رفاد
REFAAD

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد الرابع عشر- العدد السادس، كانون الأول 2025

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار، جامعة الأقصى - فلسطين
الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري، جامعة مؤتة- الأردن
م. سوزان السلايمه، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن
أ. تقى مقدادي، تدقيق لغوي، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية - الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضاعن الخوالدة	جامعة آل البيت - الأردن
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاد	جامعة العين- الإمارات
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها- مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي	جامعة المنصورة- مصر
الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة- العراق
الأستاذ الدكتور أحمد عيسى الطويسي	جامعة مؤتة- الأردن
الأستاذ الدكتور منيرة محمود الشرمان	جامعة اليرموك- الأردن
الأستاذ الدكتور أيمن أحمد العمري	الجامعة الهاشمية- الأردن
الأستاذ الدكتور علي حسين محمد حورية	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور سالم علي سالم الغرايبة	جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن
الأستاذ الدكتور ايمان عباس علي الخفاف	الجامعة المستنصرية- العراق
الأستاذ الدكتور سامر جميل رضوان	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الأستاذ الدكتورة ياسرة محمد أيوب أبو هدروس	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتور عبدالسلام موسى العديلي	جامعة آل البيت- الأردن
الأستاذ الدكتورة سامية رحّال	جامعة حسيبة بن بو علي- الجزائر
الأستاذ الدكتورة نايفة قاسم علي	جامعة طرطوس- سوريا
الأستاذ الدكتور إبراهيم أحمد الزعبي	جامعة آل البيت- الأردن

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه	جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسناوي	وزارة التربية- العراق
الدكتور عمـر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري- السودان
الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة- السعودية
الدكتورة سهير سليمان الصبّاح	جامعة القدس- فلسطين
الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة الشعب (كاليفورنيا)- الولايات المتحدة
الدكتور أحمد محمد الفواعير	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي	جامعة بغداد- العراق
الدكتور نائل محمد قرقز	جامعة القصيم- السعودية
الدكتور أحمد محمد نجادات	جامعة اليرموك- الأردن
الدكتور محمد صالح بني هاني	جامعة اليرموك- الأردن

التعريف بالمجلة

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دورية مفهرسة ومحكمة تصدر في ستة أعداد سنوياً عن مركز رفاد للدراسات والأبحاث.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى نشر البحوث المحكمة في القضايا التربوية والنفسية بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة، وتنشيط حركة البحث العلمي في هذه القضايا عربياً ودولياً، وفق معايير مهنية عالمية متميزة، بمشاركة نخب من أعضاء ومحكمين دوليين متميزين، والمشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الهادفة والنوعية، التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه، والمشاركة الفاعلة مع الجامعات ومراكز البحث العلمي، المحلية والعالمية، لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +962-27279055

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com
Website: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

جميع الآراء التي تتضمنها هذه المجلة تعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها

قواعد النشر

أولاً: تسليم الورقة البحثية:

- يتم إرسال الورقة البحثية ومرفقاتها إلى المجلة عن طريق نظام **التسليم الإلكتروني** بالمجلة. أو عن طريق البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة **(editoreps@refaad.com)**
- يتم إعلام المؤلف باستلام الورقة البحثية.

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

- تقوم هيئة التحرير بفحص الورقة البحثية للنظر فيما إذا كانت مطابقة لقواعد النشر الشكلية ومؤهلة للتحكيم.
- تُعتمد في الفحص الأولي شروط مثل: ملاءمة الموضوع للمجلة، ونوع الورقة (ورقة بحثية أم غير بحثية)، وسلامة اللغة، ودقة التوثيق والإسناد بناء على نظام التوثيق المعتمد في المجلة، وعدم خرق أخلاقيات النشر العلمي.
- يتم إبلاغ المؤلف باستلام الورقة البحثية وبنتيجة الفحص الأولي.
- يمكن للمجلة أن تقوم بما يُعرف بمرحلة "استكمال وتحسين البحث"، وذلك إذا ما وجد. أن الورقة البحثية واعدة ولكنها بحاجة إلى تحسينات ما قبل التحكيم، وفي هذه المرحلة تقدم للمؤلف إرشادات أو توصيات ترشده إلى سبل تحسين ورقته بما يساعد على تأهيل الورقة البحثية لمرحلة التحكيم.

2. التحكيم:

- تخضع كل ورقة بحثية للمراجعة العمياء المزدوجة (إخفاء أسماء الباحثين والمحكميين).
- يُبلغ المؤلف بتقرير من هيئة التحرير يبين قرارها.
- دفع رسوم التحكيم والنشر كما هو موضح في موقع المجلة.
- تُرسل خلاصة ملاحظات هيئة التحرير والتعديلات المطلوبة إن وجدت، ويُرفق معه تقارير المراجعين أو خلاصات عنها.

3. إجراء التعديلات:

- يقوم المؤلف بإجراء التعديلات اللازمة على الورقة البحثية استناداً إلى نتائج التحكيم ويعيد إرسالها إلى المجلة، مع إظهار التعديلات، كما يُرفق في ملف مستقل مع الورقة البحثية المعدلة أجوبته عن جميع النقاط التي وردت في رسالة هيئة التحرير والتقارير التي وضعها المراجعون.

4. القبول والرفض:

- تحتفظ المجلة بحق القبول والرفض استناداً إلى التزام المؤلف بقواعد النشر وبتوجيهات هيئة تحرير المجلة والتعديلات المطلوبة من قبل المحكمين.
- إذا أفاد المحكم بأن الباحث لم يقم بالتعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة أخيرة للقيام بها، وإلا يرفض بحثه ولا ينشر في المجلة ولا يتم استرجاع رسوم النشر.

ثالثاً: القواعد الشكلية:

1. **ملاءمة الموضوع:** أن يقع موضوع الورقة البحثية ضمن نطاق اهتمام المجلة.
2. **عنوان الورقة البحثية:** يكون باللغتين العربية والإنجليزية، كما يجب أن يتعلق العنوان بهدف الورقة البحثية. مع تجنب الاختصارات والصيغ قدر الإمكان.
3. **الباحثين:** كتابة الأسم الكامل ومكان العمل وعنوان البريد الإلكتروني للمؤلف الرئيس ولجميع المؤلفين الموجودين في الورقة البحثية باللغتين العربية والإنجليزية.
4. **الملخص:** يجب أن تتضمن جميع الأبحاث على ملخصات باللغتين العربية والإنجليزية تكون معلوماتها متطابقة، عدد الكلمات في كل ملخص (150–250) كلمة. ويجب أن تحتوي على العناصر الآتية على شكل فقرات كل على حدة: الأهداف، والمنهجية، والنتائج، وخلاصة الدراسة، كما يجب إضافة 3–5 من الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية.
5. **المقدمة:** يتضمن هذا القسم خلفية الدراسة وأهدافها وملخصًا للأدبيات الموجودة والدوافع ولماذا كانت هذه الدراسة ضرورية.
6. **الجداول والرسوم البيانية:** تُعرض الجداول والرسوم البيانية بطريقة واضحه ومناسبة كما هو موضح بقالب المجلة.
7. **النتائج:** يتضمن هذا القسم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
8. **المصادر والمراجع:** يلتزم المؤلف بقواعد التوثيق المقررة في المجلة لأصول الإسناد والعرض الببليوغرافي حسب **نظام APA.**
9. **الحجم:** يلتزم المؤلف بعدد الصفحات بحيث لا تزيد الورقة البحثية عن 30 صفحة بما فيها الملخص وصفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	جودة الحياة الأسرية: مراجعة نظرية للمفاهيم والنماذج المفسرة في ضوء رؤية تحليلية معاصرة	890
2	العلاقة بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي وتعزيز قيمة العطاء لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة مكة المكرمة	906
3	دور ممارسة التصميم الهندسي عند تعلم الفيزياء فى تنمية عادات العقل الهندسية لدى طالبات المرحلة الثانوية	934
4	أثر توظيف استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية فى تعليم مادة الرياضيات على التعلم الفوري بمستوياته الثلاث (دنيا، متوسطة، عليا) لدى طلبة الصف التاسع في مدينة أم الفحم	949
5	الوسط الأسري وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية والسلوكيات المنحرفة- دراسة مجموعة من مراهقي طلاب التعليم المهني الرسمي في منطقة طرابلس- شمال لبنان	965
6	تأثير القيادة الأخلاقية في إدارة المدارس الثانوية الحكومية على أداء المعلمين من وجهة نظرهم	982
7	تقييم استراتيجيات دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء الجليل من وجهات نظر المعلمين وأولياء الأمور	1005
8	هوية الطفل الجنسية وتحدي البناء: الشخصيات الكرتونية "المحايدة جنسيًا" أنموذجًا	1019
9	The Role of Modern Technologies in Language Teaching and Learning: Toward Interactive Digital Multimodal Environments	1037
10	The Effectiveness of Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) in Modifying Sexual Behaviors Influenced by Traumatic Experiences Among Youth	1049

افتتاحية العدد

بسم الله العلي الكريم الاكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى صحابته الكرام الميامين، وعلى من سار على نهجهم إلى يوم الدين وبعد،،،،

يسعدني أن أقدم هذا **العدد السادس من المجلد الرابع عشر من العام 2025**، من **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، والذي احتوى على عدد من الأبحاث المهمة والمتنوعة في فروع التربية المختلفة، حيث تميزت الأبحاث بالرصانة والحداثة، وقد شارك فيها عدد من الباحثين من مختلف فروع التربية، أثروا المكتبة التربوية بفيض من العلم والمعرفة.

اللهم لك الحمد كله والشكر كله، الذي يسر لنا إتمام هذا العدد بمنه وتوفيقه، نسأل الله تعالى أن يكون خالصًا لوجهه الكريم، وأن يكون في ميزان حسنات كل من ساهم في إتمامه.

وها أنا أكرر النداء مرة تلو المرة، لأصحاب الهمة، علماء الأمة وورثة الأنبياء، من التربويين والباحثين والعلماء الأكاديميين في العالم، في مجالات التربية وفروعها المختلفة، للمضي معنا في هذا الدرب، الذي باركه الله ورسوله، لنشر إبداعهم العلمي ونتاج فكرهم التربوي، في الأعداد القادمة لهذه المجلة، طاعة لله، وطمعاً في الأجر والمثوبة، ودعمًا للعلم والمعرفة والخير والنور، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوتني هنا، أن أسجل شكري وعظيم تقديري، لأصحاب الأيادي البيضاء الذين ساهموا بفكرهم ونتاجهم في إخراج هذا العدد، من الباحثين، والسادة المحكمين وهيئة التحرير، والشكر موصول لا ينقطع لمن نسق وأخرج وأبدع، سائلين الله عز وجل، أن ينفع بهم، وأن يجعلها في ميزان حسناتهم يوم القيامة، وأن ينفع بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين والمسؤولين في مجالات التربية.

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

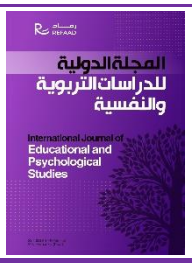
رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

الأبحاث

www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 6, 2025, pp. 890 - 905



Family Quality of Life: A Theoretical Review of Concepts and Explanatory Models in Light of a Contemporary Analytical Perspective

جودة الحياة الأسرية: مراجعة نظرية للمفاهيم والنماذج المفسرة في ضوء رؤية تحليلية معاصرة

Wafaa Youssef Youssef[1*]

[1] PhD student at Saint Joseph University and Lecturer at the University of Tripoli, Lebanon.

[*] Corresponding Author: Wafaa Youssef (wafaa.youssef@net.usj.edu.lb)

وفاء يوسف يوسف[1*]

[1] طالبة دكتوراه في الجامعة اليسوعية وأستاذ محاضر في جامعة طرابلس- لبنان.

*الباحث المراسل: وفاء يوسف (wafaa.youssef@net.usj.edu.lb)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/8/3	2025/8/29	2025/9/23

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.1

Abstract:

Objectives: This study aimed to analyze the theoretical structure of the concept of family quality of life through a comprehensive critical review of the historical and conceptual development of this concept from 1948 to 2025.

Methods: The study employed a systematic theoretical review approach, selecting 38 scholarly sources from peer-reviewed databases for the period 2014-2025.

Results: The comparative analysis yielded the development of an integrative definition of family quality of life that encompasses material, spiritual, and emotional needs within a framework of relationships characterized by understanding, support, and adaptation to challenges. Five key interactive dimensions were identified: family relationships, mental health, economic balance, parental control, and effective communication.

Conclusions: The study provides a contemporary theoretical framework that integrates subjective and objective dimensions of family quality of life, thereby distinguishing it from previous literature that addressed these dimensions in a fragmented manner. This framework supports the development of more precise measurement tools and forms a foundation for future research and social and educational policies aimed at enhancing family cohesion and achieving sustainable well-being in Arabic contexts.

Keywords: *Family quality of life; theoretical concepts; explanatory models; analytical perspective.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدّراسة إلى تحليل الهيكل النظري لمفهوم جودة الحياة الأسرية من خلال مراجعة نقدية شاملة للتطور التاريخي والمفاهيمي لهذا المفهوم منذ عام 1948 حتى 2025.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المراجعة النظرية التحليلية المنهجية (Systematic Theoretical Review)، مع اختيار38 مصدرًا علميًا من قواعد بيانات محكمة للفترة 2014–2025.

النتائج: أسفر التحليل المقارن عن تطوير تعريف تكاملي لجودة الحياة الأسرية يدمج الاحتياجات المادية والمعنوية والعاطفية في إطار علاقات تتسم بالتفاهم والدعم والتكيّف. كما حددت خمسة أبعاد رئيسية متفاعلة: العلاقات الأسرية، الصحة النفسية، التوازن الاقتصادي، السيطرة الأبوية، والتواصل الفعال.

الخلاصة: توفّر الدّراسة إطارًا نظريًا معاصرًا يدمج بين الأبعاد الذاتية والموضوعية لجودة الحياة الأسرية، مميزًا بذلك عن الأدبيات السابقة التي تناولتها بصورة مجزأة. هذا الإطار يدعم تطوير أدوات قياس أكثر دقة، ويشكل أساسًا للبحوث المستقبلية والسياسات الاجتماعية والتربوية الموجهة نحو تعزيز التماسك الأسري وتحقيق الرفاه المستدام في السياقات العربية.

الكلمات المفتاحية: *جودة الحياة الأسرية؛ المفاهيم النظرية؛ النماذج المفسّرة؛ الرؤية التحليلية.*

الاستشهاد

Citation

يوسف، وفاء. (2025). جودة الحياة الأسرية: مراجعة نظرية للمفاهيم والنماذج المفسرة في ضوء رؤية تحليلية معاصرة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 14 (6)، 890- 905.

Youssef, W. Y. (2025). Family Quality of Life: A Theoretical Review of Concepts and Explanatory Models in Light of a Contemporary Analytical Perspective. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(6), 890-905. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.1 [In Arabic]

المقدمة:

أهمّيّة الموضوع:

شهدت العقود الخمسة الماضية تطوّرًا ملحوظًا في مفهوم "جودة الحياة الأسرية" Family Quality of Life - FQOL ، إذ تحول من مجرد مؤشّرات اقتصادية إلى منظور شامل يتضمّن الأبعاد النّفسيّة والاجتماعيّة والصّحيّة. وتزايدت أهمّيّة هذا المفهوم خاصة بعد جائحة "كوفيد-19" التي سلّطت الضوء على التحديات التي تواجه الأسر وضرورة تعزيز مرونتها وقدرتها على التكيّف مع الظروف الاستثنائية.

الأدلة الدّولية:

تشير نتائج تقرير السّعادة العالمي World Happiness Report (Helliwell et al., 2023) إلى أنّ جودة العلاقات الأسرية تُعد من أقوى مؤشّرات الرفاهيّة النَّفسيَّة العامَّة، حيث وجدت الدّراسة ارتباطًا قويًا بين التماسك الأسري ومستويات السّعادة المجتمعية. كما أظهرت مؤشرات الرفاه في منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD Well-being Indicators أنّ الأسر ذات جودة الحياة المرتفعة تحقّق نتائج أفضل في مجالات التعليم والصّحة والاندماج الاجتماعيّ.

وعلى المستوى الإقليمي، كشفت دراسات اليونيسف (UNICEF, 2021) عن وجود تباينات في مقاييس جودة حياة الأسر عبر مختلف الثقافات، ممّا يؤكّد على ضرورة تطوير أدوات قياس تراعي السياق الثقافي المحلي. وأكدّت دراسة شيك وزملاؤه (Shek et al., 2023) على أهمّيّة تطبيق نماذج تقييم شاملة تتضمّن الأبعاد النّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة للأسر.

الفجوات البحثيّة:

رغم التطور الكبير في أدبيات جودة الحياة الأسرية خلال العقود الأخيرة، تبقى هناك فجوات بحثية واضحة في السياق العربي. تحديدًا، لا توجد حتى الآن أداة قياس موحّدة لجودة الحياة الأسرية تراعي الاختلافات الثّقافيّة والاجتماعيّة العربية، وتتضمّن مؤشّرات نفسيّة وسلوكيّة مناسبة للبيئة المحلية.

كما تفتقر المكتبة العربية إلى دراسات تطبيقية تختبر فعالية المقاييس المترجمة والمكيّفة ثقافيًا، خاصّة مع الأسر التي تضم أفرادًا من ذوي الإعاقة أو الاحتياجات الخاصة. هذه الفجوة تحدّ من قدرة الباحثين والممارسين على تقديم تدخلات مبنية على أدلة علمية دقيقة.

الهدف من الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى تقديم مراجعة نظرية نقديّة لمفهوم جودة الحياة الأسرية، تتبّع تطوّره المفاهيميّ والتاريخيّ، واستعراض أبرز النّظريّات والاتّجاهات التفسيريّة له، مرورًا بالمجالات الطبيّة والاجتماعيّة، وصولًا حتى علم النفس الإيجابي[1] المعاصر.

اعتمدت هذه الدّراسة المراجعة النظرية التحليلية المنهجية (Systematic Theoretical Review)، وذلك عبر البحث في قواعد بيانات علميّة محكّمة مثل Scopus، PubMed، و Google Scholarخلال الفترة 2014–2025. جرى اختيار 39 مصدرًا علميًا (27 أجنبيًا و12 عربيًا) وفق معايير دقيقة شملت الملاءمة الموضوعية لموضوع جودة الحياة الأسرية، الموثوقية العلمية من حيث النشر في مجلات محكّمة، والحداثة النسبية ضمن الإطار الزمني المحدّد.

بعد عملية الفرز، طُبِّق تحليل المحتوى المقارن بهدف تصنيف المفاهيم والنماذج النظرية ذات الصلة، واستخلاص مصفوفة مفاهيمية توضّح الروابط بين الاتجاهات النظرية المختلفة والأبعاد التطبيقية لجودة الحياة الأسرية.

طبيعة المشكلة و أبعادها:

أوجه النقص في الأطر النظرية الحالية لجودة الحياة الأسرية في السياق العربي:

تكمن مشكلة الدراسة في غياب إطار نظري متكامل يفسّر مفهوم جودة الحياة الأسرية، خاصّة في ظل التحولات النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصادية المتسارعة التي تشهدها المجتمعات المعاصرة. إذ أن محدودية الأبحاث التي تجمع بين الأبعاد المتعدّدة لهذا المفهوم تؤثّر سلبًا على القدرة العلميّة والتطبيقيّة في تطوير سياسات وبرامج فعّالة تهدف إلى تعزيز جودة الحياة الأسرية، لا سيّما في السياق العربي.

أوجه النقص الرئيسي في الأدبيات الحالية يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- **نقص الأدوات الملائمة ثقافيًا:** ما تزال المكتبة العربية تفتقر إلى أدوات قياس مكيّفة ثقافيًا لجودة الحياة الأسرية. ورغم وجود بعض المحاولات الجزئية لترجمة أو تكييف مقاييس أجنبية، فإنّها غالبًا ما تبقى محدودة النطاق ولا تراعي بصورة كافية الخصوصيات الثّقافية والاجتماعيّة للمجتمع العربي.
- **قصور الاسس النظرية:** يلاحظ غياب نماذج نظرية تفسّر ديناميكيّات جودة حياة الأسر في السياق الثقافي العربي، ممّا يجعل التدخلات العلاجيّة والوقائيّة تفتقر إلى قاعدة نظرية مناسبة.

[1] **علم النّفس الإيجابيّ (Positive Psychology)** : فرع من فروع علم النّفس يركّز على دراسة العوامل التي تعزّز الصّحّة النّفسيّة والرفاهيّة، مثل التفاؤل، والرضا عن الحياة، والمرونة النّفسيّة، بهدف تحسين نوعية الحياة الشّخصيّة والاجتماعيّة (Smith & Johnson, 2024) .

- **الحاجة البحثيّة الراهنة:** ما تزال الفجوة المعرفيّة في هذا المجال كبيرة، ممّا يتطلّب إنشاء قاعدة عمليّة تدعم تطوير البحوث المستقبليّة والتدخلات العمليّة الهادفة إلى تحسين جودة الحياة الأسرية، خصوصًا في السياق العربي الذي تتقاطع فيه العوامل الثّقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة بشكلٍ معقّدٍ.

و انطلاقًا من هذه الفجوات، تبرز الحاجة إلى:

- صياغة رؤية تحليلية معاصرة لمفاهيم ونماذج تفسيرية لجودة الحياة الأسرية.
- دمج الأبعاد النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة ضمن إطار نظري موحّد ومتجانس.
- تأسيس قاعدة معرفية عملية تدعم تطوير أبحاث مستقبلية وتدخلات تطبيقيّة تسهم في تحسين جودة حياة الأسرة.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدّراسة أهمّيتها من تقديم إضافة نوعية واضحة مقارنة بالأدبيات السّابقة، من خلال تطوير فهم شامل لمفهوم جودة الحياة الأسرية في السياق العربي، بما يشمل الأبعاد النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة.

الأهمّيّة النظرية:

- تطوير إطار مفاهيمي متكامل لمفهوم جودة الحياة الأسرية بما يتماشى مع التحولات النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة المعاصرة.
- إثراء الأدبيات العربيّة من خلال تقديم مراجعة مقارنة للنماذج والمفاهيم المفسّرة لجودة الحياة، مع تصنيف الأطر النظرية، وتحديد نقاط القوة والقيود لكل نموذج، ما يوفّر قاعدة معرفية منهجية لمتابعة البحث المستقبلي.
- توفير قاعدة معرفية واضحة (إطار نظري + مراجعة مقارنة + تصنيف للنماذج) تمكّن الباحثين من تصميم دراسات علمية قائمة على أسس منهجية رصينة في مجالات التربية، علم النفس، والعلوم الاجتماعية.

الأهمّيّة العمليّة:

- دعم جهود الترجمة والتكييف للأدوات الدولية لتكون صالحة لقياس جودة الحياة الأسرية في السياق العربي، مع مراعاة الخصوصيات الاجتماعيّة والثقافية.
- تزويد صانعي القرار والمؤسّسات التّربوية والاجتماعيّة بأسسٍ علميّةٍ لتطوير سياسات وبرامج داعمة للأسرة.
- المساهمة في تصميم تدخلات تربوية واجتماعيّة تعزّز الصّحّة النّفسيّة والتماسك الأسري.
- دعم المبادرات المجتمعيّة من خلال نشر الوعي وتقديم إرشادات عملية يمكن للأشر تطبيقها مباشرة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- توضيح المفهوم العلمي لجودة الحياة الأسرية وما أبعادها ومقوّماتها الرئيسة في ضوء الأدبيات الحديثة.
- تتّبع التطوّر التاريخي لمفهوم جودة الحياة الأسرية مع التركيز على السياق الاسري.
- تحليل النظريات والنماذج التّفسيريّة التي تناولت جودة الحياة الأسرية.
- استعراض أبرز النماذج والأدوات العلميّة المعتمدة لقياس جودة الحياة الأسرية.
- تطوير رؤية تحليليّة شاملة لتطبيق مفاهيم ونماذج جودة الحياة الأسرية في السياق الثقافي والاجتماعي العربي.

أسئلة الدراسة:

- ما مفهوم جودة الحياة الأسرية؟
- كيف تطوّر مفهوم جودة الحياة عامَّة وتحديدًا في السياق الأسري؟
- ما الأطر النظريّة والنماذج التي فسَّرت جودة الحياة الأسرية؟
- ما أبرز الأبعاد والمكوّنات النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والتّربويّة لجودة الحياة الأسرية؟
- كيف يمكن تطوير أدوات تقييم شمولية ورؤية تحليليّة متكاملة لجودة الحياة الأسرية في السياق الثقافي والاجتماعي العربي؟

مصطلحات الدراسة:

- **جودة الحياة الأسرية (Family Quality of Life - FQOL):** تتعلّق بمدى شعور أفراد الأسرة بالرضا والرفاهية الذي يعكس تفاعلهم ضمن إطار الأسرة الشّامل، ويعبّر عن قدرة الأسرة على تلبية حاجات جميع أعضائها في بيئة داعمة ومستقرة ضمن المجتمع المحيط بها (Sreca, 2024).

وفي إطار هذه الدّراسة والتركيز على السياق الثقافيّ والاجتماعيّ العربيّ، تشمل جودة الحياة الأسرية قدرة الأسرة على الحفاظ على القيم الثقافيّة والاجتماعيّة، وتحقيق التوازن في العلاقات بين الأجيال، والحفاظ على التماسك الأسري والروابط الاجتماعيّة في إطار التقاليد والأعراف المجتمعية العربية.

- **المفاهيم النظرية (Theoretical Concepts):** تُعرَّف المفاهيم النظرية بأنها المفاهيم التي يتبناها الباحثون لتفسير أو توضيح الظواهر قيد الدّراسة ضمن إطار نظري محدّد. وهي تُمثل الأساس الذي يُبنى عليه التحليل العلمي من خلال تحديد المتغيرات الرئيسية وتوضيح علاقاتها. وتُستخدم هذه المفاهيم كأدوات تحليلية لصياغة النظريات أو بناء النماذج التفسيرية في البحث. هي مكونات أساسية للبحث العلمي، إذ تساعد الباحثين على تحديد الظواهر، وتحليلها، وفهمها بشكل منظم ضمن الإطار البحثي(Creswell & Creswell, 2023, p. 64) .

وفي سياق دراسة جودة الحياة الأسرية، تُستخدم المفاهيم النظرية لتحديد العوامل المؤثّرة على رفاهية الأسرة، وتفسير التفاعلات بين أفراد ها، وفهم العلاقة بين الأبعاد المختلفة التي تشكل جودة الحياة الأسرة.

- **النماذج المفسّرة (Explanatory Models)** : تشير إلى الأُطُر النظرية التي تُستخدم لشرح العلاقات بين المتغيّرات المختلفة، ممّا يتيح فهمًا أعمق للظواهر والعمليّات المدروسة (Maxwell, 2022, p. 45).

وتساهم هذه النماذج في تحليل الأبعاد المختلفة لجودة الحياة الأسرية من خلال توضيح العلاقات والتفاعلات بين العوامل النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة المؤثّرة على رفاهية الأسرة.

- **الرؤية التّحليليّة (Analytical Perspective):** هي النهج الفكري الذي يمكّن الباحث من تفكيك الظواهر وتحليل مكوّناتها بشكل نقديٍ، بهدف توليد فهم معمّق وتفسيرات جديدة لموضوعات البحث (Flick, 2023,p. 72).

وتُطبق في دراسة جودة الحياة الأسرية من خلال تحليل مكوّنات الحياة الأسرية وفحص التفاعلات بين أفرادها لفهم العوامل المؤثّرة على رفاهيتها وتطوير حلول مناسبة لتحسينها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: التطوّر التاريخي لهذا المفهوم

التطور التاريخي الطبي:

تعود جذور مفهوم "جودة الحياة" Quality of life، إلى الفلاسفة القدامى، مثل "أرسطو"[2] قبل الميلاد، عندما كتب عن الحياة الطيّبة أو المرهفة والعيش بهناء. واقترحت منظّمة الصّحّة العالميّة" World Health Organization (WHO) عام (1948) مفهومًا ضمنيًا لجودة الحياة، توجّه إلى الرّعاية الصّحيّة، وتمّ تعريفه بأنّه "حالة صحّيّة جيّدة تشمل الجوانب الفسيولوجيّة والعقليّة والاجتماعيّة، وليس بالضرورة غياب المرض أو المرض، إنّما حالة من التّكامل المادّيّ والعقليّ والرّفاه الاجتماعيّ وإدراك الفرد لمكانته في الوجود ضمن سياق ثقافته ونظامه القيميّ المرتبط بأهدافه وتوقّعاته ومخاوفه".

وفي سنة (1957) قامت بقياس نوعيّة الصّحّة للشعب الأميركي وتحديد العناصر الإيجابيّة للصّحّة الجيّدة بدل من مجرد خلوّها من المرض والعجز، وظهر ذلك من خلال مجموعةٍ من المنشورات والنصوص (Médecine Interne Annales)؛ وفي العام (1966) بدأ قياس جودة الحياة من خلال تقييم المؤشّرات الاجتماعيّة والصّحيّة ودراسات حول المفاهيم المتعلّقة بها وظهر مصطلح "نوعية الحياة من نوعية البقاء" Quality - Quality of life Survival (QOL-QOL Survival)، وهو مفهوم يربط بين استمرارية الحياة وجودتها معًا، أي ليس البقاء على قيد الحياة فحسب، بل البقاء بجودة مرضية.

وفي العام (1964)، صرّح رئيس الولايات المتّحدة الأميركيّة "جونسون" Johnson "أنّ المجتمع العظيم لا يهتمّ بكميّة السّلع بلّ بجودة حياة أفراده".

وفي العام (1975) أصبح مصطلح "جودة الحياة" Quality Of Life (QOL) جزءًا من المصطلحات الطبيّة المستخدمة، وخاصّة مع مرضى الأورام؛ ومع العام (1976) بدأت الدّراسات تتوسّع وتهم بالرّفاهيّة الذّاتيّة من خلال منشورات كلٍّ من "كامبل"، "كونفير"، "روجرز"، "أنروز" و"أويشي" لتظهر فيما بعد بعض الدّراسات السريريّة حول "جودة الحياة والبقاء على قيد الحياة"، ليدخل بعدها هذا المصطلح مجال الطّبّ، وذلك من خلال دراسات حول الاهتمام بالمرضى وتحسين نوعية حياتهم (حمزة، 2018: 142). هذا التطوّر الطّبّي أسّس للنظر إلى جودة الحياة الأسرية كمنظومة صحيّة شاملة تتضمّن الرفاهية الجسديّة والنّفسيّة لجميع أفراد الأسرة.

التطوّر الاجتماعي:

وفي العامّ (1978) تمّ البحث في توسيع المصطلح للتّأكيّد على حقّ الأفراد في الرّعايّة النّفسيّة وجودة حياةٍ كافيّةٍ، إضافّة إلى الرّعايّة الفسيولوجيّة؛ ولم يدخل هذا المفهوم العلوم الاجتماعيّة والنّفسيّة حتى بدايات القرن العشرين، ليصبح بعدها أهمّ مفاهيم "علم النّفس الإيجابي" Positive Psychology الّذي تمّ تأسيسه عام (1998) على يد عالم النّفس الأمريكيّ "مارتن سليجمان"[3] M.Seligman ، والّذي ركّزَّ على دراسة كيفيّة جعل الفرد يشعر بالسّعادة في حياته الإنسان (بوعمامة، 2019: 34).

---

[2] "أرسطول" Aristole (322- 384)، فيلسوف وعالم ومفكّر يونانيّ؛ شكّلت أفكاره أساسًا للعديد من التّخصُّصات والفلسفات في العصور اللاحقة؛ أسّس مدرسة "الليسيون " الأشهر في العالم القديم، ودرّس الفلسفة والمنطق والسياسة والأخلاق والعديد من العلوم والفنون. أشهر أعماله: "الأخلاق نيكوماخية"، و"السياسة" و "الميتافيزيقا"، و"فيزياء أرسطو" (Kenny et al, 2023).

[3] "مارتن سيليغمان"Martin Seligman، (مواليد 1942)؛ عالم نفس أميركي ,استاذ جامعيّ ومؤلّف، ترأس "جمعية علم النّفس الأمريكيّة" (APA) (1998–1999)؛ اشتهر بنظريته المتعلّقة بـ"علم النّفس الإيجابيّ". أشهر مؤلّفاته: التفاؤل المكتسب: كيف تغير حياتك؛ فهم جديد لرؤية السّعادة والرّفاهيّة؛ دائرة الأمل: رحلة عالم نفس من العجز إلى التفاؤل (Kendra, 2020).

هذا الاتجاه يُعطي أبعادًا نفسية أساسيّة يمكن دمجها في تقييم جودة الحياة الأسرية من خلال التركيز على نقاط القوّة والعوامل الإيجابيّة في التفاعلات الأسرية. هذا التطوّر الاجتماعي نقل مفهوم جودة الحياة من المجال الفردي إلى المجال الجماعي والأسري، ممّا أتاح دراسة التفاعلات والعلاقات الأسرية كعوامل محورية في تحقيق الرفاهية.

التطور المفاهيمي الحديث وأدوات قياس جودة الحياة الأسرية: من المنظور العالمي إلى السياق العربي:

- **التطور المفاهيمي الحديث**

مع بداية القرن الواحد والعشرين، شهد مفهوم جودة الحياة تطوّرًا نوعيًّا وتحولًا جذريًّا واتّساعًا في مجالات متعدّدة، ليصبح إطارًا متعدّد الأبعاد يشمل الصّحّة النّفسيّة والرفاه الاجتماعيّ، والمشاركة المجتمعيّة والبيئة الرقميّة. أشارت الدّراسات إلى أن جودة الحياة ترتبط بالرضا عن الذّات والعلاقات الاجتماعية بقدر ارتباطها بالوضع الصّحي أو الاقتصادي (Diener, Oishi, & Lucas, 2003). كما أبرزت جائحة "كوفيد-19" الحاجة لدمج مؤشّرات الصّحّة النفّسيّة والمرونة الأسرية ضمن تقييم جودة الحياة (Shek et al., 2023). وأظهرت مؤشّرات عالمية مثل "مؤشّر السّعادة العالمي" World Happiness Report، ومؤشّر "الحياة الأفضل" OECD Better Life Index، قياس أبعاد مركبة تشمل الرضا عن الحياة، التعليم، الأمن، والصّحة، وتُستخدم نتائجها في رسم السياسات العامّة (Helliwell et al., 2023).

