام (١٩٤٦)، وبمدينة (لايترك) تحديدًا، أنشئ أول مسرحٍ للأطفال يُدعَى مسرح العالم الفني، وهدَفَ المسرحُ لمواساةِ نفوس الأطفال من ذكريات الحرب المؤلمة، وفي عام (١٩٥٩) اهتمَّ المسرح الإيطالي بمسرح الطفل؛ حيث أنشئت المسارح الخاصَّة بعروض الأطفال المسرحيَّة[١٧].

أما على الصعيد العربي، فقد مَهد ظهور فنّ العرائس في العصور القديمة إلى ظهور أنماطِ فنونٍ مسرحيَّةٍ في العالم العربي؛ مثل: (فن القراقوز، وخيال الظلّ). ويمكن وصْفُ (خيال الظِّلّ) أنه انعكاسُ ظلٍّ لشخوصٍ مُتحرّكةٍ بواسطة لاعبٍ يُحرّكُها يُدعَى (المُخايل)، وهو أحدُ أنماط فنّ العرائس، ويرى المؤرّخون أنَّ فنَّ (خيالِ الظل) يُعَدُّ النشأة الفعليَّة لمسرح الطفل عربيًّا، فقد ظَهَر فنُّ (خيال الظل) في القرن السابع من الهجرة، على يد رجلٍ يُدعَى (ابنَ دانيال الموصلي).

وكانت البداية لمسرح الطفل على مستوى الدُّوَل العربية في **مصر**، وذلك نتيجةً للتطوُّر الثقافي؛ حيث انتشرت المعاهد المسرحيَّة، وشمل ذلك التطوُّر الثقافي انتشارَ كُتُب الأطفال عام (١٩٤٦)[١٨]. وكانت البداية مع (زكي طليمات) الرائد المسرحي المصري، الذي تقدَّم بطلبٍ لوزارة المعارف المصرية بإنشاء فِرَقِ تمثيلٍ مسرحيَّةٍ في عام (١٩٣٦)، وازدهر فنُّ العرائس في مصرَ عام (١٩٥٨) عندما قدم لمصر فِرَقًا مسرحيَّةً من رومانيا، وألتشيك، وتشيكوسلوفاكيا، إذ قاموا بتدريب أصحاب المواهب في المسرح المصري[١٩]. وقد اشتهر في مصر رائدُ أدب الطفل المصري (كامل كيلاني)، الذي أثرى مسرح الطفل المصري بالكثير من الأعمال، ويُوصَف الكاتب الرائد (محمد الهراوي) برائد الإبداع في مسرح الطفل المصري.

وفي المشرق العربي وفي **سوريا** بالتحديد، ظهر عام (١٩٧٠) اهتمام مؤسَّساتي بالمسرح السُّوري، وكانت المنظَّمة الوطنية السورية للطفولة المسمَّاة بـ(طلائع البعث) ذات دَورٍ فاعلٍ في مسرح الطفل السُّوري، وقامت وزارة التربية السُّورية -آن ذاك- بإنشاء المسرح المدرسي، وتعريف الأطفال بالمسرح في جميع المدن والأرياف[٢٠].

وفي العراق أوْلَت الحكومة العراقية اهتمامًا بالمسرح عام (١٩٦٩)؛ حيث أنشأت في بغداد المسرح القومي، وقد قدَّم مسرحياتٍ مخصَّصةً للأطفال.

أمَّا في نشأة **مسرح الطفل اللُّبناني:** فقد بدأ من خلال المدارس، واستُخدم مسرح الطفل في لبنان كأداةٍ فنيَّة لزرع القيم والمثل العليا عند الأطفال.

وفي **المملكة الأردنية الهاشمية** أوْلَت وزارة التربية والتعليم اهتمامًا خاصًّا بمسرح الطفل؛ إذ أدرجتْ مُقرَّر مسرح الطفل لإعداد مُعلِّمي مراحل الطفولة.[٢١]

أما عن البدايات والنشأة **لمسرح الطفل الجزائري**، فقد كان للاحتلال الفرنسي دورٌ كبيرٌ في الحراك المسرحي في الجزائر، وكان ظهورُ مسرح الطفل في الجزائر لتعزيز الهُويَّة الوطنية بالدرجة الأولى، ففي عام (١٩٨٠) بمدينة قُسَنْطِينة أُقِيم أوَّل مهرجان وطني لمسرح الطفل في الجزائر[٢٢].

وفي بدايات **مسرح الطفل المغربي** عام (١٨٦٠) إبَّان احتلال مدينة تطْوَان المغربية من قِبَل الأسبان؛ حيث أُقيمت أوَّل مسرحيَّة للأطفال في (مسرح إيزابيل الثانية)، وكانت المسرحيَّة بعنوان (الطفل المغربي)، وفي عام (١٩٥٩) ظهر مسرح العرائس، وحَظِيَ باهتمامٍ كبيرٍ؛ حيث تبنَّت وزارة الرياضة بمدينة الرّباط إقامة مهرجانٍ لمسرح العرائس، ومن هنا بدأ مسرح الطفل المغربي يَحْظَى باهتمامٍ مؤسَّساتيٍّ في الرّباط والدَّار البيضاء بإقامة مهرجانات مسرح الطفل بخمسِ نُسَخٍ، ما بين العام (١٩٧٨) إلى (١٩٨٦)، يلي ذلك الانطلاقُ الفعليُّ للمسرح المدرسي في المغرب عام (١٩٨٧)، وذلك بإدخال مادَّة التربية المسرحيَّة في الصفوف الابتدائية[٢٣].

وحَظِيَت شؤون الطفل على صعيد الطفل الخليجي، عامة، وفي **مسرح الطفل الكويتي خاصة**، باهتمامٍ ثقافيٍّ من قِبَل المجلس الوطني الثقافي للفنون والأدب، وكانت البدايات مع مسرح العرائس عام (١٩٧٤) لفِرقَة المسرح الكويتي، بمسرحيَّةٍ بعُنوان: (أبو زيد بطل الروايد)، أخرجها أحمد خلوصي، وألَّفها الشهيد فايق عبد الجليل، وبدأ مسرح الطفل

---

[١٧] محاضرات الإعلام التربوي، مادة المسرح الشامل، د. منى حبرك، جامعة المنوفية - كلية التربية النوعية بأشمون - قسم الإعلام التربوي ٢٠١٩.

[١٨] دور المسرح في تنمية شخصية الطفل في مرحلة الطفولة المبكِّرة - المسرح السُّعودي أنموذجًا، د. محمد محمود العطار، المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، ٢٠٢٣.

[١٩] محاضرات الإعلام التربوي، مادة المسرح الشامل، د. منى حبرك، جامعة المنوفية - كلية التربية النوعية بأشمون - قسم الإعلام التربوي ٢٠١٩.

[٢٠] دور المسرح في تنمية شخصية الطفل في مرحلة الطفولة المُبكِّرة - المسرح السُّعودي أنموذجًا، د. محمد محمود العطار، المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، ٢٠٢٣.

[٢١] ينظر إلى المرجع السابق

[٢٢] محاضرات الإعلام التربوي: مادة المسرح الشامل، د. منى حبرك، جامعة المنوفية - كلية التربية النوعية بأشمون - قسم الإعلام التربوي، ٢٠١٩.

[٢٣] دور المسرح في تنمية شخصية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة المسرح السُّعودي أنموذجًا، د. محمد محمود العطار، المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، (٢٠٢٣).

في الكويت بازدهارٍ مع ظهور شركات الإنتاج الفنية عام (١٩٧٨)، وظهرَتْ أعمالٌ مسرحيَّةٌ للطفل عديدةٌ؛ منها: مسرحيَّة (السندباد البحري)، للمخرج الراحل منصور المنصور [٢٤].

وعلى صعيد الطفل السعودي بشكلٍ خاصٍّ حَظِيَ مسرح الطفل باهتمامٍ كبيرٍ في المملكة العربية السُّعودية، منذ عام (١٩٨٩)؛ حيث انضمَّت المملكة إلى الاتفاقية الدُّوَلية لحقوق الطفل، التي وضعَت المبادئ الأساسية في الاهتمام والرعاية بالطفل، وظهر ذلك جليًّا في البرامج والأنشطة المقدَّمة للطفل في المؤسَّسات الرَّسْمية والمجتمعيَّة. واستمرت العناية بمسرح الطفل في المملكة من خلال رؤية (٢٠٣٠)، وبالتحديد في برنامج (جودة الحياة) الذي يهدف لإنشاء الهيئات والدَّعم للمبادرات في كافات المجالات للفرد والمجتمع [٢٥]، ولا سيَّما الشؤون الثقافيَّة والمسرحيَّة؛ إذ تأسَّست هيئة المسرح والفنون الأدائية بقرارٍ من مجلس الوزراء للنُّهوض بالمسرح السُّعودي، والاستثمار فيه، ودَعْمِه، واكتشاف المواهب وصَقْلِها بالبرامج التدريبية [٢٦]، ويُعَدُّ نموذجُ هذه الدِّراسة أحدَ الأمثلة المدعومة من الهيئة المسرحيَّة.

أما على الصعيد الأدبي: فقد حَظِي أدب الطفل في المملكة العربية السُّعودية باهتمامٍ كبيرٍ في أوساط الأدباء، إذ كانت البداية في عام (١٩٥٩) مع أبرز رُوَّاد الأدب والشعر في المملكة، الأديبِ (طاهر زمخشري)، المُلقَّب بـ (بابا طاهر)؛ حيث أصدر (مجلة الرَّوضة) الموجَّهة للأطفال، وقد اهتمَّ الكتاب في المملكة بمسرح الطفل، وخصوصًا بالمنطقة الشرقية، التي أقامت مهرجانًا لمسرح الطفل. وتميز في مسرح الطفل مسرحيُّون كُثُرٌ؛ أمثال: المسرحي/ فهد ردة، وعباس الحايك، وبكر الشادي؛ الذي عَمِلَ في برامجَ خليجية للأطفال؛ مثل: (افتح يا سِمْسم)، وبرنامج (سلامتك)، ويُعَدُّ الكاتِبَان المسرحيَّان: عبد الله آل عبد المحسن، وعلي مصطفى مِن رُوَّاد مسرح الطفل في المملكة والخليج، وأسهم الكاتب علي مصطفى في كتابة برامجَ كثيرةٍ للأطفال [٢٧].

ثانيًا: أنواع مسرح الطفل.

١- مسرح الستارة:

يُعَدُّ أبسط أنواع المسارح، وله نفْسُ التأثير الموجود في كافَّة المسارح، ويتوقَّف نجاحُه على طريقة استخدامِه، وتجديد القصص لتحقيق الأهداف المنشودة منه. ويتكوَّن من قطعةٍ من القماش، يبلُغ طولُها (١٦٠) سم، وعرضُها (١٥٠) سم، ويُستَحسن أن يكون بها لونٌ أبيضُ؛ لتثبيت بعض الرسوم والصُّوَر عليها (لعبة قفازية، أو اثنتان)، تُثبَّت قطعة القماش من طرفَيْها على زاوية الحائط، أو على فتحة الباب، وتدخل المربِّية وراء القماش (الستارة) بعد تَزْيينِها، وتُقدِّم القصة مع استخدامِها تغيير صوتِها حسبَ الدَّور، وبعدها تُطوَى الستارة وتُوضَع في الخِزَانة مع الألعاب[٢٨].

٢- مسرح الأكورديون (بارافان): وله ذاتُ الخصائص التي يتميَّز بها (مسرح الستارة) مع إضافة مَيْزة سهولة انتقالِه من مكانٍ إلى آخرَ، حسب الطلب، بسبب ما يحتويه من عجلاتٍ مُثبَّتة في الأسفل، ويتكوَّن من قِطَعٍ مستطيلةٍ خشبيةٍ يبلغ طُولُها (١٦٠) سم، ويبلغ عرضُها كاملًا مترين، يُطوَى على بعضِه بعدَ نهاية تقديم العرض.

٣- مسرح خيال الظلّ:

يشبه مسرح خيال الظل بالتِّلْفاز، وتكون شاشتُه مكوَّنةً من قماشٍ أبيضَ مشدودٍ على العُلْبة، ومن الخلف مفتوحٌ؛ حيث يُوضَع بداخِلِه مصدرٌ ضوئيٌّ، سواءٌ كان عبارةً عن مصباحٍ كهربائيٍّ أو شمعةٍ، وألعابُه من ورقٍ مُلوَّن أو شفَّافٍ مُلوَّن، تستطيع المربِّية أن تُشكِّل رُسومَها حسب الهدف المرجوّ، وتُحرِّكُها من الخلف بواسطة قضبانٍ صغيرةٍ، وقد تطوَّر هذا الفن وأصبح يستخدَم كوسيلةٍ مسرحيَّة مُثيرةٍ ومُشوِّقة، لها قدرةٌ على جذب انتباه الأطفال.

٤- مسرح صندوق الفُرْجة:

وهو مسرَحٌ مُثبَّت على صندوق الفرجة، ويُستخدَم في تثبيت الأهداف المرجوَّة من قِصَّة الصندوق، وبنفس الوقت يُمكِن استخدامُه كمسرحٍ وحدَه دون ارتباطِه بقصص الصندوق، ويقوم الصندوق بعرض القِصَّة، وتقوم الدُّمْيَة بعده باستخلاصِ الأهداف والعِبَر وتثبيتها.

١- مسرح الجوال:

وهو مسرحٌ شعبيٌّ يتنقل من مكانٍ إلى آخرَ بواسطةِ قاطرةٍ، يفرح الأطفالُ بقدومِه، ويتجمَّعون حوله، ويتميز هذا النوع من المسرح بقُدرتِه على الوصول إلى الأطفال مهما كان مكانُهم، وخاصَّةً تلك الأماكن التي لا يتوفَّر فيها مسرحٌ، إضافةً إلى أنه يُستخدَم لأهدافٍ مُتعدِّدةٍ صحِّيَّةٍ وثقافيَّةٍ. ويتكوَّن من غرفةٍ تتمتَّع بنافذةٍ كبيرةٍ، تكون بمثابة المسرح، تخرج منها الدُّمَى، وتُقدِّم العُرُوض، ثم تنتقل المقطورة إلى مكانٍ آخر.

٢- المسرح الأسْود:

هو مسرحٌ يحتاج إلى تعتيمٍ كاملٍ، ويَستخدِم مصباحًا من نوعٍ خاصٍّ، يُظهِر الألوان الفاقعة ويُخفِي اللَّون الأسود، ويتمتَّع هذا المسرح بسحرٍ عجيبٍ، وله استخداماتٌ عدَّةٌ، وكلْفَتُه بسيطةٌ، ويستطيع المشرِفُ عليه أن يرتدِيَ اللَّون

---

[٢٤] [المصدر السابق]

[٢٥] نشرة المهرجان العربي لمسرح الطفل، الدورة الخامسة، فادي عبد الله، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد الرابع، ١٦/ مايو/ ٢٠١٧.

[٢٦] الموقع الرَّسمي لوزارة الثقافة السُّعودية، هيئة المسرح والفنون الأدائية، ٢٠٢٣.

[٢٧] أدب الطفل السُّعودي في القصة والمسرح، إيمان محمد الحمد، مجلة القافلة، حقوق الحفظ والنشر شريكة أرامكو السُّعودية ٢٠٢٠.

[٢٨] مفاهيم أساسية في رياض الأطفال، أسما جرجس إلياس، سلوى محمد علي مرتضى، ص٢٠٩.

الأسْوَد بالكامل، ويحمل أيَّ شيءٍ مُلوَّنٍ بحيث يظهرُ الشَّكلُ دون أن يظهر الشخصُ الذي يحمِلُه.

٣- مسرح العرائس:

هو مسرحٌ من أهمِّ مسارح الأطفال؛ حيث لَعِبَت العرائس منذ وقتٍ بعيدٍ دورًا كبيرًا في الحياة الاجتماعيَّة، لها شأنها وقوَّة تأثيرها قبل أن تظهر على المسرح، وهو وسيلةُ اتِّصالٍ هامَّةٍ، يَحفِزُ الأطفال على المشاركة الإيجابية في عمليتي التعلُّم والتعليم، من خلال مُعايَشتِهم لأهداف المسرحيَّة، ويُعَدُّ فرصةً لتنمية قدراتِهم على التعبير الحرّ الابتكاري الخلَّاق، كما يُؤصِّل مسرح العرائس في نفوس الأطفال مبادئَ اجتماعيةً كالتَّعاوُن والانخراط في الجماعة وتحمُّل المسؤولية، فالمسرح هو طريقةٌ للتعرُّف على نفسيَّة الأطفال والكشف عما يعانُونه. ويُقدَّم مسرح العرائس على نطاقٍ كبيرٍ في العصر الحالي، ويوجد له كتَّابٌ ومُخرجُون مُتخصِّصون، ويحب كثير من الأطفال المسرحيَّات التي تُقدَّم من خلال العرائس كثيرًا، فهو ينسَجِم لرؤيتهم ويندمج، فيتعلَّم ويُبدِع ويبتكر.