- **أدوات القياس ومؤشّرات الجودة:** تمّ تطوير أدوات متخصّصة لقياس جودة الحياة الأسرية، أبرزها:

- **مقياس Beach Center Family Quality of Life Scale (FQoL)**: يقيس جودة الحياة الأسرية لدى الأسر التي لديها أطفال من ذوي الإعاقة، ويركز على التفاعل الأسري، الصّحّة، الدّعم الاجتماعيّ، والرفاه الاقتصاديّ.
- **مقياس PedsQL Family Impact Module :** يقيّم تأثير إعاقة الطفل أو مرضه المزمن على جودة حياة الأسرة، ويستخدم في تقييم الأثر النّفسيّ والاجتماعيّ.
- **مقياس Kidscreen**: مقياس ذاتي للأطفال والمراهقين يقيم جودة حياتهم من منظورهم الخاص، ويُكيّف لذوي الاحتياجات الخاصّة.

وقد أوضحت دراسة لـVukićević وآخرون (2023)أنّ استخدام هذه الأدوات المتخصّصة يساعد في رصد فروق دالّة بين الأسر التي لديها أطفال من ذوي الإعاقة مقارنة بالأسر الأخرى، ممّا يبرز الحاجة لتطوير مقاييس متخصّصة وملائمة للسياقات المختلفة.

نحو الاستخدام العربي وتطبيقه في الأسرة:

على الرغم من وجود بعض المحاولات لترجمة وتكييف أدوات دولية، فإنّ هذه الجهود لا تزال محدودة من حيث العدد والنطاق، وغالبًا ما تقتصر على عيّنات خاصّة. وتبرز الحاجة في الدّراسات العربية إلى:

- تكثيف عمليات الترجمة والتكييف الثقافي للأدوات.
- إدماج أبعاد محلية مثل التديّن، الروابط المجتمعية، والدّعم الأسري الممتد.
- إجراء دراسات تطبيقية واسعة للتحقّق من صلاحية هذه الأدوات وموثوقيتها في قياس جودة الحياة الأسرية العربية.

وبذلك، تمثّل أدوات قياس جودة الحياة الأسرية، إذا ما تكيفت ثقافيًا ولغويًا، مدخلًا علميًا متينًا لدراسة الرفاه الأسري في المنطقة العربية، وتدعم بناء سياسات اجتماعية وصحية أكثر فاعلية.

في ضوء هذا التطوّر المفاهيميّ، يمكن التأكيد على أنّ مفهوم جودة الحياة لم يعد محصورًا في أبعاده الماديّة أو التقنيّة فقط، بلّ بات يشمل فهم الإنسان ككُل، بما في ذلك قدراته العقليّة والإبداعيّة، والمشاعر والقيم الأساسية التي تتشكّل في بيئات داعمة مثل الأسرة والمدرسة والعمل. كما أصبح التركيز ينصب على الخصائص الإيجابية مثل الرضا، التفاؤل، الامتنان، التسامح، التعاطف، والأمل، التي تُعد عناصر أساسية لتعزيز التوازن النفسي وجودة الحياة الشخصية.

من الناحية التطبيقية، يُشير هذا التحوّل إلى ضرورة مراعاة هذه الأبعاد النفسية والاجتماعية الإيجابية عند تقييم جودة الحياة الأسرية في السياق العربي، مما يمكّن الدّراسات المستقبلية من تقديم تقييمات أكثر دقة وشمولية، ويساعد في تصميم سياسات وبرامج تدعم رفاه الأسرة بشكل فعّال ومستدام في المجتمعات العربية.

ثانيًا: النَّظريَّات والاتّجاهات المفسِّرة لجودة الحياة الأسريَّة

ثمَّة عدَّة اتجاهات رئيسيَّة في تفسير هذا المفهوم من خلال سبعة اتّجاهات كما يلي:

الاتّجاه المعرفي:

ركز هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة على فكرتين أساسيتين: الأولى إنَّ طبيعة إدراك الفرد وتفسيره للأحداث والمواقف الأسرية هي التي تحدّد درجة شعوره بجودة الحياة الأسرية، والثّانية بحثت في إطار الاختلاف الإدراكيّ الحاصل بين الأفراد، واعتبرت أنَّ العوامل الذّاتيّة هي أقوى تأثيرًا من العوامل الموضوعيّة فيما يخصّ درجة الشّعور بجودة الحياة الأسرية. فعلى سبيل المثال، قد نجد أسرتين تعيشان في نفس الظروف الاقتصادية (العامل الموضوعي)، لكنّ إحداهما تشعر بمستوى أفضل من جودة الحياة الأسرية بينما الأخرى تشعر بالاستياء، وذلك بسب اختلاف العوامل الذَّاتية كطريقة تفسير الأحداث، مستوى التفاؤل وأنماط التواصل الأسري المعتمدة.

ووفقًا لهذا المنظور المعرفي، تبرز ثلاث نظريّات مؤثّرة في فهم وقياس جودة الحياة الأسرية:

- **نموذج العوامل السّتة لـ "ر ايف" Ryff theory (1989):**

ركّزَ على كيفيّة إدراك الفرد ووعيه بجودة حياته، وشدّد على مفهوم السَّعادة النَّفسيَّة والفروقات الفردية في الشعور بالرضا، حيثُ إنَّ شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة إحساسه بستَّة أبعاد من السَّعادة، يضُمُّ كلّ بعدٍ منها ست صفاتٍ تمثّل نقاط تحديد معنى السَّعادة النَّفسيَّة. وفي السياق الأسري، تصبح هذه الأبعاد مؤشّرات مهمّة لقياس مدى رضا أعضاء الأسرة عن حياتهم الأسرية ومستوى تفاعلهم الإيجابي مع بعضهم البعض. ويوضّح الجدول أدناه هذه الأبعاد مع تطبيقاتها المقترحة في السياق الأسري (تفسير الباحث)، بحيث يُظهر كيف يمكن ربط كل مجال بمؤشّرات عملية داخل الأسرة كما يليّ:

جدول (1): نموذج العوامل السّتة لنظرية "رايف" Ryff theory وتطبيقاتها الأسرية

البعد	التعريف	التطبيق في السياق الأسري
الاستقلاليّة (الذّاتيّة) Autonomy	تمثّل قدرة الفرد على اتخاذ القرارات، بحيث يكون مستقلّ بذاته.	قدرة أعضاء الأسرة على اتّخاذ قرارات شخصية مع احترام قرارات الآخرين والحدود الأسرية.
التَّمكُّن البيئيّ Environmental Mastery	تمثّل الكفاية الذّاتية للفرد والقدرة على الاستفادة من الفرص المتاحة، اختيار الخيارات الاجتماعيّة والنّفسيّة الملائمة، قدرة التّصرُّف بما يتناسب مع معايير المجتمع والقيمة الشّخصيّة.	قدرة الأسرة على التكيّف مع التّحديات وإدارة الموارد المتاحة بفعالية.
التّطوّر الشّخصيّ Personal Growth	تمثّل الفاعليّة الذّاتيّة وإدارك الفرد للتطوير والنمّو المستمرّ، الانفتاح على التجارب الجديدة، تطوير وتغيير السّلوك.	سعي أعضاء الأسرة للتطوير المستمر ودعم بعضهم البعض في النمو الشخصي.
علاقات إيجابيّة مع الآخرين Positive Relations with others	تمثّل رضا الفرد عن علاقاتة الإيجابيّة، ثقته بمن حوله، قدرته على التّعاطف والتودُّد والتّواصل والاهتمام الاجتماعيّ مع الآخرين.	قدرة أعضاء الأسرة على بناء علاقات إيجابيّة مع الأقارب والأصدقاء والمجتمع.
تقبُّل الذّات Self-Acceptance	تمثّل التّوجّه الإيجابي نحو الذّات، قبول الفرد لسماته السّلبيّة والإيجابيّة المكوّنة لشخصيته، مشاعره الإيجابيّة نحو الماضي وتجاه المستقبل، إضافّة إلى قدرته على مواجهة الأزمات.	مدى تقبّل كل فرد في الأسرة لذاته وشخصيته، البيئة الأسرية الداعمة في تعزيز هذا التقبّل الذاتي.
الحياة الهادفة Purpose in life	تتمثّل في وعي الفرد بأهداف حياته والسعي لتحقيق غاياته، من خلال تبنّي معتقدات تُعطي معنى لحياته، وإداركه أنَّ صحّته النّفسيّة ترتبط بإحساسه بمعنى الحياة.	وضوح الأهداف والمعتقدات والقيم المشتركة لتحقيق الغايات

بيّن "رايف" Ryff أنَّ جودة الحياة تكمُن في قدرة الفرد على مواجه الأزمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة، وأنَّ تطوّر مراحل الحياة هو الذي يحقّق سعادته النّفسيّة التي بدورها تعكُس مدى شعوره بجودة الحياة (محمد، 2023: 6-7). ويمكن استخدام نموذج Ryff في قياس جودة الحياة الأسرية من خلال تقييم الأبعاد النّفسيّة الفردية لكل عضو في الأسرة وكيفية تأثير هذه الأبعاد على الديناميكيّة الأسرية العامّة والرضا الأسري الجماعي.

- **نظريّة "لاوتن" Lawten theory (1996):**

طرحَ لاوتن مفهوم "طبيعة أو بصمة البيئة" Environmental press ليوضّح فكرته عن جودة الحياة؛ وهو مفهوم يمكن تطبيقه بفعالية في السياق الأسري لفهم كيفية تأثير البيئة المنزلية والأسرية على إدراك أعضاء الأسرة لجودة حياتهم. حيثُ يرى أن ذلك يتأثّر بعاملين أساسيين:

1. الظرف المكاني: يُشير إلى نوعين من تأثير البيئة المحيطة على إدراك الفرد لجودة حياته الأسرية:
   - التأثير المباشر: كتأثير البيئة المنزلية على الصّحّة الجسدية والنّفسيّة لأعضاء الأسرة (مثل جودة المسكن، النظافة، الإضاءة والتهوءة..).
   - التأثير غير المباشر: يحمل مؤشّرات إيجابيّة، كرضا أفراد الأسرة عن البيئة التي يعيشون فيها وشعورهم بالانتماء والأمان المنزلي.
2. الظرف الزّماني: إنَّ إدراك الفرد لتأثير البيئة على جودة حياته يكون أكثر إيجابًا كلّما تقدَّم في العمر، لأنه يُصبح أكثر سيطرة وقدرة على ظروف واستقرار بيئته الأسرية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن الإفادة من نظرية "لاوتن" في تحليل جودة الحياة الأسرية من منظور بيئي– زماني؛ إذ تسمح بدراسة مدى تكيّف الأسرة مع بيئتها المنزلية عبر مراحل عمرية مختلفة. فعلى سبيل المثال، قد ينعكس تحسين ظروف السكن أو الانتقال إلى منزل جديد على شعور الأفراد بالرضا والأمان، الأمر الذي يسهم في تعزيز استقرارهم الأسري وجودة حياتهم بشكلٍ عامٍ. وقد دعمت الدّراسات الحديثة هذا النهج، حيث أظهرت أنّ تحسين الخصائص الفيزيقية للسكن يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالصّحّة النّفسيّة والتماسك الأسري (Shiels et al., 2025).

- **نظرية "شالوك" Shalook:**

أعطى تحليلًا مفصّلًا لمفهوم جودة الحياة على أساس أنَّه مفهوم مكوَّن من ثمانيَّة مجالات، تؤكّد جميعها على أثر الأبعاد الذّاتيَّة في تحديد درجة شعور الفرد بجودة حياته.

ويوضِّح الجدول أدناه هذه المجالات مع تطبيقاتها المقترحة في السياق الأسري (تفسير الباحث)، بحيث يُظهر كيف يمكن ربط كلّ مجال بمؤشّرات عملية قابلة للقياس داخل الأسرة كما يلي:

جدول (2): مجالات جودة الحياة ومؤشّراتها بحسب نظريّة "شالوك" Shalook Theory

المجالات	المؤشِرات	التطبيق في المجال الأسري
1. السَّعادة الوجدانيَّة	الرّضا، مفهوم الذّات، انخفاض الضغوط	متابعة رضا الأفراد عن حياتهم الأسرية ومستوى راحتهم النّفسيّة
2. العلاقات البينشخصيَّة	الإسناد، العلاقات، التَّفاعلات	تقييم جودة التواصل والدعم المتبادل بين أفراد الأسرة
3. السَّعادة الماديَّة	العمل، المسكن، الحالة الماديّة	قياس رضا الأسرة عن الموارد المادية وظروف المعيشة
4. النُّموّ الشَّخصيّ	التَّعليم، الأداء، الكفاءة الشَّخصيَّة	متابعة فرص التعليم والتطوير وتحقيق الأهداف الشّخصيّة لكل فرد
5. السَّعادة البدنيَّة	الصّحّة، وقت الفراغ، الأنشطة اليوميَّة	رصد الصّحّة العامّة، وقت الراحة والمشاركة في الأنشطة اليوميّة
6. تقرير المصير	الأهداف، الاستقلاليّة، الاختيارات	دراسة قدرة أفراد الأسرة على اتّخاذ القرارات وتحقيق أهدافهم الشّخصيّة
7. الاندماج الاجتماعيّ	التكامل الاجتماعي، الأدوار المجتمعيّة	متابعة مشاركة الأسرة في الأنشطة المجتمعيّة ومستوى الاندماج الاجتماعي
8. الحقوق البشريَّة والقانونيَّة	حقوق فرديَّة ومجتمعيَّة، واجبات (Smith, 2023)	احترام الحقوق والالتزام بالواجبات داخل الأسرة

يُظهر الجدول أعلاه كيفية تطبيق مجالات نموذج "شالوك" في السياق الأسري، مما يُمكِّن من تقييم جودة الحياة الأسرية بشكل منهجي. ويمكن الاستفادة من هذا النموذج في تحليل مختلف الأبعاد النّفسيّة، الاجتماعيّة، الماديّة، البدنيّة، تقرير المصير، الاندماج الاجتماعي، والحقوق القانونيّة. وتدعم هذه التطبيقات استنتاجات دراسة بورحلي وآخرون(2021)، التي أبرزت العلاقة بين المؤشّرات البيئيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة واستقرار الأسرة، ممّا يؤكّد أهمّيّة ربط هذه المجالات بالممارسة الأسرية لتعزيز جودة الحياة وتحقيق رفاهية جميع أفراد الأسرة.

الاتّجاه التَّكامليّ Integrative Perspective:

- **نظرية "أندرسون" Anderson Theory:**

تعتبر النَّظريَّة التَّكامليَّة أنَّ شعور الفرد بالرّضا هو العمل الأساسي الذي يمنحه إحساسًا بجودة الحياة. ولتحقيق هذا الشعور، يجب تحديد أهداف واقعية يمكن الوصول إليها، والسعي لتعديل البيئة المحيطة بما يتوافق مع هذه الأهداف، إذ يؤدّي إشباع الحاجات إلى تعزيز الرضا الشّخصي والإحساس العامّ بجودة الحياة.

ويوضِّح الجدول أدناه السّمات الأساسيّة مع تطبيقاتها المقترحة في السياق الأسري (تفسير الباحث)، بحيث يُظهر كيف يمكن ربط كلّ سمة بمؤشّر عملي داخل الأسرة كما يلي:

السّمات الأساسيّة	المؤشّرات على جودة الحياة	أمثلة عن التطبيق داخل الأسرة
الأفكار المتعلّقة بالهدف الشّخصيّ	شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة حياته	الأب يضع خطة لتعزيز تعلّم الأبناء ويقيس تأثيرها على رضاه الذّاتي
وجود معنى للعلاقة بين الأفكار والأهداف	إشباع الحاجات يختلف باختلاف الأفراد والثقافات	الابنة تدمج مهاراتها في التخطيط المالي للأسرة مع مراعاة القيم والتقاليد الثقافية
الشّخصيّة والعمق الدّاخلي	انتماء لعائلة تبث الإحساس بالحياة، وجود أهداف ذات معنى (السُّوفي، 2020، 381-382),	الأسرة تعقد جلسة أسبوعية لمراجعة أهداف الأفراد، مع التعبير عن المعتقدات والقيم وتأثيرها على القرارات الأسرية

يمكن تلخيص هذا المنظور كما يلي:

وفق هذا المنظور، تتحقّق جودة الحياة الأسرية عندما يشعر كل فرد بالرضا عن دوره داخل الأسرة، ويجد معنى لأهدافه الشخصية، وتدعم الأسرة نموه الشّخصي والاجتماعي من خلال تشجيع التعبير عن قيمه ومعتقداته، ومراعاة أهدافه الفردية أثناء اتخاذ القرارات الأسرية.

شكل 1: مؤشّرات جودة الحياة بحسب نظريّة "أندرسون" Anderson Theory

الاتّجاه النَّفسيّ Psychological approach:

يركّز هذا الاتجاه على دراسة وتعزيز القوى الدّاخليّة والإيجابيّة للأفراد، بدلًا من التَّركيز على الجوانب السَّلبيّة والمشكلات. ويهدف إلى تحسين جودة الحياة من خلال تعزيز التوازن النفسي والتَّفاعل مع البيئة. وفقًا لـ"ستيفين وآخرون" Steffen et al، يتضمَّن هذا الاتّجاه العناصر التَّالية:

- **الأمل (Hope):** يشكّل أساسًا للتفاؤل ويحفّز الأفراد على البحث عن حلول للتحديات.

- **المرونة (Resilience):** تمكّن الأفراد من التكيّف مع الضغوط واستعادة التوازن النفسي، وتتفاعل مع الأمل لتعزيز القدرة على مواجهة الصعوبات.
- الكفاءة الذّاتيّة **(Self-Efficacy):** تمثّل ثقة الفرد بقدراته على التعامل مع التحديات، وتدعّمها كل من المرونة والأمل في تعزيز الشعور بالقدرة على الإنجاز.
- **التفاؤل (Optimism):** يعكس تبني نهج إيجابي تجاه الحياة، ويعزّز تأثير الأمل والكفاءة الذّاتية على التكيّف النفسي والرفاهية.

تتفاعل هذه العناصر الأربعة بشكلٍ متكاملٍ لتعزيز جودة الحياة داخل الأسرة؛ فالدعم المتبادل بين الوالدين والأطفال يعزّز الأمل والمرونة، بينما تشجيع كل فرد على مواجهة التحديات بثقةٍ وتفاؤلٍ يقوّي الكفاءة الذّاتية، ويؤدّي في مجموعها إلى بيئة أسرية أكثر تماسكًا ورضًا.

الاتجاه الطّبيّ Medical Approach:

يُعرّف هذا الاتجاه جودة الحياة من المنظور الصّحّي (World Health Organization, 2024) "يهتم بتحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من أمراض جسميّة أو نفسيّة، عن طريق البرامج الإرشاديّة والعلاجيّة بهدف تعزيز جودة الحياة وتوفير الدَّعم النَّفسيّ" (شيخي، 2014: 81).

أدوات القياس الطّبّيّة: طوّرت منظّمة الصّحّة العالميّة أدوات معترف بها دولياً لقياس جودة الحياة، أبرزها:

- **WHOQOL-100**: الأداة الشاملة التي تتضمّن 100 عنصر.
- **WHOQOL-BREF**: النسخة المختصرة للاستخدام السريري.
- **WHOQOL-HIV**: أداة متخصّصة للحالات الطّبّيّة المحدّدة.

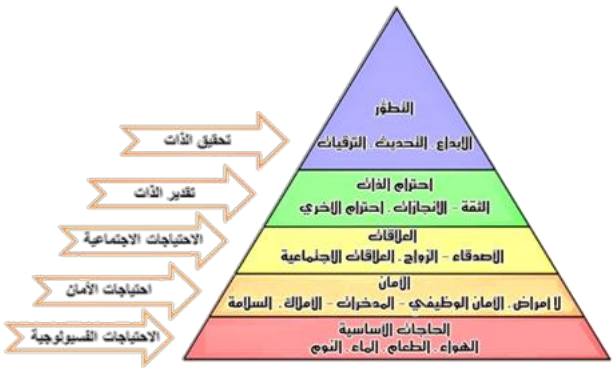
تقيس هذه الأدوات أربعة مجالات رئيسية: الصّحّة الجسدية، الحالة النّفسيّة، العلاقات الاجتماعية، والبيئة المحيطة (World Health Organization, 2024).

يُستنتج من ذلك أنّ الاتجاه الطّبّيّ يقدّم إطارًا علميًّا متكاملًا لفهم وقياس جودة الحياة الأسرية، من خلال دراسة تأثير الحالة الصّحيّة للفرد على استقرار الأسرة، تقييم البيئة المنزليّة الصّحيّة، وقياس قدرة الأسرة على التكيّف مع الضغوط الصّحيّة، مع مراعاة التكامل بين المؤشّرات الصّحيّة الفردية والديناميكيّة الأسرية الجماعية.

الاتّجاه الإنسانيّ Humanistic Approach:

يعتمد هذا الاتجاه على هرم "ابراهام ماسلو" Maslow [4] للحاجات الأساسيّة، حيثث ترتبط جودة الحياة بإشباع هذه الحاجات، والارتباط الدائم بين عنصرين لا غنى عنهما، أولهما وجود كائن حيّ، وثانيهما وجود بيئة جيّدة يحيا فيها. (Aissaoui, 2019: 60-61).

وفق هذا الاتجاه، تتحقّق جودة الحياة الأسرية عندما تُلبى الحاجات الأساسية لكل فرد ضمن الأسرة، مع توفير بيئة داعمة تعزّز التفاعل الإيجابي بين الأعضاء وتدعم القدرة على التكيّف، ما يساهم في تعزيز السّعادة الدّاخلية وتحقيق الذّات لكل فرد.



شكل 2: هرم ماسلو "للحاجات الإنسانيّة" Hierachy of needs

النّموذج النّظريّ العربيّ لجودة الحياة هي "The Arab Theoretical Model for Quality of Life":

يعرض مفهوم جودة الحياة كظاهرة متكاملة، تتأثّر بعوامل صحّيّة واجتماعيّة واقتصاديّة ونفسيّة متعدّدة الأبعاد. يُشدد هذا النّموذج على أنّ جودة الحياة ليست مجرّد نتيجة لعاملٍ واحدٍ، بل هي نتاج تفاعل معقّد بين عدّة محدّدات تتداخل وتتأثّر بالنّظام السّائد في المجتمع.

ويقسّم هذا النّموذج محدّدات جودة الحياة إلى قسمين رئيسيين هما:

- **المحدّدات الدّاخليّة:** وتشمل العوامل الشّخصيّة والصّحّة العامّة والاهتمامات الفرديّة.
- **المحدّدات الخارجيّة:** وتتمثّل في العوامل الاجتماعيّة والاقتصاديّة الّتي تؤثّر على حياة الفرد من الخارج، مثل الرّضا عن الدّخل الشهريّ، الأسرة ونوعية السّكن والفرص التّعليميّة (السّوفي، 2020: 382).

[4] "أبراهام ماسلو" Abraham Maslow (1908-1970)، هو عالم نفس أميركي ولد في نيويورك، إشتُهر بنظريّه "تدرُّج الحاجات" Maslow's hierarchy of *needs*، أحد مؤسّسي معهد آيسالن في كاليفورنيا. أبرز مؤلّفاته: "نحو سيكولوجيا كينونة" Toward a Psychology of Being (1968)، "الدّافعيّة والشّخصيّة" Motivation and Personality (1954) (Cherry, 2023).

التطبيق على جودة الحياة الأسرية:

يعكس هذا النموذج أنّ الرضا الأسري عن الصّحّة، التعليم، والدخل يلعب دورًا محوريًا في تحقيق رفاهية الأسرة ككّل. فالتفاعل بين المحدّدات الدّاخليّة والخارجيّة يساهم في تشكيل تجربة جودة الحياة للأسرة بشكلٍ شاملٍ.

اتّجاه علم النَّفس الإيجابيّ Positive psychology:

يركّز هذا الاتّجاه على تعزيز "المشاعر الإيجابيّة" Positive Emotions، وفهم تقييم الفرد الذّاتي لرضاه عن حياته. وتشمل المجالات الخمسة الأساسيّة التي تؤثّر على رضا الأبناء والمراهقين عن حياهم: "الذّات" Self، "الأسرة"Family، "المدرسة" School، "الأصدقاء" Friends، و"البيئة المعيشيّة" Living Environment. حيثُ ترتبط هذه المجالات بمصدر مشترك، وهو "الرّضا عن الحياة" Life Satisfaction (Heutte, 2019: 108).

أظهرت الدّراسات الحديثة أنّ رضا الأبناء عن حياتهم يتأثّر بشكلٍ كبيرٍ بالبيئة الاجتماعية الداعمة، إذ بيّنت Lesinskienė (2025) أنّ الانتماء إلى مجموعة الأقران الدّاعمة والبيئة المدرسية الإيجابيّة يرفع كفاءة الذّات والشعور بالسّعادة، كما أوضحت دراسة Omreore وآخرون (2025) أنّ رضا الأبناء عن الأسرة والأصدقاء والمدرسة يتنبأ بالرفاهية النّفسيّة والانفعاليّة. وأظهرت دراسة Castelli (2024) أنّ البيئة المدرسيّة الدّاعمة تعزّز الرضا عن الحياة من خلال تحسين تجربة التعلّم والانتماء، بينما أكّد Piko (2023) أنّ الدّعم الاجتماعي من الأسرة والأصدقاء عنصر حاسم في رضا المراهقين عن حياتهم وصحتهم النّفسيّة. إنّ هذه المجالات الخمسة تشكّل المحاور الأساسية لتقييم رضا الأبناء عن حياتهم، ممّا يعكس أثر علم النفس الإيجابي على جودة حياتهم.

وقد بيّنت الدراسات الحديثة كيفية قياس الرضا عن هذه المجالات ودمجها لتقييم جودة الحياة الأسرية. فوفقًا لـ(2023) Piko ، تمّ استخدام مقياس الرضا عن الحياة (SWLS) لتقييم الرضا العام، بينما تمّ قياس العوامل النّفسيّة مثل الاكتئاب والدعم الاجتماعي من الأسرة والأصدقاء من خلال استبيانات متخصّصة للعلاقات الأسرية والاجتماعية. وأكدّت النتائج أنّ الدعم الأسري يشكّل أهم عامل يؤثّر في رضا الأبناء عن حياتهم، يليه العوامل النّفسيّة والاجتماعيّة الأخرى مثل الرضا عن المدرسة، التقدير الذّاتي، التوجّه نحو المستقبل، الممارسات الدينية، ودعم الأصدقاء.

كما أشارت Lesinskienė (2025) إلى أنّ الانتماء إلى مجموعة الأقران الدّاعمة والبيئة المدرسية الإيجابية يرفع كفاءة الذّات والشعور بالسعادة، وأكدّت دراسة Omreore وآخرون (2025) أهمّيّة رضا الأبناء عن الأسرة والمدرسة والأصدقاء في التنبؤ بالرفاهية النّفسيّة والانفعاليّة. وأظهرت دراسة Castelli (2024)أنّ البيئة المدرسية الدّاعمة تعزّز الرضا عن الحياة من خلال تحسين تجربة التعلّم والانتماء.

ممّا سبق، إنّ دمج تقييم كل من مجال (الأسرة، المدرسة، الأصدقاء، الذّات، البيئة المعيشية) باستخدام أدوات قياس موثوقة مثل SWLS واستبيانات الدّعم النفسي والاجتماعي، يوفّر صورة دقيقة عن جودة الحياة الأسرية ويبرز أثر علم النفس الإيجابي على رفاهية الأبناء والمراهقين.

ثالثًا: أبعاد ومؤشّرات جودة الحياة الأسريَّة

تشير "منظّمة الصّحّة العالميَّة" WHO إلى أنَّ هذا المفهوم يتكوَّن من عدَّة أبعاد مثل الحالة النَّفسيَّة، والحالة الانفعاليَّة، الرّضا عن العمل والحياة، المعتقدات الدينيَّة، التَّفاعل الأُسريّ، التَّعليم والدَّخل المادّيّ، إدراك الفرد الذَّاتيّ لحالته العقليَّة وصّحّته الجسميَّة وقدرته الوظيفيَّة؛ وهناك العديد من الأبعاد الّتي ترتبط بجودة الحياة الأسريَّة تتمثَّل في الجدول التَّالي:

جدول (2): أبعاد ومؤشّرات جودة الحياة الأسريَّة بحسب "منظّمة الصّحّة العالميَّة" WHO

البُعد البيولوجيّ (البدنيّ)	تنمية الفرد من حيث طاقاته البدنيَّة والجسميَّة وضمان صّحته واستمرارها
البُعد المعرفيّ (القدرات العقليَّة)	تنمية وتطوّر قدرات الفرد الأدائيَّة والعقليَّة والمعرفيَّة والمهاريَّة
البُعد السّيكولوجيّ (النَّفسيّ)	تنمية قدرات الفرد الروحيَّة والنَّفسيَّة، الثقة وتقدير الذَّات
البُعد السُّوسيولوجيّ (الاجتماعيّ)	تنمية المهارات الاجتماعيَّة المختلفة، والتقدير من قبل المجتمع الذَّات الاجتماعيَّة والفردية، والعلاقات البينيَّة مع الآخرين

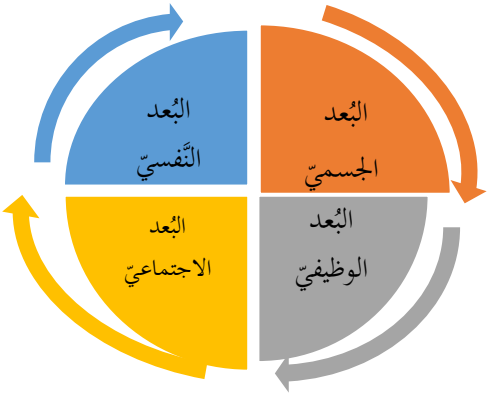
وبحسب "عبدالساتر" هناك خمسة أبعاد لجودة الحياة، هما:

جدول (3): أبعاد ومؤشّرات جودة الحياة الأسريَّة بحسب "عبدالساتر"

1. جودة الصّحّة العامّة	تشير الى مدى الرّضا والتقبُّل للحالة الصّحيَّة والجسديَّة
2. جودة الحياة الأسريَّة والاجتماعيَّة	قدرة المتعلّم على ممارسة الأنشطة الاجتماعيَّة والتَّواصل والتَّكيُّف مع الآخرين
3. جودة الصّحَّة النَّفسيَّة	مدى شعور المتعلّم بالقلق والاكتئاب، أو بالسَّعادة والرّضا
4. جودة البيئة المدرسيَّة والدِّراسة	مدى رضا المتعلّم عن أدائه المدرسيّ
5. جودة شغل الوقت وإدارته	الأنشطة اليوميَّة الَّتي يمارسها المتعلّم، كيفيَّة إدارته لأوقات الفراغ، ومدى شعوره بالرّضا (2021:20).

وأشار "ويدال وآخرون" Widal et al، إلى أربعة أبعاد لجودة الحياة، هما:

1. البُعد الجسميّ: متعلّق بالأمراض والأعراض.
2. البُعد الوظيفيّ: خاصّ بمستوى النشاط الجسميّ.
3. البُعد الاجتماعيّ: خاصّ بالاتصّال والتَّفاعل الاجتماعيّ مع الأسرة والمحيطين.
4. البُعد النَّفسيّ: خاصّ بالوظائف المعرفيَّة والحالة الانفعاليَّة، والصّحّة النَّفسيَّة، الرّضا عن الحياة والسَّعادة.



شكل 3: أبعاد جودة الحياة الأسريَّة بحسب Widal et al

وكذلك أشار "فالوفيلد" Fallowfield إلى أربعة مؤشّرات كما يلي:

1. المؤشّرات النَّفسيَّة: شعور الفرد بالقلق والتَّوافق مع المرض، أو الشّعور بالسَّعادة والرّضا.
2. المؤشّرات الاجتماعيَّة: العلاقات الشَّخصيَّة ونوعيتها، وممارسة الفرد للأنشطة التَّرفيهيَّة والاجتماعيَّة.
3. المؤشّرات المهنيَّة: الرّضا عن المهنة، والقدرة على تنفيذ مهام الوظيفة، والتَّوافق مع واجبات العمل.
4. المؤشّرات الجسميَّة والبدنيَّة: الحالة الصّحيَّة، النَّوم، الشَّهيَّة للطعام، والقدرة الجنسيَّة.

ورأى "جاكسون و كريج" Jackson & Craig (2010)، أنَّ جودة الحياة تتكَّون من ثلاثة مجالات أساسيَّة هي الكينونة والإنتماء والصيرورة، ويصوغا ذلك تحت مسّمى "الثّلاثة بي" The 3B's. ويلخّص الجدول أدناه تفاصيل المكوّنات الفرعيَّة لهذه المجالات كما يلي:

جدول (4): مجالات جودة الحياة بحسب "جاكسون و كريج" Jackson & Craig

الكينونة (الوجود) Being	
الوجود البدنيّ Physical Being	- القدرة البدنيَّة على التَّحرُّك وممارسة الأنشطة الحركيَّة - أساليب التَّغذيَّة وأنواع المأكولات المتاحة
الوجود النَّفسيّ Psychological Being	- التَّحرُّر من القلق والضغوط - الحالة المِزاجيَّة العامَّة للفرد (ارتياح أو عدم ارتياح)
الوجود الروحيّ Spirituel Being	- وجود أمل في المستقبل - أفكار الفرد الذَّاتيَّة عن الخطأ والصواب
الإنتماء Belonging	
الانتماء المكانيّ Physical Belonging	- المنزل الّذي يعيش فيه - نطاق المحيطين والجيران
الانتماء الاجتماعيّ Social Belonging	- القرب من أعضاء الأسرة - وجود أشخاص مقرَّبين أو أصدقاء (شبكة علاقات اجتماعيَّة)
الانتماء المجتمعيّ Belonging Community	- فرص الحصول على خدمات طبيَّة، اجتماعيَّة... - الوضع الاقتصاديّ والأمان الماليّ
الصيرورة Becoming	
الصيرورة العمليَّة Becoming Practical	- القيام بأشياء حول المنزل - العمل في وظيفة أو الذَّهاب الى المدرسة
الصيرورة التَّرفيهيَّة Becoming Leisure	- الأنشطة التَّرفيهيَّة الخارجيَّة - الأنشطة التَّرفيهيَّة داخل المنزل
الصيرورة التَّطوريّة- الارتقائيَّة Becoming Groth	- تحسين الكفاءة البدنيَّة والنَّفسيَّة - قدرة التَّوافق مع تغيّرات وتحدّيَّات الحياة (بوعمامة، 2019: 352-382)

وتتحقَّق جودة الحياة الأسريَّة أيضًا، عندما تتمكَّن الأسرة من تحقيق التَّوازن الاقتصاديّ والحصول على المال الّذيّ يمكّنها من التَّمتُّع بأوضاع معيشية كريمة؛ كما أنَّ جودة الحياة الأسريَّة تمثّل نجاح الأسرة في الموازنة بين الموروث الثَّقافيّ الأصيل، وبين الوافد الحضاريّ المعاصر، فلا تتخلَّى عن قيمها ومثلها، ولا تتخلَّف عن ركب التَّحضر ومواكبة العصر.

وفي ضوء ذلك يمكن تقسيم أبعاد جودة الحياة الأسريَّة بحسب الدارسين لهذا المفهوم كالتَّالي:

جدول (5): أبعاد جودة الحياة بحسب "بن صابرة وآخرون"

التَّفاعل الأُسريّ	-	تنمية وتعزيز الدفء والدَّعم والتَّعبير عن المشاعر داخل الأسرة
	-	العلاقات الثُّنائيَّة بين الأب والأم، وبين كلٍّ منهما والأبناء
	-	القدرة على مواجهة الصراعات والتَّعامل معها
	-	المرونة والقواعد الموضوعة للحياة في المنظومة الأسريَّة
الوالديَّة اليوميَّة	-	الجوّ النَّفسيّ السَّائد وطبيعة العلاقات الوالديَّة
	-	الثقة المتبادلة والوفاء والتآلف؛ واحترام فرديَّة كلّ شخص
	-	الأسلوب القائم على الجمع بين التَّعبير القويّ عن الحبّ والدَّعم، والحزم والنظام
البيئة الماديَّة	-	من أهمّ محدّدات جودة البيئة الأسريَّة
	-	ترتبط بالعديد من التأثيرات وبشكلٍ خاصّ بالأسر الَّتي لديها صعوبات تعلُّميَّة
	-	تتضمَّن تأثيرات الصّحّة البدنيَّة، الجوانب الإدراكيَّة والمعرفيَّة والعاطفيَّة والسُّلوكيَّة ومستوى التَّحصيل الدّراسيّ
الحماية الأسريَّة	-	عنصر أساسيّ من عناصر المرونة الأسريَّة، أيّ حماية أسرية للوقاية من: 1- العوامل الرأسيَّة: المشكلات المرضيَّة أو الذهنيَّة أو البيئيّ 2- العوامل الأفقيَّة: عوامل الخطر، الانتقال بالمراحل العمريَّة، أحداث مؤلمة
	-	المكان الأوّل للتنشئة الأخلاقيَّة والَّتي يتعدّى تأثيراتها مرحلة الطفولة وتمتدّ إلى فترة اكتمال نضج الفرد العقليّ والنَّفسيّ والاجتماعيّ
جودة الحياة الانفعاليَّة	-	أبرز موضوعات علم النَّفس الإيجابيّ والصّحّة النَّفسيَّة
	-	قدرة الفرد على التَّمتُّع بمشاعر وانفعالات ايجابيَّة تجاه نفسه، ثمّ تجاه الآخرين ثمّ تجاه المواقف المعاشة
	-	الشعور بالأمان والسَّعادة، العلاقات البينشخصيَّة، مفهوم الذَّات والرّضا عن الحياة
جودة الحياة الاجتماعيَّة	-	التَّمتُّع بالصّحّة الجسميَّة والنَّفسيَّة، وقدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعيَّة وأسريَّة
	-	رؤية الذَّات من منظورٍ واقعيّ وتحقيق الانسجام والتآلف مع الآخرين (2020: 25-26).

وحدَّدت "الزرُّوق" ستة أبعاد تقترب من تلك الَّتي وضعتها منظَّمة الصّحَّة العالميَّة لمفهوم جودة الحياة، إلَّا أنَّ هذه تُعتبر أشمل خاصَّة مع الجانب الروحيّ، والَّذي أغفلته الكثير من مقاييس جودة الحياة كما يليّ:

جدول (6): أبعاد جودة الحياة بحسب "الزرُّوق"

الأبعاد	الصّحَّة الجسديَّة	مؤشّرات الصِّحَّة والمرض
	الصّحَّة النَّفسيَّة	مؤشّرات الرّضا عن صورة الجسد، عن الحياة، غياب المشاعر السَّلبيَّة، القدرة على التَّحكُّم في الانفعالات، التَّقدير الذَّاتيّ والتَّمتُّع بالقدرات الذّهنيّة
	الاستقلاليَّة الذَّتيَّة	الاهتمام بتحسين الأداء، الجهد على معالجة المشاكل أثناء الأداء
	العلاقات الاجتماعيَّة	الصداقات والدَّعم الأسريّ والعلاقات الزوجيَّة
	البيئة والمحيط	مؤشّرات الإنزعاج من تغيُّرات المناخ، الصخب والازدحام والتنقُّل
	الجانب الروحيّ	المعتقدات والممارسات الدينيَّة، التفاؤل والتشاؤم (حمزة، 2018: 149)

جدول (7): أبعاد جودة الحياة بحسب "عبدالوهاب"

الأبعاد	التَّفاعل الأسريّ	-	العلاقات بين أفراد الأسرة، بينهم وبين البيئة الخارجيَّة
		-	درجة التَّواصل بين أفراد الأسرة وإظهار الحبّ والرّعاية والدَّعم
		-	الاستمتاع بالوقت وحلّ المشكلات معًا
	الوالديَّة	-	الأبوَّة والأمومة
		-	الأنشطة الَّتي يقوم بها الوالدين أو القائمين بالرعايَّة
	السَّعادة الانفعاليَّة/ العاطفيَّة	-	الجوانب العاطفيَّة زالدَّخليَّة للأسرة والتَّفكير الإيجابيّ
		-	القدرة على التَّوافق، المساندة الإنفعاليَّة
		-	الشُّعور بالإنتماء، بالإحترام والإنسجام الشَّخصيّ
	السَّعادة الماديَّة/ والصّحَّة الجسميَّة	-	الصّحَّة البدنيَّة والنَّفسيَّة
		-	قدرة أفراد الأسرة في الحصول على الرّعايَّة الصّحيَّة اللّازمة لهم
		-	الإنفاق على متطلبات الأسرة واحتياجاتها
		-	الشُّعور بالأمان داخل المنزل، الحيّ، المدرسة والمجتمع
	الدَّعم المرتبط بالإعاقة	-	العلاقة الجيّدة مع مقدّميّ الخدمات
		-	تكوين صداقات وتقدُّم في المنزل والمدرسة (2015: 5).

من الواضح أن مفهوم جودة الحياة يستند إلى بنية متعدّدة الأبعاد تدمج الجوانب الجسديّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة والاقتصادية والأسرية، حيث يعكس إدراك الفرد لذاته وواقعه المعيشي ومدى رضاه عنه. ويشكّل تفاعل هذه الأبعاد ضمن سياقات مختلفة الأساس الذي تبنى عليه القدرة على التكيّف وتحقيق الرفاهية وتعزيز المرونة الشّخصية والأسريّة، ممّا يجعل جودة الحياة مفهومًا ديناميكيًّا يتأثّر بتغيّر الظروف والمراحل الحياتيّة.

رابعًا: معوقات جودة الحياة

تمرّ الأسرة بمجموعة من الظروف والمعوقات التي تؤثّر على رفاهية أفرادها وجودة حياتهم. تشمل هذه المعوقات عناصر داخليّة وأخرى خارجيّة، وتمثّل التنشئة الأسرية وما يترتب عليها من أدوار أساسيّة في تكوين شخصية الأبناء وإعدادهم للحياة الاجتماعية. فالأسرة إمّا أن تساهم في تنمية الأطفال بطريقة متوازنة وإيجابية، أو قد تؤدّي إلى اختلال نموّهم النَّفسيّ والاجتماعي. من أبرز المعوقات، انتشار الأميّة بين الأسر، الفجوة المعرفيّة بين الأجيال، نقص المعرفة بأساليب التربية السليمة ومتطلّبات النموّ، الميل نحو العقاب البدني أو النّفسي، والتضارب بين أقوال وأفعال الوالدين، بالإضافة إلى المطالب الأكاديمية المفرطة التي تفوق قدرات الأبناء (يخلف، 2018: 50).

وتلخّص الدّراسة الحاليَّة هذه المعوقات في الجدول التَّالي:

جدول (8): معوقات جودة الحياة بحسب "شاوشي وسيسانيّ" مع التأثير على جودة الحياة الأسرية (من إعداد الباحث):

	النوع		التأثيرعلى جودة الحياة الأسرية
داخليّة	معوقات	مرض، إعاقات وخبرات حياتيَّة سلبيَّة ومؤلمة.	تحدّ من التكيّف النّفسي والانفعالي للفرد وتؤثّر على توازن الأسرة
	قدرات	مهارات، خبرات حياتيَّة إيجابيَّة، الحالة المزاجيَّة، روح الدعابة	تعزّز التكيّف النّفسي والانفعالي وتحسّن التفاعل بين أفراد الأسرة
خارجيّة	معوقات	نقص المساعدة الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، الظروف الحياتيَّة الصعبة، لتضارب بين أقوال وأفعال الوالدين، المطالب الأكاديمية المفرطة	تسبّب توتّر العلاقات الأسرية، صراع الأجيال، اضطرابات في سلوك الأبناء وشخصياتهم
	قدرات	مصادر المساندة الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، تعدُّد المانحين، نماذج الرعاية الجيّدة (2023: 75)	تساعد الأسرة على مواجهة الضغوط، وتحسين التفاعل الأسري، وتعزيز رفاهية جميع أفراد الأسرة

بناءً على ما سبق، يوضّح الجدول أنّ جودة الحياة الأسرية تتأثّر مباشرة بالمعوقات والقدرات الداخليّة والخارجيّة. فالمعوقات تحدّ من التكيّف النّفسي والاجتماعي للأفراد داخل الأسرة، بينما القدرات تعمل على تعزيزه وتحسين التفاعل الأسري، بما يسهم في رفاهية جميع أفراد الأسرة ويضمن تنشئة الأطفال بشكل متوازنٍ وسليمٍ.

خامسًا: رؤية تحليليّة مقترحة لجودة الحياة الأسرية

إنّ جودة حياة الأسرة مفهوم متعدّد الأبعاد يعكس الرفاه العامّ الذي يعيشه أفرادها، حيث تتفاعل الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والتّربويّة والصّحّيّة ضمن منظومة أسرية متكاملة. وقد أوضحت دراسة (SHS Web of Conferences, 2023) أنّ البنية الأسرية تؤثّر بشكلٍ مباشرٍ على رفاه الأطفال والتماسك العائلي، حيث تواجه الأسر أحادية الوالد تحديات فريدة تتطلّب استراتيجيات دعم مختلفة. يتأثّر هذا المفهوم باستمرار بالعوامل الدّاخليّة في البيئة الأسريّة والمتغيّرات المحيطة بها، ممّا يجعل جودة حياة الأسرة ظاهرة ديناميكيّة ومتجدّدة تتطلّب تقييمًا دوريًا لمكوناتها المختلفة.

وقد أظهرت نتائج التقارير الحديثة أنّ تعزيز جودة الحياة الأسرية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتوازن الفعّال بين الصّحّة البدنيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة وتحقيق الاستقرار الاقتصادي، ممّا ينعكس إيجابًا على الرفاه الأسري. وفي هذا الإطار، أكدّت دراسة An, et al. (2024) على أنّ الدّعم الأسري المُدرَك يلعب دورًا محوريًا في تعزيز البُعد النفسي لجودة الحياة الأسرية، من خلال آليات متسلسلة تربط بين التماسك العائلي والاستقرار النفسي لأفراد الأسرة.

وفي السياق نفسه، أكدّ تحليل إحصائي وطني أجري في كندا عام (2024) على أنّ العلاقات الأسرية المتينة، وفعالية قنوات التواصل داخل الأسرة، والدّعم الاجتماعي، تُعدّ مؤشّرات مركزية لمستوى الرفاه الأسريّ (Statistics Canada, 2024).

كما يمكن تصنيف الأبعاد الأساسيّة المؤثرّة في جودة الحياة الأسرية على النحو التالي:

- **البعد الاجتماعي:** ويشمل مستوى التماسك الأسريّ، وفعالية التواصل، وتوافر الدّعم المتبادل بين أفراد الأسرة.
- **البُعد النّفسي:** يتعلّق بالصّحّة النّفسيّة العامّة والرضا الشّخصيّ ومدى الاستقرار العاطفيّ الذي يعزّز التكيّف الأسري.
- **البُعد الاقتصادي:** هو القدرة على تلبية الاحتياجات الأساسيّة وتحقيق الأمن المالي والتكيّف الأسري.
- **البُعد التربوي:** يتعلّق بنوعية التنشئة الأبوية والبيئة المعرفية والاجتماعيّة التي توفرها الأسرة لأفرادها وخاصة الأطفال.
- **البُعد الصّحّي:** يشمل الصّحّة البدنيّة ونمط الحياة، بما في ذلك الممارسات الوقائيّة والرعاية الطّبّيّة.

ومع اشتداد الضغوطات المجتمعيّة والتقلّبات الاقتصاديّة والتحولات الثّقافيّة، تبرز الحاجة إلى تعزيز مرونة الأسر في مواجهة هذه التحديات من خلال تبنّي استراتيجيّات تكيُّف فعّالة تضمن استمرارية التوازن الوظيفيّ والعاطفي داخل الأسرة.

انطلاقًا ممّا سبق، يمكن النظر إلى جودة الحياة الأسرية كنظامٍ تفاعليٍّ متكامل يخضع لتحولات مستمرّة تبعًا لتغيّر الظروف المحيطة، ويعتمد على قدرة الأسرة على التكيّف الإيجابي مع تلك التحولات، ممّا ينعكس في النهاية على مستوى رفاه أفرادها واستقرارهم.

الدّراسات السابقة:

بحكم طبيعة هذا البحث القائمة على المراجعة النظرية التحليلية للمفاهيم والنماذج المفسّرة لجودة الحياة الأسرية، لم يُتناول استعراض الدراسات السابقة بالطريقة التقليدية المعتمدة في البحوث الميدانية، والتي تقوم على عرض تفصيلي للمقارنات والنتائج.

بل استند البحث إلى مصادر علميّة متخصّصة، تمّ اختيارها بعناية لشمولية منهجياتها وموثوقية مؤشّراتها على المستوى الدولي. شملت هذه المصادر مؤلفات أكاديميّة، وتقارير دولية مرجعية، مثل تقرير السعادة العالمي (Helliwell et al., 2023) (World Happiness Report) الذي يُعتبر المرجع الأبرز عالمياً لقياس مستويات الرفاه والسعادة الفردية والمجتمعية استنادًا إلى بيانات من أكثر من 150 دولة، ومؤشّرات الرفاه (OECD Well-being Indicators) (OECD, 2020)التي توفر إطارًا شاملًا لتقييم جودة الحياة عبر أبعاد متعدّدة تشمل الجوانب الاقتصادية والاجتماعيّة والصّحية والبيئيّة.

وعلى المستوى الإقليمي، أكدّت دراسة حديثة حول جودة الحياة الأسرية في السياق الجزائري على أنّ تحقيق جودة الحياة الأسرية يتطلّب البحث عن الجودة في كافة تفاصيلها من الناحية الاجتماعية والصّحية والاقتصادية والنّفسيّة والتّعليميّة والوظيفيّة، نظرًا لارتباطها المباشر بحياة أفراد الأسرة وإشباع حاجاتهم (شاوش وسيساني، 2023). وقد حدّدت هذه الدّراسة أبعاد جودة الحياة الأسرية في التفاعل الأسري والوالدية والتفاعل الاجتماعي والانفعالي والصّحّة النّفسيّة، ممّا ينسجم إلى حدٍّ كبيرٍ مع الأبعاد الخمسة المحدّدة في هذا البحث.

ويتيح هذا الاستعراض النظري تهيئة أرضية لفهم أبعاد جودة الحياة الأسرية بشكلٍ متكاملٍ، حيث أسهم هذا المنهج في بناء إطارٍ تحليلي معاصر يدمج الرؤى النظرية والمقاربات الدولية مع السياق الثقافي الإقليمي، ويسدّ الفجوات المعرفية التي تميّزت بها بعض الدّراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتُمدت المراجعة النظرية التحليلية المنهجية (Systematic Theoretical Review) لملاءمتها طبيعة البحث الذي يهدف إلى تحليل المفاهيم والنماذج المفسّرة لجودة الحياة الأسرية وبناء إطار نظري معاصر. وقد اختير هذا المنهج لقدرته على دمج الأدبيات النظرية والمصادر المرجعية بشكل منظم ومنهجي، مما يتيح معالجة الموضوع بعمق وشمولية.

عينة الدراسة:

تمثّلت عيّنة الدّراسة في (38) مصدرًا علميًّا منتقى ذا صلة بموضوع البحث، منها (27) مصدرًا أجنبيًا و(11) مصدرًا عربيًا، تراوحت فترة نشرها بين عامي (2014-2025)، والتي شملت مؤلفات أكاديمية، وأبحاثًا منشورة في مجلات محكّمة، وتقارير دولية مرجعية، اختيرت وفق معايير الملاءمة والموثوقية العلميّة والحداثة النسبية.

مجتمع الدراسة:

تمثّل مجتمع الدراسة في الإطار المعرفي والأدبيات النظرية التي تناولت مفهوم جودة الحياة الأسرية في السياقات العربية والدولية، ويشمل:

- النظريات والمقاربات النّفسيّة والاجتماعية المفسّرة لمفهوم جودة الحياة الأسرية وأبعادها المتعدّدة.
- الأطر المفاهيميّة الدّولية لقياس الرفاه والسعادة على مستوى الأسرة، والتي طورتها المنظمات والمراكز البحثية العالمية.
- الدّراسات المقارنة حول تأثير العوامل الثّقافية والاجتماعية على تصورات جودة الحياة الأسرية عبر المجتمعات المختلفة.

ويغطي هذا المجتمع المعرفي التخصّصات المترابطة في علم النّفس الأسري وعلم الاجتماع والصّحّة النّفسيّة وعلوم التربية.

الأساليب الإحصائية:

لم تُستخدم أساليب إحصائية نظرًا لعدم وجود بيانات كمية، واعتمد البحث على تحليل المحتوى النظري للمصادر العلمية (Theoretical Content Analysis) ، من خلال مراجعة منهجية للأدبيات، وتصنيف المفاهيم والنماذج، واستخلاص الأطر النظرية وربطها ضمن إطار تحليلي متكامل يخدم أهداف البحث.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

توصلت الدّراسة إلى بناء إطار نظري تحليلي شامل لمفهوم جودة الحياة الأسرية، استنادًا إلى مراجعة منهجية ومفصلّة للمفاهيم والنماذج التفسيرية في الأدبيات العلمية والتقارير الدولية الموثوقة.

تمّ تصنيف النتائج إلى محاور رئيسية تمثل الأبعاد المختلفة لجودة الحياة الأسرية، مع التركيز على الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، بالإضافة إلى تحليل الفجوات المفاهيميّة والنظرية في الأدبيات السابقة. وقد حقّق هذا التحليل الهدف الأساسي للدّراسة من خلال تقديم صورة شاملة وواضحة لمفهوم جودة الحياة الأسرية، وربط النظرية بالتطبيقات المستقبلية في المجالات التعليمية والنفسية والاجتماعية.

نظرًا للطبيعة النظرية والتحليلية للدراسة، لم تُستخدم البيانات الكمية أو الإحصائيات، وبالتالي لم تُقدم أي جداول أو رسوم بيانية. بدلاً من ذلك، اعتمد البحث على منهجية تحليل المحتوى النظري للمصادر واستخدامها النقدي والمنهجي.

الخاتمة:

تبيّن من خلال هذه الدّراسة إنّ جودة الحياة الأسرية تمثّل مفهومًا متعدّد الأبعاد، تتفاعل فيه الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والصّحيّة والتّعليميّة ضمن نظام ديناميكي يتأثّر بالتحولات المجتمعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة المعاصرة. وأظهرت مختلف النماذج والمقاربات النظرية،

تقاطعًا في تأكيدها على مركزية العلاقات الأسرية والرضا النّفسيّ بوصفهما حجر الزاوية في تحقيق الرفاه الأسري المستدام. كما تبيّن أنّ قياس جودة الحياة الأسرية يتطلّب مؤشّرات شاملة تدمج بين الأبعاد الذّاتية (كالمعنى والرضا) والموضوعيّة (كالظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة والصّحيّة والروحيّة).

أولًا: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- تُعرّف جودة الحياة الأسرية على أنها مستوى إشباع الاحتياجات الماديّة والمعنويّة والعاطفيّة لأفراد الأسرة، في إطار علاقات تتّسم بالتفاهم والدّعم والتكيّف مع التحديات.
- تشمل الأبعاد الرئيسيّة لجودة الحياة الأسرية ما يلي: جودة العلاقات الأسريّة، والصّحة النّفسيّة، والتوازن الاقتصاديّ، والسيطرة الأبوية، والقدرة على التواصل الفعّال.
- يتطلّب تحقيق جودة الحياة الأسرية مؤشّرات موضوعيّة وذاتية على حدٍ سواءٍ.
- تتلاقى النماذج النظرية في التأكيد على أهمّيّة التفاعل الأسري وصناعة المعنى وتحقيق الذّات كركائز للرفاه الأسري المستدام.
- وجود عدد من العوائق الهيكليّة والوظيفيّة التي تحول دون تحقيق حياة أسرية جيّدة، أبرزها: الضغوطات الاقتصاديّة المتزايدة، وضعف مهارات التواصل الأسري، والافتقار إلى الدّعم الاجتماعي الكافي، والتوترّات النّفسيّة المزمنة، وتضارب الأدوار داخل الأسرة، وتأثير التغيرّات المجتمعيّة السريعة التي قد تخلق فجوة بين الأجيال وتضعف الروابط الأسرية.

ثانيًا: التوصيات

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- تبنّي رؤية تكامليّة في دراسة جودة الحياة الأسرية، يأخذ في عين الاعتبار تفاعل الجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة في ضوء السياقات الثّقافيّة، ويستند إلى أُسس علم النّفس الإيجابيّ، ومفاهيم التمكين الأسري، والرفاه النّفسيّ.
- تشجيع الدّراسات الميدانيّة الطوليّة لفهم العوامل الديناميكيّة المؤثرّة في جودة الحياة الأسرية.على المدى البعيد.
- تطوير برامج الدّعم الأسري التي تشمل التوعيّة النّفسيّة وتنمية مهارات التواصل وتفعيل دور الوالدين في ضبط العلاقات داخل الأسرة.
- تعزيز دور المؤسسّات التّربويّة والإعلاميّة في نشر ثقافة جودة الحياة الأسرية من خلال إبراز قيم الحوار والتفاهم وتوازن الأدوار.
- بناء مؤشّرات عربية أصيلة متعدّدة الأبعاد لقياس جودة الحياة الأسرية، تراعي الخصوصيات الثقافية والاجتماعية، وتكون متوافقة مع التحولات المجتمعية المعاصرة، لدعم صياغة سياسات وطنية فاعلة في هذا المجال.
- على أمل أن تشكّل هذه الرؤية التحليليّة نقطة انطلاق لأبحاث مستقبليّة جديدة، تسعى إلى تطوير فهم أعمق لجودة الحياة الأسرية في السياقات العربيّة، واقتراح نماذج تدخّل تساهم في تعزيز رفاهية الأسرة، وصياغة سياسات اجتماعيّة تستجيب للتحديات المعاصرة.

ثالثًا: المقترحات

- تعميق الأبحاث التطبيقية في جودة الحياة الأسرية ضمن السياقات العربيّة.
- تطوير نماذج تدخّل متكاملة تأخذ في الاعتبار الأبعاد النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة.
- تصميم أدوات تقييم محلّية تراعي الخصائص الثّقافيّة.
- تعزيز برامج التدريب والتوعية للأسر والمختصّين.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

بورحلي أمال، وبوطغان محمد الطاهر. (2021). جودة الحياة الأسرية لدى المراهق الجزائري: دراسة ميدانية على عيّنة من التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا .*مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف*، 01(06)، 530-550.

بنّ صابرة، أحلام وبراجل، إحسان وبنّ حمادة، أمينة. (2020). جودة الحياة الأسريّة وعلاقتها بالمشكلات السُّلوكيّة لدى الأبناء. *رسالة ماجستير في الإرشاد والتّوجيه*، جامعة الصدّيق بن يحيى، الجزائر.

بوعمامة، ن. (2019). علم النفس الإيجابي وجودة الحياة. *مجلّة العلوم النّفسيّة والتّربويّة*، 34، 28-45.

حمزة، س. (2018). التطور التاريخي لمفهوم جودة الحياة. *مجلّة الدّراسات النّفسيّة المعاصرة*، 28(3)، 140-155.

السّوفي، ط. (2020). النماذج النظرية لجودة الحياة: دراسة مقارنة. *المجلّة الدّوليّة للعلوم التّربويّة*، 12(4)، 375-390.

شاوشي، م. وسيسانيّ، ر. (2023). جودة الحياة الأسريّة، المفهوم والاتجاهات المفسّرة. *مجلّة سلوك*، 10 (1)، 67-82.

شيخي، م. (2014). الاتجاه الطّبّيّ في دراسة جودة الحياة. *مجلّة الصّحّة النّفسيّة*، 8(2)، 75-85.

عبد الوهاب، أ. (2015). *مقياس جودة الحياة الأسرية*. اتحاد مكتبات الجامعات المصرية.

عبدالساتر، علا. (2021). أثر برنامج قائم على عادات العقل في تحسين جودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة ذوي صعوبات التَّعلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. *المجلَّة الدوليَّة للعلوم التَّربويَّة والنَّفسيَّة*، 66(48)، 12-51.

محمد، أ. (2023). نظرية رايف في السّعادة النّفسيّة وجودة الحياة. *مجلّة علم النفس التطبيقي*، 15(1)، 1-15.

يخلف، رفيقة. (2018). معوقات ومتطلّبات جودة الحياة الأسريَّة. *مجلَّة المقدّمة للدّرسات الانسانيَّة والاجتماعيَّة*، (15)، 47-63.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Aissaoui, M. (2019). Humanistic Psychology and Quality of Life. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 58-68.

An, J., Zhu, X., Shi, Z. et al. A serial mediating effect of perceived family support on psychological well-being. *BMC Public Health 24*, 940 (2024). [CrossRef]

Castelli, L. (2024). Life satisfaction and school experience in adolescence. *Cogent Psychology*, *11*(1), 2338016. [CrossRef]

Cherry, K. (2023, March 15). *Biography of Abraham Maslow (1908–1970)*. Verywell Mind. https://www.verywellmind.com/biography-of-abraham-maslow-1908-1970-2795524

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, *54*(1), 403–425. [CrossRef]

Flick, U. (2023). *Introducing research methodology: Thinking your way through your research project* (3rd ed.). SAGE Publications.

Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J., & De Neve, J. E. (2023). *World Happiness Report 2023*. https://worldhappiness.report

Heutte, J. (2019). Positive Psychology Approach to Family Quality of Life. *European Journal of Psychology*, 25(2), 105-115.

Kendra, Ch. (2020). *Martin Seligman Biography*: *The father of modern positive psychology*. https://www.verywellmind.com/martin-seligman-biography-2795527

Kenny, P., Amadio, H. (2023). *Aristotle. Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/biography/Aristotle

Lesinskienė, S. (2025). Sense of happiness and well-being among adolescents in positive school environments. *Children, 12*(1), 68. [CrossRef]

Maxwell, J. A. (2022). *A realist approach for qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.

OECD. (2020). *How's Life? 2020: Measuring Well-being*. OECD Publishing. [CrossRef]

Omreore, O. E., & Ucheagwu, V. (2025). Examining Multidimensional Life-Satisfaction and Psychological Well-being Among School-Going Adolescents in a Rural Area. *ZIK JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY RESEARCH*, *8*(1).

Piko, B. F. (2023). Adolescent life satisfaction: Association with psychological, school-related, religious, and socially supportive factors. *Children, 10*(7), 1176. [CrossRef]

Shek, D.T.L., Leung, J.T.Y. & Tan, L. (2023). Social Policies and Theories on Quality of Life under COVID-19: In Search of the Missing Links. *Applied Research Quality Life* ,18, 1149–1165. [CrossRef]

Shiels, E., et al. (2025). The impact of housing condition interventions on mental health and quality of life: A systematic review. *medRxiv.* [CrossRef]

SHS Web of Conferences. (2023). Influence of family structure on children's well-being – Challenges and pathways to promote positive development. *International Conference on Education, Psychology and Cultural Communication (ICEPCC 2023)*, 180 (02008). [CrossRef]

Smith, R. (2023). Shalook's Model of Quality of Life: Contemporary Applications. *International Journal of Applied Psychology*, 18(4), 220-235.

Smith, T. A., & Johnson, R. L. (2024). Advances in positive psychology: Enhancing well-being and resilience. *Psychological Review*, 131(1), 45-67. [CrossRef]

Statistics Canada. (2024, February 19). *Nationally, renters report lower quality of life than homeowners*. The Daily. https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/240219/dq240219b-eng.htm

Steca, P. (2023). Family Life Quality, Measures of. In: Maggino, F. (eds) Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. Springer, Cham. [CrossRef]

Steffen, L., Johnson, M., & Brown, K. (2023). Psychological Approach to Quality of Life Enhancement. *Clinical Psychology Review*, 45(1), 1-8.

UNICEF. (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. United Nations Children's Fund. https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/

Vukićević, A., Švraka, E., Mačak Hadžiomerović, A., & Salkić, N. (2023). Quality of life of families of children with intellectual and developmental disabilities: Family health domain. *Journal of Health Sciences, 13*(2), 91–97. [CrossRef]

World Health Organization. (2024). *WHOQOL: Measuring quality of life*. https://www.who.int/tools/whoqol

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdelwahab, A. (2015). *Family Quality of Life Scale.* Egyptian Universities Libraries Union. [In Arabic]

Abdulsater, A. (2021). The effect of a program based on habits of mind in improving the quality of life among primary school students with social and emotional learning difficulties. *International Journal of Educational and Psychological Sciences,* 66(48), 12–51. [In Arabic]

Ben Sabra, A., Barajel, I., & Ben Hamada, A. (2020). *Family quality of life and its relationship with behavioral problems among children* (Master's thesis in Guidance and Counseling). University of Sidiq Ben Yahia, Algeria. [In Arabic]

Bouamama, N. (2019). Positive psychology and quality of life. *Journal of Psychological and Educational Sciences,* 34, 28–45. [In Arabic]

Bourahli, A., & Boutaghan, M. T. (2021). Family quality of life among Algerian adolescents: A field study on a sample of students preparing for the baccalaureate exam. *Journal of Studies in the Psychology of Deviance,* 1(6), 530–550. [In Arabic]

Chaouchi, M., & Sissani, R. (2023). Family quality of life: Concept and interpretive trends. *Journal of Behavior,* 10(1), 67–82. [In Arabic]

Hamza, S. (2018). The historical development of the concept of quality of life. *Journal of Contemporary Psychological Studies,* 28(3), 140–155. [In Arabic]

Mohamed, A. (2023). Ryff's theory of psychological well-being and quality of life. *Journal of Applied Psychology,* 15(1), 1–15. [In Arabic]

Sheikhi, M. (2014). The medical approach in studying quality of life. *Journal of Mental Health,* 8(2), 75–85. [In Arabic]

Soufi, T. (2020). Theoretical models of quality of life: A comparative *study*. *International Journal of Educational Sciences*, 12(4), 375–390. [In Arabic]

Yekhlef, R. (2018). Obstacles and requirements of family quality of life. *Al-Muqaddimah Journal for Humanities and Social Studies,* (15), 47–63. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 6, 2025, pp. 906 - 933
www.refaad.com

The Relationship between Teacher's Educational Practices in Spreading the Culture of Volunteer Work and Enhancing the Value of Giving among a Sample of Female Secondary School Students in Makkah Governorate

Alaa Faisal Al-Subhi[1*], Olfat Abdul Aziz Al-Ashi[2]

[1] Master's Researcher in the Department of Foundations of Education, specializing in Islamic Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

[2] Professor in the Department of Foundations of Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

[*] Corresponding Author: Alaa Al-Subhi (ala-a13@hotmail.com)

العلاقة بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي وتعزيز قيمة العطاء لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة مكة المكرمة

الاء فيصل الصبحي[1*]، ألفت عبدالعزيز الأشي[2]

[1] باحثة ماجستير بقسم أصول التربية تخصص تربية إسلامية- جامعة الملك عبدالعزيز- السعودية.

[2] الأستاذ بقسم أصول التربية- جامعة الملك عبدالعزيز- السعودية.

*الباحث المراسل: الاء الصبحي (ala-a13@hotmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/9/1	2025/9/14	2025/9/25

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.2

Abstract:

Objectives: This study aimed of revealing the relationship between female teacher's educational practices in spreading the culture of volunteer work and enhancing the value of giving among a sample of female secondary school students.

Methods: The study employed descriptive survey methodology and descriptive correlation methodology. The primary study sample included a simple random sample comprising (384) female secondary school students from various grades, school sectors, and departments in Makkah Al-Mukarramah.

Results: The main findings of the study revealed that the level of teachers' educational practices in promoting the culture of volunteer work through various practices among the sample of secondary school female students was moderate. The first educational practice—teachers' mechanisms for volunteer work—ranked first, followed by the second practice, which is school–family partnership, both at a moderate level, among other results.

Conclusions: In light of the study's findings, the researchers present several key recommendations, including the development of both printed and electronic educational booklets that outline teachers' pedagogical practices for promoting a culture of volunteerism and guidance on how to implement these practices in ways appropriate to different age groups, among other suggestions.

Keywords: *Volunteer work mechanisms; Awareness of volunteer work; Family; school partnership; Giving; Financial giving.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي وتعزيز قيمة العطاء لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي الارتباطي، وقد اشتملت عينة الدراسة الأساسية من عينة عشوائية (بسيطة) قوامها (384) من طالبات المرحلة الثانوية من مختلف الصفوف الدراسية والقطاعات المدرسية والأقسام بمكة المكرمة.

النتائج: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، وأن الممارسة التربوية الأولى آليات العمل التطوعي للمعلمة جاءت في الترتيب الأول، يليه الممارسة التربوية الثانية الشراكة بين المدرسة والأسرة وجاءوا بدرجة متوسطة، وغيرها.

الخلاصة: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة تعرض الباحثتين أهم التوصيات منها إنشاء كُتيب ورقي وإلكتروني تثقيفي يحتوي على الممارسات التربوية للمعلمة لنشر ثقافة العمل التطوعي وكيفية تطبيقها مع ما يُلائم المرحلة العمرية، وغيرها.