ثالثًا: أهداف مسرح الطفل:

يهدف مسرح الطفل إلى ما يلي:

إكساب الأطفال الكثيرَ من المهارات الاجتماعية والقِيَم السلوكية الجميلة، كما يُعَدُّ من الوسائل الهامَّة لتنمية الأطفال اجتماعيًّا، ونفسيًّا، ولغويًّا، وعلميًّا، وعقليًّا. ويُساهِم في تنمية الرُّوح الاجتماعيَّة لدى الأطفال، كما يُساهِم في تعزيز الثقة بالنفس لدى الأطفال المشاركين في التمثيل، ويُعالِج الانطواء وعيوب النطق عند الأطفال، ويُعَدُّ من وسائل تخفيف الضغوط النفسية عند الأطفال.

ويساعد المسرح في إكساب الأطفال القِيَم التربوية والأخلاقية، ويُعَدُّ عاملًا مساعدًا في تنمية قدرة الأطفال على التعبير، إضافةً إلى تسلية وإمتاع الأطفال[٢٩]، واستثمار طاقات ووقت الأطفال بالممتع والمفيد، ودَمْج الأطفال مع الجماعة من خلال المشاركة في المسرحيَّة والأحداث، والكشف عن المواهب والمهارات الكامنة عند الأطفال، وتنمية الحركة الجِسمانيّة لدى الأطفال، وتنمية الانتماء الوطني لدى الأطفال من خلال ما يتمُّ طرحُه في المسرحيَّات من نماذجَ وخبراتٍ وطنيةٍ مُشرِّفة، وإشباع رغبة الأطفال من البحث والمعرفة من خلال تقديم الخبرات المتنوّعة، وأخيرًا فهو عاملٌ مساعِدٌ في إثراء القاموس اللُّغوي للأطفال[٣٠].

رابعًا: أهمية مسرح الطفل.

يُعد مسرح الطفل وسيلةً هامَّةً لتنوير الأطفال بمشكلاتِ مُجتمعِهم وطُرُق التغلُّب عليها، ويساعد في تهذيب نُفُوس الأطفال وتنمية وُجدانِهم وإدخال السُّرُور والبهجة عليهم، ويساعد في إكساب الأطفال للثقافة الخلقيَّة، والعلميَّة، والتاريخيَّة، والجغرافيَّة، والسياسيَّة، ويسهم في تدريب الأطفال على الحوار السليم واحترام رأي الآخرين. وينمِّي عند الأطفال فنَّ التواصل والإلقاء والنُّطق السليم[٣١]، ويُساعِد في اكتشاف مَواهِب الأطفال وتنميتها للوصول بها إلى أعلى مستوى، ويُساعِد الأطفال على التخيُّل والتفكير الجيِّد لتنمية الإيجابيَّات ومعالجة السلبيَّات ،و يعد وسيلة لإكساب الأطفال الثقة بأنفسِهم من خلال التمثيل أمامَ الجمهور، وكذلك إكسابُهم الشجاعة وتحمُّل المسؤولية، ويُساعِد على تخليص الأطفال من التوتُّرات والانفعالات والمشاعر السلبيَّة التي يُعانُون منها، ويُعَدُّ واحدًا من أهمِّ الوسائل المؤثِّرة على الأطفال في تكوين قِيَمِهم واتِّجاهاتهم ومُيُولِهم ، ويُعَدُّ واحدًا من أهمِّ الوسائل التربوية والتعليمية للأطفال داخل وخارج الرَّوضة، وكما أنه يُساهِم بشكلٍ كبيرٍ في بناء شخصيَّة الطِّفل[٣٢].

خامسًا: الخصائص الفنية لمسرح الطفل بوجهٍ عامٍّ.

١- الفكرة:

لا بدَّ أن يَعتمِد أيُّ عملٍ مُبدِعٍ مُقدَّمٍ للطفل على فكرةٍ عامَّةٍ، وعند إعداد العرض المسرحي يَلزَم اختيار الفكرة التي تُعَدُّ المحور الرئيس للمسرحيَّة، فمن خلالها يَظهَر الإبداع في النصّ، وتجسيد الشخصيات، وتتوالى العناصر المسرحيَّة في شكلٍ مرتبطٍ مُعبِّرًا عن هذه الفكرة، ويجب أن يتوفَّر للفكرة شرطان أساسيَّان: الأول: وضوحها بالنسبة لمؤلف العمل، والثاني: أن تكون ضمن دائرة اهتمامات الأطفال، وتكون قابلةً للعرضِ في أسلوبٍ مسرحيٍّ مُشوِّقٍ وجاذبٍ للطِّفل.

٢- الحدث:

يختارُ المؤلِّف الحدث لِيعرِضَ من خلاله فكرتَه، ويجب أن يكون هذا الحدثُ بسيطًا ومَرِحًا وقصيرًا، ولا بدَّ من عرض الفكرة في أحداثٍ غير مباشِرَةٍ، بمعنى أن تأتِيَ من خلال سَيْر الأحداث والسياق العامّ، ولا تأتي في شكلٍ سرديٍّ يقرؤه أحدُ شخصيَّات المسرحيَّة، وبذلك يَفقِدُ العرضُ المسرحيُّ تشويقَه وإمتاعَه، ويُصبِح أشبهَ ما يكون إلى خطابٍ تعليميٍّ مباشرٍ.

٣-الحبكة:

الحبكة هي ترتيبُ أجزاءِ وأحداثِ الفعلِ في الزمن، وتتكوَّن الحبكة من ثلاثِ فتراتٍ زمنيةٍ في البناء؛ وهي: أولًا: البداية؛ وهي التي يتمُّ اختيارُها من قِبَل الكاتب لِيبْدأ الأحداث لاستعراض الفكرة وعَرْض الشخصيَّات والإشارة إلى زمان الحدث ومكانِه، وعرْض المعلومات الهامَّة التي تمهد لوقوع

---

[٢٩] المسرح التعليمي - المصطلح والتطبيق، كمال الدين حسين، ص٥٦.

[٣٠] أهمية المسرح المدرسي ومسرح الطفل وتَدَاخُلهما لتحقيق أهدافٍ تربويَّةٍ وغيابهما فى المدارس والمؤسَّسات التربويَّة، مالك نعمة غالى المالكي، ص١٦٧.

[٣١] مسرح ودراما الطفل، نجلاء محمد على أحمد، ص ٦٢، ٦٣.

[٣٢] أثر المسرح فى تنمية شخصية الطفل، أحمد على كنعان، ص٩١.

الأحداث، وثانيًا: الوسط؛ وتبدأ الحبكة بعد العرض مباشرةً، مع بداية تصادُم أطراف الأحداث، ويجب استخدام كلّ عناصر التشويق والجذْب في أسلوب وكيفيَّة حلّ الصراع، وثالثًا: النهاية؛ وهي نقطة الاستكشاف والوصول إلى الحلّ النهائي، ويجب أن تكون سريعةً واضحةً ومُكثَّفة[٣٣].

دَور المسرح السُّعودي في تنمية شخصية الطِّفل في مرحلة الطفولة المبكِّرة:

إنَّ مسرح الطفل وسيلةٌ تربويَّةٌ مستحدَثةٌ تُشارِك مشاركةً فعَّالةً في تكوين الشخصيَّة السَّويَّة للطفل، ومسرح الطفل هو التجسيد العصريُّ لواحدٍ من أحدث الأساليب التربويَّة والتعليميَّة والعلاجيَّة في هذا القرن، بل هو الترجمة الفعليَّة والعمليَّة لاهتمام المؤسَّسات التربويَّة والتعليمية في العالم المعاصر بالطفل، وتربيته في مراحِله وسِنِيه المتعاقِبة، بَدْءًا من الحضانة، حتى أوائل المرحلة المتوسِّطة من التعليم العام.

ويقوم مسرح الطفل بالضرورة على أدبُ الطفل؛ لِيُضِيفَ إضافةً هامَّةً في تطوير ثقافة الطفل المرتبطة بتطوُّر لُغتِه ونموِّها، وزيادة حصيلتِه اللُّغويَّة من المفردات والجُمَل والتراكيب، وذلك من خلال الكلمة الحواريَّة المؤدَّاة تمثيلًا فعليًّا وعمليًّا، زيادة على ما في الرِّواية أو القصة أو الشعر من أحداثٍ دراميَّةٍ تُناغِمُ فكْرَ الصِّغار ووجدانِهم.

وللمسرح باعتباره من أهمِّ الوسائط والوسائل التربوية والتعليميَّة والإعلامية المهمَّة وظائفُ عديدةٌ تُؤثِّر على شخصيَّة الطِّفل، ويُمكِن أن نُجمِل تلك الوظائف في النقاط التالية:

١- الوظيفة التثقيفيَّة والإعلامية:

يُعَدُّ المسرح همزةَ الوصل التي تَجْمَع بين فنون الغناء والحركة والموسيقى من ناحيةٍ، والمهارة اللُّغويَّة مُتمثِّلةً في التمثيل والإلقاء من ناحيةٍ أخرى؛ لذا يُعتبَر المسرح وسيلةَ اتِّصالٍ مرئيةً ومسموعةً، فاعتماد المسرح على الإدراك السَّمعِي والبصري يَترُك أثرًا ممتدًّا في ذاكِرَة الطِّفل، ومُكوِّنات الخيال لديه، بما يُسهِم في تشكيل شخصيَّة الطِّفْل على المدى البعيد؛ حيث العَلَاقَة المباشرة بين الرسالة المسرحيَّة والطِّفل ،وتشير- أسماء إلياس ،وسلوى مرتضى في كتابهما مفاهيم أساسية في رياض الأطفال- إلي أن "الطِّفل يَكتسِب من خلال المسرح الكثيرَ من المعارف، والحقائق، وأنماط السُّلوك، والقِيَم والاتِّجاهات، والعادات، والمخترعات، وخبرات البشر المختلِفَة، ومشكلاتهم وفلسفاتهم، وكلُّ ما يَدُور في المجتمعات مِمَّا يَعكِس صورةً واقعيَّةً للمجتمع الذي يَعِيش فيه الطِّفل"[٣٤].

٢- الوظيفة التعليمية:

إنَّ وظيفة المسرح التعليميَّة أكثر ما تتمثَّل بأبسط صُورِها في عمليَّة (مسرحة المناهج) أو (المسرح التعليمي)؛ أيْ: وضْع المادة التعليميَّة في إطارٍ مسرحيٍّ مرتبطًا بالأحداث والتكوينات الدِّراميَّة، فالمسرح يعتمد على عدَّةِ فنونٍ، كما أنَّ له دورًا في تفجير طاقات وإبداعات الأطفال، كما أنَّ الطفل سوف يكتسب خبرة مباشرة بنفسه، وبهذا نسمو بعقْلِ الطِّفل من مُجرَّد حفظ المعلومات إلى مستوياتٍ أعلى قد تَصِلُ بالطفل إلى مستوى الإبداع.

٣- الوظيفة اللُّغوية:

تتَّضِح الأهميَّة اللُّغويَّة لمسرح الطفل من خلال ما يلي:

المساعدة على الارتقاء بـ(اللُّغة العاميَّة الدَّارجة) إلى (الفصحى السامِيَة)، التي تُمكِّن الطفل من الفهم، من خلال إكسابِه مُفرداتٍ وجُمَلًا معبِّرةً، وتراكيبَ لغويةً تُمكِّنُه من التعبير عما بداخِلِه، والتواصل بالمجتمع من حولِه.

- الإسهام في تنمية (المهارات اللُّغوية)، وزيادة المعجم اللُّغوي لدى الطفل، فمن جهةٍ يُقدِّم له الجديد، ومن جهةٍ أخرى يفتح آفاقًا جديدةً لاستخدام ألفاظٍ موجودةٍ في معجم وقاموس الطِّفل، في سياقاتٍ مُتنوِّعةٍ، ممَّا يُثري حصيلتَه اللُّغويَّة، ويُكسِبُه مزيدًا من الأنماط اللُّغويَّة.

- إثراء القدرة على التعبير بـ(صورة لغوية صحيحة) عما بداخِلِه؛ لِيُصبِحَ المتعلِّم أكثر تأثيرًا في الآخرين.

- تدريب المتعلم على (التعبير الشفهي)، من خلال الأدوار التي يشترك في تأدِيتِها، وأيضًا تُتيح له التذوُّق الأدبي، فيزيد من استمتاعِه بلُغتِه وإدراكِه أسرار الجمال فيها.

إنَّ المسرح التعليميَّ ذا أهميَّةٍ كبرى في مجال تعليم اللُّغة، وبخاصَّةٍ مهارات التحدُّث، كونُه أحدَ طرائقِ التَّدريس المميَّزة، التي تُؤكِّد على وضْعِ المادَّة الدِّراسيَّة موضِعَ التطبيق الفِعلي المحاكِي لمُجرَيات الحياة اليومية، فينعكس ذلك على السلوك اللُّغويّ للطفل داخلَ المدرسة وخارجَها.

٤- الوظيفة النفسية:

تتَّضِح تلك الوظيفة من خلال التأثيرات الانفعاليَّة والوجدانيَّة في الطفل، سواءٌ كان هذا الطفل في مقاعدِ المتفرِّجين، أو كان على خشبة المسرح بين الممثِّلين، أو كان في لَعِبِه أو بين عرائسِه مع قرينِه أو أقرانه، وكيفما كان من أمرٍ وحالِ هذا الطفل، وتتمثَّل أهم تلك التأثيرات في التخلُّص من الكبت والانفعالات الضارَّة والضغوط النفسية التي تعكسُها بيئتُه، وتتكشَّف له نفسُه وذاتُه، ويتعرَّف على قدراتِه ومواهِبِه، مما يساعد في تنمية شخصيَّتِه، كذلك في إدخال المتعة والبهجة على الطفل، سواءٌ كان في حالةٍ فرديَّةٍ، أو مع الجماعة، وكذلك القضاء على كلّ ما هو مُمِلٌّ ورَتِيبٌ ورُوتِينيٌّ مُتكرِّر في مجتمعِه المدرسي، والذي يَسِير وَفْقَ أسُسٍ ثابتةٍ لا تتغير ولا تتبدَّل، فالترويح عن الطفل يُحبِّبُه في التعليم، ويَجعله أكثر قابليَّةً وفاعليَّةً، ويمنحه الحكمةَ والقوَّة والشجاعة والخبرة.

---

[٣٣] مقدمة في مسرح ودراما الطفل لرياض الأطفال، كمال الدين حسين، ص١٢٩- ١٣٣.

[٣٤] مفاهيم أساسية في رياض الأطفال، أسما جرجس إلياس، سلوى محمد علي مرتضى، ص١٥.

٥- الوظيفة الاجتماعيَّة:

ويقول محمود الشتيوي "يعمل المسرح التعليمي على زيادة الجانب الاجتماعي؛ حيث يتعوَّد المتعلِّمون على المواجهة بلُغةٍ عربيَّةٍ سليمةٍ، والاستماع بقدرٍ كافٍ من الإنصات، والوعي، وتبادُل الحديث، وإبداء الرَّأي والدِّفاع عنه، وتقبُّل آراء الآخرين، والنقد البنَّاء، مما يُولِّد عندهم الثقة بالنفس وتحمُّل المسؤولية ونَقْل الخبرات التعليمية إلى الحياة وممارستها بشكلٍ طبيعيٍّ، وبذلك يُصبح التعليم في خدمة الحياة"[٣٥].

فالعمل المسرحي الذي تتوافر فيه كافَّةُ أركانه، يساعد على تنمية ذَوقِ الطفل وأحاسيسه بالجمال من خلال إدراك الجوانب الإنسانية السامية، كما يُزوِّد الطفل بالعديد من الخبرات والمهارات الاجتماعية التي تتَّفق مع القِيم والمعايير الاجتماعية في بيئة الطفل.

٦- الوظيفة العلاجية:

تتَّضِح الوظيفة العلاجيَّة من خلال اكتساب المتعلِّم الصحة النفسية السليمة، وذلك من خلال ممارستِه ومشاركَتِه في العمل المسرحي وأنشطته المتباينة، فمن خلال تلك الممارسات يستطيع التغلُّب على حالات الانطواء والخَجَل والتردُّد، ومختلف المشاكل السلوكيَّة والأخلاقيَّة، فتزداد ثقتُه بنفسِه، ويكتسب مهارة التحكُّم في انفعالاتِه، وإزالة توتُّراتِه النفسية ،والمساهمة في علاج بعض عيوب النُّطق(المكتسبة)، وكذلك بعض عيوب الكلام غير الناتجة عن عيوب خَلْقِيَّة أو مرضٍ عضويٍّ، وذلك لأنَّ معظم تلك الأمراض والعيوب إنما ينتج عن الخوف في مواجهة الزُّمَلاء والأصدقاء، فيجنحون إلى السُّكوت، حتى لا يكونوا مِحوَرًا للسُّخرية والانتقاد، فمن خلال الأنشطة والأعمال المسرحيَّة يُمكِن التحام هؤلاء الأطفال (المتعاملين) فيها، أو في أدوار أُعِدَّت خصيصًا لمعالجة تلك العيوب والأمراض بما يُساهِم في علاجها أو التقليل من آثارها، ويكون ذلك من خلال جلساتٍ علاجيةٍ تَستخدِم تقنياتِ (السيكودراما أو العلاج بالمسرح).

أنَّ الطفل إذا شارك في مسرحيَّةٍ تَفاعَل مع أحداثِها، وثار وغَضِبَ أو ضَحِكَ وفَرِحَ، فإنه يتنفس عن بعض مكبوتاتِه، ثم يرتاح الطفلُ بعدَها ويَشعُر بالهدوء والمتعة، كما يكتسب المعرفة والقيمة والاتجاه المرغوب، ونماذج السُّلوك المقبولة اجتماعيًّا في جوٍّ من الترفيه والترويح، والمتعة والسعادة والسرور.

المسرح التَّفاعُلي

أولًا: نشأة المسرح التَّفاعُلي.

يقول جمعة مصاص "كان ظهور المسرح التَّفاعُلي وتطوُّرُه نتيجةً مباشرةً للحركات المعارِضَة في أوروبا وأمريكا بعد عام (١٩٦٨)، وتطوَّر مع التطوُّر الحاصل، وما يُعرَف بـ(العولمة)، وما يشهده من أشكالٍ مختلفةٍ من الصراعات، والمشكلات التي تُعانِي منها كافَّة الدُّوَل، مهما كانت سياساتها؛ كالصراعات، أو الحروب الاقتصادية، وموضوعات الهجرة والمهاجرين، وكان أهم تأثيرٍ مباشِرٍ أدَّى إلى ظهور المسرح التَّفاعُلي مُتمثِّلًا في ظهور المجتمعات المدنيَّة، والبحث عن أُفُقٍ أو سُبُلٍ مُوازِيةٍ لمكافحة المشكلات في العالم، والتعامل مع القضايا التي أفرزَتْها العولمة"[٣٦] ."أما عن رائد المسرح التَّفاعُلي، فلا جدالَ في أنه (تشارلز ديمر - Charles Deemer)؛ حيث كانت مسرحيته (قصر الموت) أوَّلَ مسرحيَّة تفاعُليَّة تَرى النورَ في العام ١٩٨٥؛ حيث كان نصُّها متزامنًا يحدث في الوقت ذاته مع تمثيلها، بعيدًا عن الخطِّيَّة والتراتبية"[٣٧].

ثانيًا: مفهوم المسرح التَّفاعُلي.

وللمسرح التَّفاعُلي منظورٌ آخرُ في نقْلِ رسائله للجمهور، وتحقيقِ المتعة لهم؛ حيث يعتمد على رسائلَ بنائيَّةٍ، تعتمد على خبرات المؤلِّف، والممثِّلين، والجمهور، وتتمحور المتعة فيه على المشاركة والإضافة، وليس على مشاهدةِ الأحداث ومُتابعتِها، وترى حنان نصار "المسرح التَّفاعُلي يستهدف الجانب العقلي أكثرَ من الجانب العاطفي، من خلال إثارة التفكير والنقد من الجمهور، عبر المشاركة والتَّفاعُل، بعيدًا عن التوحُّد مع التلاميذ، الذي يسعى إليه المسرح التقليدي، فالمشاهد مشارِكٌ رئيسٌ في العمل المسرحي، وله مُطلَقُ الحرية في التَّفاعُل، واتِّخاذ المواقف، وردود الأفعال المناسبة"[٣٨].

كما أنَّ المسرح التَّفاعُلي هو أحدُ الأشكال الحديثة لمسرح الطِّفل، والذي يعتمد على المشاركة بين الممثلين والجمهور في إطار العرض المسرحي، كما أنه يُتيح الفرصة للأطفال المهمَّشِين للتعبير عن آرائهم، ويُمثِّل خُطوةً مُهِمَّةً لتحقيق التكيُّف الاجتماعي.

ثالثًا: أهداف المسرح التَّفاعُلي[٣٩].

يساعد على تنمية مهارات التواصل اللُّغوي، من خلال ما تتناوله موضوعاتُه من العديد من الخبرات الإنسانية الحيَّة، التي تتواصل وتتفاعل من بعضِها ومع المجتمع بثقافتِه، ونُظُمِه الحضارية، من خلال الحوار الحيّ بين الشخصيات، التي تُعَدُّ نموذجًا مثاليًّا لاستخدام المفردات والعبارات وساعد الطفل أيضاً على اكتساب مفرداتٍ لُغويَّةٍ جديدةٍ، مما يُنمي قاموسه اللُّغوي، ويزيد من التذوُّق الأدبي عند الطفل، من خلال جماليَّات التمثيل، وفنِّيَّات الإلقاء، التي تجعل الأداء

[٣٥] ملحوظات حول المسرح التربوي، محمود الشتيوي، ص (٢٠).
[٣٦] نحو مسرحيَّة تفاعلية في ظلّ العولمة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مصاص جمعة، ص٣٣٨.
[٣٧] مدخل إلى الأدب التَّفاعُلي، فاطمة البريكي، ص١٠٢.
[٣٨] فاعلية برنامج أنشطة المسرح التَّفاعُلي البنائي في تنمية بعض مهارات حلّ المشكلات الرياضية الحياتية لدى الطفل اليتيم من (٥- ٦) سنوات، حنان محمد عبد الحليم نصار، ص٢٧١.
[٣٩] دور المسرح في تعزيز الثروة اللُّغوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، حنان عزيز عبد الحسين، ص٧٠.

ظاهرًا لا لبس فيه من حيث المبنى والمعنى ،ويُحقّق للتلاميذ المتعة والإثارة والانفعالية المناسبة مع المشهد، الذي يعتمد لغاتٍ متنوعةً؛ منها: اللُّغة المسموعة، واللُّغة المنطوقة، ولُغة الموسيقي والمؤثِّرات السَّمعية، فضلًا عن لُغَة الحركة، التي يستعملها الممثِّلون في التعبير عن المعاني، والمشاعر، والانفعالات المختلفة التي يتطلَّبُها الموقف، مما يساعد على الفهم، وتيسير المعنى، من خلال تعبيراتِ الوجه، وحركة الجسم، والإشارة، والإيماءة.

رابعًا: مكونات المسرح التَّفاعُلي التي تُميِّزه عن المسرح التقليدي.

يقوم المسرح التَّفاعُليُّ على أسسٍ تُميِّزُه عن المسرح التقليديّ، تتمثَّل فيما يلي[٤٠]:

١. **المكان**: فالمسرح التَّفاعُليُّ لا يُقدَّم على خشبات المسرح، وإنما يُقدَّم في مكانٍ حقيقيٍّ، تتحرك فيه الأحداث بانسيابيَّةٍ.

٢. **الجمهور**: وهو في المسرح التَّفاعُلي فاعِلٌ ومشارِكٌ في العمل المسرحي، يُراهِن على الارتجاليَّة في تأليف وتجسيد هذا العمل الفنيّ، وينخرط في جميع مراحِلِ المسرحيَّة.

٣. **الوظيفة**: بعد أنْ كان الخروج عن النصّ إشكاليةً قد تُودِي بصاحبها إلى السجن، فإنَّ المسرح التَّفاعُليَّ قائمٌ على مبدأ الارتجال واللَّعِب، والمحافظة على مبدأ المتعة للمتلقّي، بإيجاد الموضوعات التي تُثِيرُ اهتمامَه، وتَحفِزُه على المشاركة في الحوار والأحداث.

خامسًا: أنواع المسرح التَّفاعُلي.

للمسرح التَّفاعُلي نوعان رئيسان، كما يلي[٤١]:

١. **المسرح التَّفاعُلي التكنولوجي**: ويسمح بمشاركة جمهور عريض عبرَ استخدام الإنترنت.

٢. **المسرح التَّفاعُلي للمتفرّج**: وفيه يتقمَّص المتفرّجُون دورَ الشخصيَّات داخِلَ العرض، وقد يتحوَّل أحدهم إلى شخصيةٍ رئيسةٍ، ويسمح فيه بتغيير مسار الحبكة من خلال التصويت على النهايات.

نظريَّات اللَّعِب

أولًا: نشأة اللَّعِب.

يُعَدُّ اللَّعِبُ صورةً للوجود الإنساني، تُترجَم فيه غاياتٌ ومقاصِدُ، فمنذ الأزل عرَفَت الحضارات اللَّعِبَ للكبار وللصِّغار، وقد نَمَا اللَّعِبُ مُقدَّسًا في المعابد من خلال الدراما، وشكَّلَ اللَّعِب في بعض الشعوب جزءًا مهمًّا من تقاليدها وأعرافها، وحتى في فنون الحروب لديها؛ إذ وظَّفَت الرقص والأهازيج كإحدى أدواتها لتحقُّق غاياتها.

ويُضفِي اللَّعِبُ وقْعًا في نفس المتلقِّي وعقلِه؛ إذ يُعَدُّ من أهمِّ أدوات إثراء العقول وتحريك الشعور، فهو نشاطٌ ذو توجُّهاتٍ مُحدَّدٍ، يُحدِث تغيُّرًا أو تطويرًا على مستوى الأفراد والجماعات[٤٢]. فعند المصريِّين القدماء كان اللَّعِبُ موضِعَ حفاوةٍ في نشأة أطفالِهم؛ إذْ عَثَرَ العلماء على نقوشٍ في جدران المعابد تُؤكِّد أنهم عَرَفُوا اللَّعِب ومارَسُوا الكثير من الرياضات؛ من ضِمْنِها: اللَّعِبُ بالكرة، ولم تَكُن الرياضات قصرًا على الفِتْية دون الفتيات. أما عند أطفال اليونان فقد كانوا يشاركون في الجوقة المسرحيَّة بالرقص والغناء والأناشيد الدينية، ولقد عرَّب العربُ والمسلمون الألعاب والرياضيات، وأَوْلَوْهُا أهميَّةً كبيرةً في تنشئة أطفالهم؛ ودلَّ على ذلك عددٌ من الأحاديث الشريفة.

وفي القرن الرابعَ عشرَ والخامسَ عشرَ ازدهرتْ في أوروبَّا لعبة (رقْص السيوف)، التي تحوَّلت إلى مسرحيَّاتٍ شعبية آنَ ذلك ،وفي أواخر القرن الثامنَ عشرَ ظهرتْ ألعابُ أطفالٍ تحت مُسمَّى الهدايا، قام بتصميمِها شخصٌ يُدعَى فرُوبِل، الذي كان يُؤمِنُ أنَّ السبيل إلى تنمية الطفل في جميع النواحي هو عن طريق البهجة والمتعة، أما في القرنين التاسعَ عشرَ والعشرين، أَوْلَى المربُّون اهتمامًا كبيرًا باللَّعِب، وعلى أثر ذلك ظهر أن في ذلك اللَّعِب تنميةً للذَّكاء، وتعليمَ الطفل المهارات الاجتماعية والحساب واللُّغة وتنمية الحواسّ[٤٣] .

ومن ناحيةٍ أخرى أكَّد الكثير من الباحثين في القرن العشرين على أهمِّيَّة اللَّعِب، وقدرته في تحقيق غاياتٍ وأهدافٍ تعليميَّة وتربويَّةٍ مُتنوِّعةٍ للطفل، من شأنها أن تُسهِم في نُموِّه الشخصي والعقلي، وتُطوِّر علاقة الطفل بالإبداع[٤٤]، وعلى أثَرِه "قام التربويُّون في الدارسات الاجتماعيَّة في نهاية الخمسينيَّات من هذا القرن -القرن العشرين- بإدخال الألعاب التربوية في مساقَاتِ العلوم السياسيَّة لطلبة الدراسات العليا، وفي مجال التدريب والتعليم المهني"[٤٥].

ثانيًا: أهمية اللَّعِب في حياة الطفل:

يعد اللَّعِبُ النشيط ضروريٌّ لتنمية عضلات الطفل، وضروريٌّ لتنمية مهارات الاكتشاف وتجميع الأشياء وفكِّها وتركيبها ،ويفسح اللَّعِب المجال للطفل كي يتعلَّمَ الكثير، فمن خلال اللَّعِب وأدواتِه المختلفة يتعرَّف الطفل على الأشكال والألوان والأحجام، وأنواع الملابس، ويتعلَّم مهارات الاكتشاف، ومهارات التجميع والتصنيف، كما يحصل على خبراتٍ وافيةٍ لا يستطيع الحصول عليها من مصادرَ أخرى ،ويتعلَّم الطفل من خلال اللَّعِب إقامة علاقات اجتماعية جيِّدة مع الآخرين، كما يتعلَّم كيفية التعامل معهم بنجاحٍ، وكذلك

---

[٤٠] نحو مسرحيَّة تفاعُليَّة في ظلّ العولمة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مصاص جمعة، ص٣٤٠.

[٤١] نحو مسرحيَّة تفاعلية في ظل العولمة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مصاص جمعة، ص٣٤٠.

[٤٢] د. حنان العناني، اللَّعِب عند الأطفال - الأسس النظرية والتطبيقية، ط (٩)، (عمان: دار الفكر، ٢٠١٤).

[٤٣] [المصدر السابق]

[٤٤] د. حنان العناني، اللَّعِب عند الأطفال - الأسس النظرية والتطبيقية، ط (٩)، (عمان: دار الفكر، ٢٠١٤).

[٤٥] أ. د/ محمد الحيلة، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيًا وتعليميًا وعلميًا، ط (٥)، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠)، ص٣١، ٣٢.

يتعلَّم أساليب التعامل مع الرفاق ومع الكبار ومع الأدوار التي يقومون بها ،ويتعلم الطفل من خلال اللَّعِب بعضَ القِيَم ومفاهيم الصَّواب والخطأ، ويتعلَّم بعض المعايير الخُلُقِيَّة؛ كالعدل، والصدق، والأمانة، وضبط النفس، وتحمُّل الهزيمة وتقبُّلها. ويُعرِب الطفل في لَعِبِه عن طاقاته البنَّاءة والخالقة، فهو في لَعِبِه يُجرِّب الأفكار التي تدور في رأسِه، ومن خلال لَعِب الأدوار، ومن خلال الرَّسْم، يستطيع أن يُنمِّيَ قدرته على الإبداع. ويكتشف الطفل عن طريق اللَّعِب معارفَ كثيرةً عن نفسِه وعن ذاتِه، ويكتشف الحدود المختلفة لقدراته بالمقارَنة بزملائه، ويعرف أيضًا مشكلاتِه وأساليبَ حلِّها، ويصرف الطفل عن طريق اللَّعِب التوتُّر الذي يتولَّد نتيجةَ القيود المختلفة التي تُفرَض عليه.

ثالثًا: الأسس النظرية في فسلفة اللَّعِب عند الطفل.

لقد ظهر الاهتمام باللَّعِب منذ وقتٍ طويلٍ، وظهرت العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت اللَّعِب بالتفسير والتحليل، ويمكن تقسيم النظريَّات التي تناولَت اللَّعِب إلى قسمَين: (كلاسيكية، وحديثة)، ومن أهمّ النظريَّات الكلاسيكيَّة نظريةُ الطاقة الزائدة، ومن أهمّ النظريَّات الحديثة نظريَّةُ التحليل النفسي.