الكلمات المفتاحية: *آليات العمل التطوعي؛ التوعية بالعمل التطوعي؛ الشراكة بين الأسرة والمدرسة؛ العطاء؛ عطاء المال.*

الاستشهاد

Citation

الصبحي، الاء، الأشي، ألفت. (2025). العلاقة بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي وتعزيز قيمة العطاء لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة مكة المكرمة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (6)، 906- 933.

Al-Subhi, A. F., & Al-Ashi, O. A. (2025). The Relationship between Teacher's Educational Practices in Spreading the Culture of Volunteer Work and Enhancing the Value of Giving among a Sample of Female Secondary School Students in Makkah Governorate . *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(6), 906-933. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.2 [In Arabic]

المقدمة:

يُمثل العمل التطوعي مرآة القيم وسراج الإنسانية، ونشر ثقافته تُعد دعامة أساسية في نهضة المجتمعات وتماسكها، إذ له أثر في تعزيز القيم الإسلامية، وحظيت المملكة العربية السعودية اهتمامًا بتفعيل مجالات التطوع، عبر مبادرات وطنية ومؤسسية تُسهم في تمكين الأفراد وإبراز دورهم في خدمه المجتمع، بما يعكس رؤيتها نحو تنمية شاملة ومستدامة، كما أن التربية الإسلامية سبقت الأنظمة الحديثة في الدعوة إلى العمل التطوعي، إذ جعلت منه قيمة أصيلة وسلوكًا يعكس الإيمان الصادق ويُترجم مكارم الأخلاق في الحياة اليومية.

إن التربية الإسلامية اهتمت بأسلوب التربية بالعمل التطوعي لكونه يمثل تجسيدًا عمليًا لمبدأ التكافل الاجتماعي الذي حث عليه الدين الإسلامي (الحازمي،2017). فالعمل التطوعي نشاط اجتماعي يحقق الترابط بين شرائح المجتمع المختلفة حتى يتمثل فيه قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ثُمَّ كَانَ مِنَ الَّذِينَ آمَنُوا وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ وَتَوَاصَوْا بِالْمَرْحَمَةِ﴾ (سورة البلد:17) (حبوسه ولحمر،2021). والنبي صلى الله عليه وسلم كان نموذجًا وقدوةً عظيمة لصغير والكبير في العمل التطوعي، وليس ادل على ذلك من قول السيدة خديجة رضي الله عنها يوم نزول الوحي عليه: ".. فَوَاللَّهِ لا يُخْزِيكَ اللَّهُ أَبَدًا؛ إِنَّكَ لَتَصِلُ الرَّحِمَ، وَتَصْدُقُ الحَدِيثَ، وَتَحْمِلُ الكَلَّ، وَتَقْرِي الضَّيْفَ، وَتُعِينُ عَلَى نَوَائِبِ الحَقِّ.." (البخاري: 6982) (إسماعيل،2019).

وقد أصبح العمل التطوعي أحد المؤشرات الدالة على تطور وازدهار المجتمع، فكلما زاد التقدم في المجتمع زاد حجم مشاركة الأفراد في العمل التطوعي، وتنمية ثقافة العمل التطوعي أصبحت ضرورة في الحياة المعاصرة لمواكبة التطور السريع في جميع المجالات (عبد الحميد،2017). ويرى نظام (2019) بأن ثقافة المجتمع إذا كانت واعية ومنتجه كان المجتمع متقدمًا ومتطورًا، ويعتبر التطوع جزء لا يتجزأ من مفهوم الثقافة، فانتشاره يسهم إلى المزيد من الإنجاز. حيث تشير دراسة شكبان والشهراني (2021) على أهمية العمل التطوعي وتنميته في الأفراد، وتفعيله كسلوك وثقافة. كما وتؤكد نتائج دراسة Chen et al (2023) أن مشاركة الأفراد في الأعمال التطوعية تساهم في تسهيل التعليم من أجل مستقبل مستدام، وتحسن من أداء الأفراد وتعزز من قدرته على العمل التطوعي، وتنمية إحساس الفرد بالمسؤولية.

وبناء على ما سبق تعد المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تساهم في التنمية الشاملة، وفي ترابط المجتمع ومن أهم وظائفها بث القيم الإنسانية في نفوس الأفراد، ودعم العمل التطوعي ونشره بين الأفراد دليل على وعي المدرسة (المبروك،2017). ويرى بن مالك (2021) أن للمعلم دور محوري ومهم في تحريك العملية التعليمية، فالمعلم والعملية التعليمة يتكاملان لتحقيق الأهداف التربوية التي من شأنها أن تدفع المجتمع للتطور. فالعمل التطوعي أحد المجالات التي يُقدم المعلم نموذج الأسوة الحسنة للمتعلم فيه (عوض، 2016). ونظرًا لأهمية العمل التطوعي في المجتمع فقد تم تخصيص مجموعة من الأهداف في رؤية المملكة العربية السعودية (2030) من أجل تطوير هذا القطاع التعاوني، ومن تلك الأهداف توفير البيئة المناسبة لتنمية العمل التطوعي وتحفيز أكبر عدد من المتطوعين للاشتراك بها (الذرمان،2021).

وقد أولت المملكة العربية السعودية قيمة للعمل التطوعي، ويستدل على ذلك من اللائحة التنظيمية للعمل التطوعي في مدارس التعليم العام حيث جاء من ضمن أهدافها نشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب وتعزيز المبادئ الإسلامية المتعلقة بالعطاء والتعاون (خوج،2021). وتؤكد النصوص الشرعية في القرآن الكريم والسنة النبوية على أهمية العمل التطوعي، حيث شجعت الفرد على البذل والعطاء بجهده ووعدته بالجزاء الحسن، قال تعالى: ﴿فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ﴾ (سورة البقرة:184) (محمود،2020). فالعمل التطوعي نوع من العمل الذي له منزلة عظيمة في الإسلام لأن المجتمع الإسلامي بمبادئه وقيمه يعمل بغاية بناء هذه القيم، وقد دعت آيات قرآنية كثيرة إلى أعمال البر والخير والعطاء والبذل لخدمة الإنسانية (زيد،2021).

ويذكر المحمدي (2023) أن العطاء لا يحتاج إلى مالٍ أو منصب، فهو ينبع من القلب ويحتاج إلى نية خالصة لله عز وجل، فحسن تعاملك مع الناس عطاء، وتربيتك لطفلك عطاء، واحترامك للنظام عطاء. ويشير طلال (2018) أن من آثار ترسيخ قيمة العطاء ترابط أفراد المجتمع، وتنمية مجتمع متماسك، وزرع الثقة والمحبة بين أفراد المجتمع. فقد أظهرت نتائج دراسة جواد (2015) على أن ترسيخ سلوك العطاء ربما يعود إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية، وتأثير القدوة على الفرد، وأن العطاء يساهم في توثيق الصلات الاجتماعية. ومن هذا المنطلق تؤكد المملكة العربية السعودية على أهمية العمل التطوعي وضرورة تنميته، وجعلته من أولوياتها، حيث تعمل على جعله مستمرًا ومثمرًا من جهة وطريقًا على ترسيخ قيم البذل والعطاء وحقوق المسلم على المسلم من جهة ثانية (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية،2016).

مشكلة الدراسة:

إن ثقافة العمل التطوعي دليلًا واضحًا على يقظة المجتمعات وشعورها بأهمية دورها البنّاء تجاه أفرادها، إذ أن نشرها بين أفراد المجتمع يُعد ركيزة أساسية لتماسكه وغرس القيم النبيلة فيه، ولها انعكاسات إيجابية على الفرد والأسرة والمجتمع وآثار تربوية على القيم والأخلاق والفضائل (الحازمي وآخرون،2015). لذا فتنمية ثقافة العمل التطوعي أصبحت ضرورة تَفرض نفسها على كافة المجتمعات الإنسانية في العصر الحالي، ليس فقط لأنها تُسهم في تنمية المجتمعات وتدعم الأداء الحكومي وتُكمل القصور الموجود فيه، وإنما لأنها تنمي لدى الأفراد العديد من القيم الدينية والأخلاقية التي تسمو بهم، وتنمي لديهم الانتماء للمجتمع وتشغل أوقاتهم بأعمال تعود بالنفع لهم ولبلادهم (إسماعيل واخرون،2021).

وبما أن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أوكل المجتمع إليها مهمة تشكيل الأجيال من خلال أساليبها المتعددة من معلم، وكتاب مدرسي والجو اجتماعي (عبيدات، 2015). وتزداد هذه الأهمية فيما يخص طلاب المرحلة الثانوية. فالمرحلة الثانوية مرحلة عمرية مهمه في حياة الأفراد حيث يتزامن فيها التعامل مع الطلاب في هذه المرحلة وإعدادهم لمواصلة التعليم في المرحلة التالية وهي التعليم العالي ومن ثُمّ لمواجهة الحياة (القاسم،2021). فقد أسفرت

نتائج دراسة الدرعي (2021) بأن أدوار المعلمين في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الأفراد في المدارس تأتي بدرجة متوسطة. كما كشفت نتائج دراسة اللحيدان والبازعي (2018) بأن أعلى الأدوار في تعزيز ثقافة العمل التطوعي هو الدور الخاص بالجانب القيمي ويليه الجانب المعرفي ثم الجانب التطبيقي.

وأظهرت الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض عن آخر إحصائية في ديسمبر (2022) بأنه بلغ عدد المتطوعين من الطلاب والطالبات أكثر من (22) ألف متطوع ومتطوعة، وبلغت عدد الساعات التطوعية قرابة (123) ألف ساعة (الإدارة العامة لتعليم بمنطقة الرياض،2022). وهنا يبرز دور المعلم الذي يعتبر أساسيًا ضمن الوجود التربوي في المدرسة، حيث إن موقف المعلم داخل المدرسة محمل بقيم متنوعة (قاسم، 2017). وليستفيد الأفراد من الموقف التعليمي يتطلب من المعلم أن يستخدم ممارسات فعالة، وأن يواكب أحدث العلوم للممارسات التربوية التي أثبت البحث العلمي فعاليتها (القبلي،2014). وليحقق هذا الدور نجاحًا لابد للمعلمة أن تترجم هذه القيم والأخلاق إلى ممارسات واقعية تلمسها الطالبات في معلمتهن من استشعار بالمسؤولية وحب للعمل (السيقلي، 2010، زعيتر وآخرون،2016).

حيث يوضح عرابي (2017) بأن تنمية وتوضيح أهمية العمل التطوعي، وأثره على المجتمع والفرد تقع على عاتق المعلمة، من خلال قيام المعلمة بالعمل التطوعي بنفسها وباستخدام أساليب متنوعة تستوعبها الطالبات. وتؤكد نتائج دراسة مشعل (2021) أن نسبة المشاركات في الأعمال التطوعية من المعلمات تصل إلى (62%). بينما أظهرت نتائج دراسة عجاجة (2022) أن مشاركة المعلمات مع الطالبات يزيد من إرادة العطاء لديهن وذلك لشعورهن بمكانتهن بنسبة تصل إلى (40%). ويرى سالم (2020) أن ممارسة العطاء تكون نابعة من شعور الأفراد بأنهم جزء من المجتمع، كما وأن للقيم والتقاليد الاجتماعية دور فعال في تعميق روح العطاء، فهو إحدى أهم القيم المجتمعية التي تتمثل في خدمة الأخرين. ولتوطيد قوة الترابط الاجتماعي بين أفراد المجتمع لابد من غرس فكر التضحية والعطاء من أجل الآخرين في عقول النشء، وذلك لأن السعادة الحقيقة تكون في العطاء بدون مقابل (السيد،2019). وقد أسفرت نتائج دراسة العيسى (2021) أن هناك إقبالًا من الطلبة على اكتساب القيم التربوية للتطوع وعلى وجه التخصيص قيمة العطاء. كما جاءت نتائج دراسة Tiraieyari & Krauss (2018) التي تُوضح وجود تباين في اتجاهات الطلاب نحو العطاء بنسبة تصل إلى (67%).

وبناء على ما سبق ترى الباحثتين أن العمل التطوعي له قيمة في حياة الأفراد المسلمة فالعمل التطوعي في الإسلام شامل لجميع نواحي الحياة ومتعمق في شتى مجالاتها منها الدينية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية وغيرها، فهو يُحسّن من نوعية الحياة لأفراد من خلال التكافل الاجتماعي وغيره وهذا ما يجعل المجتمع والأفراد أنفسهم مستفيدين من العمل التطوعي في جميع النواحي الحياتية، كما أن العمل التطوعي أصبح له دور في دف عجلة التنمية، فتعزيز ثقافته في المجتمع كأسلوب حياة له من الآثار الإيجابية على المدى القريب والبعيد للوطن ولصغير والكبير للفرد وللمجتمع، منها تعزيز القيم الإسلامية كقيمة العطاء فالمجتمع الذين يعزز في أفراده القيم الإسلامية يخلق بيئة إنسانية متماسكة، قادرة على مواجهة التحديات والأزمات بروح جماعية، ولما كانت المرحلة الثانوية تُعد من أهم المراحل التعليمية التي تتشكل فيها شخصية الطالبات وتَوجُّهاتهنَّ وقِيمهنَّ، برزت الحاجة إلى الاهتمام بنشر ثقافة العمل التطوعي فيها، في مختلف المناطق في المملكة العربية السعودية وتزداد هذه الحاجة وضوحا في محافظة مكة المكرمة على وجه الخصوص، لكونها قبلة المسلمين، ويقصدها الملايين سنويًا لأداء مناسك الحج والعمرة، الأمر الذي يتيح فرصًا عظيمة للطالبات لتوظيف العمل التطوعي في خدمة ضيوف الرحمن، وتعزيز وتعميق القيم الإسلامية لَدَيْهنَّ، لذا فالمعلمة يقع على عاتقها قدرٌ من المسؤولية في إقامة ممارساتها التربوية في نشر ثقافة العمل التطوعي لطالبات المرحلة الثانوية. وعلى ذلك تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: **ما العلاقة بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشرثقافة العمل التطوعي وتعزيز قيمة العطاء لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية؟
- ما درجة تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الصف الدراسي- نوع القطاع المدرسي- القسم)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الصف الدراسي- نوع القطاع المدرسي- القسم)؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة وتعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى الكشف عن العلاقة بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي وتعزيز قيمة العطاء لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال الأهداف الفرعية التالية:

- تحديد درجة الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.
- تحديد درجة تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.
- توضيح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الصف الدراسي- نوع القطاع المدرسي- القسم).

- توضيح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الصف الدراسي- نوع القطاع المدرسي- القسم).
- الكشف عن العلاقة بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة وتعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

- قد تكمن أهمية الدراسة الحالية في إثراء الحقل المعرفي والتربوي، نظرًا لندرة الدراسات التي تتناول الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوع وعلاقته بتعزيز قيمة العطاء على (حد علم الباحثتين).
- تتطرق الدراسة الحالية لبيان ما يترتب على العمل التطوعي من إيجابيات على الصعيد الشخصي من تحسين جودة الحياة وتطوير القدرات والمهارات الشخصية لطلبة، وبناء شبكات من العلاقات الاجتماعية القوية.
- تأتي أهمية الدراسة في بيان أهمية نشر ثقافة العمل التطوعي والمحاولة لترسيخ مفهوم العمل التطوعي وكيفية ممارسة ثقافته والتذكير بأنه من أصل الدين الإسلامي ولا سيما لطلبة المرحلة الثانوية كونها مرحلة تتسم بتكوين المفاهيم واكتساب القيم الإسلامية والمهارات اللازمة التي تساعدهم على مشاركة الحياة مع المجتمع وذلك لخدمة الوطن والنهوض به للأفضل.
- قد تكمن أهمية الدراسة في إظهار أهمية الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة تساهم في النهوض بالمجتمع إلى الأفضل، كون المعلمة القوة الكامنة للمجتمع فهي رسول العلم وأكثر أساليب وعناصر العملية التعليمة أهمية، فالمعلمة هي صانعة الأجيال والناقلة للثقافة والقيم والمعلومات والقوة المأثرة فيهم.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية البيئة المدرسية على وضع برامج وتنظيم حملات تطوعية لنشر ثقافة العمل التطوعي لطلابها كون الدراسة تهدف للكشف عن الممارسات التربوية للمعلمة في نشر العمل التطوعي.
- قد تكتسب أهمية نتائج الدراسة في قياس مدى تطبيق المعلمة للممارسات التربوية في نشر ثقافة العمل التطوعي، حيث تساهم في تحقيق رؤية (2030) والتي أكدت على بناء ثقافة العمل التطوعي وتشجيعه ورفع نسبة المتطوعين باعتباره جانب من جوانب التطوير والتنمية المستدامة.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية إلى بيان أهمية انشاء منصة إلكترونية للمرحلة الثانوية تدعم نشر ثقافة العمل التطوعي وتعزيز قيمة العطاء، بحيث تساهم في تكوين بيئة تطوعية تفاعلية الكترونية متكاملة وتبادل الخبرات والمعلومات، والتعاون فيها مع الجمعيات الخيرية والجهات المعنية بكافة القطاعات بطرح آلياتهم فيها مما يُسهم في تسهيل مشاركة الطالبات معهم في العمل التطوعي.
- تتمثل أهمية الدراسة في الحاجة لمشاركة الطالبات للعمل التطوعي في شتى المجالات مما يساعد على إدراك واقع سوق العمل والوعي بالمهارات اليدوية والفكرية وبالتالي تحديد مسار حياتهم المستقبلية.
- تتمثل أهمية الدراسة في الحاجة إلى تعزيز قيمة العطاء وتوضيح ضوابطه الشرعية خصوصًا للمرحلة الثانوية فالعطاء قيمة تهم طبيعة الطالبة لما يحقق لها من رضى والسعادة، وذلك مصداقًا لقولة تعالى ﴿وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَى﴾ (سورة الضحى:5) وهذا ما يدفعها إلى الشعور بالرغبة بزيادة إنجازاتها.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في تقديم ممارسات تربوية يستفيد منها جميع المربين في نشر ثقافة العمل التطوعي ومن ثَم تعزيز قيمة العطاء لتنمية جيل يمتلك قاعدة متينة من القيم الإيجابية وتكون هي مصدر الثقة والقوة في السلوكيات التي تساهم في تطور وتقدم المجتمع.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الصف الدراسي- نوع القطاع المدرسي- القسم).
- توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد العينة في تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الصف الدراسي- نوع القطاع المدرسي- القسم).
- توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة وتعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

- **الممارسات التربوية للمعلمة:** تُعرف الممارسات التربوية للمعلمة بأنها: التدخلات الأكاديمية والسلوكية التي تتسم بالجودة والفعالية وفق أدلة علمية، والقائمة من قبل المعلمة في الصف الدراسي (الهويمل،2023).
- **ثقافة العمل التطوعي:** تُعَرف بأنها الكل المركب من المفاهيم والأفكار والمبادئ والقيم والنظم والعادات والتقاليد المتصلة بالعمل الخيري، وإن كون المفردات السابقة ثقافة، فهي جزء من اهتمامات الناس ونمط حياتهم وبرامجهم وأنشطتهم العامة (بكار، 2012). وتضيف الباحثتان التعريف الإجرائي للممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي: بأنه: مجموعة من الأعمال القولية والفعلية والأساليب والأدوات التربوية

المتنوعة للمعلمة لإكساب الطالبات مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات والقيم المرتبطة بنشر ثقافة العمل التطوعي داخل البيئة المدرسية وخارجها، وذلك في سبيل جَعل العمل التطوعي أسلوب حياة وثقافة تُمارسها الطالبات برضى وحُب، من خلال الممارسات التربوية التالية (آلية العمل التطوعي- شراكة المدرسة مع الأسرة).

- **قيمة العطاء: تُعرف الباحثتان قيمة العطاء إجرائيًا بأنه:** قيمة أخلاقية إنسانية تهدف الى تعزيز القيم الإسلامية كالتعاون والتكافل الاجتماعي وتماسك الأُخُوَّة الإسلامية والإيثار وحب الخير للآخرين وغيرها التي تعبر عنها الطالبة بتقديم بعض من وقتها وجهدها في بذل الخير ومساعدة الغير في تقديم العلم والنصيحة كما تُقَدِم المال برضى عن النفس بدون تَوَقُعْ مقابل مادي أو معنوي.

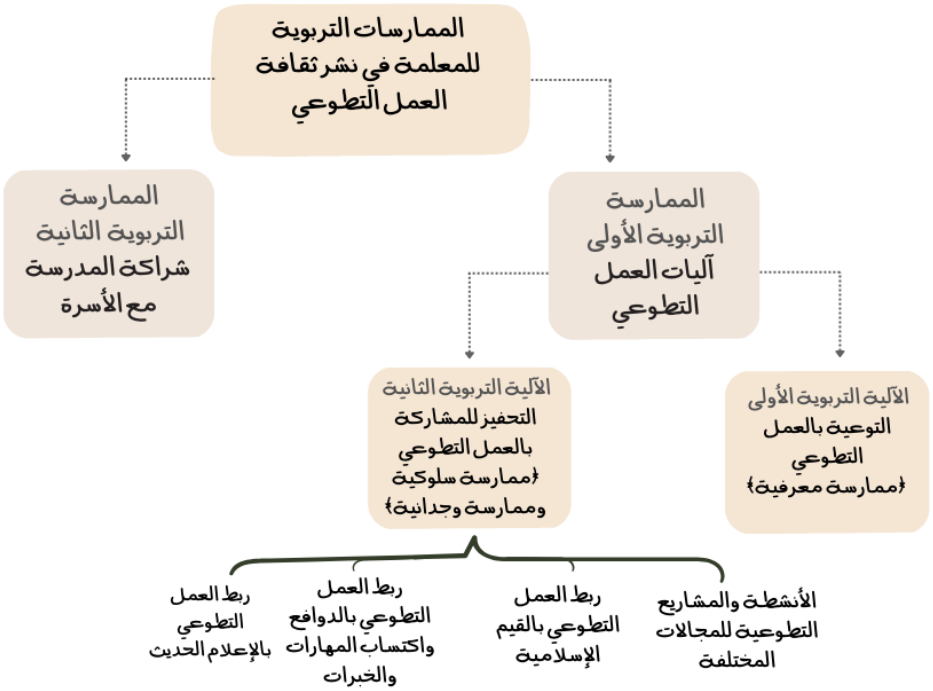
منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

انطلاقًا من طبيعة الدراسة الحالية اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي الارتباطي، لمناسبتهم في تحقيق أهداف الدراسة وفروضها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة العلاقة الارتباطية بين عدد من المتغيرات، حيث يَتمثَّل المتغير المستقل في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي ويشمل ذلك على (الممارسة التربوية الأولى: آليات العمل التطوعي ويتكون من آليتين تربوية وهما: الآلية التربوية الأولى: التوعية بالعمل التطوعي (ممارسة معرفية) والآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة بالعمل التطوعي (ممارسة سلوكية وممارسة وجدانية) واشتملت على أربعة أبعاد وهي: البعد التربوي الأول الأنشطة والمشاريع التطوعية للمجالات المختلفة، البعد التربوي الثاني ربط العمل التطوعي بالقيم الإسلامية البعد التربوي الثالث ربط العمل التطوعي بالدوافع واكتساب المهارات والخبرات البعد التربوي الرابع ربط العمل التطوعي بالإعلام الحديث. والممارسة التربوية الثانية: الشراكة بين المدرسة والأسرة). الموضح في الشكل (1) التالي:



شكل (1): الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي [إعداد الباحثتان]

أما المتغير التابع يتمثَّل في تعزيز قيمة العطاء لطالبات المرحلة الثانوية من خلال المجالات الثلاث المجال الأول عطاء الجهد والوقت والمجال الثاني عطاء العلم والنصيحة والمجال الثالث عطاء المال. الموضح في الشكل (2) التالي:

شكل (2): مجالات قيمة العطاء لطالبات المرحلة الثانوية [إعداد الباحثتان]

ومن جانب آخر، تضمنت الدراسة تحليل المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة وذلك من خلال قياس مستوى بعض البيانات العامة للمبحوثين المتمثلة في المتغيرات المستقلة (الصف الدراسي- نوع القطاع المدرسي- القسم) وتمثلت المتغيرات التابعة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها التربوية المختلفة وتعزيز قيمة العطاء بمجالاته المختلفة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على البعد الجغرافي لعينة الدراسة على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة مكة المكرمة دون قُراها وذلك ليسهل على الباحثتين التطبيق الميداني على أفراد العينة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (1446هـ/2025م)، المكوّنة من (استمارة البيانات العامة - مقياس الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي- مقياس تعزيز قيمة العطاء)، وجرى توزيعه إلكترونيًا على أفراد عينة الدراسة، في مده أقصاها تقريبًا (شهرين)، استمرت من فترة 1446/9/12هـ الموافق 2025/3/12 إلى فترة 1446/11/6هـ الموافق 2025/5/4م.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة دون قراها، وبلغ العدد الإجمالي لهذا المجتمع (37984) طالبة، وذلك وفقًا لإحصائية رسمية تم الحصول عليها من (وزارة التعليم- الإدارة العامة لتعليم بمنطقة مكة المكرمة) بعدد الطالبات المرحلة الثانوية للبنات (الإناث) بمدينة مكة المكرمة دون قراها، وقد أُجريت الدراسة خلال العام الدراسي 1446هـ / 2024م. لتحقيق أهداف الدراسة، وقامت الباحثتين بحساب حجم العينة بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة الفعلي حتى يتم تعميم النتائج عليها بناءً على معادلة ستيفن ثامبسون لحساب حجم العينة (Thompson, 2012)، وهذه المعادلة تُعطي أقل عدد لحجم العينة يمكن من خلاله تعميم النتائج على مجتمع الدراسة، والمعادلة هي كما يلي:

$$ح = \frac{م \times ن \times (ن - 1)}{[(م - 1) \times \left(\frac{خ^2}{ز^2}\right) + ن \times (ن - 1)]}$$

حيث إن:

ح :حجم العينة المطلوب.

م: حجم المجتمع

ز: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) وتساوي (1.96).

خ: نسبة الخطأ وتساوي (0.05).

ن: نسبة توفر الخاصية والمتوسطة وتساوي (0.50).

وبناءً على ذلك، بلغ الحد الأدنى لحجم عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة (381) طالبة، وهي عينة ممثّلة لمجتمع الدراسة.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الأساسية على عينة عشوائية (بسيطة) من طالبات سعوديات بالمرحلة الثانوية وتشمل الصفوف المختلفة (أولى ثانوي- ثاني ثانوي-ثالث ثانوي) ومن قطاعات مدرسية مختلفة (حكومي- اهلي)، وقد تمكنت الباحثتين من جمع (384) بعد زيارة عدد من مدارس المرحلة الثانوية في محافظة مكة المكرمة دون قراها وتوزيع المقياس إلكترونيًا. وتكون مجتمع الدراسة الفعلي من (384) طالبات سعوديات بالمرحلة الثانوية من مختلف

الصفوف الدراسية (أول ثانوي- ثاني ثانوي- ثالث ثانوي) والقطاعات المدرسية (حكومي- أهلي) ومن مختلف الأقسام (السنة الأولى المشتركة- المسار العام والشرعي- مسار علوم الحاسب والهندسة- مسار الصحة والحياة- مسار إدارة الأعمال).

أدوات الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة وأهدافها وفروضها وفي ضوء الدراسات السابقة والإطار المفاهيمي ولاستخلاص نتائج هذه الدراسة قامت الباحثتان بإعداد وبناء الأدوات وهي عبارة عن مقياسين هما (مقياس الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي- مقياس تعزيز قيمة العطاء) وفيما يلي توضيح لأدوات الدراسة واستمارة البيانات العامة:

استمارة البيانات العامة:

تم اعداد استمارة البيانات العامة بهدف التعرف على بعض البيانات الديموغرافية، والتي احتوت على المتغيرات المستقلة للدراسة، واشتملت على (الصف الدراسي (أول ثانوي- ثاني ثانوي- ثالث ثانوي) و (القطاع المدرسي (حكومي- أهلي) والأقسام (السنة الأولى المشتركة- المسار العام والشرعي- مسار علوم الحاسب والهندسة- مسار الصحة والحياة- مسار إدارة الأعمال).

مقياس الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي:

قام الباحثتان بإعداد المقياس بهدف قياس درجة الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى عينة الدراسة، وتكون المقياس من (43) عبارة موزعة على ممارستين تربوية كتالي: الممارسة التربوية الأولى اشتملت على (37) عبارة وهو مُقسم إلى آليتين تربوية موزعة كالتالي: الآلية التربوية الأولى: التوعية بالعمل التطوعي (ممارسة معرفية) واشتملت على (10) عبارات، والآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة بالعمل التطوعي (ممارسة سلوكية وممارسة وجدانية) وتشمل على (27) عبارة وهي مقسمة إلى أربعة أبعاد موزعة كالتالي: البعد التربوي الأول: الأنشطة والمشاريع التطوعية للمجالات المختلفة واشتملت على (10) عبارات والبعد التربوي الثاني: ربط العمل التطوعي بالقيم الإسلامية واشتملت على (8) عبارات والبعد التربوي الثالث: ربط العمل التطوعي بالدوافع واكتساب المهارات والخبرات واشتملت على (5) عبارات والبعد التربوي الرابع: ربط العمل التطوعي بالإعلام الحديث واشتملت على (4) عبارات، والممارسة التربوية الثانية: الشراكة بين المدرسة والأسرة اشتمل على (6) عبارات.

مكونة من عبارات موجبة، تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح مقياس الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بإعطاء كل عبارة من عباراته درجة واحده من بين درجاته الثلاث (موافقة، محايدة، لا أوافق أبدًا)، وتم تخصيص القيم الرقمية على النحو الآتي: ("موافقة" = 3 نقاط، "محايدة" = 2 نقطتان، "لا أوافق أبدًا" = 1 نقطة).

مقياس تعزيز قيمه العطاء:

قامت الباحثتان بإعداد المقياس بهدف قياس درجة تعزيز قيمة العطاء لدى أفراد العينة، وتكون المقياس من (15) عبارة موزعة على ثلاث مجالات كالتالي: المجال الأول: عطاء الجهد والوقت واشتمل على (6) عبارات. والمجال الثاني: عطاء العلم والنصيحة واشتمل على (5) عبارات. والمجال الثالث: عطاء المال واشتمل على (4) عبارات، مكونة من عبارات موجبة، تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح مقياس تعزيز قيمه العطاء، بإعطاء كل عبارة من عباراته درجة واحده من بين درجاته الثلاث (موافقة، محايدة، لا أوافق أبدًا)، وتم تخصيص القيم الرقمية على النحو الآتي: ("موافقة" = 3 نقاط، "محايدة" = 2 نقطتان، "لا أوافق أبدًا" = 1 نقطة).

حساب الصدق والثبات للمقياسين:

أ- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

يعد "صدق الاتساق الداخلي" مقياسًا لمدى تجانس الفقرات في أداة القياس وفعاليتها في قياس المفهوم المستهدف بشكل موثوق (Tavakol & Dennick, 2011). وبناءً على البيانات المتاحة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) للتحقق من مدى ارتباط كل عبارة من عبارات كل مقياس بالدرجة الإجمالية للمقياس.

أولًا: صدق مقياس "الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي"

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس "الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي" مع الدرجة الكلية للمقياس

الممارسات التربوية	البُعد	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الممارسة التربوية الأولى: آليات العمل التطوعي	الآلية التربوية الأولى: التوعية بالعمل التطوعي	1-بيّنت لي معلمتي فضل العمل التطوعي	.578**	6-تدعوني معلمتي للمشاركة في شرح أهداف العمل التطوعي لزميلاتي	.643**
		2-تُخبرني معلمتي بأن المشاركة في أنشطة التطوع لاكتساب رضى الله عز وجل وليس لاحتساب ساعات التطوع فقط	.666**	7-تقوم معلمتي بعرض فيديو عن إسهامات المملكة العربية السعودية في العمل التطوعي	.753**

		3-قصت لي معلمتي قصص من حياة الأنبياء والصحابة في العمل التطوعي	.607**	8- تُنبني معلمتي في كيفية مواجهة التحديات والصعوبات عند المشاركة في العمل التطوعي	.819**
		4-تُبين معلمتي أهمية العمل التطوعي للفرد والمجتمع والوطن	.643**	9- تسمح معلمتي بالتواصل معها لمعرفة بعض المعلومات عن العمل التطوعي داخل المدرسة وخارجها	.772**
		5-وضحت لي معلمتي حقوق وواجبات المتطوعة	.604**	10-تُعزز معلمتي روح التنافس الإيجابي لخدمة المجتمع تطوعياً	.742**
الآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي	البعد التربوي الأول: الأنشطة والمشاريع التطوعية للمجالات المختلفة	11-وضحت لي معلمتي تعدد مجالات الأنشطة التطوعية مثل (البعد الصحي ومجال الديني) داخل المدرسة وخارجها	.800**	16- تُشجعني معلمتي على ابتكار أفكار تطوعية	.839**
		12- تُبين معلمتي كيفية المشاركة في الأنشطة والمشاريع التطوعية	.740**	17- تنظم معلمتي في المناسبات الوطنية حملة لمساعدة الأخرين	.794**
		13- تساعدني معلمتي في تحديد أهدافي لممارسة النشاط التطوعي	.849**	18- شرحت لي معلمتي بالصور الأنشطة التطوعية خارج المدرسة كتنظيف الشواطئ والتشجير	.817**
		14- تشجعني معلمتي بعرض تجربتي التطوعية	.800**	19- تعلمني معلمتي كيف استفيد من موهبتي في أنشطة العمل التطوعي	.817**
		15- تُحَدِّثني معلمتي عن الأنشطة التطوعية من القصص القرآني والسيرة النبوية	.688**	20- تستخدم معلمتي المسرح لتوضح مشكلة في المجتمع تحتاج جهوداً تطوعية	.748**
	البعد التربوي الثاني: ربط العمل التطوعي بالقيم الإسلامية	21- تُحَدِّثني معلمتي عن رضا الله عز وجل ومحبته لمن يساعد الآخرين	.724**	25- تذكرني معلمتي بالتحلي بالصبر عند القيام بأنشطة التطوع حتى الانتهاء منه	.830**
		22- بَيَّنت معلمتي القيم الإسلامية المرتبطة بأنشطة العمل التطوعي مثل (الإحسان – الصبر)	.640**	26- تعزز معلمتي شعوري بالمسؤولية من خلال تكليفي بمهام تطوعية تخدم الأخرين	.712**
		23- تُعزز معلمتي مشاركتي في أنشطة التطوع بتذكيري بأنني اقتدي بالأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام	.630**	27- تزودني معلمتي بمعلومات لفهم مشاعر الآخرين والمساعدة في حل مشكلاتهم عبر العمل التطوعي	.774**
		24- تُبين معلمتي بأن المساهمة في العمل التطوعي رد جميل للوطن علينا	.693**	28- تبادر معلمتي في رمضان والأعياد بتفعيل مبادرات	.547**

				لمساعدة المحتاجين	
		البعد التربوي الثالث: ربط العمل التطوعي بالدوافع واكتساب المهارات والخبرات	29- تتعاون معلمتي معي في تحديد المهن المناسبة لاهتماماتي وميولي بعد المشاركة في الأنشطة التطوعية	.686**	32- تُنظم معلمتي أنشطة تطوعية لتعزيز الثقة بالنفس .806**
			30- وضحت لي معلمتي المهارات العملية التي يمكن اكتسابها من العمل التطوعي مثل مهارات حل المشكلات	.707**	33- خططت مع معلمتي لاكتساب خبرات ومهارات جديدة من خلال الأنشطة التطوعية .847**
			31- تذكر لي معلمتي بأن المشاركة في أنشطة التطوع تجلب لنفس الفرح والسرور	.636**	- -
		البعد التربوي الرابع: ربط العمل التطوعي بالإعلام الحديث	34- توجهني معلمتي إلى مشاهدة أمثلة ملهمة من المتطوعين على مواقع التواصل الاجتماعي لتَشجيعي على العمل التطوعي	.755**	36- تتعاون معلمتي معي على النشر والإعلان للأنشطة التطوعية باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي .741**
			35- شرحت لي معلمتي مفهوم الأنشطة التطوعية الإلكترونية وكيفية المشاركة فيها	.805**	37- حدثتني معلمتي عن أهمية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التوعية بالعمل التطوعي .777**
الممارسة التربوية الثانية: الشراكة بين المدرسة والأسرة	-		38- تتعاون معلمتي مع أسرتي في تحفيزي لممارسة أنشطة العمل التطوعي	.789**	41- تُشجعني أسرتي على المشاركة في الأنشطة التطوعية داخل المدرسة .675**
			39- تُساعدني معلمتي مع أسرتي لتحقيق الثقة بالنفس من خلال العمل التطوعي	.831**	42- تقوم معلمتي بإعداد ورشة عمل لتوضيح الأنشطة التطوعية لأسرتي .666**
			40- تدعم أسرتي مشاركتي في الأنشطة التطوعية خارج المدرسة لتحقيق أثر إيجابي في المجتمع	.627**	43- تُزود معلمتي أسرتي بتقييم أدائيّ في العمل التطوعي .728**

* دال عند مستوى الدلالة 0,05فأقل.