نظرية الطاقة الزائدة:

يرى محمد الخوالدة "أوَّل من نادى بها هو الفيلسوف الإنجليزي (هربرت سبنسر)، والشاعر الألماني (شيل)، وتفترض هذه النظرية أنَّ اللَّعِب هو تصريفُ الطاقة الزائدة التي لا تستنفِدُها أغراضُ الحياة ونشاطاتُ العملِ عند الكائنات الحيَّة، ونتيجةً لهذه الطاقة يتوجَّه الكائن الحيُّ (الإنسان أو الحيوان) إلى اللَّعِب ليصْرِفَها في نشاطٍ يعود على الذَّات بالمتعة، وقد نجحت هذه النظريَّة نجاحًا كبيرًا وتبنَّاها العديد من العلماء، ولكن رُغْم كلّ هذه النجاحات إلا أنها تعرَّضتْ للعديد من الانتقادات، وعلى رأس هذه الانتقادات أنَّ اللَّعِب ليس قاصرًا على من يمتلك طاقةً فائضةً، فالضعفاء والمرضى يُمارِسُون اللَّعِب"[٤٦].

لا يُقدِّم التفسير الذي أقرَّتْه هذه النظرية تفسيرًا لكافَّةِ حقائق اللَّعِب، فالقول به تسليمٌ بأن اللَّعِبَ مقتصرٌ على الطفولة، واللَّعِبُ مرتبطٌ بوجود فائضٍ من الطاقة، فكيف يُمكِن شرح كيفيَّة لعب الطفل إلى درجة تُنهِكُ فيها قِوَاه، كما يُشاهَد غالبًا في الحياة العاديَّة.

نظرية التحليل النفسي:

إن اللَّعِب عند مدرسة التحليل النفسي -كما يقول محمد خوالدة- "لا يَعدُو كونَه تعبيرًا رمزيًّا عن رغباتٍ مُحيطةٍ، أو متاعبَ لاشعوريةٍ، وهو تعبيرٌ يُساعِدُ على خفْضِ مستوى القلق والتوتُّر عند الأطفال؛ لذا فالأم تستطيع أن تَعرِف شيئًا عن حالة طفلِها النفسية من الطريقة التي يُعامِلُ بها لُعَبَه، وعن طريق اللَّعِب يُصحِّح الطفل الواقع ويُطوِّعُه لرغباتِه، وبواسطتِه يُخفِّف من أثَرِ التجارِب المؤلِمَة التي يمرُّ بها، والشكُّ أنَّ الطفل يتغلب على مخاوِفِه عن طريق اللَّعِب؛ إذ إنَّ تَكرَار الموقف الذي يُسبِّب الخوف من شأنه أن يجعل الفرد يَألَفُه"[٤٧].

وأشارت حنان العنابي إلى أن علماء الطفل توصلوا لعدَّةَ نظريَّاتٍ للَّعِب، فكان (فرويد، وأريكسون، وسوزان إيزكس) أبرز من كَتَبوا في النظريَّة الحديثة لتحليل سلوك الطفل في اللَّعِب، أما »سكنر، وباندورا، وولترز) فكتبوا في النظريات السلوكية، ويرى السلوكيُّون أنَّ سلوك اللَّعِب مبنيٌّ على الدافع (المثير والاستجابة)، ويُؤكِّدون على أهميَّة دَور المحاكاة لسلوك التعلُّم بالملاحظة في اللَّعِب، فلا يمكن تجاهُلُ دَور المحاكاة في اللَّعِب الرمزيّ عند الطفل، ومن ثَمَّ أتى رُوَّاد النظريَّات المعرفيَّة لتحليل اللَّعِب عند الطفل، وهم (بياجية، وبرونر، وفايجوتسكي)، واشتهرت (نظرية جان بياجية المعرفية) التي قسَّم اللَّعِبَ فيها إلى أربعِ مراحِلَ: اللَّعِب الوظيفي، واللَّعِب الرمزي، واللَّعِب وَفْقًا لقواعد، واللَّعِب البنائي[٤٨].

المبحث الرابع

اللَّعِب التربوي

أولا: مفهوم اللَّعِب التربوي.

يقول محمد الحلية "يُعَدُّ اللَّعِب التربوي نشاطًا ماديًّا منظَّمًا ومنطقيًّا بشكلٍ فرديّ أو جماعيّ يتجسَّد بأنواعٍ مُتعدِّدةٍ تعمل فيه جميعُ حواسّ الطفل أو جزءٌ منها، في ضوء قوانينَ وقواعدَ مُحدَّدةٍ، يكتسب الطفلُ أثناءها مهاراتٍ وحقائقَ ومبادئَ ومفاهيمَ تُسهِم في تحقيق وترسيخ غاياتٍ وأهدافٍ سنَّها التَّربويُّون للطِّفل في العملية التعليمية والتربويَّة"[٤٩].

ويضيف "والَّذي يُميِّز اللَّعِب التربويَّ عن كافَّة أشكال اللَّعِب في مجملها أنَّه نشاطٌ يتمتَّع بالجانب المسلّي والممْتِع للطِّفْل، فهو يَحفِزُ اللَّاعبين على اللَّعِب، فلا إجبار فيه، وهو نشاطٌ مُوجَّه من قِبَل تربويّين بأهدافٍ وغاياتٍ تربويةٍ وتعليمية مُحدَّدة، يمكن من خلاله استغلالُ الطاقة الحركيَّة والطاقة الذهنية معًا، ويعمل على حَفْز الدوافع الداخلية للَّاعب؛ مثل الفُضُول والاكتشاف، أو الانتصار، أو التخيُّل، وكذلك يَحفِز الوظائف العقيلة؛ مثل: الانتباه، وتحليل الرموز، واسترجاع المعلومات"[٥٠].

وترى حنان العنابي "يشترط في اللَّعِب التربويّ أن يكون المضمونُ التعليميُّ المراد تحقُّقه من اللَّعِب مناسبًا للمستوى العُمري للأطفال، وأن يكون مُنظَّمًا على نحوٍ يجذب انتباه وتركيز الطِّفل وألَّا يَفقِدَ الطفل فيه المتعة

---

[٤٦] اللَّعِب الشعبي عند الأطفال ودلالته التربوية في إنماء شخصيَّاتِهم، محمد محمود الخوالدة، ص٢٧.

[٤٧] [المصدر السابق]، ص٣٢.

[٤٨] د. حنان العناني، اللَّعِب عند الأطفال - الأسس النظرية والتطبيقية، ط (٩)، (عمان: دار الفكر، ٢٠١٤).

[٤٩] الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيًّا وتعليميًّا وعلميًّا، محمد الحيلة، ص٣٣.

[٥٠] [المصدر السابق]، ص٣٧.

والسُّرور، ويشترط أن تكون أهدافُه وغايتُه التربوية والتعليمية في تنميةٍ، أو تُعزّز المهارات، أو المفاهيم، أو القدرات عند الأطفال؛ مثل تنمية الحواسّ، وتنمية قدرة التعبير، وتعزيز التواصل اللَّفظِي، وكذلك تنمية التَّعاوُن بين الأطفال، وتشجيعهم على العمل الجماعي وتعزيز نشاطٍ عقليٍّ عند الطفل؛ مثل حلّ المشكلات أو تعزيز استنتاج المعاني؛ مثل تبسيط المفاهيم المجرَّدة بتجسيدها؛ بشكلِ لُعبةٍ مَبنِيَّةٍ على سببٍ ونتيجةٍ تُساعِد الطفل على تكوين المفهوم"[٥١].

ثانيًا: أهمية اللَّعِب التربوي.

لقد أكَّدَت العديد من الأبحاث والدراسات على أهمِّيَّة استخدام الألعاب التربويَّة في العمليَّة التعليميَّة للتلاميذ؛ لما لها من مزايا وفوائدَ عديدةٍ، فالألعاب التعليميَّة تمتاز بالعديد من المميّزات التي تجعلها من الوسائل الفعَّالة في تحسين عمليَّة التعليم والتعلُّم؛ ومن هذه المميّزات التي ذكرها حسين الطوبجي ما يلي:

١. يقوم المتعلِّم بالمشارَكة الإيجابيَّة في الحصول على الخبرة.
٢. يُصاحِب التعلُّمَ عمليَّةُ استمتاعٍ باكتساب الخبرة.
٣. اللَّعِب وسيلةٌ تعليميَّةٌ تُقرّب المفاهيم إلى الأطفال، وتُساعِدُهم على إدراك معاني الأشياء.
٤. اللَّعِب وسيلةٌ اجتماعيَّةٌ لتعليم الأطفال قواعدَ السُّلوكِ وأساليب التَّواصُل والتكيُّف وتمثيل القيم الاجتماعية.
٥. يستحوذ هذا النشاط على مشاعِرِ المتعلِّم وأحاسيسِه، ويُؤدِّي إلى زيادة الاهتمام والتركيز على النشاط الذي يُمارِسُه. [٥٢]

كما أنَّ تنظيم عمليَّات التعلُّم من خلال اللَّعِب التعليمي يُحقِّق للتلميذ عدَّةَ فوائدَ؛ أوجزتها حنان العاني في النقاط التالية:

١. إضفاء الجاذبية على الموضوعات الدِّراسيَّة، ممَّا يَزيد من دافعيَّةِ التلاميذ للتَّعليم.
٢. تحويل الخبرات المجرَّدة إلى خبراتٍ محسوسةٍ.
٣. إعطاء الفرصة للتلاميذ لاستخدام أكثرَ من حاسَّةٍ أثناء التعلُّم.
٤. تضييق الفجوة بين المتقدِّمين والمتخلِّفين في التحصيل الدِّراسي في الفصل الواحد.
٥. اشتراك التلاميذ إيجابيًّا في عمليَّة التعلُّم.
٦. اكتساب التلاميذ رُوح المنافسة والفوز.
٧. تنمية حبِّ المشاهدة والاستطلاع والدِّراسة لدى التلاميذ.
٨. إدخال البهجة والتنوُّع على الجوّ الدِّراسي، والقضاء على الرَّتابة والرُّوتين الدِّراسي، وجعل التعليم أكثرَ مُتعَةً. [٥٣]:

ثالثًا: شروط اختيار الألعاب التربوية:

بما أنَّ الألعاب التربوية تتعلَّق بالطفل وتكوين شخصيَّتِه وتعديل سُلوكِه؛ لذا فلِكَي تحقَّقَ المزايا والأهداف التربوية لا بدَّ من مُراعَاة العديد من الشروط التي سردها حسن شحاتة على النحو الآتي:

١. تحتوي اللُّعبة من كافَّة جوانبها وإجراءات تنفيذها على كلِّ ما يُثِير اهتمامات التلاميذ ويرفع مستوى دافعيَّتِهم للتعلُّم.
٢. تكون اللُّعبة هادفةً ومُمتِعةً ومُناسِبةً لميول وحاجات التلاميذ.
٣. تكون اللُّعبة ذات معلوماتٍ قريبة لمستوى فَهْم التلاميذ، وواضحة وسَهْلة ليفهمها التلاميذ.
٤. تقوم اللُّعبة على أساس العمل في نطاقِ فريقٍ.
٥. تقدَّم اللُّعبة المشكلة في قالَبٍ مُنظَّمٍ، وكذلك في إطار تنظيم الأدوار وتوزيع الاختصاصات وَفْقَ قواعد اللُّعبة وإجراءاتها.
٦. تُتِيح الألعاب التعليميَّة الفرصة للتدريب على تحمُّل المسؤولية، وكيفيَّة إدارة الحوار بين مجموعة التلاميذ.
٧. يكون دَوْر المعلِّم مُخطَّطًا ومُوجَّهًا لعمليَّة التعلُّم من خلال تقديم اللُّعبة إلى التلاميذ وبيان فكرتِها الأساسيَّة، وتوزيع العمل وخطوات تنفيذها، وتوجيههم إلى مصادر التعلُّم. [٥٤]:

كما ذهب البعض إلى أنَّ اختيار الألعاب التعليميَّة يعتمد على توافُرِ عدَّة شروطٍ، والتي من أهمِّها كما يقول محب الرفاعي ما يلي:

١. اتِّصال الألعاب بالأهداف التعليمية التي يسعى المعلِّم لتحقيقِها.
٢. مناسبة الألعاب لأعمار المتعلِّمين ومستوى نُموِّهم العقلي والجِسْمي.
٣. خُلُوُّ الألعابِ من الخطر الذي قد يُعرِّض المتعلِّمين للإصابة.
٤. أن تُساعِدَ الألعاب على تزويد المتعلِّم بالخبرات المناسبة.
٥. أن تكون الألعاب مناسبةً لطبيعة غرفة الدِّراسة وعدد المتعلِّمين، بحيث يُمكِن تنفيذها.
٦. أن تثير اللُّعبة اهتمام المتعلِّمين، وترفع مستوى دافعيَّتِهم للتعلُّم.
٧. أن تدفع اللُّعبة المتعلِّمين إلى توجيه الأسئلة والحصول على الإجابات.

---

[٥١] اللَّعِب عند الأطفال - الأسس النظرية والتطبيقية، حنان العناني، ص١.

[٥٢] وسائل الاتِّصال والتكنولوجيا في التعليم، حسين حامد الطوبجي، ص١٢٣.

[٥٣] برامج تربية الطفل، حنان عبد الحميد العناني، ص١٣٤، ١٣٥.

[٥٤] إستراتيجيَّات التعليم والتعلُّم الحديثة، وصناعة العقل العربي، حسن شحاتة، ص١٨٦.

٨. أن تُتيح الألعاب فرصةَ تدريب المتعلِّمين على تحمُّل المسؤولية وكيفية إدارة الحوار والمناقشة بين مجموعات المتعلِّمين. [٥٥]

رابعًا: أنواع الألعاب التربويَّة:

قسَّم أحمد بلقيس الألعاب التربوية إلى ما يلي:

١. ألعاب حركيَّة (ألعاب المهارات)؛ كألعاب البناء والتركيب، وألعاب الرَّمْي والقذف، وألعاب السباق والمطاردات، وألعاب المصارعة والملاكمة، والقفز والتوازن.

٢. ألعاب الذكاء؛ كحلِّ المشكلات، والفوازير، والكلمات المتقاطعة، والطلاقة اللَّفظية أو الفكرية.

٣. الألعاب التمثيلية؛ كالتمثيل المسرحي، ولَعِب الأدوار.

٤. الألعاب الثقافية؛ كالمسابقات الشعريَّة، وصُحُف الأعمال.

٥. ألعاب الغناء والرَّقص؛ كالغناء التمثيلي، والأناشيد الوطنيَّة، والرقص الإيقاعي التعبيري.

٦. ألعاب الحظِّ؛ كألعاب التَّخمين، والثعابين والسَّلالم.

٧. الدُّمَى؛ كأدوات الزينة، والدُّمَى (العرائس)، وأشكال الحيوانات. [٥٦]:

بينما ذهب البعضُ الآخر من مثل محمد غزاوي إلى تقسيم الألعاب التربوية إلى ما يلي:

٨. الألعاب التعليمية (Games Instructional): وهي أنواعٌ من الأنشطة المُحكَمة الإطار ذات مجموعةٍ من القوانين التي تُنظِّم سير اللَّعِب، ويشترك فيها عادةً اثنان أو أكثر من المتعلِّمين للوصول إلى أهدافٍ تعليميَّةٍ سبَقَ ذكرُها، ويدخل في هذا التَّفاعُل عنصرُ المنافسة وعنصرُ الصُّدْفة، وينتهي اللَّعِب عادةً بفوز أحد الفريقَين؛ ومن أمثلتها: لُعبة الكلمات، التي يلعبها فريقان للتعرُّف على الكلمة وتكوين الجُمَل، ومنها أيضًا: اللُّعَب الحسابيَّة لتعلُّم المنطق الرياضي.

١. المواقف التمثيلية (المحاكاة Simulation): وهي عبارةٌ عن عملٍ نموذجٍ أو مثالٍ لموقفٍ من المواقف الواقعيَّة، ويُسنَد لكلِّ من يساهِم فيها دَورٌ خاصٌّ مُحدَّدٌ يُواجِهُ فيه ظروفًا معيَّنةً، وعليه أنْ يقوم بتقديم الحلول للمُشكِلات التي تُواجِهُه في هذه الظروف واتِّخاذ القرارات المناسبة؛ ومنها: لُعَب الدَّور، وألعاب المحاكاة.

٢. المباريات/ المسابقات (Contests): تُعرَّف بأنها: نشاطٌ مُمتِعٌ ومُثِيرٌ يشتمل على المناقشة لموضوعاتٍ معيَّنة وقوانين للمُلاحَظة، وتُعَدُّ وسيلةً نافعةً للنهوض بالتلاميذ الذين يَقِلُّ مُستَواهم العلميُّ عن المتوسِّط، وقد يستخدم في هذه المباريات المحاكاة، وقد تكون مباراةً بدون مُحاكَاةٍ. [٥٧]:

الإطار التحليلي للنتائج

أدوات ومنهج البحث:

في إطار هذا البحث، يُعَدُّ فَهْم العيّنة المستهدَفة والطريقة التي جُمعت البيانات من خلالها عنصرًا أساسيًّا لفهم وتحليل النتائج، وقد تحُكمت الاستبانة من قِبَل ثلاثة دكاترة مُختَصِّين، ويهدف هذا القسم لتوضيح خصائص العيّنة المختارة والتفاصيل المتعلِّقة بالاستبانة المستخدَمة.

أداة الدِّراسة:

استُخدم استبيانٍ مُوجَّهٍ لتقييم مدى فعاليَّة اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق مجموعةٍ مُتنوِّعةٍ من الأهداف التربويَّة والاجتماعيَّة، مُكوَّنٍ من عددٍ من الأسئلة المغلَقة والمفتوحة، وقد حُكِّمت من (٣) تربويِّين مختصين لضمان أنَّ الأسئلة تَعكِس محاور الدِّراسة المراد قياسُها.

العيّنة:

العيّنة المستهدفة في هذا البحث تمثَّلتْ في مجموعةٍ من التَّربويِّين الذين قاموا بمشاهدةِ مسرحيَّة (جود وعزوز) مع طلَّابهم خلال عام (٢٠٢٠ – ٢٠٢٣)، وعددهم ثلاثَ عشْرَة مُعلِّمةً في مدينة جُدَّة، واختيرت هذه الفئة خصِّيصًا بناءً على تجربتِهم المباشرة مع المسرحيَّة وقدرتهم على تقديم تقييماتٍ موضوعيَّةٍ بناءً على مشاهداتِهم؛ لفهم وتقييم ردود الأفعال حول المسرحيَّة وكيفيَّة توظيفِها للَّعِب التربوي.

الاستبانة:

تتضمن الاستبانةِ الإلكترونيَّة مجموعةً من الأسئلة المغلقة والمفتوحة، صممت الأسئلة لتغطية مجموعةٍ واسعةٍ من الموضوعات المتعلِّقة بالمسرحيَّة، من تقييم إستراتيجيَّات اللَّعِب التربوي إلى تقييم التَّفاعُل المسرحي، وتأتي أسئلة الاستبانة لتقييم مدى جودة وتحقق توظيف الاهداف والغايات في وسلية اللعب والمسرح في المسرحيَّة المنشودة لتحقيق أهدافٍ معيَّنةٍ؛ مثل: تعزيز قِيَم التَّعاوُن بين الأصدقاء، إلى أسئلةٍ مفتوحةٍ تُتيح للمُشاركين فرصةَ الإجابة بِحُرِّيةٍ، وتقديم رؤيتِهم الخاصة حول الموضوع.

أ/استعراض النتائج:

المحور الأول: تحقُّق الأهداف من خلال توظيف اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي.

[٥٥] فعاليَّة الألعاب التعليميَّة في تنمية الوعي والسلوك البيئي لدى أطفال ما قبلَ المدرسة، محب الرفاعي، ص٧٣، ٧٤.

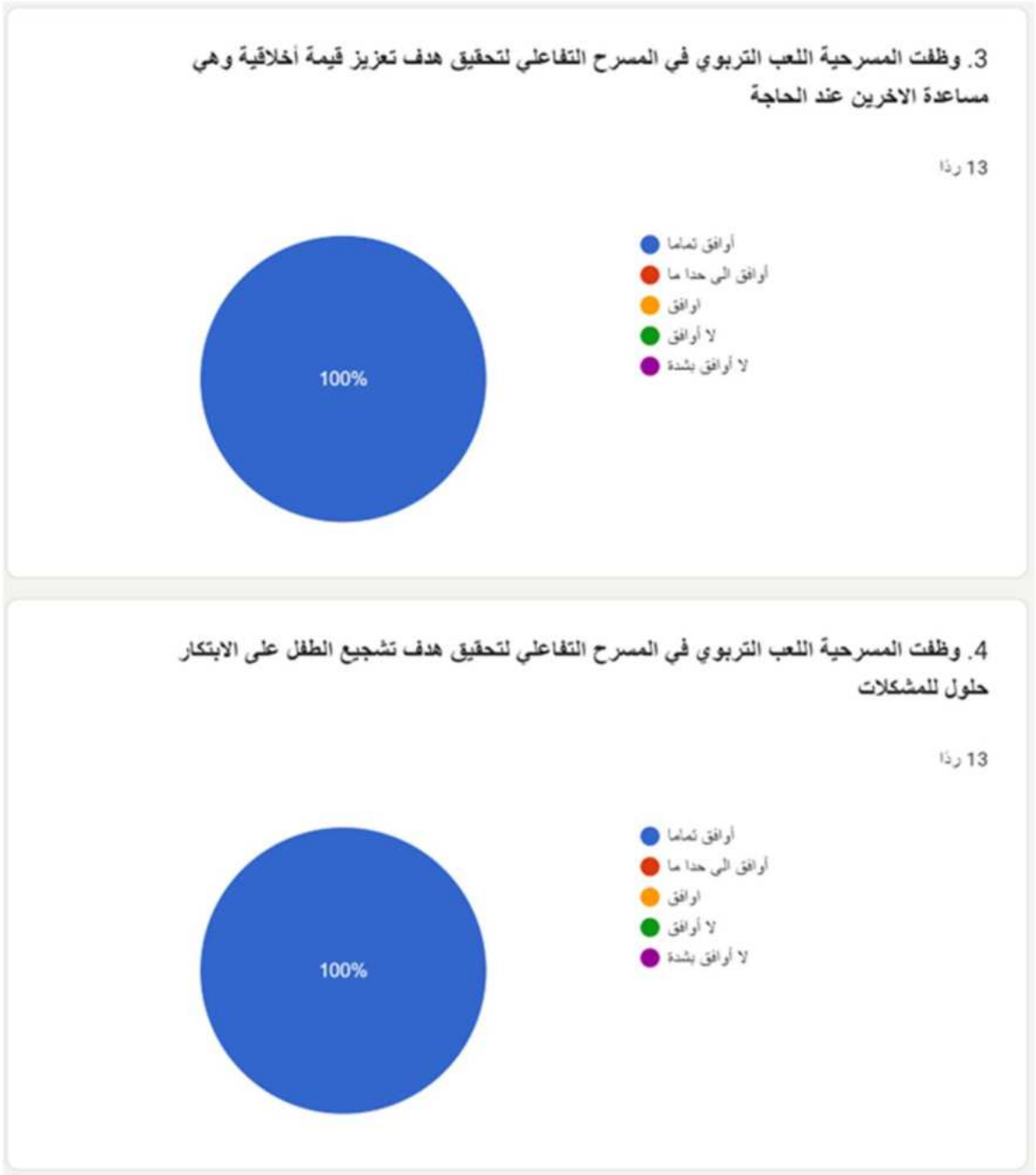
[٥٦] سيكولوجية اللعب، أحمد بلقيس، توفيق مرعى، عمان، ص٩٨.

[٥٧] مقدمة في التكنولوجيا التعليمية، كمال يوسف إسكندر، محمد غزاوي، ص٢٠١-٢٠٣.

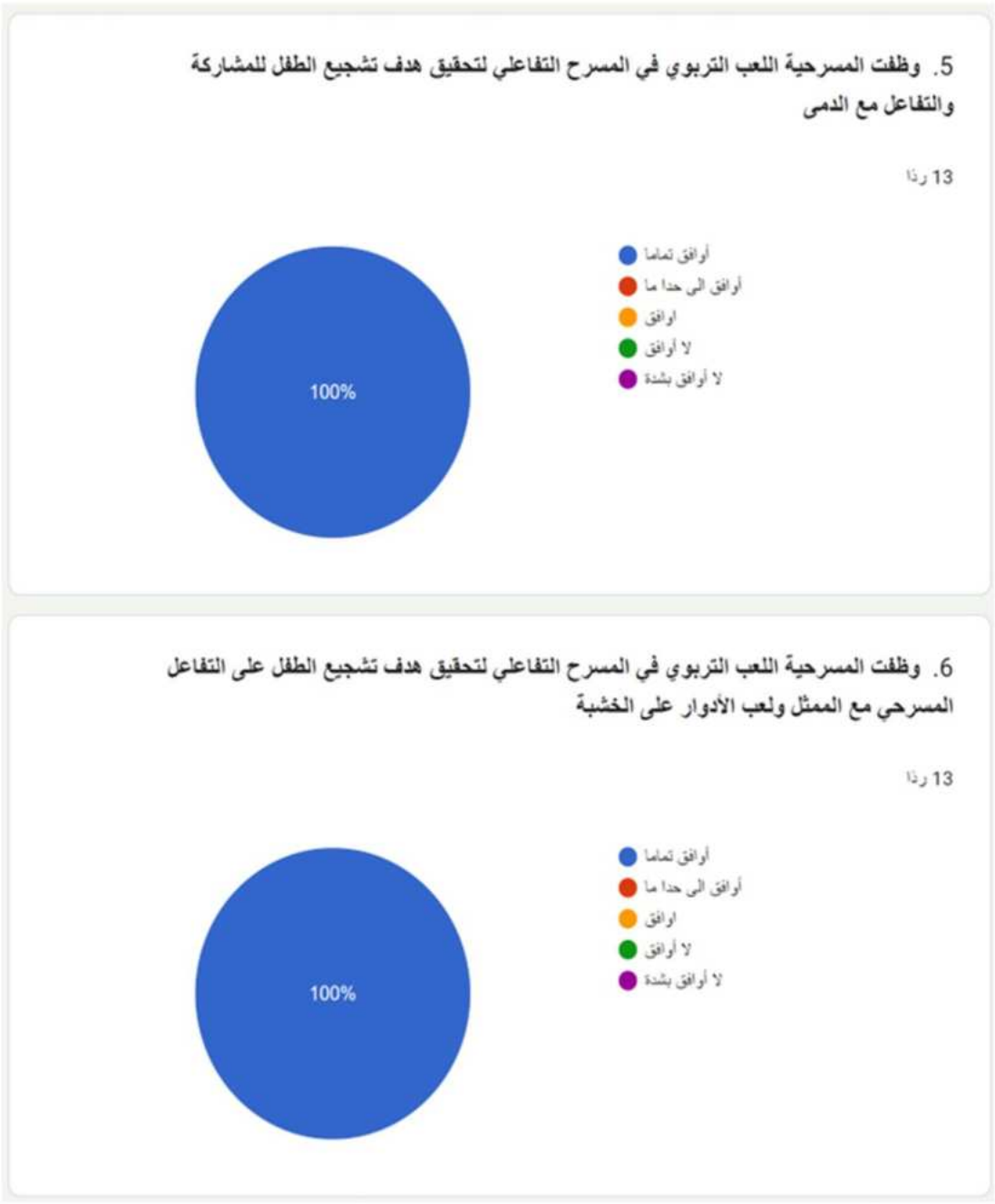
جدول رقم (١)

		أوافق تمامًا	أوافق إلى حدٍّ ما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	وظفت المسرحيَّة اللّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدفِ تعزيز قيمة التعاون بين الأصدقاء.	١٠٠%	٪٠	٪٠	٪٠	٪٠	٥	٠
٢	وظّفت المسرحية اللّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تعزيز قيمة الأخوَّة والصداقة.	١٠٠%	٪٠	٪٠	٪٠	٪٠	٥	٠
٣	وظّفَت المسرحيَّة اللّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تعزيز قيمة أخلاقية؛ وهي مساعدة الآخرين عند الحاجة.	١٠٠%	٪٠	٪٠	٪٠	٪٠	٥	٠
٤	وظّفَت المسرحيَّة اللّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدفِ تشجيع الطفل على ابتكار حلول للمشكلات.	١٠٠%	٪٠	٪٠	٪٠	٪٠	٥	٠
٥	وظّفَت المسرحية اللّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تشجيع الطفل للمشاركة والتَّفاعُل مع الدُّمَى.	١٠٠%	٪٠	٪٠	٪٠	٪٠	٥	٠
٦	وظّفَت المسرحية اللّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدفِ تشجيع الطفل على التَّفاعُل المسرحيّ مع الممثِّل ولعب الأدوار على الخشبة.	١٠٠%	٪٠	٪٠	٪٠	٪٠	٥	٠
٧	وظّفَت المسرحيَّة اللّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدفِ حثِّ الطفل على حلِّ الأُحجِيات والمشاكل التي تواجِهُه في أيِّ مكانٍ.	١٠٠%	٪٠	٪٠	٪٠	٪٠	٥	٠

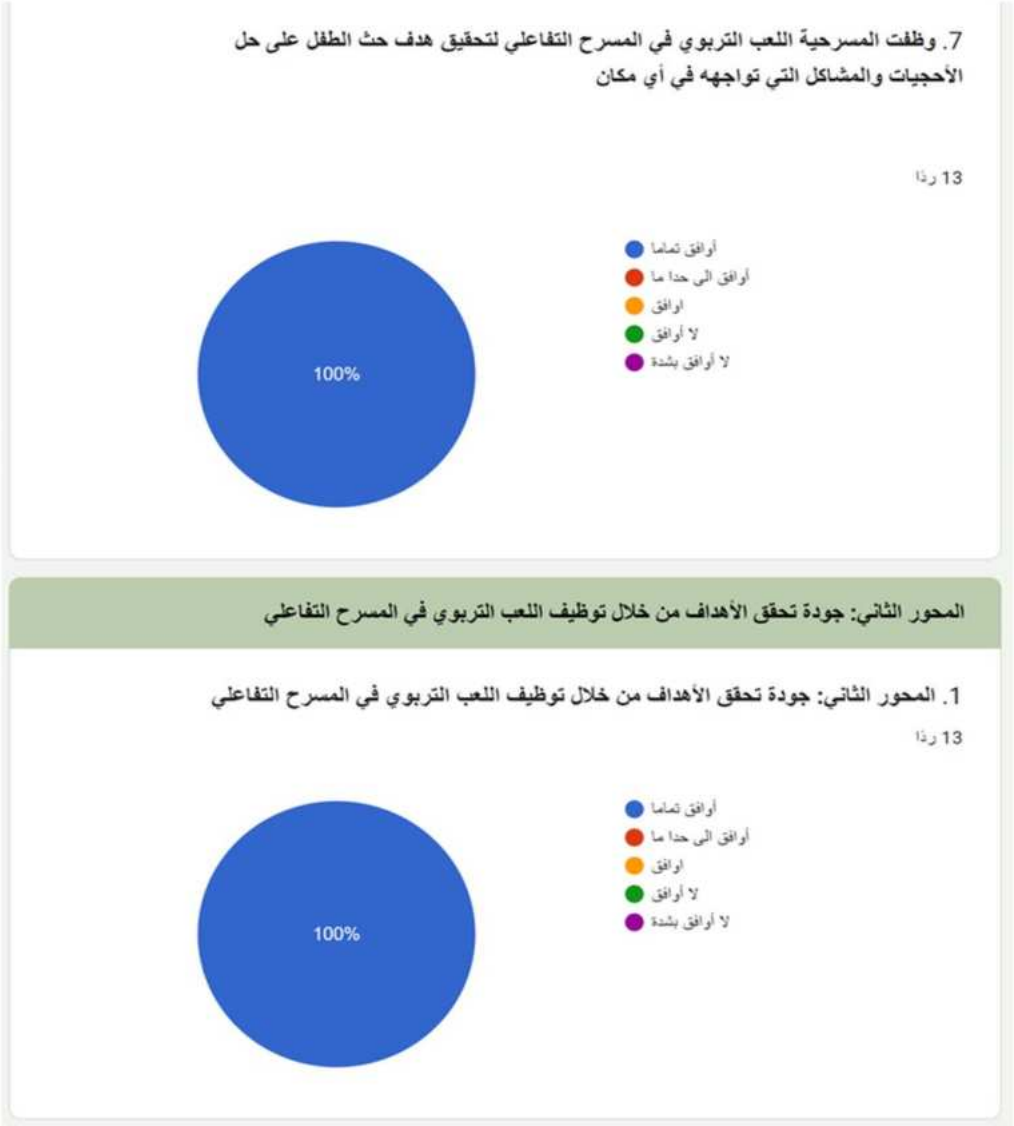
شكل رقم (١)


3. وظفت المسرحية اللعب التربوي في المسرح التفاعلي لتحقيق هدف تعزيز قيمة أخلاقية وهي مساعدة الاخرين عند الحاجة
13 ردًا
100%
أوافق تماما
أوافق الى حدا ما
أوافق
لا أوافق
لا أوافق بشدة
4. وظفت المسرحية اللعب التربوي في المسرح التفاعلي لتحقيق هدف تشجيع الطفل على الابتكار حلول للمشكلات
13 ردًا
100%
أوافق تماما
أوافق الى حدا ما
أوافق
لا أوافق
لا أوافق بشدة