** دال عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل.

يُظهر جدول (1) أن معاملات الارتباط بين عبارات مقياس "الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي" والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.547 و0.849)، وهي جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) فأقل.

وتدل هذه النتائج على وجود اتساق داخلي مرتفع بين العبارات داخل كل بُعد من أبعاد المقياس، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس، ويؤكد أن العبارات تقيس فعليًا ما وُضعت لقياسه. ويُعد هذا مؤشرًا قويًا على جودة تصميم الأداة ودقتها، ويعزز من الثقة في استخدامها لقياس الممارسات التربوية للمعلمة في سياق نشر ثقافة العمل التطوعي.

كما تعكس هذه النتائج أن فقرات المقياس مترابطة إحصائيًا بطريقة تُظهر وحدة المفهوم الذي يقيسه المقياس، وهو ما يُعد شرطًا جوهريًا في أدوات القياس التربوي الجيدة.

ثانيًا: صدق مقياس "تعزيز قيمة العطاء"

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس "تعزيز قيمة العطاء" مع الدرجة الكلية للمقياس

المجالات	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المجال الأول: عطاء الجهد والوقت	1-أحدد وقت للمبادرة في مساعدة أسرتي وزميلاتي في إنجاز أعمالهن	.750**	4-أُبادِر بتحديد أوقات للأعمال ذو منفعة لوطني ولنفسي ولمن حولي كتنظيف الحدائق	.705**
	2-أخصص وقتاً للقراءة في سيرة الأنبياء والصالحين عن قيمة العطاء	.758**	5-عطائي للغير يكون من أجل رضى الله عز وجل	.719**
	3-احرص على تنظيم وقتي وجهدي لزيادة مشاركتي في المبادرات	.742**	6-أشعُر برضا والسعادة بعد تقديم المساعدات للآخرين	.634**
المجال الثاني: عطاء العلم والنصيحة	7-أُبادر في تنظيم ورش عمل لتوضيح أهمية العلم والعمل به	.590**	10-أشارك المصادر العلمية المفيدة التي احصل عليها مع زميلاتي والغير	.639**
	8-أبادر في تخصيص جزء من وقتي في تقديم المساعدة في تعليم الآخرين	.654**	11-أُبادر بتقديم النصيحة بأسلوب إيجابي ومشجع	.771**
	9-أشارك زميلاتي طُرقاً فعالة أو خرائط مفاهيم لتسهيل فهم المواد الدراسية	.844**	-	-
المجال الثالث: عطاء المال	12-أهتم في إنشاء صندوق للتبرعات بين أسرتي وزميلاتي لدعم مشاريع خيرية	.670**	14-أخصص جزء من مصروفي للتبرع به	.611**
	13-أبادر في الصدقة لأهميتها ومكانتها العظيمة في الإسلام	.688**	15-أشعر بالرضا عند تقديم المساعدة المالية للآخرين	.786**

* دال عند مستوى الدلالة 0,05 فأقل.

** دال عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل.

يُبيّن جدول (2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات مقياس "تعزيز قيمة العطاء" والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.590 و0.844)، وجميعها معاملات موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) فأقل.

وتدل هذه النتائج على وجود علاقة ارتباط قوية بين كل عبارة والمقياس؛ مما يعكس درجة عالية من الاتساق الداخلي داخل كل مجال من مجالات المقياس الثلاثة: عطاء الجهد والوقت، عطاء العلم والنصيحة، عطاء المال. كما تُظهر هذه النتائج أن العبارات قد تم اختيارها وصياغتها بشكل دقيق، بحيث تُسهم في قياس المفهوم المستهدف بكل بُعد.

وتمثل هذه القيم دليلًا إحصائيًا على صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وتؤكد صلاحيته كمؤشر لقياس مدى تبني الطالبات لقيمة العطاء بمختلف مجالاتها. كما يُعزز ذلك من مصداقية الأداة وكفاءتها في جمع بيانات دقيقة ومتماسكة تخدم أهداف الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

يعد ثبات الأداة من الأسس المهمة في البحث العلمي. ويشير مفهوم الثبات إلى "أن تعطي الأداة نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (نفس الظروف)"(المحمودي ،2019). وقد تم حساب الثبات المقياسين من خلال طريقتين مختلفتين وهما:

1. طريقة ألفا كرونباخ:

يُعد معامل ألفا كرونباخ مقياسًا شائعًا لتحديد مدى تجانس فقرات الأداة في قياس نفس البعد المفاهيمي، حيث تُعتبر القيم الأعلى دليلًا على اتساق داخلي مرتفع (Taber, 2018). وقد تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α). والجداول من (3إلى 4) توضح ذلك

أولًا: مقياس "الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي"

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس "الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي"

الآليات والأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
الآلية التربوية الأولى: التوعية بالعمل التطوعي	10	0.869
الآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي بأبعادها المختلفة	27	0.970
البعد التربوي الأول: الأنشطة والمشاريع التطوعية للمجالات المختلفة	10	0.942
البعد التربوي الثاني: ربط العمل التطوعي بالقيم الإسلامية	8	0.899
البعد التربوي الثالث: ربط العمل التطوعي بالدوافع واكتساب المهارات والخبرات	5	0.951
البعد التربوي الرابع: ربط العمل التطوعي بالإعلام الحديث	4	0.832
الممارسة التربوية الأولى: آليات العمل التطوعي	37	0.947
الممارسة التربوية الثانية: الشراكة بين المدرسة والأسرة	6	0.900
الثبات العام للمقياس	**43**	**0.977**

يتضح من جدول (3) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام للمقياس عالٍ حيث بلغ (0.977)، وهذا يدل على أن مقياس "الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي" يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور ولكل بُعد من أبعاد المقياس.

ثانيًا: مقياس "تعزيز قيمة العطاء"

جدول (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس "تعزيز قيمة العطاء"

المجالات	عدد العبارات	معامل الثبات
المجال الأول: عطاء الجهد والوقت	6	0.876
المجال الثاني: عطاء العلم والنصيحة	5	0.817
المجال الثالث: عطاء المال	4	0.706
الثبات العام للمقياس	**15**	**0.921**

يتضح من جدول (4) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام للمقياس عالٍ حيث بلغ (0.921)، وهذا يدل على أن مقياس "تعزيز قيمة العطاء" يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل مجال من مجالات المقياس.

المحك الإحصائي المعتمد لتفسير مستويات استجابات عينة الدراسة:

اعتمدت الباحثة في تفسير متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس ليكرت الثلاثي، والذي تمثل درجاته: "موافقة" (3 نقاط)، "محايدة" (نقطتان)، و"لا أوافق أبدًا" (نقطة واحدة). ولغرض تصنيف المتوسطات ضمن فئات محددة، تم حساب طول الفئة من خلال طرح أدنى قيمة من أعلى قيمة على المقياس (3 – 1 = 2)، ثم قُسم الناتج على عدد الفئات (2 ÷ 3 = 0.67). وبإضافة هذا الناتج تدريجيًا إلى أدنى درجة، تم تحديد حدود كل فئة، للوصول إلى تقييم موضوعي لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك بعد معالجة هذه البيانات إحصائيًا، كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (5): تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثي (حدود متوسطات الاستجابات)

	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	لا أوافق أبدًا (بدرجة قليلة)	1	1.67
2	محايدة (بدرجة متوسطة)	أكبر من 1.67	2.34
3	موافقة (بدرجة كبيرة)	أكبر من 2.34	3

إجراءات تطبيق الدراسة:

تتحدد إجراءات الدراسة في الخطوات التالية:

1. إعداد فصل المراجعة الأدبية الذي تضمن الدراسات السابقة والإطار المفاهيمي المرتبط بموضوع الدراسة الحالي.
2. تصميم أدوات الدراسة (أساليب جمع المعلومات)، وهي استمارة البيانات العامة ومقياس الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي ومقياس تعزيز قيمة العطاء.
3. عرض أدوات الدراسة بصورتها الأولى على مجموعة من الأساتذة المحكمين في مجال الدراسة، بهدف التحقق من مدى صدقها ومدى مناسبة محتواها لعينة الدراسة.
4. تعديل أدوات الدراسة وفقاً لملاحظات وتوجيهات الأستاذة المحكّمين.
5. طلب خطاب تسهيل مهمة الباحث من وزارة التعليم – إدارة تعليم مكة المكرمة لتطبيق أداة الدراسة على المبحوثين، ومن ثُمَّ طلب إحصائيات بعدد طالبات ومدارس المرحلة الثانوية بنات (الإناث) بمكة المكرمة دون قُراها من وزارة التعليم – إدارة تعليم مكة المكرمة.
6. البحث عن مواقع المدارس في مختلف الأماكن في مكة المكرمة دون قُراها عن طريق خدمة google maps وذلك بالاعتماد على موقع المدرسة وتقييمها الظاهر ضمن الخدمة، بما يحقق تنوع جغرافياً وجودة في العينة المختارة، وذلك للبدء بالزيارات الميدانية.

7. تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (42) طالبةً من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة دون قُراها بغرض التحقق من صدقها الإحصائي وثباتها، وتأكد من وضوح العبارات.
8. تمت الزيارات الميدانية في مدارس المرحلة الثانوية، وتم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (1446هـ/2025م)، المكوّنة من (استمارة البيانات العامة - مقياس الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي – مقياس تعزيز قيمة العطاء)، وجرى توزيعه إلكترونياً على أفراد عينة الدراسة، في مده أقصاها تقريباً (شهرين)، استمرت من فترة 1446/9/12هـ الموافق 2025/3/12 إلى فترة 1446/11/6هـ الموافق 2025/5/4م
9. واشتملت عينة الدراسة الأساسية على عينة عشوائية (بسيطة) من طالبات سعوديات بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة دون قُراها وقد تمكنت الباحثة من جمع (384) بعد زيارة عدد من مدارس المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة دون قراها وتوزيع المقياس إلكترونيًا. وبهذا يكون مجتمع الدراسة الفعلي (384) من طالبات سعوديات بالمرحلة الثانوية من مختلف الصفوف الدراسية (أول ثانوي- ثاني ثانوي- ثالث ثانوي) والقطاعات المدرسية (حكومي- أهلي) ومن مختلف الأقسام (السنة الأولى المشتركة- المسار العام والشرعي- مسار علوم الحاسب والهندسة-مسار الصحة والحياة- مسار إدارة الأعمال).
10. تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، لاستخلاص النتائج المطلوبة، والتحقق من مدى صحة الفروض.
11. مناقشة النتائج وتفسيرها.
12. استخلاص التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، استعانت الباحثتين بعدد من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، المعروف اختصارًا بـ(SPSS). وقد تم من خلاله تطبيق المقاييس الإحصائية التالية:

الأساليب المستخدمة في حساب الصدق والثبات:

- معامل ارتباط بيرسون(Pearson's Correlation Coefficient) ؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لقياس ثبات الأداة.
- طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Reliability)؛ لتقدير ثبات الأداة، وذلك عن طريق تقسيم الفقرات إلى مجموعتين متساويتين وتحليل مدى الارتباط بينهما، ثم تصحيح المعامل بمعادلة (سبيرمان براون أو جتمان) حسب توافر شروط استخدامهما.

الأساليب المستخدمة في تحليل النتائج:

- التكرارات والنسب المئوية: استُخدمت هذه الأساليب لتحديد خصائص أفراد عينة الدراسة، ولتحليل استجاباتهم على كل فقرة ضمن أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean): يهدف هذا الأسلوب إلى حساب متوسط استجابات العينة على كل فقرة في الأبعاد المختلفة، وترتيب الفقرات وفقًا لأعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي (Mean): تم استخدامه لتحديد مستوى استجابات العينة بشكل عام على الأبعاد الرئيسة، مما يساعد في تقييم ارتفاع أو انخفاض مستوى الاستجابات.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): يوضح مدى تباين استجابات العينة عن المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات متغيرات الدراسة، وكذلك لكل بُعد من الأبعاد الرئيسة.
- اختبار (مان-ويتني) Mann-Whitney U Test؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي مثل: نوع القطاع المدرسي.
- اختبار (تحليل التباين الأحادي) One Way ANOVA Test؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر مثل: الصف الدراسي.
- اختبار (شيفيه) Scheffe Test؛ لمعرفة الفروق البعدية لاختبار تحليل التباين الأحادي.
- اختبار (كروسكال والاس) Kruskal-Wallis Test؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي مثل: القسم.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف قياس العلاقة بين متغيرين مع تحديد نوع العلاقة وقوتها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

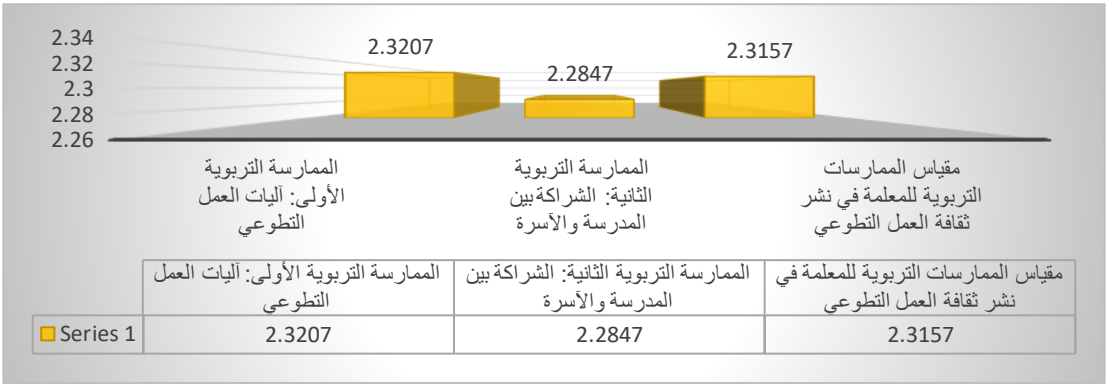
أولاً: النتائج الوصفية

السؤال الأول: ما درجة الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية؟

لتحديد درجة الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه الممارسات التربوية، وجدول (6) وشكل (3) يوضح النتائج العامة.

جدول (6): درجة الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

	الممارسات التربوية	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	الدرجة		
1	الممارسة التربوية الأولى: آليات العمل التطوعي	2.321	متوسطة	0.553	1
2	الممارسة التربوية الثانية: الشراكة بين المدرسة والأسرة	2.285	متوسطة	0.591	2
	الدرجة الكلية	**2.316**	**متوسطة**	**0.545**	-



شكل(3): درجة الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

يتضح من خلال جدول (6) وشكل (3) أن درجة الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية كانت بمتوسط (2.316)، أي بدرجة متوسطة، وتبين من النتائج أن الممارسة التربوية الأولى (آليات العمل التطوعي) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.321)، وهو بدرجة متوسطة، يليه الممارسة التربوية الثانية (الشراكة بين المدرسة والآسرة) بمتوسط (2.285)، وهو أيضًا بدرجة متوسطة.

ومما سبق أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية كانت بمتوسط (2.316)، أي بدرجة متوسطة، وترى الباحثتان أن ثقافة العمل التطوعي متجذرة في المجتمع السعودي وذلك لاتباع المجتمع منهج الدين الإسلامي أولًا ثم من الجانب الاجتماعي فالمجتمع السعودي بطبيعته يَهتم ويُمارس بطريقه عفويه صنائع المعروف طامعًا بالأجر من الله عز وجل ومتأثرًا بالقدوة العُظمى محمد صلى الله عليه وسلم، فالمعلمة تقوم بممارسات تربوية كآليات العمل التطوعي والشراكة بين المدرسة والأسرة لنشر ثقافة العمل التطوعي، والذي قد تكون نابعه من قناعتها الشخصية سواء من الحس ديني أو من اطلاعها على المستجدات الحياتية والمجتمعية ولا سيما بما يتعلق بأهمية العمل التطوعي في التنمية المستدامة وفي تحقيق مستهدفات رؤية المملكة (2030)،واتباع سياسات وزارة التعليم، إلا أن الطالبات يرون أن هناك حاجة ماسة إلى بعض الممارسات التربوية للمعلمة والتي تُقلل من فعَّالية نشر ثقافة العمل التطوعي لطالبات المرحلة الثانوية فقد تكون تحتاج المعلمة إلى رسم طُرق واستراتيجيات فعاله لنشر ثقافة العمل التطوعي داخل وخارج المدرسة مع مراعاة خصائص الفئة العمرية وقد تكون لديها المعرفة بطرق عدة لكن لم تتدرب على استخدامها، او قد تواجه صعوبات في بعض الممارسات التربوية وخاصة فيما يتعلق بالتعاون مع أولياء الامور.

وتبين من النتائج جدول (6) وشكل (3) السابق أن الممارسة التربوية الأولى (آليات العمل التطوعي) في الترتيب الأول وهو بدرجة متوسطة، وقد يرجع السبب إلى المعلمة لديها القدرة على نشر ثقافة العمل التطوعي بما تستطيع من أساليب، ولكن بطريقة نسبية حسب المعطيات، وقد يكون لقلة الإمكانيات المتاحة لها، وقد تكون متأثرة بأكثر الأساليب المستخدمة بوظيفتها التعليمية وهي الوسيلة اللفظية (بالتوعية والتحفيز على العمل التطوعي) وربما حرصت على قوة الأسلوب المباشر في التأثير على العواطف والمشاعر على السلوك لدى الطالبات.

ويليه الممارسة التربوية الثانية (الشراكة بين المدرسة والآسرة) وهو أيضًا بدرجة متوسطة، فعلى الرغم من ما أولته وزارة التعليم من اهتمام بتفعيل الشراكة المدرسة مع الأسرة، وما أقرته من مبادرات لتعزيز هذا التكامل، فإن الواقع الميداني يُظهر أن ممارسة المعلمة لهذه الشراكة في نشر ثقافة العمل التطوعي لا تزال في مستوى متوسط، وقد يُعزى ذلك لغياب منهج واضح في كيفية تفعيل الشراكة مع الأسرة لنشر ثقافة العمل التطوعي ، وقد تكون بأسباب خارجة عن إرادة المعلمة مثل ضعف تفاعل أولياء الأمور أو انشغالهم مع غياب التوعية لأولياء الأمور في أهمية مثل هذه الشراكة لغرس وتفعيل السلوكيات الإيجابية لطالبات.

ودلت نتائج دراسة panula et al (2022) بأن المعلمين يشعرون أنه بالإمكان الاستفادة من البيئة المباشرة للمدرسة وطبيعتها الدراسية في خلق ثقافة مدرسية تدعم أفكار التنمية المستدامة، وأنه يجب مشاركة الطلاب في أنشطة المواطنة والنظر إلى اهتمامات الطلاب وأفكارهم على أنها حافز لتفكير بشكل إبداعي. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الصاعدي (2025) بأن دور الإدارة المدرسية في شراكة الأسرة مع المدرسة في نشر

ثقافة العمل التطوعي جاءت بدرجة متوسطة، بينما نشر الوعي بأهمية العمل التطوعي جاءت بدرجة مرتفعة. في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلاً من الرحيلي والسيسي (2019) بأن تفعيل الشراكة التطوعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030) كانت بدرجة كبيرة.

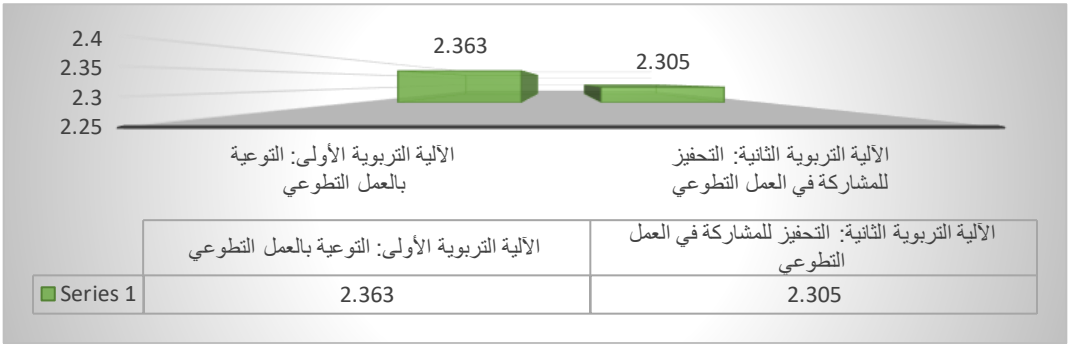
فيما يلي تفصيل للممارسة التربوية الأولى: آليات العمل التطوعي:

حيث تحتوي الممارسة التربوية الأولى: آليات العمل التطوعي على آليتين تربويتين (الآلية التربوية الأولى: التوعية بالعمل التطوعي، والآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي بأبعادها التربوية المختلفة)، بينما الممارسة التربوية الثانية: الشراكة بين المدرسة والأسرة لا تحتوي على أبعاد وقد سبق تفسيرها ومناقشتها.

وللتعرف على درجة ممارسة آليات العمل التطوعي للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آليات العمل التطوعي وهي (الآلية التربوية الأولى: التوعية بالعمل التطوعي والآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي وأبعادها المختلفة). وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (7) وشكل (4):

جدول (7): درجة ممارسة آليات العمل التطوعي للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

الآليات والأبعاد التربوية	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
	قيمة المتوسط	الدرجة		
المتوسط العام الآلية التربوية الأولى: التوعية بالعمل التطوعي	2.363	كبيرة	0.53	1
الآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي	2.305	متوسطة	0.574	2
الدرجة الكلية لآليات العمل التطوعي	**2.321**	**متوسطة**	**0.553**	-



شكل (4): درجة ممارسة آليات العمل التطوعي للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

يتضح من جدول (7) وشكل (4) وتبين من النتائج أن (الآلية التربوية الأولى: التوعية بالعمل التطوعي) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.363)، وهو بدرجة كبيرة، يليه (الآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي) بمتوسط (2.305)، وهو بدرجة متوسطة.

وتبيّن مما سبق أن (الآلية التربوية الأولى: التوعية بالعمل التطوعي) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.363)، وهي بدرجة كبيرة، وقد يعزى سبب ذلك إلى أن الطالبات يلاحظون ممارسة المعلمة في التوعية بالعمل التطوعي لنشر ثقافة العمل التطوعي، وقد يكون تركيز المعلمة على التوعية في نشر ثقافة العمل التطوعي يعود إلى طبيعة الدور التقليدي الذي تتخذه المعلمة في البيئة المدرسية، والذي غالبًا ما يركز على نقل المعارف والمفاهيم أكثر من تحفيز السلوك أو دفع الطالبات نحو التطبيق العملي، وقد تجد المعلمة في التوعية وسيلة آمنة لأداء رسالتها التربوية بعيدًا عن تعقيدات التنفيذ الميداني.

ويليه (الآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي) بمتوسط (2.305)، وهو بدرجة متوسطة. وقد يرجع سبب ذلك إلى أن الطالبات يرون أن المعلمة لديها القدرة على التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي، ولكن محدودة وغير كافية، فقد تكون المعلمة مقيدة بنقص الدعم المؤسسي أو غياب الحوافز أو محدودية الوقت داخل الحصص الدراسية وقد تكون أسباب خارجة عن إرادة المعلمة ككثافة عدد الطالبات وكثرة المهام الدراسية لطالبة، فتواجه تحديات في التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي فبتالي تُركز على تحقيق نشر ثقافة العمل التطوعي في ضمن إطار الإمكانات المتاحة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحربي (2022) بأن الجانب المعرفي جاء بمستوى مرتفع جدًا يليه الجانب السلوكي مستوى مرتفع في دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز العمل التطوعي في البيئة الجامعية. وأظهرت نتائج دراسة الأكلبي (2019) بأن دور القيادة المدرسية في نشر الوعي والمعرفة بالعمل التطوعي لتعزيز ثقافة العمل التطوعي في المدارس الثانوية بمحافظة بيشة جاء بدرجة متوسطة. بينما تُظهر نتائج دراسة megan et al (2023) أن من الطرق التربوية الفعالة لدور المعلم في دعم مشاركة الطلبة تلك الطرق التي تدعم المشاركة المعرفية مع المشاركة السلوكية.

جدول (8): درجة ممارسة التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

الآليات والأبعاد التربوية	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
	قيمة المتوسط	الدرجة		
المتوسط العام (البعد التربوي الأول: الأنشطة والمشاريع التطوعية للمجالات المختلفة)	2.308	متوسطة	0.566	2
المتوسط العام (البعد التربوي الثاني: ربط العمل التطوعي بالقيم الإسلامية)	2.301	متوسطة	0.634	3
المتوسط العام (البعد التربوي الثالث: ربط العمل التطوعي بالدوافع واكتساب المهارات والخبرات)	2.29	متوسطة	0.633	4
المتوسط العام (البعد التربوي الرابع: ربط العمل التطوعي بالإعلام الحديث)	2.329	متوسطة	0.612	1
الدرجة الكلية (الآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي)	**2.305**	**متوسطة**	**0.574**	**2**

في حين أظهرت النتائج من جدول (8) ما يلي:

أن الأبعاد التربوية للآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي جاءت كتالي: البُعد التربوي (ربط العمل التطوعي بالإعلام الحديث) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.329)، وهو بدرجة متوسطة، يليه البُعد التربوي (الأنشطة والمشاريع التطوعية للمجالات المختلفة) بمتوسط (2.308)، وهو أيضًا بدرجة متوسطة، يليه في الترتيب الثالث البُعد التربوي (ربط العمل التطوعي بالقيم الإسلامية) بمتوسط (2.301)، وهو أيضًا بدرجة متوسطة، وفي الترتيب الأخير جاء البُعد التربوي (ربط العمل التطوعي بالدوافع واكتساب المهارات والخبرات) بمتوسط (2.29)، وهو أيضًا بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثتان ذلك بأن الطالبات يرون أن المعلمة تستخدم ممارسات تحفيزية تتماشى مع اهتمام وميول الطالبات لكن قد يحتاج إلى التعزيز وتفعيل أكبر لنشر ثقافة العمل التطوعي، فقد جاء البعد التربوي (ربط العمل التطوعي بالإعلام الحديث) في الترتيب الأول وذلك بأن الطالبات يتأثرون بشكل كبير بالواقع الرقمي وهذا يؤكد دور الاعلام الحديث كوسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الرقمية في تشكيل وعي واتجاهات الطالبات نحو التطوع، بينما جاء في الترتيب الأخير البعد التربوي (ربط العمل التطوعي بالدوافع واكتساب المهارات والخبرات)، وهو أيضًا بدرجة متوسطة، وتفسر الباحثتان ذلك أن الطالبات لا يتلقون الوعي بأهمية العمل التطوعي في اكتساب المهارات والخبرات، وقد يكون بسبب ضعف التوجيه التربوي لفوائد التطوع على المستوى الشخصي، فالمعلمة قد تحتاج إلى توسيع أكبر لمعلوماتها ومهاراتها لتشمل أبعاد تنموية تُلامس تطلعات الطالبات الذاتية والمستقبلية. وفي المرتبة الثانية جاء البُعد التربوي (الأنشطة والمشاريع التطوعية للمجالات المختلفة)، وقد يكون السبب كثرة التذكير والإعلان عن الأنشطة التطوعية وميادينها المختلفة، كما قد يكون السبب الأساسي أن الطالبات في المرحلة الثانوية يُقبلن على معرفة الأنشطة لجمع ما يترتب عليهن من الساعات التطوعية. ورغم أهمية القيم الإسلامية، جاء البُعد التربوي (ربط العمل التطوعي بالقيم الإسلامية) في الترتيب الثالث وبدرجة متوسطة، فقد يُفسر بأن الجانب الديني موجود في وعي الطالبات لكن ليس لديهم الوعي الكافي بأن العمل التطوعي يرتكز في أصله بالقيم الاسلامية، فدل ذلك إلى الحاجة المؤسسات التعليمية لتوجه إلى الربط العملي بين القيم الإسلامية وممارسة التطوع الميدانية.

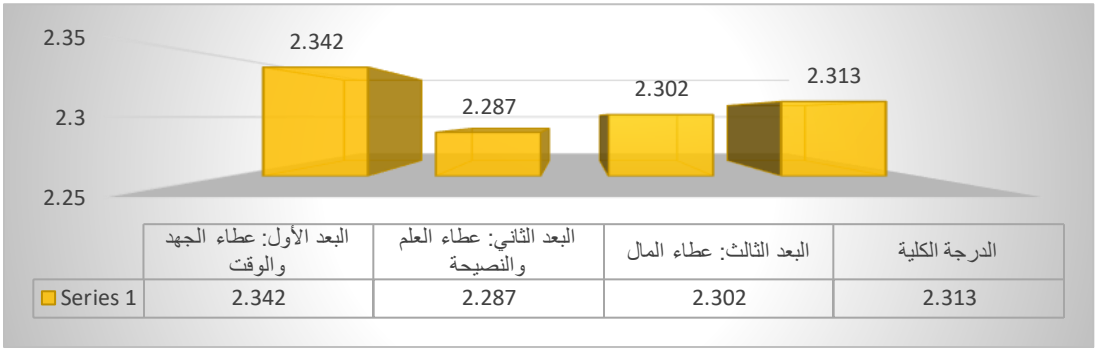
ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Alzareer &Abdalla (2023) بأن العامل البارز لتحفيز على المشاركة في العمل التطوعي في المدارس الثانوية الإسلامية الأسترالية هي الدوافع الدينية القيمية، كما أن اكتساب المهارات من أسباب الميل إلى التطوع. واظهرت نتائج دراسة Bakri et al (2021) بأن من عوامل التحفيز التي تُساهم في المشاركة في العمل التطوعي بين طلاب الجامعة هو أن يكون العمل التطوعي هادفاً وداعماً واجتماعياً وترفيهياً وفي الوقت نفسه يُساعد على بناء حياتهم المهنية.

السؤال الثاني: ما درجة تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية؟

لتحديد درجة تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه المجالات، وجدول (9) وشكل (5) يوضح النتائج العام.

جدول (9): درجة تعزيز قيمة العطاء لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

العبارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
	قيمة المتوسط	الدرجة		
البعد الأول: عطاء الجهد والوقت	2.342	كبيرة	0.559	1
البعد الثاني: عطاء العلم والنصيحة	2.287	متوسطة	0.581	3
البعد الثالث: عطاء المال	2.302	متوسطة	0.588	2
الدرجة الكلية لتعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة	**2.313**	**متوسطة**	**0.547**	-



شكل (5): درجة تعزيز قيمة العطاء بمجالاته المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

يتضح من خلال النتائج في جدول (9) وشكل (5) أن درجة تعزيز قيمة العطاء بمجالاته المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية كانت بمتوسط (2.313)، أي بدرجة متوسطة، وتبين من النتائج أن مجال (عطاء الجهد والوقت) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.342)، وهو بدرجة كبيرة، يليه مجال (عطاء المال) بمتوسط (2.302)، وهو بدرجة متوسطة، وفي الترتيب الثالث جاء مجال (عطاء العلم والنصيحة) بمتوسط (2.287)، وهو أيضًا بدرجة متوسطة.

ويظهر مما سبق أن درجة تعزيز قيمة العطاء بمجالاته المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية كانت بمتوسط (2.313)، أي بدرجة متوسطة، وترى الباحثتان بأن النتيجة تعكس حضورًا ملموسًا لقيمة العطاء في الوعي الطلابي فالعطاء جزء من النسيج التربوي والثقافي السعودي، فالطالبة إما أنها نشأت علية من التعاليم الدينية مثل ذكر عطاء الله للأفراد أو قصص عطاء الرسول صلى الله عليه وسلم وغيره أو لمسته في مواقف الأسرة أو رأته سلوكاً في المجتمع، ولكن قد يحتاج إلى النضج مع تجارب الحياة ومرور الزمن، ومع توفير مساحات حُرة ليُمارس العطاء بفاعلية، وقد يكون أن الطالبة تحتاج التوعية بأن العطاء قيمة تستمد قوتها من مجموعة من القيم كمحبة الخير للغير وسلامه الصدر من الغيرة والحسد وغيرها، وقد تحتاج إلى التذكير بأن العطاء هبه للأخرين وأجره من الله عز وجل فقط وليس العطاء مقايضة أي عندما تُعطيني أعطيك أو عندما أعطيك أنتظر رد الجميل.