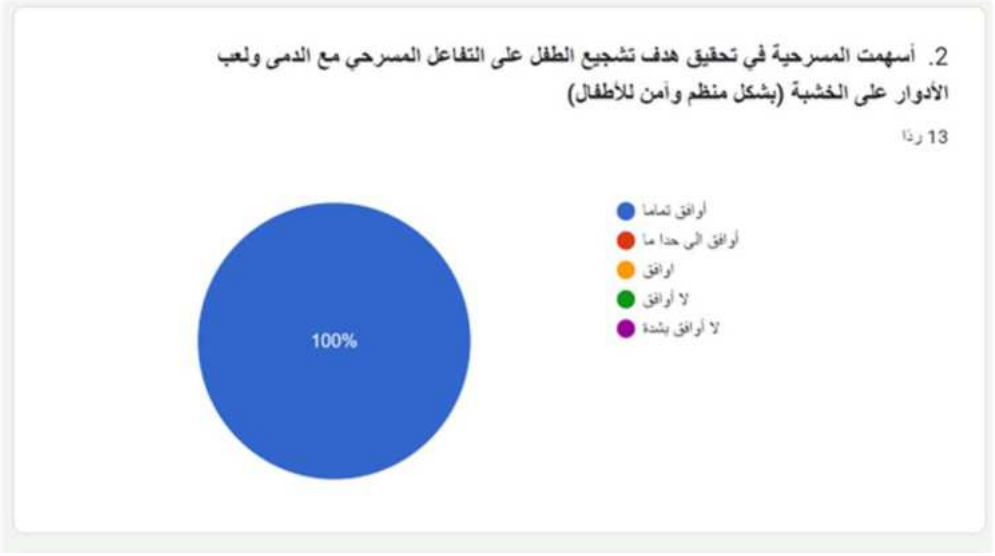
شكل رقم (٢)


5. وظفت المسرحية اللعب التربوي في المسرح التفاعلي لتحقيق هدف تشجيع الطفل للمشاركة والتفاعل مع الدمى
13 ردا
100%
أوافق تماما
أوافق الى حدا ما
اوافق
لا أوافق
لا أوافق بشدة
6. وظفت المسرحية اللعب التربوي في المسرح التفاعلي لتحقيق هدف تشجيع الطفل على التفاعل المسرحي مع الممثل ولعب الأدوار على الخشبة
13 ردا
100%
أوافق تماما
أوافق الى حدا ما
اوافق
لا أوافق
لا أوافق بشدة

شكل رقم (٣)



شكل رقم (٤)



شكل رقم (٥)

يتَّضِح من الجدول رقم (١) والأشكال رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٥) أنَّ درجة توظيف المسرحيَّة التَّفاعُليَّة للَّعِب التربوي جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ جدًّا في جميع الأهداف التربوية التي أُعِدَّت لأجلها المسرحيَّة وتتَّفِق هذه النتيجة مع نتائج الدارسات السابقة التي تُؤكِّد أهمية توظيف اللَّعِب والتَّفاعُل المباشِر مع الطفل في عمليَّة التربية والتعليم لتحقيق الغايات والأهداف.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ هذا النموذج المسرحي متأثِّرٌ ببعض النماذج العالميَّة في مسرح الطفل التي بُنيت على نمطٍ تربويٍّ تابعٍ لمنهج (فلسفة منتسوري)، والذي يُعَدُّ الأدب أو المسرح والدراما أحد الوسائل المستخدَمة لتوظيف هذه الفلسفة التربوية عند الأطفال.[٥٨]

تحليل أوَّلي للاستجابات المكتوبة من قِبَل التَّربويِّين:

١-باعتقادِك هل وظَّفَتْ المسرحيَّة إستراتيجياتِ اللَّعِب التربوي بشكلٍ مُناسِبٍ للطِّفل؟

أجمعت استجابات التَّربويِّين في هذا السؤال على أنَّ جودة التوظيف في المسرحية تمَّت بشكلٍ مناسبٍ للأطفال.

٢- وما هي الإستراتيجية الأنسب والأضعف في تحقيق الأهداف والغايات التربوية عند الأطفال برأيك؟

تعدَّدت آراء المستجيبين في هذا السؤال للإستراتيجيَّات الأنسب لتحقيق الأهداف، ولكن يَغلِب التوجُّه إلى الحثِّ على إستراتيجيَّات اللَّعِب ذات النمط الجامعي التَّفاعُلي، وليس المنفرد، وكذلك اللَّعِب الدرامي.

٣-هل كان للتفاعل المسرحي المباشر مع الأطفال دورٌ في توصيل الأهداف والغايات التربوية؟

غالبية استجابات التَّربويِّين في هذا السؤال تميل إلى أنَّ للتفاعل المسرحي المباشر مع الأطفال دورًا في توصيل الأهداف والغايات التربوية.

٤-ما هو نوع التَّفاعُل المسرحي الذي تقترحه لتحقيق الغايات التربوية؟

تعدَّدتْ وتنوَّعتْ الاستجابات في هذا السؤال، ولكن اللَّعِب التَّفاعُلي الحركي كان الأغلب على الاقتراحات.

المحور الثاني: آليَّة تحقُّق الأهداف من خلال توظيف اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي.

تعدَّدت استجابات التَّربويِّين في هذا المحور: (بعض من الاستجابات)

1 . كيف وظَّفَت المسرحية اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق تعزيز قيمة التعاون بين الأصدقاء؟ صِفْ لنا الآليَّة

ترى الباحثة تباين وتنوع ملحوظ في الاستجابات، فقد ذكرت النتائج طرق وكيفيات متعددة للتوظيف منها: تطبيق القيم الاجتماعية وآداب التعامل مع الآخرين أثناء اللَّعِب، وعن طريق القصة المقدَّمة للطفل، ومن خلال الانتقال الجماعي داخل الأركان، **وكذلك** الاستمتاع بالقصة واللَّعِب والجَرْي، **و**عن طريق القصة المقدَّمة للطفل، **و**من خلال الرسم، واستخدام الألعاب الحركية في المسرحية، والمغامرة عن طريق البحث عن الكنز من خلال الخارطة، من خلال مشاركة الأطفال مع الدُّمَى، وكذلك عن طريق اللَّعِب مع الأطفال ومشاركتهم.

٢. كيف وظَّفَت المسرحية اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تعزيز قيمة الصداقة؟

ترى الباحثة تباين وتنوع ملحوظ في الاستجابات، فقد ذكرت النتائج طرق وكيفيات متعددة للتوظيف منها: من خلال مشاركة الفرق في البحث والتنقُّل، واللَّعِب بالتعلُّم، وعن طريق المشاركة أعطت الأطفال التشجيع في المشاركة، وتقوم أساسًا على الحبِّ المتبادل واحترام الآخر والحرص على المصالحة.

3. كيف وظَّفَت المسرحية اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تشجيع الطفل على ابتكار حلولٍ للمشكلات؟ صِفْ لنا الآليَّة.

ترى الباحثة تباين وتنوع ملحوظ في الاستجابات، فقد ذكرت النتائج طرق وكيفيات متعددة للتوظيف منها: عن طريق البحث والاكتشاف، **و**ابتكار حلول للبحث عن صديق بشكلٍ فعَّالٍ ومشاركة الأطفال، **و**من خلال البحث عن الشَّخص، والبحث في كلِّ غرفة، واستخدام الخارطة لفكِّ اللُّغز، والأخذ برأي الأطفال، **و**تشجيع الطفل على ابتكار حلٍّ للمشكلة، ومن خلال فكِّ اللُّغز واستخدام الخارطة في البحث والتفكير والتخمين، **و**من خلال الآراء المتبادِلَة.

٤. كيف وظَّفَت المسرحيَّة اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تشجيع الطفل للمشاركة والتَّفاعُل مع الدُّمَى؟ صِفْ لنا الآلية؟

ترى الباحثة تباين وتنوع ملحوظ في الاستجابات، فقد ذكرت النتائج طرق وكيفيات متعددة للتوظيف منها: استخدام الدُّمَى؛ حيث كانت الدُّمَى موجودةً في كلِّ تنقُّلاتهم، وكانت تتفاعل معهم، وأيضًا استخدام الدُّمَى الدِّبَبَة، واستخدامها في بداية القصة، واللَّعِب مع الدُّمَى، وتفاعل الشخصيَّات، **و**مشاركة الأطفال في البحث بفعاليَّة وحماس.

٥. كيف وظَّفَت المسرحية اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تشجيع الطفل على التَّفاعُل

[٥٨] نورة محمد عبد الله السالم، أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالمنج المطور لدى أطفال مرحلة الروضة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٨٥، الجزاء الثالث، يناير ٢٠٢٠.

المسرحي مع الممثل ولَعِب الأدوار على الخشبة؟ صِفْ لنا الآليَّة.

ترى الباحثة اتفاق إجابي وتنوع في الاستجابات، فقد ذكرت النتائج استجابات إجابيه متعددة للتوظيف منها: كان جدًّا جميلًا ورائعًا؛ حيث قام الأطفال بأنفسِهم في المشاركة مع الممثلين وذلك من خلال الألعاب والجلوس على الكراسي والطاولات، وتمَّ تشجيع الطفل على التَّفاعُل المسرحي مع الممثِّل ولَعِب الأدوار على الخشبة وتقمص الشخصيَّات بشكلٍ جيّدٍ، وذلك من خلال اللَّعِب والمسابقات، ومن خلال مشاركة الأطفال في الألعاب.

6. كيف وظَّفَت المسرحيَّة اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف حثِّ الطفل على حلِّ الأحجيات والمشاكل التي تُواجِهُه في أيِّ مكانٍ؟

ترى الباحثة تباين وتنوع ملحوظ في الاستجابات، فقد ذكرت النتائج طرق وكيفيات متعددة للتوظيف منها: من خلال سَرْد القصة وتفاعُل الأطفال وكذلك من خلال البحث والاستكشاف والمحاولة وعدم الاستسلام حتى توصَّلوا لما كانوا يبحثون عنه، وذلك بالبحث المتواصِل واستخدام الألعاب أثناء التنقُّل ،ومن خلال الشخصيَّات كانت جذَّابةً للأطفال من خلال المشاركة والتَّفاعُل والصَّدَاقة واللَّعب في أثناء التنقُّل، و وظَّفَت حلَّ الأحجيات والمشاكل التي تواجِهُه في أيِّ مكانٍ من خلال قصَّة المسرحيَّة بطريقةٍ سهلةٍ وذكيَّة، و وُظِّفت التفكير الإيجابي بشكلٍ واضحٍ وفعَّالٍ.

٧. كيف وظفت المسرحية اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تشجيع الطفل على البحث والاكتشاف؟ صِفْ لنا الآليَّة.

ترى الباحثة اتفاق إجابي وتنوع في الاستجابات، فقد ذكرت النتائج استجابات إجابية متعددة للتوظيف منها: التشجيع، ومشاركتهم في البحث، والتنقُّل، وفكِّ اللُّغز، والوصول إلى النَّفَق الذي أوصلهم إلى الكنز، واستخدام المفتاح، وكذلك بالبحث والاستكشاف والمحاولة وعدم الاستسلام حتى توصَّلوا لما كانوا يبحثون عنه، وذلك بالبحث المتواصل واستخدام الألعاب أثناء التَّنقُّل، وأيضا من خلال القصة والشخصيات علَّمَتْهم كيفية البحث عن حلول كانت المسرحية محفزة للأطفال شجَّعَت الطفل على البحث والاكتشاف.

ب/تحليل النتائج:

تُظهِر النتائجُ في المحور الأول أنَّ هناك توافُقًا كاملًا (١٠٠٪) بين المشاركين حول أهمية اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق مجموعةٍ متنوّعةٍ من الأهداف، وقد قُيّمت هذه الأهداف على مقياسٍ يتراوح مُعدَّله الحسابيُّ بين (٠: ٥)، مع انحرافٍ معياريٍّ قدره (٠)، مما يعني أن الردود كانت متجانسةً بشكلٍ كبيرٍ.

١. **تعزيز قيمة التَّعاوُن بين الأصدقاء:** وافق (١٠٠٪) من المشاركين على أنَّ اللَّعِب التربويَّ في المسرح التَّفاعُلي يُسهِم في تعزيز قيمة التَّعاوُن بين الأصدقاء.

٢. **تعزيز قيمة الإخوة والصداقة:** وَافَقَ (١٠٠٪) من المشاركين على الدَّور الإيجابي للمسرح التَّفاعُلي في تعزيز الأخوَّة والصداقة.

٣. **تعزيز القيم الأخلاقية مثل مساعدة الآخرين:** وُجِد أنَّ المسرح التَّفاعُلي يلعب دورًا كبيرًا في تعزيز القيم الأخلاقية؛ حيث وافق على ذلك (١٠٠٪) من المشاركين.

٤. **تشجيع الطفل على الابتكار وحلِّ المشكلات:** وافَقَ جميع المشاركين على أنَّ اللَّعِب التربويَّ يُشجِّع الأطفال على الابتكار والتفكير في حلولٍ للمشكلات التي قد تُواجِهُهُم.

٥. **تشجيع الطفل على المشاركة والتَّفاعُل مع الدُّمَى:** يظهر التحليل أنَّ اللَّعِب التربوي يُعزِّز من مشاركة الطفل وتفاعُلِه مع الدُّمَى في المسرح التَّفاعُلي.

٦. **تشجيع التَّفاعُل المسرحي مع الممثل:** وَافَق (١٠٠٪) من المشاركين على أنَّ هذه الطريقة تَحفِزُ الأطفال على التَّفاعُل المسرحيّ مع الممثِّلين.

٧. **حثُّ الطفل على حلِّ الأحجيات والمشكلات:** كان هناك توافُقٌ كامِلٌ بين المشارِكين على أنَّ اللَّعِب التربويَّ يَحفِز الأطفال على حلِّ الأحجيات والتفكير النقدي.

المحور الثاني: جودة تحقق الأهداف من خلال توظيف اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي.

- **أسهمت المسرحيَّة في تحقيق هدف تشجيع الطفل على التَّفاعُل المسرحي مع الدُّمَى ولَعِب الأدوار على الخشبة، بشكلٍ مُنظَّمٍ وآمنٍ للأطفال:**

من خلال الاستجابات التي تمَّ جمعُها، يبدو أنَّ المسرحيَّة نجحتْ بشكلٍ استثنائيٍّ في هذا الجانب، تشير النتائج إلى أنَّ (١٠٠٪) من المشاركين يعتقدون أنَّ المسرحيَّة ساهمتْ بشكلٍ فعَّالٍ في تحقيق هدف تشجيع الطفل على التَّفاعُل المسرحي مع الدُّمَى ولَعِب الأدوار على الخشبة، ما يُظهِر ذلك هو الاهتمامُ الكبيرُ الذي وُضع في تصميم وتنفيذ اللَّعِب التربوي، وكيفية تضمينه في المسرحيَّة.

- **باعتقادك: هل وظَّفَت المسرحيَّة إستراتيجيات اللَّعِب التربوي بشكلٍ مناسبٍ للطفل؟**

من خلال تحليل الاستجابات الخاصَّة بوظيفة إستراتيجيات اللَّعِب التربوي في المسرحيَّة، يتَّضِح أنَّ هناك توجُّهًا قويًّا نحو الإيجابية من قِبَل المستجيبين، جميع الأشخاص الذين شاركوا في الاستبيان أبدَوا تقديرًا ورضًا عن الطريقة التي تَمَّ فيها توظيفُ إستراتيجيات اللَّعِب التربوي في المسرحيَّة، وتميَّزت بعض الاستجابات بتقديم تفصيلٍ حول الأنشطة المعيَّنة التي استخدمت في المسرحيَّة؛

مثل فكِّ اللُّغز واستخدام الخرائط، ممَّا يدلُّ على التأثير العميق والملموس لهذه الإستراتيجيَّات على المشاهدين.

وترى الباحثة في ضوء ما سبق من النتائج أن النموذج سعى لتوظيف اللعب التربوي في المسرحية التفاعلية لتحقيق الأهداف والغايات المسرحية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى حرص على الالتزام بمعايير التنظيم والأمان، وهذا مما يسهم في رفع جودة التفاعل المسرحي في بيئة الطفل.