ويتضح من جدول (9) السابق أن مجال (عطاء الجهد والوقت) في الترتيب الأول، وهو بدرجة كبيرة، وترى الباحثتان أن لدى الطالبة في المرحلة الثانوية قدرة في عطاء الجهد والوقت وذلك يعود إلى ما تمر به من مرحلة نمائية حاسمة، فتسعى إلى إثبات نفسها وبناء صورة إيجابية عن نفسها أمام الخرين، كما وتُظهر لديها حاجات نفسية من أبرزها حاجتها إلى الثناء والتقدير، والرغبة في لفت الانتباه، مما يدفعها إلى المبادرة إلى ما هو تحت قدرة تحكمها مباشرة كوقتها وجهدها. يليه مجال (عطاء المال)، وهو بدرجة متوسطة، ترى الباحثتان أن الطالبة لديها مُبادرات ماليه قد تكون بسبب البيئة المحيطة بالطالبة والتنشئة الدينية التي تحث على الانفاق، ولكن لديها قيود واقعية تحد من ذلك، فالطالبة لا تزال تحت الرعاية الأسرية مما يحد من مُبادراتها المادية، وفي الغالب لا تملك مصدر دخل خاص، وقد تحتاج إلى توجيه أو رقابة فيما يتعلق بالتصرف بالمال. وفي الترتيب الثالث جاء مجال (عطاء العلم والنصيحة)، وهو أيضًا بدرجة متوسطة. وترى الباحثتان أن الطالبة لديها وعي بعطاء العلم والنصيحة، ولكن الطالبة في هذه المرحلة لا تزال في طور التعليم والتكوين فيتراجع عطائها لما يتطلب وعياً أكبر أو خبرة أكثر أو تضحية، وقد يكون خوفاً من عدم تقبّل الأخرين لها أو تفسير نصيحتها بشكل سلبي فهي تسعى في هذه المرحلة إلى قبول زميلاتها لها مما يجعلها تتردد في لعب دور الناصح أو المعلم.

ودلت نتائج دراسة كريم والأسدي (2024) أن العطاء استعداد ذاتي يمارسه الطلبة وتتصف به شخصيته ويتأثر من طبيعة البيئة الاجتماعية ووسائل التنشئة البيئية التي تربى عليها من خلال أسرته، فالطلبة المتميزين يملكون مستويات عالية من إرادة العطاء ويقومون بالعطاء بطريقة نابعة من الوعي تجاه الأخرين. وأظهرت نتائج دراسة سويسي وبغزة (2024) أن العطاء في بيئة العمل (الممرضين) يتكون من أبعاد وهي: عطاء الاحترام وعطاء الأمان وعطاء الوقت وعطاء المعرفة وعطاء الخبرة، وهي جوانب أساسية في التفاعل الإيجابي بين الأفراد داخل بيئة العمل وتعزز من تحفيز الأفراد على تقديم أفضل ما لديهم مما يساهم في تحسين نتائج العمل.

ثانيًا: النتائج في ضوء الفروض

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الصف الدراسي- نوع القطاع المدرسي- القسم).

أولًا: متغير الصف الدراسي

جدول (10): نتائج اختبار(تحليل التباين الأحادي) " One Way ANOVA Test"؛ للفروق بين استجابات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تبعًا لاختلاف متغير الصف الدراسي

الممارسات التربوية		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	.Sigقيمة	التعليق
الممارسة التربوية الأولى: آليات العمل التطوعي	بين المجموعات	1.610	2	.805	2.659	.071	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	115.389	381	.303			
	المجموع	116.999	383				
الممارسة التربوية الثانية: الشراكة بين المدرسة والأسرة	بين المجموعات	.989	2	.494	1.419	.243	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	132.715	381	.348			
	المجموع	133.704	383				
مقياس الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي	بين المجموعات	1.498	2	.749	2.544	.080	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	112.197	381	.294			
	المجموع	113.695	383				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في جدول (10) ما يلي:

الدرجة الكلية للمقياس:

بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig) للمقياس الكلي (0.080)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تُعزى لمتغير الصف الدراسي.

وتعكس النتيجة وجود تجانس في تأثير الممارسات التربوية على الطالبات في مختلف الصفوف الدراسية في المرحلة الثانوية، ويعزى السبب لتقارب الطالبات العُمري والمعرفي، وربما بسبب تشابه أساليب البيئة التعليمية في نشر ثقافة العمل التطوعي فتُطبق المعلمة ممارسات التربوية موحده للآليات والسياسات والشراكات المطلوبة والمعتمدة من وزارة التعليم بين الصفوف مما يؤدي إلى عدم وجود فروق ملحوظة بينهم، وقد يُعزى ذلك إلى أن التوجهات الصادرة من الجهات التعليمية لا تتضمن تفاصيل دقيقة تراعي الخصائص العمرية والنمائية بين الطالبات. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السميط والخزي (2021) بعدم وجود تبيان دال إحصائيًا في مستوى ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب وفقًا للمستوى التعليمي. بينما أظهرت نتائج دراسة نجم الدين (2021) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لطالبات الصف الثاني متوسط في مقياس ثقافة العمل التطوعي بجوانبه (المعرفي- الوجداني- العملي) قبل وبعد تدريس الوحدة المقترحة لتعزيز ثقافة التطوع لصالح المقياس البعدي. وكشفت دراسة الزبن (2016) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات واتجاهات ومشاركة ودوافع المرآة نحو العمل التطوعي يُعزى للمستوى التعليمي.

ثانيًا: متغير نوع القطاع المدرسي:

جدول (11): نتائج اختبار(مان-ويتني) Mann-Whitney U Test ؛ للفروق بين استجابات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تبعًا لاختلاف متغير نوع القطاع المدرسي

الممارسات التربوية	نوع القطاع المدرسي	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	zقيمة	قيمة Sig.	التعليق
الممارسة التربوية الأولى: آليات العمل التطوعي	مدرسة حكومية	364	194.12	70658.50	-1.219	0.223	غير دالة إحصائيًا
	مدرسة أهلية	20	163.08	3261.50			
الممارسة التربوية الثانية: الشراكة بين المدرسة والأسرة	مدرسة حكومية	364	194.55	70817.50	-1.561	0.118	غير دالة إحصائيًا
	مدرسة أهلية	20	155.13	3102.50			
مقياس الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي	مدرسة حكومية	364	194.24	70704.50	-1.313	0.189	غير دالة إحصائيًا
	مدرسة أهلية	20	160.78	3215.50			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في جدول (11) ما يلي:

الدرجة الكلية للمقياس:

بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig = 0.189)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تُعزى لمتغير نوع القطاع المدرسي (حكومي/أهلي).

ويُعزى السبب إلى أن المعلمات في كلا القطاعين يتبعن توجهات تربوية وممارسات متقاربة في نشر ثقافة العمل التطوعي، مما يدل على استجابة الطالبات للممارسات التربوية للمعلمة لا تتأثر بنوع القطاع المدرسي، ربما بسبب تجانس الخلفية الاجتماعية والثقافية للطالبات فهن يعشن في بيئة تسودها أنماط ثقافية واجتماعية وأنماط التنشئة الاجتماعية متقاربة ويتشاركون في منظومة قيمية وعادات وتقاليد متشابه. واتفقت نتائج الدراسة مع

نتائج دراسة الشمري (2023) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدارس الحكومية والأهلية لدور العمل التطوعي في تعزيز التنمية المستدامة وفقاً لرؤية 2030 لدى طالبات المرحلة الثانوية. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة آل مجثل (2023) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لثقافة العمل التطوعي في المدارس الحكومية على سلوك التخريب.

ثالثًا: متغير القسم:

جدول (12): نتائج اختبار(كروسكال والاس) Kruskal-Wallis Test ؛ للفروق بين استجابات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تبعًا لاختلاف متغير القسم

الممارسات التربوية	القسم	العدد	متوسط الرتبة	قيمة مربع كاي	قيمة Sig.	التعليق
الممارسة التربوية الأولى: آليات العمل التطوعي	السنة الأولى المشتركة	109	176.95	9.641	0.047	دالة إحصائيًا
	المسار العام والشرعي	229	193.55			
	مسار إدارة الأعمال	19	189.76			
	مسار الصحة والحياة	20	238.33			
	مسار علوم الحاسب والهندسة	7	276.86			
الممارسة التربوية الثانية: الشراكة بين المدرسة والأسرة	السنة الأولى المشتركة	109	186.27	7.385	0.117	غير دالة إحصائيًا
	المسار العام والشرعي	229	188.65			
	مسار إدارة الأعمال	19	200.13			
	مسار الصحة والحياة	20	235.85			
	مسار علوم الحاسب والهندسة	7	270.86			
مقياس الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي	السنة الأولى المشتركة	109	177.90	9.707	0.046	دالة إحصائيًا
	المسار العام والشرعي	229	192.66			
	مسار إدارة الأعمال	19	193.24			
	مسار الصحة والحياة	20	239.10			
	مسار علوم الحاسب والهندسة	7	279.36			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في جدول (12) ما يلي:

الدرجة الكلية للمقياس:

بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig = 0.046)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تُعزى لمتغير القسم، وكانت الفروق لصالح فئة مسار علوم الحاسب والهندسة، حيث تبين إنها حصلت على أعلى متوسط رتبة.

مما يشير إلى وعي أعلى أو تفعيل أكثر في مسار علوم الحاسب والهندسة مقارنة بغيرة، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة هذا المسار الذي يعزز من مهارات التفكير العملي وحل المشكلات والانخراط في الأنشطة التطبيقية، وبالتالي يكنَّ أكثر تقبلًا لممارسات المعلمة ذات الطابع المجتمعي التطبيقي، كما قد يعكس اهتمام المعلمة بربط محتوى المادة وأنشطته في هذا المسار بفرص تطوعية ملموسة تعزز من نشر ثقافة العمل التطوعي بينهن. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشامي وشيحة (2016) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طالبات الجامعة نحو المشاركة في العمل التطوعي تبعًا لاختلاف التخصص لصالح تخصص إدارة السكن والمؤسسات الأسرية. وكشفت نتائج دراسة الغامدي والشمراني (2024) بأنه نسبة كبيرة من طلاب الطب يشاركون بنشاط في العمل التطوعي ولديهم مشاركات سابقة في الأنشطة التطوعية في المدرسة أو في الكلية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الصف الدراسي- نوع القطاع المدرسي- القسم).

أولًا: متغير الصف الدراسي

جدول (13): نتائج اختبار(تحليل التباين الأحادي) "One Way ANOVA Test ": للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة تبعًا لاختلاف متغير الصف الدراسي

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	قيمةSig.	التعليق
المقياس الثاني: تعزيز قيمة العطاء	بين المجموعات	1.230	2	.615	2.069	.128	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	113.230	381	.297			
	المجموع	114.459	383				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في جدول (13) ما يلي:

الدرجة الكلية للمقياس:

بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig = 0.128)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة في تعزيز قيمة العطاء بمجالاته المختلفة تُعزى لمتغير الصف الدراسي.

ويعزى السبب إلى البيئة المحيطة بالطالبات فهم أبناء بيئة سعودية تشابهت في الكثير من السلوكيات والقيم والعادات والتوجهات التربوية في المبادرات والعطاء، فالبيئة السعودية قائمة على الشريعة الإسلامية التي بيَّنت العطاء ومجالاته العديدة وفضائله، إضافة إلى أنها بيئة تحرص على التذكير على جميع الوسائل بأجر العطاء من الله عز وجل وهو أعظم مُحفز للمبادرة والعطاء.

نظرًا لقلة الدراسات التي تناولت تعزيز قيمة العطاء بشكل مباشر فقد اعتمدت الباحثتان على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تعزيز القيم الاجتماعية والأخلاقية والإسلامية حيث أظهرت نتائج دراسة Salem et el (2022) وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الكبار والطلاب الصغار في كل من الإثار والتعاون لصالح الطلاب الكبار. وتشير نتائج دراسة عميش والحارثي (2023) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المدارس في تنمية القيم الأخلاقية لدى طالبات المرحلة الثانوية حسب الصف الدراسي. وكشفت نتائج دراسة عبدالحميد وعبد الصادق (2024) وجود اختلاف في واقع تنمية القيم وممارستها وفق التصور الإسلامي بالمؤسسات التعلمية ومنها المرحلة الثانوية بدولة قطر.

ثانيًا: متغير نوع القطاع المدرسي:

جدول (14): نتائج اختبار(مان-ويتني) Mann-Whitney U Test؛ للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة تبعًا لاختلاف متغير نوع القطاع المدرسي

	نوع القطاع المدرسي	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمةz	قيمةSig.	التعليق
المقياس الثاني: تعزيز قيمة العطاء	مدرسة حكومية	364	195.22	71059.00	-2.05	0.04	دالة إحصائيًا
	مدرسة أهلية	20	143.05	2861.00			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في جدول (14) ما يلي:

الدرجة الكلية لمقياس تعزيز قيمة العطاء:

بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig = 0.04)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة في تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة تُعزى لمتغير نوع القطاع المدرسي، ولصالح المدارس الحكومية، حيث كان متوسط الرتبة لها أعلى منه للمدارس الأهلية.

ويعزى السبب إلى البيئة الاجتماعية في المدارس الحكومية التي توفر لطالبات مناخًا أكثر دعمًا لتعزيز القيم الإسلامية كقيمة العطاء والتي تُشجع الطالبات على المشاركة في المبادرات المرتبطة بتعزيز قيمة العطاء فتهتم في برامجها التربوية وأنشطتها على تعزيز قيمة العطاء، ويظهر ذلك في ما أصدرته وزارة التعليم في اللائحة التنظيمية للعمل التطوعي لمدارس التعليم العام بأن من أهداف هذا البرنامج تعزيز المبادئ الإسلامية المتعلقة بالعطاء، وربما يكون هناك اهتمام أعلى من المعلمة والإدارة المدرسية على الجانب القيمي، إضافة إلى أن عامل الصُحبة المتفاعلة في المبادرات يُساهم في تعزيز قيمة العطاء لدى الطالبات.

نظرًا لقلة الدراسات التي تناولت تعزيز قيمة العطاء بشكل مباشر فقد اعتمدت الباحثتان على نتائج الدراسات السابقة في تعزيز القيم الاجتماعية والسلوك الايثاري، فكشفت نتائج دراسة Petruta & stanculescu (2025) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لزيادة السلوك الإيثاري عند الطلاب في المرحلة المراهقة المبكرة ما بعد التدخل المدرسي في المجموعة التجريبية. وبينت نتائج دراسة li et el (2023) بوجود علاقة ارتباطية بأثر المناخ المدرسي على السلوك الاجتماعي الإيجابي للمراهقين. وأظهرت نتائج دراسة المطيري (2017) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيم الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية تعود إلى اختلاف مكتب التربية والتعليم لمدارس المرحلة الثانوية في القصيم.

ثالثًا: متغير القسم:

جدول (15): نتائج اختبار(كروسكال والاس) Kruskal-Wallis Test؛ للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة تبعًا لاختلاف متغير القسم

	القسم	العدد	متوسط الرتبة	قيمة مربع كاي	قيمة Sig.	التعليق
المقياس الثاني: تعزيز قيمة العطاء	السنة الأولى المشتركة	109	195.50	9.745	0.045	دالة إحصائيًا
	المسار العام والشرعي	229	182.05			
	مسار إدارة الأعمال	19	234.76			
	مسار الصحة والحياة	20	236.63			
	مسار علوم الحاسب والهندسة	7	246.93			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في جدول (15) ما يلي:

الدرجة الكلية لمقياس تعزيز قيمة العطاء:

بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig = 0.045)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد العينة في مقياس تعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفةعزى لمتغير القسم، وكانت الفروق لصالح فئة مسار علوم الحاسب والهندسة، حيث تبين أنها حصلت على أعلى متوسط رتبة في الدرجة الكلية.

ويعزى السبب إلى أن الطالبات في هذا المسار غالبًا ما يتصفن بعلو الطموح والدافعية للإنجاز والقدرة على التحليل والمشاركة في الأنشطة تتطلب تفكير منطقي وتخطيط فالبرامج والأنشطة في هذا المسار قد تتطلب عملًا جماعيًا وتعاونًا بين الطالبات وهي خصائص قد تعكس إيجابًا على تعزيز قيمة العطاء، ويُضاف إلى ذلك أن شعور الطالبات بأهمية تخصصهن وامكاناته المستقبلية في الاسهام بحلول تعود بالنفع على الاخرين قد يُعزز إدراكهن بقيمة العطاء ويرتبطن بها.

نظرًا لقلة الدراسات التي تناولت تعزيز قيمة العطاء بشكل مباشر، فقد اعتمدت الباحثتان على نتائج دراسات سابقة تناولت تعزيز القيم الاجتماعية والأخلاقية والإسلامية، فتشير نتائج دراسة صالح (2021) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة تعزيز القيم الخُلقية لطلبة الجامعة العراقية لصالح التخصص العلمي. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما كشفت عنه نتائج دراسة حمادنة (2015) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية القيم الاجتماعية لطلبة الجامعة الأردنية وكان لصالح الكليات الإنسانية.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة وتعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

جدول (16): نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient): للعلاقة بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة وتعزيز قيمة العطاء بمجالاتها المختلفة

المجالات	معامل ارتباط بيرسون	Sig.القيمة الاحتمالية	اتجاه العلاقة	قوة العلاقة	التعليق
ممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي					
المجال الأول: عطاء الجهد والوقت	.566**	.000	طردي	متوسطة	دالة إحصائيًا
المجال الثاني: عطاء العلم والنصيحة	.587**	.000	طردي	متوسطة	دالة إحصائيًا
المجال الثالث: عطاء المال	.530**	.000	طردي	متوسطة	دالة إحصائيًا
المقياس الثاني: تعزيز قيمة العطاء	**.592****	**.000**	**طردي**	**متوسطة**	**دالة إحصائيًا**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في جدول (16) ما يلي:

بلغ معامل الارتباط بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي ومقياس تعزيز قيمة العطاء الكلي ($r = 0.592$)، وهي قيمة موجبة تقع ضمن المجال ($0.35 - 0.70$) بحسب محك تصنيف قوة العلاقة وفقًا لمحك تصنيف قوة الارتباط المستخدم في الدراسات النفسية والتربوية فإن العلاقة تكون: ضعيفة إذا كانت أقل من 0.35متوسطة إذا تراوحت بين 0.35 و0.70 قوية إذا تجاوزت 0.70 (صافي، 2017)، مما يشير إلى **علاقة ارتباط طردية متوسطة**، كما أن القيمة الاحتمالية ($Sig = 0.000$) أقل من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.01$)، مما يدل على أن هذه العلاقة دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

وبناءً عليه، يمكن القول إن هناك **علاقة ارتباطية طردية متوسطة القوة** وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي لممارساته المختلفة ودرجة تعزيز قيمة العطاء بشكل عام. وأظهرت النتائج وجود **علاقات ارتباط طردية متوسطة القوة** وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي وكل مجال من مجالات تعزيز قيمة العطاء، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.530) و(0.587)، وجاءت جميع القيم الاحتمالية أقل من (0.01).

فكلما زادت " آليات العمل التطوعي" لنشر ثقافة العمل التطوعي كلما زاد تعزيز قيمة العطاء لدى طالبات المرحلة الثانوية لمجالاته المختلفة " عطاء الجهد والوقت- عطاء العلم والنصيحة- عطاء المال"، كذلك كلما زادت " شراكة المدرسة مع الأسرة" لنشر ثقافة العمل التطوعي كلما زاد تعزيز قيمة العطاء لدى طالبات المرحلة الثانوية لمجالاته المختلفة " عطاء الجهد والوقت- عطاء العلم والنصيحة- عطاء المال".

ويتضح من نتائج الفرضية الثالثة أنه كلما زادت الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها التربوية (آليات العمل التطوعي وشراكة المدرسة مع الأسرة) كلما زاد تعزيز قيمة العطاء لدى طالبات المرحلة الثانوية لمجالاته المختلفة (عطاء الجهد والوقت- عطاء العلم والنصيحة- عطاء المال). فاختيار المعلمة لأفضل الممارسات التربوية لنشر ثقافة العمل التطوعي على طالبات المرحلة الثانوية له أثر في تعزيز قيمة العطاء لديهن، فممارستها لآليات العمل التطوعي بجوانبه المختلفة يُعزز من شخصية الطالبة وتحديد سلوكها لخدمه الآخرين، وتغرس القيم الإسلامية والإيجابية بما يتوافق مع التعاليم الإسلامية والاجتماعية، ويعزز من الانتماء للوطن والشعور بالمسؤولية تجاه قضايا المجتمع، إضافة إلى أنها تفتح المجال لطالبات لاكتساب المهارات والخبرات المطلوبة منهن أكاديميًا ومهنيًا، وممارسة المعلمة لشراكة بين المدرسة والأسرة فالأسرة هي المؤثر الأول على الطالبات والبيئة الأولى في تبني القيم والاتجاهات، والمدرسة المنظمة التي توفر الفرص التعليمية والتربوية الممنهجة، فالشراكة بينهما تضمن اتساق الرسائل التربوية بين الأسرة والمدرسة لنشر ثقافة العمل التطوعي، ويعزز من دعم الأسرة للمبادرات المدرسية بما يُسهم في ضمان استمرارية الممارسات التطوعية للطالبة، وهذه الممارسات تَخلق بيئة تعزيز لقيمة العطاء بمجالاته المختلفة لطالبات المرحلة الثانوية، مما يؤدي إلى تعزيزه في نفوسهن وترسيخه كجزء من هويتهن الإسلامية والثقافية، فقيمة العطاء تعتبر من أصعب القيم في اكتسابها لارتباطها ارتباط وثيق بالإحسان.

وقد توصلت نتائج دراسة سليم (2024) على وجود علاقة طردية تأثيرية دالة إحصائيًا بين ثقافة العمل التطوعي وتنمية قيمه المبادرة والعطاء لدى الشباب الجامعي. وبينت نتائج دراسة عبيدات وآخرون (2021) على أن من أهم فوائد العمل التطوعي تأثيره على شخصية المتطوع في تنمية الشعور بأنه

أكثر قدرة على العطاء. وأظهرت نتائج دراسة بشير (2016) على أن العمل التطوعي له دور في تعزيز وترسيخ القيم التي لها علاقة وثيقة ومباشرة به. وكشفت نتائج دراسة الحوسني (2015) أن من أعلى العوائد الاجتماعي الناتجة من العمل التطوعي هي المتعلقة بتنمية القيم الإنسانية والاجتماعية لدى المتطوعين.

أولاً: نتائج الدراسة في ضوء النتائج الوصفية:

- أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة.
- وبينت نتائج الدراسة الحالية أن الممارسة التربوية الأولى للمعلمة لنشر ثقافة العمل التطوعي (آليات العمل التطوعي) في الترتيب الأول جاءت بدرجة متوسطة، يليه الممارسة التربوية الثانية (الشراكة بين المدرسة والأسرة) جاء بدرجة متوسطة.
- أسفرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمة لآليات العمل التطوعي لنشر ثقافة العمل التطوعي جاءت كتالي: الآلية التربوية الأولى: التوعية بالعمل التطوعي جاءت في الترتيب الأول وهو بدرجة كبيرة، يليه الآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي بأبعادها المختلفة وهو بدرجة متوسطة.
- وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الأبعاد التربوية للآلية التربوية الثانية: التحفيز للمشاركة في العمل التطوعي جاءت كتالي: البُعد التربوي (ربط العمل التطوعي بالإعلام الحديث) في الترتيب الأول جاء بدرجة متوسطة، يليه البُعد التربوي (الأنشطة والمشاريع التطوعية للمجالات المختلفة) وهو أيضًا بدرجة متوسطة، يليه في الترتيب الثالث البُعد التربوي (ربط العمل التطوعي بالقيم الإسلامية) وهو أيضًا بدرجة متوسطة، وفي الترتيب الأخير جاء البُعد التربوي (ربط العمل التطوعي بالدوافع واكتساب المهارات والخبرات) وهو أيضًا بدرجة متوسطة.
- كما دلت نتائج الدراسة الحالية أن درجة تعزيز قيمة العطاء بمجالاته المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة.
- وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية أن مجال (عطاء الجهد والوقت) جاء بالترتيب الأول وهو بدرجة كبيرة، يليه مجال (عطاء المال) فقد جاء بدرجة متوسطة، وفي الترتيب الثالث جاء مجال (عطاء العلم والنصيحة) وهو أيضًا بدرجة متوسطة.

ثانيًا: نتائج الدراسة في ضوء الفروض:

- دلت نتائج الدراسة الحالية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تُعزى لمتغير الصف الدراسي.
- وكشفت نتائج الدراسة الحالية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تُعزى لمتغير نوع القطاع المدرسي (حكومي/أهلي).
- كما وأظهرت نتائج الدراسة الحالية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة تُعزى لمتغير القسم، وكانت الفروق لصالح فئة مسار علوم الحاسب والهندسة.
- وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة في تعزيز قيمة العطاء بمجالاته المختلفة تُعزى لمتغير الصف الدراسي.
- ودلت نتائج الدراسة الحالية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة في تعزيز قيمة العطاء بمجالاته المختلفة تُعزى لمتغير نوع القطاع المدرسي، ولصالح المدارس الحكومية.
- أظهرت نتائج الدراسة الحالية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في مقياس تعزيز قيمة العطاء بمجالاته المختلفة تُعزى لمتغير القسم، وكانت الفروق لصالح فئة مسار علوم الحاسب والهندسة.
- وقد توصلت نتائج الدراسة الحالية على وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة القوة وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين الممارسات التربوية للمعلمة في نشر ثقافة العمل التطوعي بممارساتها المختلفة وتعزيز قيمة العطاء بمجالاته المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة تعرض الباحثتين التوصيات وآليات تنفيذها فيما يلي:

- إنشاء كُتيب ورقي وإلكتروني تثقيفي يحتوي على الممارسات التربوية للمعلمة لنشر ثقافة العمل التطوعي وكيفية تطبيقها مع ما يُلائم المرحلة العمرية.
- على المختصين بالمؤسسات التربوية إقامة حملات توعوية بأساليب مختلفة للمعلمات للإرشاد على أهمية ترك الأثر في الطالبات وهو ما قد حث عليه الدين الإسلامي ومنها نشر ثقافة إيجابية كثقافة العمل التطوعي، وذلك بأن يتم تطويرها ذاتيًا بما يزيد من يقينها وقناعتها بأنها شخص مؤثر في بناء جيل واعٍ، وأن هذا فضل من الله عز وجل منحها إياها، وهو ما يحملها مسؤولية استثماره على الوجه المثل لنفع الطالبات والمجتمع.
- على الجهات المسؤولة في المؤسسات التعليمية الاهتمام بتوظيف الجانب القصصي الديني المستمدة من قصص الأنبياء والصحابة رضي الله عنهم في مجال نشر ثقافة العمل التطوعي، وتكون مصحوبة بفرص تطوعية تطبيقية، كتمثيل القصص عبر المسرح المدرسي من قبل الطالبات.
- إنشاء مجلة إلكترونية أسبوعية أو شهرية لدعم الشراكة بين الأسرة والمدرسة في نشر ثقافة العمل التطوعي بحيث تتضمن (أساليب لتشجيع الأسرة على نموذج القدوة- توضيح الفعاليات التطوعية القادمة- توضيح القيم الإسلامية والمهارات والخبرات التي تكتسبها الطالبة منها- تقديم شهادات أو مكافئات لطالبات اللواتي شاركن بالتطوع).

- على أصحاب القرار والمختصين وضع إرشادات مقننه لتعزيز قيمة العطاء لدى الطالبات لتثقيف والتدريب والتربية تدريجيًا، ومن احدى الارشادات وضع هدف يومي أو أسبوعي أو شهري لطالبة للقيام بمبادرات عطاء محددة.
- الاهتمام من جانب الأسرة على تعزيز قيمه العطاء لدى الأبناء وذلك بتشجيع الأبناء على كتابة ملاحظات عن شعورهم قبل العطاء وأثناء العطاء وبعد العطاء بما يُعزز من قيمة العطاء لديهم.
- على المختصين في وزارة التعليم دراسة موضوع فتح المدارس في فترة الإجازة الصيفية واستغلالها بتوفير فرص تطوعية وفق خطة منهجية لطالبات المرحلة الثانوية على وجه الخصوص والمراحل التعليمية الأخرى على وجه العموم بما يساهم في نشر ثقافة العمل التطوعي وتعزيز قيمة العطاء للجميع

المراجع:

أولا: المراجع العربية

القرآن الكريم.

الحديث الشريف.

الإدارة العامة لتعليم بمنطقة الرياض. (2022). *تعليم الرياض يحتفي باليوم العالمي للتطوع.*

إسماعيل، اسامه زينهم، حسين، عبدالقوي عبدالغني، عيسى، ثروت عبدالحميد، وشادي، أحمد الصاوي (2021). دور جامعة الأزهر في ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها في ضوء مجالاته "دراسة ميدانية". *مجلة التربية*، 4 (191)، 148-212.

إسماعيل، جعفر أحمد. (2019). العمل التطوعي في السنة النبوية: دراسة موضوعية. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (28)،33-11.

الأكلبي، سعد. (2019). *دور القيادة المدرسية في تعزيز الوعي والمعرفة بثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: دراسة مسحية على المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 105 (3)، 105-120.*

بشير، أمل. (2016). دور العمل التطوعي في تعزيز قيم رأس المال الاجتماعي: دراسة حالة متطوعي جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني في قطاع غزة [راسلة ماجستير، الجامعة الإسلامية (غزة)] دار المنظومة.

بكار، عبدالكريم . (2012). *ثقافة العمل الخيري كيف نرسخها؟ وكيف نعممها؟* [كتاب إلكتروني].

بن مالك، محمد شيلي. (2021). *دور المعلم في تفعيل العملية التعليمية* [رسالة ماجستير، جامعة أحمد دراية]. الباحث العلمي.

بوترفاس، سعاد. (2018). ترسيخ القيم والمنظومة التعليمية. *مجلة الوعي الإسلامي*، 56 (642)، 40-43.

التويجري، صالح. (2019). العمل التطوعي في الإسلام. *مجلة الجزيرة*، (17034).

جواد، جعفر جابر. (2015). سلوك العطاء لدى أطفال الرياض (التمهيدي). *مجلة الأستاذ*، (215)، 323-336.

الحازمي، ماجد عبدالله. (2017). قيم العمل التطوعي وتطبيقاتها التربوية من منظور التربية الإسلامية. *مجلة البحث العلمي في التربية – مصر*،8 (18).507-552.

الحازمي، محمد عبدالله، آل مرعي، محمد عبدالله، والقحطاني، عواطف يحيى. (2015). دور الجامعة التربوي في نشر ثقافة العمل التطوعي في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية*،29 (116). 367-414.

حبوسة، أبو بكر، ولحمر، كمال. (2021). مصادر العمل الاجتماعي التطوعي في الإسلام: الوقف أنموذجا. *دراسات إنسانية واجتماعية*، (1)، 188-175.

الحربي، نورة. (2022). دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر طلبة كليات التربية بجامعة شقراء. مجلة العلوم التربوية، (37)، 139-206.

حسن، عبدالله. (2016). الممارسات التربوية المدرسية وعلاقتها بالقيم والاتجاهات نحو التحديث لدى طلاب المدارس الثانوية بمقديشو بالصومال: دراسة ميدانية بالمدارس الثانوية بمقديشو بالصومال [رسالة دكتوراة، جامعة أم درمان الإسلامية].

الحسين، عزى. (2017). إسهام المدرسة في إكساب القيم التربوية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*. (8)، 110-123.

الحكيم، مصطفى أحمد. (2020). العمل التطوعي" أصوله القرآنية وامتداداته الاجتماعية". *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، 2، (1). 290-310.

الحليفي، علي. (2017). دور معلمي التربية الإسلامية في تعزيز مهارات العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي النشاط الطلابي بمنطقة مكة المكرمة [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]. المكتبة الرقمية جامعة أم القرى.

حمادنه، علا. (2015). دور تربوي مقترح للجامعات الحكومية الأردنية لتنمية القيم لدى طلبتها [رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية]، دار المنظومة.

الحوسني، أميرة. (2015). العائد الاجتماعي للعمل التطوعي في سلطة عمان [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس] دار المنظومة.

الحيدان، آسية. (2017). *دور الأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات جامعة القصيم* [رسالة ماجستير، جامعة القصيم]. المنظومة.

خالدي، مصطفى. (2023). اتجاه الطلبة نحو العمل التطوعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة آكلي محند أولحاج-البويرة. *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، 15(1)، 143-154.

خوج، فخرية محمد. (2021). دور جامعة أم القرى في تنمية قيم العمل التطوعي لدى طالباتها. *مجلة التربية*، 2 (189)، 551-585.

الدرعي، علي سيف. (2021). دور المعلمين في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المدارس الحكومية بسلطنة عمان. *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (43).

الذرمان، ثريا فهد. (2021، ديسمبر13). لماذا التطوع. *الوطن*.

الرحيلي، سمر، والسيسي، أريج. (2019). آليات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة السعودية (2030). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 5 (3)، 221-246.

الزبن، غدير. (2016). اتجاهات المرأة نحو العمل التطوعي في محافظة الكرك بالأردن. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، 35 (167)، 217-242.

زعيتر، ريهام، وأبو دف، محمود. (2016). *دور معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز السلوك المترتب على مفهوم الحياة الآخرة كما جاء في القرآن الكريم* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية (غزة). المنظومة.

زيد، مليكة. (2021). العمل التطوعي وأثره في ترسيخ قيم المواطنة في العهد النبوي. *مجلة العلوم الإسلامية*، 3، (2) 155- 195.

سالم، عباس. (2020، مايو). مفهوم وممارسة العطاء الاجتماعي. *مجلة العطاء*، (5)، 11.

السعدي، محمد زين، والوبر، جواد محمد. (2020). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء. *جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 17 (1)، 111-147.

سليم، أسماء. (2024). ثقافة العمل التطوعي وتنمية القيم التخطيطية لدى الشباب الجامعي. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 80 (6)، 273-315.

السميط، حصة، والخزي، منال. (2021). وعي الشباب الكويتي بدور الجمعيات الخيرية وعلاقته بتفعيل ثقافة العمل التطوعي لديهم. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 45 (3)، 15-77.

السيد، ولاء محمد. (2019). رؤية مستقبلية من منظور طريقة تنظيم المجتمع لدور القيم الاجتماعية في غرس ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب الجامعي. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، (62)، 430-475.

الشاماني، سند. (2014). دور الجامعة في بناء شخصية الطالب (جامعة طيبة أنموذج). *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 9، (2).

الشامي، منال، وشيحة، هناء. (2016). اتجاهات طالبات الجامعة نحو المشاركة في العمل التطوعي (دراسة مقارنة لأقسام كلية التصاميم والاقتصاد المنزلي جامعة الطائف). مجلة بحوث التربية النوعية-جامعة المنصورة، (42)، 332-372.

شكبان، هيلة سالم، والشهراني، عبدالله فلاح. (2021). دور التعليم الجامعي في تعزيز ثقافة العمل التطوعي. *مجلة كلية التربية*، 37، (11)، 572-631.

الصاعدي، فالح. (2025). دور إدارة مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطلبة: دراسة ميدانية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة*، 4 (2)، 2-174.

صالح، أفراح. (2021). دور الأستاذ الجامعي في تنمية القيم الخلقية لدى طلبة الجامعة ومن وجهة نظرهم. *مجلة الآداب*، 2 (139)، 118-138.

طلال، وسام. (2018، نوفمبر5). *ما هو العطاء. الموضوع*.

عبد الوهاب، خالد. (2016). بعض الدوافع النفسية والاجتماعية والمحركة لسلوك نشطاء العمل التطوعي: دراسة مقارنة. *مجلة كلية الآداب*، (27).15-78.

عبدالحميد، أحمد، وعبدالصادق، صلاح. (2024). واقع تنمية القيم وفق التصور الإسلامي بالمؤسسات التعليمية بدولة قطر "دراسة وصفية". *مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم*، 3 (2)، 40-69.

عبدالحميد، أسماء عبدالفتاح. (2017). تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، 86 (1)، 405-449.

عبيدات، زهاءالدين أحمد. (2015). دور المؤسسات التربوية في تعزيز منظومة القيم في المجتمع. *رسالة المعلم*، 52 (2)، 17-21.

عبيدات، هاني، الواد، ذيب، وعبيدات، هبة. (2021). دور العمل التطوعي الخيري في مساق المسؤولية المجتمعية في تنمية القيم المجتمعية والسلوك المدني لدى الطلبة. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 7 (1)، 182-195.

عبيدي، فتيحة، وخليلي، مختار. (2017). احتضان المهارات الإبداعية كآلية لدعم العمل التطوعي: دراسة تحليلية لبرنامج الإسعاف الجماهيري بمديرية الحماية المدنية لولاية الجلفة. *مجلة البحوث والدراسات التجارية*، 1(2). 112-127.

عجاجه، صفاء أحمد. (2022). إرادة العطاء وعلاقتها بالهناء الذاتي الذي العاملين بالقطاعات الخدمية (الصحة والتربية والتعليم والخدمات الخريجة التطوعية) . *مجلة كلية التربية*، (40)، 731-786.

عرابي، محمد عباس. (2017). دور الوسائط التربوية في غرس العمل التطوعي لدى الأطفال. *مجلة الوعي الإسلامي*، 54 (627)، 78-79.

عميش، مريم، والحارثي، محمد. (2019). واقع العمل التطوعي في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة بيش. *مجلة كلية التربية*، 40 (9)، 110-140.

عوض، هانم محمد. (2016). تعزيز العمل التطوعي في ضوء القران الكريم. *مجلة البحوث الإسلامية*، (109)، 207-276.

العيسى، علي مسعود. (2021). دور منصة التطوع في تعزيز قيم التطوع لدى شباب وفتيات المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، 32، (127). 111-160.

الغامدي، صالح، والشمراني، عبدالعزيز. (2024). أثر العمل التطوعي على الصحة النفسية والأداء الأكاديمي لطلاب الطب: دراسة مقطعية سعودية. *مجلة cureus*، 16(2).

الفضلي، منى عبدالمحسن، والمغربي، عفاف علي. (2017). واقع ممارسة نشر ثقافة العمل التطوعي لتحقيق الشراكة المجتمعية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بجدة. *مجلة كلية التربية*، 27 (3)، 375-412.

قاسم، محسن محمد. (2017). القيم في الممارسات التربوية " الأطر النظرية& والتطبيقات العملية". *مجلة كلية التربية بالمنصورة*. 98(2)، 127-157.

القاسم، مصطفى محمد. (2021). اسهام المدرسة الثانوية العامة بالغربية في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهه نظر الطلاب والمعلمين. *المجلة التربوية*، 2، 279-331.

القبلي، عناية حسين. (2014). التعزيز في الفكر التربوي الحديث [كتاب إلكتروني].

اللحيدان، آسية عبدالله، والبازعي، حصة حمود. (2017). *دور الأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات جامعة القصيم* [رسالة ماجستير، جامعة القصيم]. المنظومة.

المبروك، فرج (2017). *مدير المدرسة والإدارة المدرسية* [كتاب إلكتروني].

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016). رؤية المملكة العربية السعودية.

المحمدي، سعدالله. (2023، 23يناير). عظمة العطاء والجود. *الألوكة الشرعية*.

محمود، نفيسة عبدالعال. (2021). العمل التطوعي وعلاقته بالصدقات في السنة النبوية: دراسة موضوعية. *مجلة كلية الآداب*، (60). 104-89.

المحمودي، محمد سرحان. (2019). *مناهج البحث العلمي* [كتاب إلكتروني].

مشعل، أمل عيسى. (2021). واقع فهم الطلبة لمفهوم العمل التطوعي من وجهة نظر طلبة المدارس الثانوية في شرقي القدس (البجروت). *المجلة العربية لنشر العلمي*، (31)، 258-287.

المطوع، عبد الله سعود. (2019). مجالات العمل التطوعي وأبعاده التربوية في رؤية المملكة العربية السعودية2030: دراسة تحليلية. *مجلة جامعة شقراء*، (12). 89-125.

المطيري، دليل. (2017). مستوى القيم الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (18)، 60 - 104.

منصور، محمد السيد، والمجمي، علي محمد. (2021). العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية الجامعية والعطاء الأكاديمي كما يدركه طلاب وطالبات جامعة جازان. *المجلة العلمية بكلية الآداب*، (42)، 451-493.

الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (2021). المؤشر الوطني للعطاء في المملكة العربية السعودية.

نجم الدين، حنان. (2021). فاعلية وحدة تعليمية مقترحة عن العمل التطوعي في مقرر الدراسات الاجتماعية لتعزيز ثقافة التطوع لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بجده. *مجلة العلوم التربوية*، 33 (1)، 175-198.

نجم، سحر كاظم. (2021). دور الجامعة في نشر ثقافة العمل التطوعي: دراسة ميدانية في مجمع كليات باب المعظم. *مجلة الآداب*، 589-606.

نظام العمل التطوعي. (2022). *نظام العمل التطوعي وتعديلاته*.

نظام، محمد. (2019).العمل التطوعي: حياة عطاء. *مجلة المعرفة*، 58، (675)، 136-151.

النعيمي، محمد عبدالعال، البياتي، عبدالجبار توفيق، وخليفة، غازي جمال. (2015). *طرق ومناهج البحث العلمي*. كتاب إلكتروني.

الهذلي، هدى مطر. (2019). دور كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالخرج في نشر ثقافة العمل التطوعي في ضوء مبادرات التحول الوطني. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (43)، 848- 882.

الهويمل، موضي سعود. (2023). مستوى استخدام الممارسات التربوية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. *المجلة العلمية*، 39 (5)، 80-106.

اليوسف. خلود سعد. (2022). ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة جامعة ام القرى واسهامه بتنمية مهاراتهم القيادية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 38 (10)، 149-188.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Azaareer, A., & Adballa, M. (2023). Exploring Motivations and Benefits of Volunteering: The Perspectives of High School Students in Selected Australian Islamic Schools. *Religions*, 14(4), 508. [CrossRef]

Bakri, N. H. S., Tajri, A. A., Ahmad, M. F., Dahlan, N. D., & Lamat, S. A. (2021). Motivation of Volunteering Activities among University Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(11), 764–770. [CrossRef]

Chen, L., Li, D., & Li, Y. (2023). Does Volunteer Service Foster Education for A Sustainable Future Empirical Evidence from Chinese University Students. *Sustainability*. 15(14). [CrossRef]

Li, B., Hu, X. Chen, L., & Wu, C. (2023). Longitudinal Relations Between School Climate and Prosocial Behavior: The Mediating Role of Gratitude. *Psychol Res Behav Manag*,16, 419-430. [CrossRef]

Kelly, M. L., Yeigh, T., Hudson, S., Willis, R., & Lee, M. (2022). Secondary teachers' perceptions of the importance of pedagogical approaches to support students' behavioural, emotional and cognitive engagement. *The Australian Educational Researcher*, 50(4), 1025–1047. [CrossRef]

Drezner, N. D. (2010). Private Black colleges' encouragement of student giving and volunteerism: An examination of prosocial behavior development. *International Journal of Educational Advancement*, 10(3), 126–147. [CrossRef]

Yli-Panula, E., Jeronen, E., & Mäki, S. (2022). School Culture Promoting Sustainability in Student Teachers' Views. *Sustainability*, 14(12), 7440. [CrossRef]

Petruța, R. T.-R., & Stănculescu, E. (2025). The benefits of a school intervention for prosocial behaviour and psychological well-being in early adolescents. *Current Psychology*, 44(6), 5216–5226. [CrossRef]

Salem, A. A. M. S., Abdelsattar, M., Abu Al-Diyar, M., Al-Hwailah, A. H., Derar, E., Al-Hamdan, N. A. H., & Tilwani, S. A. (2022). Altruistic behaviors and cooperation among gifted adolescents. Frontiers in Psychology, 13. [CrossRef]

Tiraieyari, N., & Krauss, S. (2018). Predicting youth participation in urban agriculture in Malaysia: insights from the theory of planned behavior and the functional approach to volunteer motivation. *Springer, The Agriculture, Food, & Human Values Society*, 35, (3), 637-650. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdel-Hamid, A. A. (2017). A proposed framework for developing the culture of volunteer work in Egypt in light of contemporary global trends. *Arab Studies in Education and Psychology (ASEP)*, 86(1), 405–449. [In Arabic]

Abdel-Hamid, A., & Abdel-Sadeq, S. (2024). The reality of value development according to the Islamic perspective in educational institutions in Qatar: A descriptive study. *Manar Al-Sharq Journal for Education and Educational Technology*, 3(2), 40–69. [In Arabic]

Abdel-Wahab, K. (2016). Some psychological and social motives driving the behavior of volunteer activists: A comparative study. *Journal of the Faculty of Arts*, (27), 15–78. [In Arabic]

Abeidi, F., & Khalili, M. (2017). Embracing creative skills as a mechanism to support volunteer work: An analytical study of the public rescue program in Djelfa Province. *Journal of Business Research and Studies*, 1(2), 112–127. [In Arabic]

Ajajah, S. A. (2022). The will to give and its relationship to subjective well-being among employees in the service sectors (health, education, and voluntary services). *Journal of the Faculty of Education*, (40), 731–786. [In Arabic]

Al-Aklabi, S. (2019). The role of school leadership in enhancing awareness and knowledge of volunteer work culture among general education students in Saudi Arabia: A survey study on secondary schools in Bisha. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 105(3), 105–120. [In Arabic]

Al-Der'i, A. S. (2021). The role of teachers in promoting the culture of volunteer work among students in public schools in the Sultanate of Oman. *Comprehensive Electronic Journal of Multidisciplinary Studies*, (43).

Al-Dharman, T. F. (2021, December 13). Why volunteer? *Al-Watan Newspaper*. [In Arabic]

Al-Fadhli, M. A., & Al-Maghribi, A. A. (2017). The reality of promoting the culture of volunteer work to achieve community partnership among public secondary school principals in Jeddah. *Journal of the Faculty of Education*, 27(3), 375–412.

Al-Ghamdi, S., & Al-Shamrani, A. (2024). The impact of volunteer work on mental health and academic performance among medical students: A Saudi cross-sectional study. *Cureus Journal*, 16(2). [In Arabic]

Al-Hakim, M. A. (2020). Volunteer work: Its Qur'anic foundations and social extensions. *International Journal of Research in Educational, Human, and Language Sciences*, 2(1), 290–310. [In Arabic]

Al-Harbi, N. (2022). The role of faculty members in promoting the culture of volunteer work in light of Saudi Vision 2030 from the perspective of education students at Shaqra University. *Journal of Educational Sciences*, (37), 139–206. [In Arabic]

Al-Haydan, A. (2017). The role of student activities in enhancing the culture of volunteer work among female students at Qassim University [Master's thesis, Qassim University]. Dar Al-Manzuma. [In Arabic]

Al-Hazmi, M. A. (2017). The values of volunteer work and their educational applications from the perspective of Islamic education. *Journal of Scientific Research in Education*, 8(18), 507–552. [In Arabic]

Al-Hazmi, M. A., Al-Mar'i, M. A., & Al-Qahtani, A. Y. (2015). The university's educational role in spreading the culture of volunteerism in Saudi society: A field study. *Educational Journal*, 29(116), 367–414. [In Arabic]

Al-Hosani, A. (2015). The social return of volunteer work in the Sultanate of Oman [Master's thesis, Sultan Qaboos University]. Dar Al-Manzuma. [In Arabic]

Al-Hudhali, H. M. (2019). The role of the Faculty of Education at Prince Sattam bin Abdulaziz University in spreading the culture of volunteer work in light of the National Transformation Initiatives. *Journal of Basic Education for Educational and Human Sciences*, (43), 848–882. [In Arabic]

Al-Hulaifi, A. (2017). The role of Islamic education teachers in promoting volunteer skills among secondary school students from the perspective of student activity supervisors in Makkah [Master's thesis, Umm Al-Qura University]. Umm Al-Qura Digital Library. [In Arabic]

Al-Hussain, A. (2017). The school's contribution to instilling educational values among early adolescents. *Haqa'iq Journal for Psychological and Social Studies*, (8), 110–123. [In Arabic]

Al-Huwaimel, M. S. (2023). The level of evidence-based educational practices used by teachers of students with ADHD. *Scientific Journal*, 39(5), 80–106. [In Arabic]

Al-Issa, A. M. (2021). The role of the National Volunteer Platform in promoting volunteerism values among Saudi youth. *Journal of the Faculty of Education*, 32(127), 111–160. [In Arabic]

Al-Luhaidan, A. A., & Al-Bazai, H. H. (2017). The role of student activities in promoting the culture of volunteer work among female students at Qassim University [Master's thesis, Qassim University]. Dar Al-Manzuma. [In Arabic]

Al-Mabrouk, F. (2017). *School principal and school management* [E-book]. [In Arabic]

Al-Mahmoudi, M. S. (2019). *Scientific research methodologies* [E-book]. [In Arabic]

Al-Mohammadi, S. (2023, January 23). The greatness of giving and generosity. *Alukah Sharia.* [In Arabic]

Al-Mutairi, D. (2017). The level of social values among high school female students in Qassim educational region. *Journal of Scientific Research in Education*, (18), 60–104. [In Arabic]

Al-Mutawa, A. S. (2019). The fields and educational dimensions of volunteer work in Saudi Vision 2030: An analytical study. *Shaqra University Journal*, (12), 89–125. [In Arabic]

Al-Na'imi, M. A., Al-Bayati, A. T., & Khalifa, G. J. (2015). *Methods and approaches of scientific research* [E-book]. [In Arabic]

Al-Qasim, M. M. (2021). The contribution of public secondary schools in Gharbia in developing general life skills among students: Perspectives of students and teachers. *Educational Journal*, 2, 279–331. [In Arabic]

Al-Qibli, A. H. (2014). *Reinforcement in modern educational thought* [E-book]. [In Arabic]

Al-Rihaili, S., & Al-Sisi, A. (2019). Mechanisms for activating community partnership between the family and the school in light of Saudi Vision 2030. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 5(3), 221–246. [In Arabic]

Al-Sa'idi, F. (2025). The role of secondary school management in Medina in spreading the culture of volunteer work among students: A field study. *International Journal of Contemporary Educational and Human Sciences*, 4(2), 2–174. [In Arabic]

Al-Saadi, M. Z., & Al-Waber, J. M. (2020). The school's role in promoting volunteer work culture among public education students in Sana'a. *University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences*, 17(1), 111–147. [In Arabic]

Al-Shamani, S. (2014). The role of the university in building the student's character: Taibah University as a model. *Taibah University Journal for Educational Sciences*, 9(2). [In Arabic]

Al-Shami, M., & Sheha, H. (2016). University students' attitudes toward participation in volunteer work: A comparative study of the Departments of Design and Home Economics, Taif University. *Journal of Qualitative Education Research, Mansoura University*, (42), 332–372. [In Arabic]

Al-Sumait, H., & Al-Khuzi, M. (2021). Kuwaiti youth's awareness of the role of charitable associations and its relation to activating the culture of volunteer work. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, 45(3), 15–77. [In Arabic]

Al-Tuwaijri, S. (2019). Voluntary work in Islam. *Al-Jazirah Magazine*, (17034). [In Arabic]

Al-Yousef, K. S. (2022). The culture of volunteer work among Umm Al-Qura University students and its contribution to developing their leadership skills. *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, 38(10), 149–188. [In Arabic]

Al-Zubn, G. (2016). Women's attitudes toward volunteer work in Karak Governorate, Jordan. *Journal of Education, Al-Azhar University*, 35(167), 217–242. [In Arabic]

Awad, H. M. (2016). Promoting volunteer work in the light of the Holy Qur'an. *Journal of Islamic Research*, (109), 207–276. [In Arabic]

Bakkar, A. K. (2012). *The culture of charitable work: How can we establish and generalize it?* [E-book]. [In Arabic]

Basheer, A. (2016). The role of volunteer work in promoting social capital values: A case study of volunteers of the Palestinian Red Crescent Society in Gaza [Master's thesis, Islamic University of Gaza]. Dar Al-Manzuma. [In Arabic]

Ben Malek, M. C. (2021). The teacher's role in activating the educational process [Master's thesis, Ahmed Draia University]. *Google Scholar*. [In Arabic]

Bouterfas, S. (2018). Consolidating values and the educational system. *Islamic Awareness Journal*, 56(642), 40–43. [In Arabic]

Council of Economic and Development Affairs. (2016). *Saudi Vision 2030.* [In Arabic]

El-Sayed, W. M. (2019). A future vision from the perspective of community organization regarding the role of social values in instilling the culture of volunteer work among university youth. *Journal of Social Work*, (62), 430–475. [In Arabic]

General Administration of Education in Riyadh Region. (2022). *Riyadh Education celebrates International Volunteer Day.* [In Arabic]

Habousa, A., & Lahmar, K. (2021). Sources of social volunteer work in Islam: The endowment as a model. *Human and Social Studies Journal*, (1), 175–188. [In Arabic]

Hamadneh, A. (2015). A proposed educational role for Jordanian public universities in developing students' values [Doctoral dissertation, University of Jordan]. Dar Al-Manzuma. [In Arabic]

Hassan, A. (2016). School educational practices and their relation to values and attitudes toward modernization among high school students in Mogadishu, Somalia: A field study [Doctoral dissertation, Omdurman Islamic University]. [In Arabic]

Ismail, J. A. (2019). Voluntary work in the Prophet's Sunnah: An analytical study. *International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, (28), 11–33. [In Arabic]

Ismail, O. Z., Hussein, A. A., Eissa, T. A., & Shady, A. S. (2021). Al-Azhar University's role in promoting volunteerism culture among its students in light of its fields: A field study. *Journal of Education*, 4(191), 148–212. [In Arabic]

Jawad, J. J. (2015). Giving behavior among kindergarten children. *Al-Ustadh Journal*, (215), 323–336. [In Arabic]

Khaldi, M. (2023). Students' attitudes toward volunteer work: A field study on a sample of Akli Mohand Oulhadj University students – Bouira. *Academy Journal for Social and Human Studies*, 15(1), 143–154. [In Arabic]

Khoja, F. M. (2021). The role of Umm Al-Qura University in developing volunteer work values among its female students. *Journal of Education*, 2(189), 551–585. [In Arabic]

Mahmoud, N. A. (2021). Volunteer work and its relationship to charity in the Prophet's Sunnah: An analytical study. *Journal of the Faculty of Arts*, (60), 89–104. [In Arabic]

Mansour, M. S., & Al-Majammi, A. M. (2021). The relationship between university social responsibility and academic giving as perceived by Jazan University students. *Scientific Journal of the Faculty of Arts*, (42), 451–493. [In Arabic]

Ministry of Human Resources and Social Development. (2021). *National Giving Index in Saudi Arabia.* [In Arabic]

Mishaal, A. I. (2021). The reality of students' understanding of the concept of volunteer work from the perspective of secondary school students in East Jerusalem. *Arab Journal of Scientific Publication*, (31), 258–287. [In Arabic]

Najm Al-Din, H. (2021). The effectiveness of a proposed educational unit on volunteer work in social studies to promote the culture of volunteering among second-grade intermediate female students in Jeddah. *Journal of Educational Sciences*, 33(1), 175–198. [In Arabic]

Najm, S. K. (2021). The role of the university in spreading the culture of volunteer work: A field study at the Bab Al-Mu'azzam College Complex. *Journal of Arts*, 589–606. [In Arabic]

Nizam, M. (2019). Volunteer work: A life of giving. *Knowledge Magazine*, 58(675), 136–151. [In Arabic]

Obaidat, H., Al-Wad, D., & Obaidat, H. (2021). The role of charitable volunteer work in the community responsibility course in developing civic and social values among students. *Hussein Bin Talal University Journal for Research*, 7(1), 182–195. [In Arabic]

Obaidat, Z. A. (2015). The role of educational institutions in promoting the system of values in society. *Teacher's Message*, 52(2), 17–21. [In Arabic]

Omish, M., & Al-Harithi, M. (2019). The reality of volunteer work in girls' secondary schools in Bish Province. *Journal of the Faculty of Education*, 40(9), 110–140. [In Arabic]

Orabi, M. A. (2017). The role of educational media in instilling volunteer work among children. *Islamic Awareness Journal*, 54(627), 78–79. [In Arabic]

Qasim, M. M. (2017). Values in educational practices: Theoretical frameworks and practical applications. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 98(2), 127–157. [In Arabic]

Saleh, A. (2021). The role of university professors in developing moral values among university students from their perspective. *Journal of Arts*, 2(139), 118–138. [In Arabic]

Salem, A. (2020, May). The concept and practice of social giving. *Al-Ataa Magazine*, (5), 11. [In Arabic]

Salim, A. (2024). The culture of volunteer work and the development of planning values among university youth. *Journal of Social Service*, 80(6), 273–315. [In Arabic]

Shakban, H. S., & Al-Shahrani, A. F. (2021). The role of university education in promoting the culture of volunteer work. *Journal of the Faculty of Education*, 37(11), 572–631. [In Arabic]

Talal, W. (2018, November 5). What is giving? *Al-Mawdoo3.* [In Arabic]

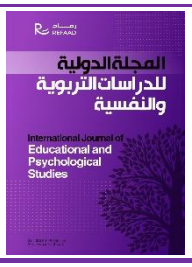
Voluntary Work System. (2022). *Voluntary Work System and its amendments.* [In Arabic]

Zaid, M. (2021). Volunteer work and its role in consolidating the values of citizenship during the Prophetic era. *Journal of Islamic Sciences*, 3(2), 155–195. [In Arabic]

Zaiter, R., & Abu Daf, M. (2016). The role of secondary school teachers in Gaza in promoting behavior based on the concept of the Hereafter as stated in the Holy Qur'an [Master's thesis, Islamic University of Gaza]. Dar Al-Manzuma.

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 6, 2025, pp. 934 - 948



The Role of Practicing Engineering Design when Learning Physics in Developing Engineering Habits of Mind Among Female High School Students

Mashaeil Abdallah Aldosari[1*], Fahad Suliman Alshaya[2]

[1] Ph.D in Science Education, KSU, Educational Supervisor, Ministry of Education, Saudi Arabia.

[2] Science Education Professor, Curriculum and Instruction Dep., College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

[*] Corresponding Author: Mashaeil Aldosari (aldosari430@gmail.com)

دور ممارسة التصميم الهندسي عند تعلم الفيزياء في تنمية عادات العقل الهندسية لدى طالبات المرحلة الثانوية[1]

مشاعل بنت عبدالله الدوسري[1*]، فهد بن سليمان الشايع[2]

[1] دكتوراة في مناهج وتعليم العلوم -جامعة الملك سعود، مشرفة تربوية- تعليم الرياض- وزارة التعليم- السعودية.

[2] أستاذ المناهج وتعليم العلوم- قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود- السعودية.

*الباحث المراسل: مشاعل الدوسري (aldosari430@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/8/10	2025/8/27	2025/10/1

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.3

Abstract:

Objectives: This research aims to explore the role of practicing female high school students engineering design when learning physics, through an engineering challenge to design of an educational center based on daylighting, in developing students' engineering habits of mind.

Methods: The qualitative method "case study approach" was employed, by using topological analysis of data collected through classroom dialogue recordings during the implementation of a physics teaching model based on engineering design, guided by scientific argumentation, and students' semi-structured interviews.

Results: The findings revealed that practicing engineering design help student to develop the following engineering habits of mind: (Problem Identification, Visualization, Creativity in Problem-Solving, Adaptability, System Thinking), which enabled the students to control the accompanying variables and influencing factors.

Conclusions: The study recommends focusing on engineering design guided by scientific argumentation by integrating it into physics curricula, as it plays a role in developing engineering habits of mind.

Keywords: *Engineering Design; Engineering Design guided by Scientific Argumentation; Engineering Habits of Mind; Problem finding; visualizing; Creativity in Problem Solving, Adaptability; Systems Thinking.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور ممارسة طالبات المرحلة الثانوية عمليات التصميم الهندسي في تعلم الفيزياء في تنمية عادات العقل الهندسية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك في سياق تحدي هندسي تثمل في تصميم مركز تعليمي يعتمد على الإضاءة النهارية.

المنهجية: اتُبع المنهج النوعي (الكيفي)، وتحديدًا دراسة الحالة، باستخدام التحليل الطوبولوجي (النمطي) للبيانات التي جمعت من خلال تسجيل الحوارات الصفية أثناء تطبيق نموذج لتدريس الفيزياء قائم على التصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي، وكذلك عن المقابلات شبه المقننة مع الطالبات.

النتائج: توصل البحث إلى أن ممارسة الطالبات للتصميم الهندسي عند تعلمهم للفيزياء ساعد في تنمية عادات العقل الهندسية الآتية: (التعرف على المشكلة، التصور، الإبداع في حل المشكلات، القدرة على التكيف، التفكير المنظومي) مما مكن الطالبات من التحكم بالمتغيرات والمؤثرات المصاحبة.

الخلاصة: توصي الدراسة بالاهتمام بالتصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي بدمجه في مناهج الفيزياء لما له دور في تنمية عادات العقل الهندسية.

الكلمات المفتاحية: *التصميم الهندسي؛ التصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي؛عادات العقل الهندسية؛ التعرف على المشكلة؛ التصور؛ الإبداع في حل المشكلات؛ القدرة على التكيف؛ التفكير المنظومي.*

الاستشهاد

Citation

الدوسري، مشاعل، الشايع، فهد. (2025). دور ممارسة التصميم الهندسي عند تعلم الفيزياء في تنمية عادات العقل الهندسية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (6). 934- 948.

Aldosari, M. A., & Alshaya, F. S. (2025). The Role of Practicing Engineering Design when Learning Physics in Developing Engineering Habits of Mind Among Female High School Students. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(6), 934-948. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.3 [In Arabic]

[1] بحث مستل من رسالة دكتوراه غير منشورة أجريت في جامعة الملك سعود.

المقدمة:

إن تحول الاقتصاد العالمي من اقتصاد مبني على الصناعات والثروات الطبيعية إلى اقتصاد مبني على المعرفة أحدث تغيرًا وتطورًا نوعيًا في مجال التعليم، فأصبح التعليم مسؤولًا عن تهيئة المتعلمين للمشاركة في معالجة التحديات العالمية، وتجلى ذلك في الاهتمام بإتقان المتعلمين للمهارات واكتسابهم للعادات العقلية التي تساعدهم على توظيف المعرفة في حياتهم الواقعية. وصاحب ذلك جهد كبير من العلماء والباحثين التربويين لتحويل تركيز التدريس من التعليم القائم على الحقائق والحفظ إلى دعم العمليات المعرفية المعقدة الهادفة إلى تطوير مهارات تطبيق المعرفة (Kaldaras et al., 2020).

شهدت الساحة التربوية سلسلة من برامج ومشاريع على المستوى العالمي والمحلي لإصلاح وتطوير تعليم العلوم، ومن أبرزها وثيقة الجيل القادم من معايير العلوم Next Generation Science Standards (NGSS) التي جعلت من أهم أهداف تدريس العلوم أن يكون الطلاب قادرين جعل الطلاب يتصرفون ويمارسون بطريقة علمية لاكتساب مهارات التصميم الهندسي التي تمكنهم بدورها من إجراء البحوث وحل المشاكل التي يواجهونها أثناء دراسة العلوم أو في الحياة الواقعية (NGSS, 2013).

وحظي التصميم الهندسي بأهمية بالغة في وثيقة الجيل القادم من معايير العلوم (NGSS) جنبًا إلى جنب مع الاستقصاء والبحث العلمي، من خلال تقديم التعلم للطلاب في صورة مشكلات واقعية تحتاج إلى تصميم حلول عملية للتغلب عليها، مما يسهم في تطوير مهارات الطلاب في حل المشكلات، بالإضافة إلى تنمية مهارات الاتصال والعمل الجماعي والتأكيد على العلاقة بين الاستقصاءات العلمية والتصاميم الهندسية في حل مشكلات واستنباط الأفكار (Brenda, 2020). وعرّف إطار التربية العلمية للجيل القادم من معايير العلوم عملية التصميم الهندسي بأنها عملية منظمة تتكون من عدد من الخطوات، وتتميز بأسلوب التكرار، حيث تبدأ الخطوة الأولى بتحديد المشكلة ومعايير حلها، والقيود ذات الصلة، وتتمثل الخطوة الثانية بإنتاج الأفكار لكيفية حل المشكلة. في حين تختبر الحلول في الخطوة الثالثة عن طرق محاكاة نماذج رياضية أو فيزيائية أو تجريبية، للوصول إلى بيانات تُمكن المهندسون من تحليل تلك الحلول، وتقييم جودتها للتحقق من مناسبتها، ومن ثم تقييم ما تحتاجه من تطوير أو تقديم مقترح أفضل (NGSS, 2013).

وفي هذا الصدد قامت آتمان (Atman, 2019) بتحديد تعريف لعملية التصميم الهندسي بعد أن حللت بيانات من 177 فردًا حلوا 401 مشكلة تصميم هندسي منفصلة، وتوصلت إلى أن عملية التصميم الهندسي تتمثل في: تحديد الاحتياجات، وتعريف المشكلة، وجمع المعلومات، وتوليد الأفكار، والنمذجة، وتحليل الجدوى، والتقييم، واتخاذ القرارات، والتواصل، والتنفيذ. كما أنه من الضروري توضيح العمليات التصميمية التكرارية التي يتبعها الطلاب على مختلف مراحل عملية التصميم، فضلاً عن تصحيح المفاهيم الخاطئة والعادات العقلية غير الفعّالة لديهم (Atman et al., 2007).

وحدد المجلس الوطني الامريكي للبحوث (NRC) فوائد التعليم الهندسي في صفوف التعليم العام من الروضة حتى الصف الثاني عشر في أنه يسهم في تنمية قدرة المتعلم على الانخراط في التصميم الهندسي، وتحسين التعلم وتحصيل العلوم والرياضيات، ومحو الأمية التقنية وزيادة إقبال المتعلمين على مهنة الهندسة (NCR, 2009)، وكذلك تطوير تفكيرهم، وإثارة اهتمامهم بالهندسة، وتعزيز الفعّالية الذاتية لحل المشكلات الهندسية، وتعلُّم عادات العقل الهندسية (Householder & Hailey, 2012)، بذلك فإن ممارسة المتعلمين للتصميم الهندسي يطور عادات العقل الهندسية (Lucas & Hanson, 2014).

وصِفت فصول الهندسة الناجحة؛ بأنها الفصول التي يسمح فيها سياق التصميم الهندسي بمشاركة الطلاب في حل المشكلات بطرق عدة، ويمكن رؤية الطلاب مع المعلّم يشتركون في تحديد أهم المعايير والقيود الخاصة بالتحدي وبالمفاضلات التي يقومون بها لتصاميمهم، ويطرح الطلاب أسئلة للتأكيد على فهمهم للسياق، وقيود المشكلة، ويعمل الطلاب على فهم المبادئ والقوانين العلمية المبنية على المشكلة مع تطبيق تلك المبادئ عند توليد الأفكار، ويصنعون نماذج، ثم يجمعون البيانات للمقارنة بين حلول التصميم المختلفة، ويستخدمون تلك البيانات لتحسين التصميم، ويستخدم الطلاب مفاهيم العلوم والرياضيات بشكل صريح في أثناء تواصلهم، ويقدمون الدليل داعمين به قرارات التصميم الخاصة بهم (Purzer et al., 2014) . لذا يمكن تعزيز عملية التصميم الهندسي من خلال الجدل الذي يُتيح للطلاب فرصًا متنوعة لتقديم واستقبال التغذية الراجعة، مما يسهم في تحسين النماذج الأولية للتصميم وصياغة حجج تدعم اختيار أفضل البدائل التصميمية (Baze et al., 2018).

اقترح الباحثون مجموعة من النماذج التدريسية التي تدمج بين التصميم الهندسي والاستقصاء العلمي، مثل: نموذج التعلم القائم على التصميم (Design-Based Learning-DBL)الذي قدمه أبدو وزملاؤه (Apedoe et al., 2008)، ونموذج آيزنكرافت (Eisenkraft, 2011)، ونموذج جروبس وستريميل (Grubbs & Strimel, 2015)، ونموذج التصميم الهندسي الذي طوره باري(Barry, 2018) ، ونموذج مؤسسة نولز لتدريس العلوم (Knowles Science Teaching Foundation-KSTF) وفقًا لجونسون وزملائه (Johnson et al., 2015)، بالإضافة إلى دورة التصميم من برنامج البكالوريا الدولية (Design Cycle from International Baccalaureate-IB) وفقًا لكيرستن (Kersten, 2013)، وأيضًا نموذج عملية التصميم الهندسي للمرحلة الثانوية في مناهج ولاية ماساتشوستس (Hynes et al., 2011). وعلى المستوى المحلي؛ اقترحت دراسة الدوسري والشايع (2023) نموذجًا لتدريس الفيزياء قائم على التصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي.