- **وما هي الإستراتيجية الأنسب والأضعف في تحقيق الأهداف والغايات التربوية عند الأطفال برأيك؟**

من خلال تحليل الرُّدود المتعلِّقة بسؤال: الإستراتيجية الأنسبُ والأضعفُ في تحقيق الأهداف والغايات التربوية للأطفال؛ نَجِد أنَّ هناك تقديرًا واضحًا لدَور اللَّعِب التربويّ في المسرحيَّات، العديد من المستجيبين اعتبروا (اللَّعِب التربوي)، و(لعب الأدوار)، و(اللَّعِب الجماعي)، و(مسرح العرائس) بوصْفِها أبرز الإستراتيجيَّات التي ساهمت في تحقيق الغايات التربوية.

بعض الردود أكَّدت على أهمية استخدام الدُّمَى في المسرحيَّات؛ حيث إنها تُعزِّز التَّفاعُل مع الأطفال وتجعل العَرْضَ أكثر جاذبيةً، وتَمَّ ذِكْر إستراتيجيَّات أخرى؛ مثل: الرحلات الافتراضية، واستخدام الألعاب التربوية المتنوعة في حَفْزِ التفكير والمشاركة النشطة.

وترى الباحثة بهذا الصدد ان تنوع وسائل التفاعل باللعب في المسرح له دور في تحقيق الأهداف والغايات عند الأطفال.

- **هل كان للتفاعل المسرحي المباشر مع الأطفال دورٌ في توصيل الأهداف والغايات التربوية؟**

من خلال تحليل الردود، يتَّضِح أنَّ التَّفاعُل المسرحي المباشر مع الأطفال له دورٌ كبيرٌ في توصيل الأهداف والغايات التربوية، حيث أن جميع المستجيبين أكَّدوا بأنَّ هناك تأثيرًا ملموسًا للتفاعل المسرحي المباشر في تحقيق الغايات التربويَّة، وبناءً على ذلك، يمكن القول بأن التَّفاعُل المباشر مع الأطفال خلال المسرحيَّات هو عاملٌ أساسيٌّ وحاسِمٌ في تحقيق نجاحِها التربوي.

ترى الباحثة من خلال النتائج الحالية والدراسات السابقة التي تطرقت للمسرح التفاعلي الأثر الواضح للتفاعل المباشر في المسرح مع الأطفال مما يسهم في تحقق الغايات والأهداف المرجوة من المسرحية.

- **ما هو نوع التَّفاعُل المسرحي الذي تقترحه لتحقيق الغايات التربوية؟**

من خلال تحليل الردود، يمكن تحديد أنواع مختلفة من التَّفاعُل المسرحي التي يرونها فعَّالة لتحقيق الغايات التربوية؛ تمَّ التركيز بشكلٍ خاصٍّ على:

- مشاركة الطفل بشكلٍ فعَّالٍ في النشاطات وطرح حلولٍ.
- استخدام اللَّعِب التربوي كوسيلة للتفاعل.
- التَّفاعُل الحركي لجعل الطفل جزءًا من الحدث.
- التواصل المباشر مع الأطفال لفهم وجهات نظَرِهم.
- دمج بعض الأنشطة التربوية المحدَّدة على المسرح؛ مثل الطَّهي أو الأعمال الحِرَفية.

- بالتالي، يظهر أنَّ التَّفاعُل المباشر والمشاركة النشطة للأطفال في المسرحيَّات، سواءٌ من خلال اللَّعِب أو النشاطات الحركيَّة أو التواصل المباشر، يعتبرونه أساسيًّا لتحقيق الأهداف التربوية.

ترى الباحثة في ضوء ما سبق أن التفاعل المباشر وإشراك الطفل في احداث المسرحية بلعب الأدوار يعد أحد وسائل التفاعل المسرحي المسهمة في تحقيق الغايات والأهداف المرجوة.

- **المحور الثالث: آلية تحقق الأهداف من خلال توظيف اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي**

كيف وظفت المسرحيَّة اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق تعزيز قيمة التَّعاوُن بين الأصدقاء؟ صِفْ لنا الآليَّة.

من خلال تحليل الردود، يمكن ملاحظة توجُّه مُحدَّد في كيفية استخدام المسرحيَّة للَّعِب التربوي لتحقيق تعزيز قيمة التَّعاوُن:

- التَّفاعُل المباشر مع الأطفال: وظِّف اللَّعِب بشكلٍ أساسيٍّ في المسرحيَّة؛ حيث تمكَّن الأطفال من المشاركة مباشرة مع الشخصيات والدُّمَى.
- استخدام القصص: استُخدمت القصص المقدَّمة للأطفال كأداةٍ لتحقيق الغاية، مما يجعل الأطفال يشعرون بالتشويق والاهتمام.
- الألعاب الحركيَّة: تم استخدام ألعابٍ؛ مثل: البحث عن الكنز، والرسم لتعزيز مهارات التَّعاوُن والعمل الجماعي بين الأطفال.
- تطبيق القِيَم الاجتماعيَّة: وجِّه الأطفال لتطبيق قِيَم التَّعاوُن وآداب التعامل مع الآخرين أثناء اللَّعِب.

بشكلٍ عامٍّ، يظهر من الردود أنَّ المسرحيَّة نجحَتْ في استخدام اللَّعِب التربوي بفعاليَّةٍ لتعزيز قيمة التَّعاوُن بين الأصدقاء، وكان هذا التوظيف متنوعًا وشاملًا للعديد من الأنشطة التَّفاعُليَّة التي تناسب الأطفال.

- **كيف وظَّفت المسرحيَّة اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تعزيز قيمة الصداقة؟**

من خلال تحليل الإجابات المقدَّمة تُشِير إلى أنَّ المسرحيَّة قامت بوظيفةٍ ممتازةٍ في استخدام اللَّعِب التربوي لتعزيز قيمةِ الصَّداقة، يظهر من الردود المختلفة أنَّ هناك عدَّة طُرقٍ استُخدمت للوصول إلى هذا الهدف:

- التفاؤل: من الواضح أنَّ المسرحيَّة قد تضمَّنتْ رسائلَ إيجابيةً وتفاؤليَّةً تُعزِّز قيمة الصَّداقة.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ ISSN Online: 2961-404X / ISSN Print: 1658-9580

- المشاركة: استخدمت المسرحيَّة مشاركةَ الأطفال في أنشطةٍ مختلفةٍ؛ مثل: البحث والتنقُّل، وهذه الأنشطة تُشجِّع الأطفال على التَّفاعُل وبناء علاقات.
- القصة: استُخدمت قصصٍ تُعزِّز قِيَم الصداقة والتَّعاوُن بين الأطفال.
- الحبُّ والاحترام: من الواضح أنَّ المسرحيَّة قامت بتركيزٍ على القيم الأساسية للصداقة؛ مثل: الحبِّ، والاحترام، والمصالحة.

بشكلٍ عامٍّ، يُمكِن القولُ: إنَّ المسرحيَّة استفادت بشكلٍ كبيرٍ من إستراتيجيَّات اللَّعِب التربوي لتحقيق هدف تعزيز قيمة الصداقة، وهذا ما أكَّده المشاركون من خلال رُدودِهم.

ترى الباحثة أن القصة المسرحية لها دور يوازي دور الوسيلة المستخدمة في زرع مفاهيم القيم التربوية التي تهدف لها المسرحية، فهي عملية متكاملة ومتوازنة بين النص والعرض.

- **كيف وظَّفت المسرحيَّة اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تشجيع الطِّفل على ابتكار حلولٍ للمشكلات؟ صِفْ لنا الآليَّة.**

من خلال تحليل الردود، يظهر أنَّ المسرحيَّة استخدَمتْ مجموعة من الإستراتيجيَّات لتحقيق هذا الهدف:

- البحث والاكتشاف: استخدمت المسرحيَّة أنشطةَ البحث والاكتشاف لحفز الأطفال على التفكير وابتكار حلولٍ للمُشكلات المقدَّمة.
- فكُّ اللُّغز: تم تقديم الألغاز والخرائط كأدواتٍ لتحفيز الأطفال على البحث والتَّخمين وتطبيق مهارات حلِّ المشكلات.
- المشاركة وجَمْع الآراء: شُجِّع الأطفال على المشاركة وجمع آراءٍ مختلفةٍ من أجل الوصول إلى حلولٍ مُبتكَرةٍ.
- تقديم قصة جذَّابة: من خلال قصة مُشوِّقة، ثم حَفْز الأطفال على التفكير، والمشاركة، والابتكار.

بشكلٍ عامٍّ يتَّضِح أنَّ هناك توجُّهًا قويًّا نحو حَفْز الأطفال على الابتكار وحلِّ المشكلات من خلال استخدام اللَّعِب التربويِّ في المسرحيَّة، ومع ذلك، هناك بعض المشاركين الذين لم يَجِدوا إستراتيجيَّاتٍ مُعيَّنةٍ أو لم يُلاحِظوا وجودها، ولكن وبشكلٍ عامٍّ، يبدو أنَّ المسرحيَّة كانت ناجحةً في تحقيق هذا الهدف لدى الغالبية العُظمَى من المشاركين.

- **كيف وظَّفت المسرحيَّة اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تشجيع الطفل على التَّفاعُل المسرحي مع الممثِّل ولَعِب الأدوار على الخشبة؟ صِفْ لنا الآليَّة.**

من خلال تحليل الرُّدود، يُمكِنُنا استنتاج أنَّ المسرحيَّة استخدمتْ عدَّة إستراتيجيَّات لتحقيق هذا الهدف:

- المشاركة الفعَّالة: شُجِّع الأطفال على المشارَكة في البحث بفعاليَّةٍ وحماسٍ، ممَّا يُعزِّز مشاركتَهم وتفاعُلَهم.
- التَّفاعُل العملي: استُخدم التَّفاعُل العملي مع الدُّمَى لجذب انتباه الأطفال وتعزيز تفاعُلِهم.
- طرْح الأسئلة: من خلال طرْح أسئلةٍ والرَّدِّ عليها، شُجِّع الأطفال على التفكير والمشارَكة.
- استخدام الدُّمَى بشكلٍ فعَّالٍ: كانت الدُّمَى موجودةً طِوَال الوقت، وتتفاعل مع الأطفال، ممَّا يُعطِيهم فرصةً للتَّفاعُل واللَّعِب معها.
- اللَّعِب مع الدُّمَى: شُجِّع الأطفال على اللَّعِب مع الدُّمَى، مما يَجعَلُهم يَشعُرون بالانخراط في المسرحيَّة.

في المجمل، يظهر أنَّ المسرحيَّة استفادتْ بشكلٍ كبيرٍ من استخدام اللَّعِب التربوي لتحقيق هدفِ تشجيع الطفل للمشاركة والتَّفاعُل مع الدُّمَى، وكان هذا التوجُّه واضحًا من خلال الرُّدود المقدَّمة من المشاركين؛ حيث أكَّدوا على فعاليَّة هذه الإستراتيجيَّات في تحقيق الهدف المطلوب.

كيف وظَّفت المسرحيَّة اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تشجيع الطِّفْل على التَّفاعُل المسرحي مع الممثِّل ولَعِب الأدوار على الخشبة؟

من خلال تحليل الرُّدود، نستطيع أن نستخلص النقاط التالية:

- التَّفاعُل الفعَّال: وظَّفت المسرحيَّة اللَّعِب التربوي بطريقةٍ جعلت الأطفال يشعرون بالرَّغبة في المشارَكة الفعليَّة مع الممثِّلين.
- تقمُّص الشخصيَّات: من خلال هذه الطريقة، أُعطِي الأطفالُ فرصةً لتمثيل الأدوار والاندماج في القصة.
- الألعاب والتَّواصُل: استخدمت المسرحيَّة الألعاب والجلوس على الكراسي والطاولات لتحقيق تفاعُلٍ أكبر بين الأطفال والممثِّلين.
- شخصيَّة الممثِّل: كانت شخصية الممثِّل رائعةً وقادرةً على جذْب انتباه الأطفال وتشجيعهم على المشارَكة.
- اللَّعِب والمسابقات: استخدمت المسرحيَّة الألعاب والمسابقات كوسيلةٍ لزيادة تفاعُل الأطفال وتشجيعهم على المشاركة.

بشكلٍ عامٍّ، يظهر أنَّ المسرحيَّة قامت بتوظيف اللَّعِب التربويِّ بشكلٍ فعَّالٍ لتحقيق هدف تشجيع الطفل على التَّفاعُل المسرحي مع الممثِّل ولَعِب الأدوار على الخشَبَة، وكان ذلك واضحًا من خلال الرُّدود المقدَّمة من المشاركين؛ حيث أكَّدوا على فعاليَّة الإستراتيجيَّات المستخدَمة في تحقيق هذا الهدف.

- **كيف وظَّفت المسرحيَّة اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف حثِّ الطِّفْل على حلِّ الأحجيات والمشاكل التي تُواجِهُه في أيِّ مكانٍ؟**

من خلال الرُّدود التي تمَّ تقديمها من المشاركين، يُمكِنُنا الاستنتاج بأنَّ:

- طريقة العرض: وظِّف اللَّعِب التربوي في المسرحيَّة بشكلٍ واضحٍ وفعَّالٍ؛ حيث شجَّعَت المسرحيَّةُ الأطفالَ على التفكير والتَّفاعُل.
- التفكير الإيجابي: وظَّفَت المسرحيَّة الألعاب التربوية لتحقيق التفكير الإيجابي، وحلّ الأحجيات.
- القصة المسرحيَّة: من خلال سَرْد القصَّة وتفاعُل الأطفال، شُجِّعوا على حلّ الأحجيات والتَّفاعُل مع الحدث.
- التَّفاعُل والصَّداقة: أبرزت المسرحيَّةُ أهمِّية التَّفاعُل والصَّدَاقة، وكيف يُمكِن لهذه العناصر أن تُساعِد في حلّ الأحجيات.
- الشخصيَّات: كانت الشخصيَّات جذَّابةً للأطفال، وشجَّعَتهم على التَّفاعُل وحلّ الأحجيات.
- البحث والاستكشاف: شُجِّع الأطفال على استخدام مهارات البحث والاستكشاف لحلّ الأحجيات والتَّغلُّب على التَّحدِّيات.

وبشكلٍ عامٍ، يبدو أنَّ المسرحيَّة استخدمَت اللَّعِب التربوي بشكلٍ ناجحٍ لتحقيق هدفٍ حثَّ الطفل على حلّ الأحجيات والمشاكل، وكان ذلك واضحًا من خلال تفاعُل الأطفال التي تُؤكِّد على فعاليَّة الإستراتيجيَّات المستخدَمة.

- **كيف وظَّفت المسرحيَّة اللَّعِب التربوي في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق هدف تشجيع الطفل على البحث والاكتشاف؟ صِفْ لنا الآليَّة.**

من خلال الرُّدود التي تمَّ تقديمها من المشارِكين، يُمكِنُنا الاستنتاج بأنَّ:

- التَّفاعُل: شُجِّع الأطفال على البحث والاكتشاف من خلال التَّفاعُل المستمرّ مع القصة والشخصيَّات.
- الألغاز: استُخدمت الألغاز كوسيلةٍ لتشجيع الأطفال على التفكير والبحث عن حلولٍ.
- القصَّة: استخدمت المسرحيَّة القصَّة كوسيلةٍ لجَذْب اهتمام الأطفال وحَفْزهم على البحث والاكتشاف.
- الشخصيات: كانت الشخصيات جزءًا محوريًّا من العرض؛ حيث جذبت اهتمام الأطفال وشجَّعتهم على المشاركة.
- المشاركة: شُجِّع الأطفال على المشارَكة في البحث والاكتشاف من خلال التَّفاعُل المباشر مع الحدث.
- الاستكشاف: كان هناك تركيزٌ على تشجيع الأطفال على استكشاف المحتوى والبحث عن حلولٍ.

وبشكلٍ عامٍ، يُمكِن القولُ: إنَّ المسرحيَّة استفادت بشكلٍ كبيرٍ من إستراتيجيَّات اللَّعِب التربويّ في تشجيع الأطفال على البحث والاكتشاف، وكان ذلك واضحًا من خلال التَّفاعُل النَّشِط من قِبَل الأطفال.

الإجابة على تساؤلات البحث:

ما مدى جودة اختيار إستراتيجية اللَّعِب الموظَّفة في المسرحيَّة لتحقُّق الغايات والأهداف التربوية؟

جودة اختيار إستراتيجية اللَّعِب الموظَّفة في المسرحيَّة كانت عاليةً؛ حيث أظهرت الردود توافُقًا كبيرًا من الجميع على فعاليَّة المسرحيَّة في تحقيق الأهداف التربويَّة عبرَ استخدام اللَّعِب، وتمَّ التأكيد على أنَّ التِّقنيات والإستراتيجيَّات التي استُخدمت كانت مُلائِمةً وفعَّالةً.

ماذا قدَّمت المسرحيَّة من أنواع الألعاب التربوية وتفاعُلٍ مسرحيٍّ يخدم تحقُّق الغايات والأهداف؟

قدَّمت المسرحيَّة مجموعةً مُتنوِّعةً من الألعاب التربويَّة التي خَدَمَت الغايات والأهداف؛ منها: اللَّعِب الجماعي، واستخدام الدُّمَى، والبحث والاكتشاف، وفك الألغاز، والتَّفاعُل المسرحي مع الممثِّلين، كما استُخدمت القصص والشخصيات المسرحيَّة لتحقيق تفاعُلٍ مع الأطفال وتشجيعهم على المشاركة والابتكار.

كيف وظَّفَت المسرحيَّة اللَّعِب التربويَّ في المسرح التَّفاعُلي لتحقيق الغايات والأهداف؟

وظَّفت المسرحيَّة اللَّعِب التربويَّ بطُرُقٍ مُتعدِّدةٍ؛ منها:

- استخدام القصص المسرحيَّة التي تحتوي على رسائلَ تربويَّةٍ وأخلاقيَّةٍ.
- تشجيع الأطفال على المشاركة المباشرة في الأحداث واتِّخاذ قراراتٍ.
- الاعتماد على الألعاب التربوية الحركيَّة والذهنيَّة لتعزيز مهارات الأطفال وتنمية قدراتهم.
- استخدام الدُّمَى لتشجيع الأطفال على التَّفاعُل والتعبير عن أنفسِهم.
- تقديم تحدِّيات وألغازٍ تحتاج إلى تفكيرٍ وحلولٍ من قِبَل الأطفال.

النتائج:

توصلت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى نتائج أهمها:

١. أن توظيف اللعب التربوي في المسرح التفاعلي للأطفال من شأنه أن يحدث نقله في مفهوم مسرح الطفل السعودي من عملية التلقي فقط إلى عمليتين وهما: التلقي والتفاعل باللعب.

٢. تعد استراتيجية لعب الأدوار، والبحث والاكتشاف من استراتيجيات اللعب التربوي الأكثر مواءمة للمسرح التفاعلي عند الأطفال، والتي من شأنها أن تسهم في تعزيز مفاهيم تربوية وتعلمية راسخه في نفوس الأطفال وعقولهم.

٣. أن دعم هيئة المسرح التابعة لوزارة الثقافة لمسرح طفل سعودي (مسرحية جود وعززو أنموذجًا) يعكس أهمية مشرح الطفل في مؤسَّسات المجتمع والمجالات التعليمية والتربوية؛ بما يحقق مجموعةٍ مُتنوِّعةٍ من الأهداف التربويَّة والاجتماعيَّة؛ للارتقاء بمسرح الطفل السُّعودي.

توصيات الدِّراسة:

ومن خلال النتائج السابقة، توصي الدِّراسة بما يلي:

١. تعزيز استخدام اللَّعِب التربوي: يُوصَى بتعزيز استخدام استراتيجيَّات اللَّعِب التربوي في المسرحيَّات المستقبليَّة.

٢. التركيز على التَّفاعُل: يجب الاستمرارُ في تشجيع التَّفاعُل المباشِر مع الأطفال خلال المسرحيَّات لتحقيق التأثير المرجوّ.

٣. توسيع نطاق الأهداف التربوية: يُوصَى بتوسيع نطاقِ الأهداف التربويَّة المعتمدة في المسرحيَّات المستقبلية لتشمل موضوعات وقضايا جديدة، قد تكون ذاتَ فائدةٍ للأطفال.

٤. تقييم مستمر: لضمان الجودة والتحسين المستمرّ، يُوصَى بإجراء تقييمات مُستمرَّةٍ بعد كلِّ عرضٍ مسرحيٍّ لجمع آراء الحضور واستخدامها في تحسين العروض المستقبليَّة.

٥. الاستفادة من التكنولوجيا: يُمكن استخدام التكنولوجيا الحديثة؛ مثل الواقع المعزّز، لجعل المسرحيَّات أكثرَ تفاعُليَّةً وجذبًا للأطفال.

٦. برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال: عقد دورات وبرامج تدريبية للمعلمات في آلية توظيف اللعب التربوي في المسرح التفاعلي لتحقيق أهداف وغايات تعليمية وتربوية.

المراجع:

- الغرباوي، لمياء. (٢٠١٩). أثَر استخدام برنامجٍ قائمٍ على المسرح التَّفاعُلي في تنمية مهارات التفكير الإيجابي، وحلّ المشكلات اليوميَّة لدى طفل الرَّوضة. جامعة الإسكندرية - كليَّة رياض الأطفال.
- كنعان، أحمد. (٢٠١١). أثر المسرح في تنمية شخصية الطفل. مجلة جامعة دمشق.
- السالم، نورة. (٢٠٢٠). أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطور لدى أطفال مرحلة الروضة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد١٨٥.
- الثبيتي، صالح. (٢٠١٦). أدب الأطفال بين الواقع والمأمول. الطائف، النادي الأدبي الثقافي.
- شحاتة، حسن. (٢٠٠٨). إستراتيجيَّات التعليم والتعلُّم الحديثة، وصناعة العقل العربي. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الحيلة، محمد. (٢٠١٠). الألعاب التربوية وتَقنِيَات إنتاجها سيكولوجيًّا وتعليميًّا وعلميًّا. ط (٥)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سالم، مصطفى. (١٩٩٨). الإلقاء في مسرح الطفل- بناء نظام مقترَح. أطروحة دكتوراه، غير منشورةٍ خارج موقع الجامعة، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة.
- شبكة، راندا. (٢٠٠٩). آليَّات تفعيل الدَّور التربوي للمسرح في تنمية الانتماء الوطني لدى طفل الرَّوضة. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد.
- المالكي، مالك. (٢٠١٠). أهمية المسرح المدرسي ومسرح الطفل، وتداخُلُهما لتحقيق أهدافٍ تربويَّةٍ، وغيابُهما في المدارس والمؤسسات التربوية. مجلة الدراسات التربوية، الرصانة.
- رضا، أنور. (١٩٨٩). التشبيهات والألعاب التربوية تَقنِيةٌ مهمَلةٌ في التربية العربية. مجلة العربي.
- الخوالدة، محمد. (٢٠٠٣). اللَّعِب الشعبي عند الأطفال ودلالته التربوية في إنماء شخصيَّاتهم. ط (١)، دار المسرية للنشر والطباعة.
- العناني، حنان. (٢٠١٤). اللَّعِب عند الأطفال: الأسس النظرية والتطبيقية. ط (٩)، عمان، دار الفكر.
- الدين، نوف. (٢٠١٨). اللَّعِب في حياة الأطفال: الطفل العربي والمستقبل. الكتاب الثالث والعشرون. سلسلة فصلية تُصدِرُها مجلة الكتاب العربي.
- حسين، كمال الدين. (٢٠٠٤). المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق. ط (١)، القاهرة -الدار المصرية اللبنانية.
- عبد المقصود، حسنية. (٢٠٠٢). المسؤوليَّة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة (دليل عمل). ط (١)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- العنانى، حنان. (٢٠٠١). برامج تربية الطفل. الأردن، دار صنعاء للنشر والتوزيع.
- نصار، حنان. (٢٠١٩). برنامج قائم على المسرح التَّفاعُلي البنائي لتنمية مهارة التَّواصُل الاجتماعي الإيجابي لدى طفل الرَّوضة ذوي النشاط المفرط. جامعة كفر الشيخ، كلية التربية.
- السعيد، راندا. (٢٠٢٠). توظيف المسرح التعليمي بين اللَّعِب واللَّوْعَبة لطفل ما قبلَ المراهقة، في ضوء تحدِّيات العصر خلال تقنِيَة المسرح الورقي. جامعة الإسكندرية، كلية التربية.
- شريف، السيد. (٢٠٠٤). دمج الأطفال المعاقين ذهنيًّا، القابلين للتعلُّم مع أقرانهم العاديّين في رياض الأطفال، وتنمية بعض المهارات الاجتماعيَّة لديهم. المؤتمر السنوي للتربية الوجدانية، القاهرة، مركز الدراسات النفسية.
- عبد الحسين، حنان. (٢٠١٤). دَور المسرح في تعزيز الثروة اللُّغوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية.
- مرعي، توفق، وبلقيس، أحمد. (١٩٩٥). سيكولوجية اللَّعِب. عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- رجب، يوسف. (٢٠٢١). فاعليَّة استخدام مسرح الطفل في تنمية مهارَتَي: التواصل اللَّفظي، وإقامة علاقات طيبة

مع الآخرين لدى أطفال الرَّوضة. جامعة بني سويف، كلية التربية للطفولة المبكرة.
- نصار، حنان. (٢٠٢٠). فاعليَّة برنامج أنشطة المسرح التَّفاعُلي البِنَائي في تنمية بعض مهارات حلّ المشكلات الرياضية الحياتية لدى الطفل اليتيم، من (٥ - ٦) سنوات. جامعة أسيوط، كلية التربية للطفولة المبكرة.
- الرفاعي، محب. (٢٠٠٠). فعاليَّة الألعاب التعليميَّة في تنمية الوعي والسُّلوك البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة. مج (٣)، ع (٣)، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- البريكي، فاطمة. (٢٠٠٦). مدخل إلى الأدب التَّفاعُلي. المغرب، الدار البيضاء - المركز الثقافي العربي.
- وارد، وينفرد. (١٩٨٦). مسرح الأطفال. ترجمة: محمد شاهين الجوهري، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف.
- أحمد، نجلاء. (٢٠١٣). مسرح ودراما الطفل. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- إلياس، أسماء ومرتضى، سلوى. (٢٠١٦). مفاهيم أساسية في رياض الأطفال. عمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- غزواي، محمد وإسكندر، يوسف. (١٩٩٤). مُقدِّمة في التكنولوجيا التعليمية. الإمارات العربيَّة المتحدة، العين، مكتبة الفلاح.
- حسين، كمال. (٢٠١٠). مُقدِّمة في مسرح ودراما الطفل لرياض الأطفال. مطبعة العمرانيَّة للأوفست.
- الشتيوي، محمود. (١٩٨٨). ملحوظات حول المسرح التربوي. الكويت، مجلة عالم الفكر.
- مصاص، جمعه. (٢٠١٩). نحو مسرحيَّة تفاعليَّة في ظلّ العولمة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. المركز الجامعي لتامنغست، مجلة إشكالات في اللغة والأدب.
- الطوبجي، حامد. (١٩٩٦). وسائل الاتِّصال والتكنولوجيا في التعليم. الكويت، دار القلم.
- الصفحة الخاصة بموقع بشخصيات مسرحية (جود وعزوز):
https://twitter.com/azoozjude?lang=ar

المراجع باللغة الانجليزية:

- Al-Gharbawi, Lamia. (2019). The Effect of Using an Interactive Theater-Based Program on Developing Positive Thinking and Daily Problem-Solving Skills in Kindergarten Children. Alexandria University - Faculty of Kindergarten.
- Kanaan, Ahmed. (2011). The Impact of Theatre on Child Personality Development. Damascus University Journal.
- Al-Salem, Noura. (2020). The Effect of Applying the Montessori Method on Developing Creative Thinking Skills Compared to the Developed Method for Kindergarten Children. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, Issue 185
- Al-Thabeti, Saleh. (2016). Children's Literature between Reality and Hope. Taif, Cultural Literary Club.
- Al-Hila, Muhammad. (2010). Educational games and their production techniques, psychologically, educationally, and scientifically. 5th ed., Amman, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution
- Salem, Mustafa. (1998). Recitation in Children's Theatre - Building a Proposed System. Unpublished PhD Thesis, University of Baghdad, College of Fine Arts.
- Shabaka, Randa. (2009). Mechanisms for activating the educational role of theatre in developing national belonging among kindergarten children. Journal of the Faculty of Education, Port Said University
- Al-Maliki, Malik. (2010). The importance of school theater and children's theater, their interaction to achieve educational goals, and their absence in schools and educational institutions. Journal of Educational Studies, Al-Rasana.
- Rida, Anwar. (1989). Educational similes and games are a neglected technique in Arab education. Al-Arabi Magazine.

- Abdul-Hussein, Hanan. (2014). The role of theater in enhancing linguistic wealth among primary school students. Center for Educational and Psychological Research, University of Baghdad, Journal of Educational Research.
- Marai, Tawfiq, and Balqis, Ahmed. (1995). Psychology of Play. Amman, Dar Al-Furqan for Publishing and Distribution
- Ragab, Youssef. (2021). The Effectiveness of Using Children's Theater in Developing the Skills of Verbal Communication and Establishing Good Relationships with Others among Kindergarten Children. Beni Suef University, Faculty of Early Childhood Education.
- Nassar, Hanan. (2020). The effectiveness of the constructive interactive theater activities program in developing some life-related mathematical problem-solving skills among orphan children, aged (5-6) years. Assiut University, Faculty of Early Childhood Education.
- Al-Rifai, Muhib. (2000). The effectiveness of educational games in developing environmental awareness and behavior among preschool children. Vol. (3), No. (3), Journal of Scientific Education, Faculty of Education, Ain Shams University
- Al-Buraiki, Fatima. (2006). Introduction to Interactive Literature. Morocco, Casablanca - Arab Cultural Center.
- Ward, Winifred. (1986). Children's Theatre. Translated by: Muhammad Shahin Al-Jawhari, Cairo, Egyptian General Organization for Authorship.
- Ahmed, Naglaa. (2013). Children's Theatre and Drama. Alexandria, New University House.
- Elias, Asmaa and Murtadha, Salwa. (2016). Basic Concepts in Kindergarten. Amman, Dar
- Al-Khalayleh, Muhammad. (2003). Popular games among children and their educational significance in developing their personalities. Ed. (1), Dar Al-Masriya for Publishing and Printing.
- Al-Anani, Hanan. (2014). Play in Children: Theoretical and Applied Foundations. 9th ed., Amman, Dar Al-Fikr.
- Al-Din, Nouf. (2018). Play in Children's Lives: The Arab Child and the Future. Book Twenty-Three. A quarterly series published by the Arab Book Magazine.
- Hussein, Kamal El-Din. (2004). Educational Theatre: Terminology and Application. Ed. (1), Cairo -Dar Egyptian Lebanese
- Abdul-Maqsoud, Hasniya. (2002). The Social Responsibility of the Preschool Child (A Working Guide). Ed. (1), Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Anani, Hanan. (2001). Child-rearing programs. Jordan, Sana'a House for Publishing and Distribution.
- Nassar, Hanan. (2019). A program based on constructive interactive theater to develop positive social communication skills in hyperactive kindergarten children. Kafrelsheikh University, Faculty of Education
- Al-Saeed, Randa. (2020). Employing educational theater between play and playfulness for pre-adolescent children, in light of contemporary challenges through the use of paper theater technology. Alexandria University, Faculty of Education
- Sherif, El-Sayed. (2004). Integrating mentally disabled children who are capable of learning with their normal peers in kindergartens and developing some of their social skills. Annual Conference on Emotional Education, Cairo, Center for Psychological Studies.

Al-Asar Al-Ilmi for Publishing and Distribution.
- Ghazwai, Mohammed and Iskandar, Yousef. (1994). Introduction to Educational Technology. United Arab Emirates, Al Ain, Al Falah Library.
- Hussein, Kamal. (2010). Introduction to Children's Theatre and Drama for Kindergartens. Al-Omrania Offset Press
- Al-Shtewi, Mahmoud. (1988). Notes on Educational Theatre. Kuwait, Alam Al-Fikr Magazine.
- Masas, Juma. (2019). Towards an Interactive Play in the Shadow of Globalization, People's Democratic Republic of Algeria. University Center of Tamanghasset, Issues in Language and Literature Magazine
- Al-Tobji, Hamed. (1996). Communication and Technology in Education. Kuwait, Dar Al-Qalam.
- The page for the website characters (Joud and Azooz):
https://twitter.com/azoozjude?lang=ar

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

الترخيص

111489

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9580 (Print)

ISSN 2961-404X(Online)

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

الترخيص

111486

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9572 (Print)

ISSN 2961-4066(Online)

المجلة الدولية للشريعة والدراسات الاسلامية

رئيس التحرير

أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ

الترخيص

111487

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9564 (Print)

ISSN 2961-4031(Online)

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

رئيس التحرير

أ.د. عائشة بليهش العمري

الترخيص

111488

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9556 (Print)

ISSN 2961-4023 (Online)

www.kefeac.org/#magazine