ومن جانب آخر؛ يتطلب إجراءات حل المشكلات الهندسية التفكير المتقدم وعادات عقلية متخصصة، تُعرف في هذا السياق بعادات العقل الهندسية Engineering Habits of Mind (EHoM)، وهي مجموعة من القيم والاتجاهات ومهارات التفكير المرتبطة بالهندسة (NAE & NRC, 2009)، يمارسها المهندس عند التفكير، والعمل لحل التحديات الهندسية المختلفة (Lucas & Hanson, 2014). وعرف المنير (2018) عادات العقل بأنها السلوكيات التي تُمارس حتى تصبح طريقة معتادة للعمل بشكل أكثر عمقًا وذكاءً. تساعد عادات العقل على تنمية السلوكيات الذكية عند بناء المعرفة

وتدرب المتعلم على تحمل المسؤولية وأداء المهام وامتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات والمهارات، وتؤكد على المواقف والعادات وصفات الشخصية فضلًا عن المهارات المعرفية (عبد العال، 2019). كما أنها تمكن المتعلم من كيفية استخدام عمليات التفكير في التعلم واكتساب المعلومات وفهمها والاستفادة منها للوصول إلى تعلم ذي معنى (مصطفى، 2020).

وحُددت عادات العقل الهندسية في ست عادات، وهي: التفكير المنظومي، والتفاؤل، والتواصل، والتعاون، والإبداع، والاهتمام بالاعتبارات الأخلاقية (Meeteren, 2018). ويتعلق التفكير المنظومي بتحديد واستكشاف العلاقات بين المواد وأجزاء الأنظمة، والتفاؤل يعكس وجهة نظر يمكن من خلالها العثور على الفرص والإمكانات في كل صعوبة، ويشمل الاعتراف بأن كل تقنية لديها مجال للتحسين، والتواصل هو مهارة أساسية لحل المشكلات والتعلم والنجاح الأكاديمي، والتعاون هو عملية دمج مهارات وقوى كل عضو في المجموعة في إجراء حل المشكلة لتحقيق نتيجة أفضل، والإبداع هو استخدام الخيال لحل المشكلات الهندسي (Erol & Erol, 2024). ويوجد نموذج آخر لعادات العقلية الهندسية تتمثل في ست عادات؛ التعرف على المشكلة، والتصور، والتحسين والتطوير، والإبداع في حل المشكلات، والقدرة على التكيف، والتفكير المنظومي، وهي تمثل المهارات الأساسية التي يمارسها المهندسون عند حل المشكلات (Lucas & Hanson, 2014).

ولتنمية عادات العقل الهندسية في الفصول الدراسية؛ لابد من تطوير فهم العادة وذلك من خلال تقسيمها إلى مكوناتها وتوضيح وشرح معناها للمتعلمين، وخلق مناخ يشجع ويعزز هذه العادة لكي تزداد داخل المتعلم، فيمكن إنشاء هذا المناخ من خلال إتاحة فرصة لتكرار المهمات، حتى وأن تكررت مرات الفشل للوصول إلى النجاح مع التعزيز المستمر، واختيار طرق التدريس التي تسهل ممارستها ونقلها، ومن المهم التزام المتعلم بهذه العادة من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة (Lucas & Hanson, 2016). كما أوصت دراسة الشرمان وآخرون (2023) بتضمين عادات العقل في جميع كتب العلوم.

وتوصلت العديد من الدراسات إلى إمكانية تنمية عادات العقل لدى الطلاب؛ فأشارت دراسة عيد (2021) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس عادات العقل الهندسية لصالح المجموعة التجريبية من طلاب الصف الثاني الإعدادي نتيجة لتعريضهم لبرنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء قائم على معايير العلوم للجيل القادم. وكشفت دراسة النهائية وآخرون (2020) عن الأثر الإيجابي لتضمين التصميم الهندسي في مناهج العلوم، على تنمية عادات العقل الهندسية: التعرف على المشكلة، والتحسين، والتطوير، والتفكير المنظومي، لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. وكذلك كشفت الدراسات القائمة على مدخل تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "تعليم STEM" أن له أثر على عادات العقل، فتوصلت دراسة ياكوب وآخرون (Yakob et al., 2021) إلى أن تعلم العلوم القائم على تعليم STEM ساعد على تحسين عادات العقل لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس الإندونيسية، وكشفت دراسة المقبل (2020) عن أثر مدخل تعليم STEM في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض. في حين توصلت دراسة الداود (2017) إلى أثر برنامج تدريسي للعلوم قائم على مدخل تعليم STEM على تنمية أربعة من عادات العقل التي صنّفها كوستا وكاليك وهي: المثابرة، المرونة في التفكير، التفكير التبادلي، التفكير في التفكير لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض. وكشفت دراسة النجار (2017) عن فاعلية الحقائب التدريبية القائمة على تعليم STEM بالمراكز العلمية في تنمية عادات العقل: التساؤل وطرح المشكلات، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، والتفكير التبادلي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة.

مشكلة الدراسة:

يعد الغرض من دمج الهندسة في تعليم العلوم ليس تخريج مزيد من المهندسين فقط، ولكن أن يكون الطلاب مع نهاية المرحلة الثانوية قد اكتسبوا معرفة في العلوم والهندسة تمكنهم من المشاركة في مناقشة القضايا المتصلة بالعلوم، وجعلهم منتجين للمعرفة، ومتعلّمين مدى الحياة (NRC, 2012). ووفقًا لتلك الرؤية؛ سعت هيئة تقويم التعليم والتدريب بالتعاون مع وزارة التعليم لبناء معايير مناهج التعليم العام؛ بهدف تثقيف جميع المتعلمين عبر تقديم المعارف التأسيسية في فروع العلوم المختلفة، وتمكينهم من الممارسات العلمية والهندسية، وتطبيقاتها المرتبطة بالقضايا المتعلقة بالإنسان والمجتمع والبيئة؛ لإعداد علماء ومهندسين وتقنيين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

ويُعد تعليم الهندسة نهجًا ثلاثي الأبعاد يتطلب أن تتيح تجارب التعلم فيه الفرص لجميع الطلاب لتنمية عادات العقل الهندسية لديهم، وتعزيز كفاءتهم في الممارسات الهندسية، وفهم الهندسة وتقدير أهميتها والاستفادة منها (Santana et al., 2022). إن الالتزام بعادات العقل الهندسية في الفصول الدراسية، يمكن المتعلمين من تطوير قدراتهم ليصبحوا مواطنين منتجين يمتلكون المهارات التي تؤهلهم للمنافسة في سوق عمل عالمي بالغ التعقيد، لأن هذه العادات الهندسية تتيح لهم تصميم وبناء هياكل وأجهزة حيوية تُسهم في تقديم حلول للتحديات البيئة والاقتصادية (Brown, 2022). وعلى ذلك تزايد الاهتمام بتفعيل التعليم الهندسي في مراحل التعليم قبل الجامعي وتم التأكيد على أهمية تدريب المتعلم على عادات العقل الهندسية والتي تشير إلى طرق التفكير والعمل ذات العلاقة بالهندسة (Lippard et al., 2018).

إن طلاب المدارس الثانوية لم يكونوا مختلفين كثيرًا عن طلاب الجامعات من حيث ممارسات عملية التصميم الهندسي مما يعني أن طلاب المدارس الثانوية قادرون على تعلم تصميم الهندسة مثل طلاب الجامعات، وبالتالي يجب علينا استثمار تعليم تصميم الهندسة لطلاب المدارس الثانوية (Chien, 2023). يمكن أن تُنمذَج عادات العقل الهندسية من خلال ممارسات تدريسية محددة في الفصول، فاستخدموا في دراستهم على طلاب المرحلة الثانوية برنامج حاسوبي يُعرف بـ"علاء الدين" يهدف إلى تعليم الطلاب كيفية تصميم المباني الموفرة للطاقة وحلول الطاقة المتجددة، وتوصلوا إلى أن الطلاب تمكنوا من تعلّم التفكير المنظومي من خلال تصميم نماذج المباني، الذي ساعدهم على فهم أن تصميم المبنى يتطلب تحديد المكونات الأساسية لنظام المبنى؛ مثل الموقع، الحجم، والطاقة، وقياس كيفية تفاعل هذه المكونات مع بعضها البعض (Perera et al., 2021).

إن تصميم الوحدات الدراسية لابد أن تكون في سياق مشاريع تتمحور حول القضايا الاجتماعية، لكن نادر ما يتم التطرق في المناهج الدراسية إلى تطبيقات وظيفية واقعية تسلط الضوء على المفاهيم وعادات العقل الهندسية (Santana et al., 2022). فمن الضرورة توجيه أنظار المعلمين إلى أهمية تنمية عادات العقل الهندسي لدى المتعلمين من خلال تدريس العلوم (عيد، 2021). وعلى المستوى المحلي؛ أوصت دراسة الغامدي (2023) التي هدفت للكشف عن عادات العقل الهندسية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين إلى استخدام طرق تدريس مناسبة تمكن الطلاب من تنمية عادات العقل الهندسية.

واستجابة لدعوات الإصلاح التربوي وفي ظل قلة الأبحاث التي تقدم نماذج تدريسية قائمة على التصميم الهندسي في مقررات الفيزياء في المملكة العربية السعودية؛ اقترحت دراسة الدوسري والشايع (2023) نموذجًا لتدريس الفيزياء قائم على التصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي يرتكز على خمسة مبادئ أساسية فهو: يستند على التعلم القائم على التصميم، ويُظهر التصميم كممارسة هندسية، ويؤكد على دور الطلاب في اتخاذ القرار أثناء عملية التصميم الهندسي، ويُعزز الفعّالية الذاتية في التصميم الهندسي لدى الطلاب، كما ينمي عادات العقل الهندسية. وتأتي هذه الدراسة لتقصي دور تطبيق هذا النموذج على عادات العقل الهندسية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي عند دراستهن لوحدة الضوء في مادة الفيزياء، وذلك في سياق تحدي هندسي تثمل في تصميم مركز تعليمي يعتمد على الإضاءة النهارية.

سؤال الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس بالآتي: **ما دور ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لعمليات التصميم الهندسي عند دراستهن لوحدة الضوء في مادة الفيزياء في تنمية عادات العقل الهندسية (التعرف على المشكلة، التصور، الإبداع في حل المشكلات، القدرة على التكيف، والتفكير المنظومي)؟**

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور ممارسة طالبات المرحلة الثانوية لعمليات التصميم الهندسي عند دراستهن لوحدة الضوء في مادة الفيزياء في تنمية عادات العقل الهندسية (التعرف على المشكلة، التصور، الإبداع في حل المشكلات، القدرة على التكيف، والتفكير المنظومي).

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في أنه يُسهم في تقديم إضافة معرفية توضح كيفية استخدام السياق الهندسي في تعليم الفيزياء لتنمية عادات العقل الهندسية. أما الأهمية التطبيقية للدراسة؛ فتظهر في أن التصميم الهندسي يمثل اتجاه حديث في تعليم العلوم يُفيد مصممي مناهج العلوم عند صياغة وتطوير المناهج، وكذلك معلمات العلوم على وجه العموم ومعلمات الفيزياء على وجه الخصوص لما يقدمه من تطوير لقدرات الطالبات في عدد من المهارات والقدرات مثل عادات العقل الهندسية.

مصطلحات الدراسة:

- **ممارسة التصميم الهندسي عن دراسة الفيزياء:** يُعرف إجرائيًا بأنه نموذج تدريس الفيزياء القائم على التصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي المقترح من الدوسري والشايع (2023)، وهو تمثيل افتراضي لتوجيه تدريس الفيزياء، يتكون من ثلاثة عناصر هي: التخطيط، وعمليات وإجراءات التدريس، وتقويم نواتج التعلم.
- **عادات العقل الهندسية:** تُعرف إجرائيًا بأنها الأنماط الفكرية التي تمارسها الطالبات عند حل التحديات الهندسية وتشمل: التعرف على المشكلة، والتصور، والإبداع في حل المشكلات، والقدرة على التكيف، والتفكير المنظومي، وقيست من خلال تحليل الحوارات الصفية والمقابلات شبه المقننة مع الطالبات.

منهجية الدراسة:

استخدم المنهج النوعي (الكيفي)؛ وتحديدًا دراسة الحالة لجمع بيانات وصفية عميقة مع التركيز على الخصائص المحددة للنموذج والسياق والأحداث التي تنطوي عليها الحالة (Lodico et al., 2010). تمثلت الحالة المستهدفة في هذا البحث في دراسة دور التصميم الهندسي في تنمية عادات العقل الهندسية. وتبنى البحث التحليل النمطي Typological Analysis الذي يهدف إلى تحليل وتصنيف البيانات إلى فئات بناءً على معالم مستمدة من أهداف البحث أو النظرية التي يقوم عليها البحث أو حس الباحث (Hatch, 2002).

المشاركون في الدراسة:

شارك في البحث (35) طالبة من الطالبات اللاتي يدرسن مقرر الفيزياء (3) في الثانوية الخامسة التابعة لمكتب تعليم المعذر بالرياض، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023/2022). وعند إجراء المقابلات شبه مقننة اختير منهن (10) طالبات تنوعت مستوياتهن الدراسية وتحصيلهن العلمي بين (مرتفع، متوسط، منخفض).

سياق الدراسة:

تبنت الدراسة النموذج التدريسي المعتمد في دراسة الدوسري والشايع (2023)، والذي يتكون من ثلاث عناصر هي: التخطيط، وعمليات واجراءات التدريس، والتقويم، كما يظهر في جدول (1).

جدول (1): نموذج تدريس الفيزياء القائم على التصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي (الدوسري والشايع، 2023)

1- التخطيط:	
تحديد أهداف تعلم الفيزياء، وأهداف تعلم للتصميم الهندسي، وصياغة سياق تحدي هندسي يحقق الشروط التالية: مرتبط بالعالم الواقعي ويلبي حاجات المجتمع، ويُحدد معايير وقيود الحلول، وتحديد الجهة المستفيدة من المنتج، ويعتمد الحل على محتوى الفيزياء والرياضيات معًا، يتضمن مخطط لعملية التصميم الهندسي، مع توفير الاحتياجات المادية للتصميم أو برنامج محاكاة تقني لتنفيذ النماذج.	
2- عمليات وإجراءات التدريس:	
(2-1) التهيئة للتحدي الهندسي وتحديد المشكلة:	
(2-1-1) التعريف بالتحدي	
دور المعلم: يعرض تقرير يظهر التحدي الهندسي الذي يواجهه المستفيد. ويقسم الطلاب على مجموعات، ويطلب منهم تفكيك الموقف من أجل صياغة المشكلة بأسلوبهم الخاص على أن تتضمن معايير وقيود الحل، ثم يتابعهم ليتأكد من فهمهم.	دور الطالب: يعمل مع مجموعته للإجابة على الأسئلة التالية: ما هي المشكلة المطلوب حلها؟ وما الذي نود أن نصممه؟ ومن هم أصحاب المصلحة؟ وما هو هدفنا؟.
(2-1-2) البحث في الحلول التقنيّة:	
دور المعلم: يوفر للطلاب مواقع الكترونية لتقنيات تم ابتكارها لحل مشكلات سابقة ذات علاقة بالتحدي.	دور الطالب: يتعرف على المنتجات، ليكون لديه دراية مبدئية بكيفية عملها واستخدامها.
(2-2) دورة التعلم:	
بعد الانتهاء من مرحلة التهيئة يستعين المعلم باستراتيجية دورة التعلم لتمكين الطلاب من تعلم المفاهيم العلمية والممارسات العلمية والهندسية ذات العلاقة بالتصميم.	
(2-3) عملية التصميم الهندسي:	
(2-3-1) استكشاف بدائل التصميم	
(2-3-1-1) بناء مصفوفة اتخاذ القرار	
دور المعلم: يوجه الطلاب إلى بناء مصفوفة اتخاذ القرار التي سيستخدمها الطلاب في التقييم النهائي للتصاميم.	دور الطالب: تتفق المجموعات على تحديد الأهمية النسبية لمعايير وقيود الحلول.
(2-3-1-2) تخيل الحلول	
دور المعلم: يوجه الطلاب للتفكير في حلول للمشكلة في ضوء معايير وقيود التصميم.	دور الطالب: يقوم مع مجموعته بعصف ذهني باستخدام الكلمات، والرسومات لإنشاء بدائل تصميم والخروج بأقصى قدر ممكن من الحلول والمفاضلة بينها.
(2-3-1-3) توليد حجة مبدئية	
دور المعلم: يطرح الأسئلة على المجموعات: ما أفضل تصميم، وكيف تثبت أن هذا هو أفضل تصميم؟ كيف سترد على من يختلفون معكم في أن تصميمك أفضل؟	دور الطالب: يقدم مع مجموعته الرسم الأولي لتصميمه الهندسي مع الحجة المبدئية.
(2-3-1-4) جلسة الجدل الأولى حول بدائل التصميم	
دور المعلم: يضبط المعلم الوقت عند عرض المجموعات لنماذجهم، وإدارة المناقشة على مستوى الفصل.	دور الطالب: تقدم المجموعات حججهم حول بدائل تصميمهم لزملائهم، مع منح الفرصة لزملائهم لنقد التصميم.
(2-3-2) تطوير التصميم	
(2-3-2-1) إنشاء النماذج	
دور المعلم: يوفر الأدوات والتقنيات التي تحتاجها المجموعات مع تحديد التكلفة المادية للمواد، أو يوفر برنامجًا افتراضيا لإنشاء النماذج.	دور الطالب: تحدد المجموعات المواد والأدوات والتكلفة لتنفيذ نموذجهم. وعند استخدم البرامج التقنية، يقوم الطلاب بتحويل رسوماتهم إلى نماذج افتراضية.
(2-3-2-2) تقويم النماذج	
دور المعلم: يُشجع الطلاب على التعلم من الإخفاق، واعتبار أن الفشل جزء أساسي من عملية اختبار التصميم. ويؤكد على دور نتائج اختبار النماذج في توفير الأدلة التي تدعم حججهم.	دور الطالب: يقمون بفحص واختبار نماذجهم الأولية، وتحليل البيانات، والإشارة إلى نقاط الضعف والقوة في التصميم، وإذا حصل أي تغييرات في التصميم لابد من تقديم المبررات.
(2-3-3) التواصل حول التصميم	
(2-3-3-1) جلسة الجدل الثانية حول بدائل التصميم	
دور المعلم: يضبط الوقت عند عرض المجموعات لنماذجهم، ويوجههم لاستخدام نموذج تقييم التصميم لتقييم عمل الفرق الأخرى، ويدير المعلم المناقشة على مستوى الفصل.	دور الطالب: تُرشح كل مجموعة من يُقدم نموذجهم النهائي أمام الفصل مع عرض الصورة النهائية لحجة التصميم التي تتضمن مبررات قرارات التصميم، ووصف الأفكار التي أثرت في تصاميمهم، وتبرير أي تنازلات قاموا بها.
(2-33-2) اتخاذ القرار لاختيار أفضل تصميم	
دور المعلم: يوجه الطلاب إلى استخدام مصفوفة اتخاذ القرار.	دور الطالب: اختيار التصميم المناسب لتقديمه للجهة المستفيدة.
(2-3-3-3) تأمل عملية التصميم	
دور المعلم: يهيأ المعلم نقاش مع الطلاب حول ما تعلموه أثناء التصميم، ويُشجع الطلاب على استكشاف الأفكار المرتبطة بطبيعة التصميم الهندسي.	دور الطالب: كل مجموعة تُجيب عن السؤال التالي: ماذا لو أعدنا التصميم؟.
3- التقويم	
يتم التقييم باستخدام سلم تقييم التصاميم، وكتابة تقرير فردي يُلخص فيه؛ كيف تمت عملية التصميم، مع تحديد المفاهيم العلمية التي يقوم عليها التصميم، ووصف مشكلة واجهت المجموعة أثناء العمل، مع توضيح كيف تم اتخاذ القرار لحلها.	

طُبق نموذج التدريس على وحدة الضوء. ويعود سبب اختيار هذه الوحدة لسببين رئيسين هما: الأول طبيعة محتوى الوحدة مناسب لتعليم التصميم الهندسي؛ فالمفاهيم العلمية للضوء لها العديد من التقنيات البسيطة والمتوفرة في بيئة الطالبة. أما السبب الثاني يعود إلى أن التصميم الهندسي خبرة حديثة على الطالبات، فتم اختيار مفاهيم الضوء لأنها تميل للسهولة مقارنة بالمفاهيم الفيزيائية الأخرى. وصُمم تحدي هندسي يؤطر وحدة الضوء، بناء على الشروط بناء التحدي السابق ذكرها بالشكل (1)، وفق الآتي:

- المشكلة مرتبطة بالعالم الواقعي وتلبي حاجات المجتمع: التحدي هو تصميم مركز تعليمي لوزارة التعليم يعتمد على الإضاءة النهارية (Daylighting)، لخفض استهلاك الكهرباء، وتُعد الاستفادة من الإضاءة الطبيعية في المباني هدف استراتيجي تعتمد عليه العمارة الحديثة للوصول إلى عمارة مستدامة وتكون ملائمة لمدن المستقبل.
- تكون المشكلة جيدة التنظيم يُحدد فيها معايير وقيود الحلول من المعايير المطلوب تحقيقها في التصميم مناسبة واجهة المبنى للموقع الجغرافي، وتوزيع الغرف بحسب طبيعة النشاط، ومناسبة موقع وحجم النوافذ، توظيف تقنيات الإضاءة الطبيعية، أما قيود التصميم فهي الالتزام بموقع ومساحة الأرض التي حددتها الوزارة، ومراعاة الجانب الجمالي والإبداعي، ويتم تقديم التصميم في الوقت المحدد.
- يعتمد حل مشكلة التصميم الهندسي على محتوى الفيزياء والرياضيات معًا: حلول تصاميم الإضاءة النهارية في لمركز التعليمي تعتمد على الطبيعة الموجية للضوء، وعلى مفاهيم انعكاس وانكسار الضوء.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على جمع بيانات نوعية تفصيلية، عن طريق:

- الحوارات الصفية: سجلت الحصص الدراسية صوتيًا باستخدام تطبيق Record Voice Memo، ثم فُرغت الحوارات الصفية حسب تسلسل الحصص إلى نصوص مكتوبة. وجمعت البيانات خلال (22) حصة دراسية لمدة (7) أسابيع.
- بطاقة مقابلة شبه مقننة للطالبات: شملت على أسئلة رئيسة وأخرى تتبعية وسابرة وفق طبيعة البيانات النوعية. وعُرضت على مجموعة من المحكمين لمعرفة مدى مناسبة الأسئلة ووضوحها وشموليتها. وهي كالتالي:
  - ما رأيك في التحدي الهندسي من حيث: هل كان محفز لتعلم موضوعات الوحدة؟ إذا نعم. وضحي ما الذي أثار انتباهك؟ إذا لا. وضحي ما الذي أزعجك؟
  - هل التوجيهات التي حصلت عليها من المعلمة لتحديد المشكلة في التحدي الهندسي كافية؟ إذا نعم. وضحي ما التوجيهات التي ساعدتك؟ إذا لا. وضحي ما الذي كنتِ بحاجة إليه لفهم المشكلة؟
  - عند مشاركتك مع معلمتك في بناء سلم تقييم التصميم الهندسي، ما الفائدة من سلم التقييم؟
  - هل الطريقة التي اتبعتها المعلمة بتدريسك للمفاهيم العلمية ذات العلاقة بالتصميم الهندسي ثم العودة لإكمال عملية التصميم مناسبة؟ إذا نعم. لماذا؟ إذا لا. برأيك ما الطريقة الأفضل لإتمام عملية التصميم الهندسي؟
  - في خطوة تخيل الحلول، هل ساعدك بناء الحجة حول أفضل تصـــميم في استيعاب الحلول المقترحة للمشكلة؟ إذا نعم؟ وضحي بمثال. إذا لا. برأيك ما الطريقة التي يمكن أن تساعدك لاستيعاب الحلول؟

المصداقية والاعتمادية:

لتحقيق الموثوقية في نتائج الدراسة؛ اتخذت عدد من الأساليب والإجراءات المتبعة في جمع البيانات النوعية وتحليلها. بمحاولة الالتزام بالمصداقية والاعتمادية، ومن ذلك:

- من أجل التحقيق من الالتزام بالمصداقية؛ اتخذت عدة خطوات:
  - قبل بدء بإجراء المقابلات؛ حصل الباحثان على موافقة لجنة أخلاقيات البحث في جامعة الملك سعود على تطبيق الأدوات، وموافقة الطالبات وأولياء أمورهن بالمشاركة البحث، وإبلاغهم بأن المقابلات مسجلة صوتيًا مع التأكيد على حقهن في الانسحاب في أي وقت.
  - أثناء إجراء المقابلات؛ تم توضيح الهدف منها للطالبات، وخصصت مدة زمنية كافية لجمع البيانات المطلوبة، واتسمت المقابلات بالمرونة، حيث تم تعديل الأسئلة بناءً على استجابات الطالبات مع الحرص على عدم الخروج عن أهداف المقابلة.
  - بعد إجراء المقابلات؛ حرص على تجنب إصدار أي أحكام على آراء أو معتقدات الطالبات من خلال الحفاظ على حيادية تامة من قبل القائم بالمقابلة.
  - استخدام أدوات متنوعة (حوارات صفية، ومقابلات شبه مقننة) لجمع البيانات.
- لضمان تحقيق الاعتمادية؛ شُرح تصميم البحث بشكل مفصل -ما أمكن-، مع توضيح إجراءات التطبيق والمحددات التي واجهها. كما فُصلت منهجية جمع البيانات وتحليلها، بالإضافة إلى تقديم وصف دقيق للمشاركات بالبحث، والسياق الذي أُجريت فيه التجربة، مع توضيح دور الباحثين في العملية.

- لضمان موثوقية تدوين البيانات؛ تم تفريغ البيانات كتابيًا فور الانتهاء من كل مقابلة، مع الحفاظ على اللغة التي استخدمها الطالبات للتعبير عن أفكارهن، حتى وإن كانت تميل إلى العامية. كما تم الحرص على توثيق الأفكار المخالفة للأنماط السائدة. وأُخذ في الاعتبار أن تحليل البيانات في البحث النوعي يعتمد على عملية استقرائية، حيث تُجمع بيانات محدودة وتُدمج تدريجيًا لتكوين أوصاف واستنتاجات أوسع وأكثر شمولية، بهدف الوصول إلى تفسير ذي معنى. بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام برنامج MAXQDA لتسهيل عملية ترميز البيانات وتنظيمها، مما ساهم في تقليل الوقت والجهد مقارنة بالتحليل اليدوي، مع الحفاظ على دقة النتائج.
- لضمان موثوقية تحليل البيانات؛ اتخذت عدة خطوات:
  - ترميز البيانات من خلال تجزئة النصوص وفق عملية استقرائية بهدف تقليصها إلى موضوعات محدودة (Creswell, 2012).
  - تقسيم البيانات إلى أجزاء صغيرة، مع منحها تسميات تعبر عن مضمونها، بحيث تكون هذه التسميات مستمدة من كلمات المشاركين أنفسهم لتعكس أصالة البيانات، أو بصياغة الباحثين، أو باستخدام مصطلحات تربوية مناسبة وفق رؤية الباحثين.
  - اعتمد البحث على الترميز المغلق باستخدام منهجية التحليل النمطي (Typological Analysis)، الذي يهدف إلى تصنيف البيانات ضمن فئات مستندة إلى معالم مستمدة من أهداف البحث أو الإطار النظري الذي يقوم عليه.
  - تنفيذ هذا التحليل وفق الخطوات التالية: 1) تحديد المعالم التي سيتم التحليل بناءً عليها، وكانت عادات العقل الهندسية التي حددها لوكاس وهانسون (Lucas & Hanson, 2014) وهي: التعرف على المشكلة، التصور، والإبداع في حل المشكلات، والقدرة على التكيف، والتفكير المنظومي. 2) قراءة البيانات وتحديد البيانات المرتبطة بكل معْلم على حدة. 3) قراءة البيانات لكل معْلَم، وتسجيل الأفكار الرئيسة للمعْلم في ملخصات. 4) البحث عن الأنماط والعلاقات والموضوعات داخل كل معلم. 5) قراءة البيانات الخام وترميزها وفقًا للأنماط المحددة سابقًا، وعمل قائمة بالفئات وما يتناسب معها من الأنماط. 6) تحدد ما إذا كانت الأنماط مدعومة بالبيانات، والبحث في البيانات عن أمثلة مناقضة للأنماط. 7) البحث عن علاقات بين الأنماط المحددة. 8) كتابة الأنماط في تعميم جملة واحدة. 9) اختيار اقتباسات من البيانات تعزز تعميم النتائج.
  - استبعدت الاستجابات التي لم تقع ضمن عادات العقل الهندسية.

النتائج:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس؛ جُمعت البيانات بواسطة أدوات الدراسة، ثم حللت البيانات وفق منهجية التحليل الموضحة مسبقا. ويوضح جدول (2) ملخصًا لنتائج البيانات النوعية للحوارات الصفية، وبطاقات المقابلات للطالبات.

جدول (2): عادات العقل الهندسية خلال مراحل عملية التصميم الهندسي

مراحل عملية التصميم الهندسي	عادات العقل الهندسية	تكرار الترميز
التهيئة للتحدي الهندسي	التعرف على المشكلة	43
استكشاف بدائل التصميم	التصور	31
	الإبداع في حل المشكلات	25
تطوير التصميم	القدرة على التكيف	31
	التفكير المنظومي	19
التواصل حول التصميم	الإبداع في حل المشكلات	4
	التكيف	8
	التفكير المنظومي	10

يبين جدول (2) أن ممارسة الطالبات للتصميم الهندسي ساعدهن في تنمية عادات العقل الهندسية، حيث بينت النتائج أن مرحلة التهيئة للتحدي الهندسي ساهمت في تنمية عادة التعرف على المشكلة. وساعدت مرحلة استكشاف بدائل التصميم في تنمية عادتي التصور والإبداع في حل المشكلات. ومكنت مرحلة تطوير حلول التصميم في تنمية عادة القدوة على التكيف، والتفكير المنظومي. وساهمت مرحلة التواصل حول التصميم في تنمية عادة الإبداع في حل المشكلات، والقدرة على التكيف، والتفكير المنظومي.

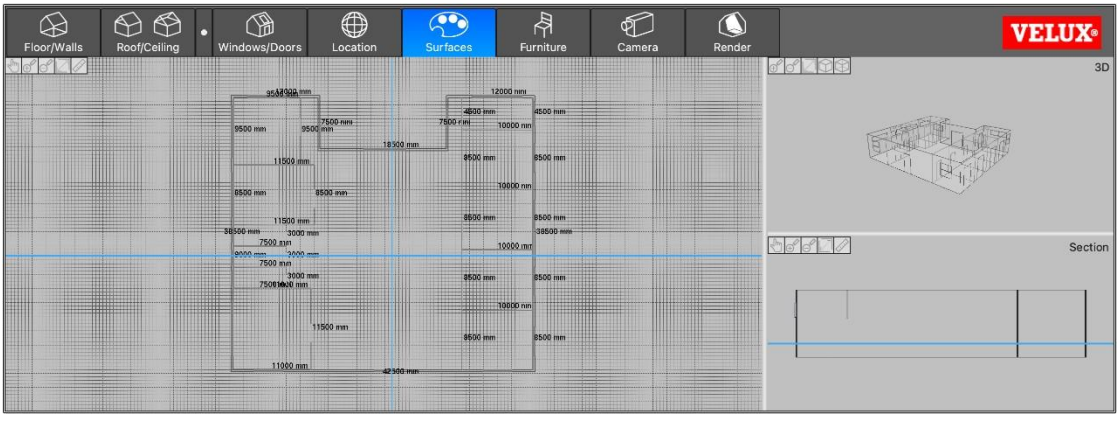
وفيما يلي استعراض لتلك النتائج بشكل مفصل بناء على تحليل نتائج كل عادة من عادات العقل الهندسية، مع إيراد بعض الاستشهادات ذات الصلة بها.

1. **عادة "التعرف على المشكلة":** توضح النتائج في جدول (2) تكرر هذه العادة (43) مرة في مرحلة التهيئة للتحدي الهندسي، من خلال إجابات الطالبات، وهذا يدل على أن الطالبات طبقن هذه العادة الهندسية بشكل متكرر وكبير. وتتضمن هذه العادة تحديد المشكلة بدقة ووضوح، وتحديد الاحتياجات والمعايير اللازمة لحلها، والبحث عن المعلومات المرتبطة بها، والحلول السابقة التي تم طرحها ولها علاقة بالمشكلة، ومن تتبع البيانات؛ اتضح أنه في بداية عرض المشكلة لم تتمكن الطالبات من تحديد المشكلة، ولكن بعد المناقشة على مستوى المجموعات تطور مستوى الطالبات في صياغة المشكلة.

شكل (1): ورقة عمل تحديد المشكلة لإحدى المجموعات

يظهر شكل (1) تمكن الطالبات من تحديد المشكلة، فذكرت إحدى المجموعات أن *"المركز لا يُصنف من المباني المستدامة لتوفير استهلاك الكهرباء، فواجهة المبنى غير مناسبة لموقعه الجغرافي، وتوزيع الغرف غير مناسب للأنشطة، وعدم الاستفادة من العناصر المعمارية أثر على الإضاءة داخل الغرف، ويجب مراعاة الجانب الجمالي والإبداعي، والتكلفة، والتسليم في الوقت المحدد"*. يظهر من الإجابة أن الطالبات تمكّنَّ من تحديد المشكلة بدقة من خلال تحديد معايير وقيود الحلول. أشارت الطالبات أثناء المقابلة عند سؤالهن عن مدى مناسبة التوجيهات التي تم تلقيها من المعلّمة أثناء تحديد المشكلة، عبّرت (70%) من الطالبات عن مناسبة التوجيهات. فذكرت طالبة أنه في بداية عرض التحدي كان الموضوع صعب، ولكن مع الشرح والتوضيح أصبح سهلًا: *"في البداية كان شوي صعب علينا بعدين فهمنا"*. وصرحت طالبة أخرى بأن *"طريقة الشرح خلت الموضوع واضح وتوصيل المعلومة واضحة"*. ووضحت بعض الطالبات أن التنوع في أوراق العمل أثناء تحديد المشكلة أسهم في فهم المشكلة فهمًا أفضل، حيث تم تصميم ورقة عمل فردية فيها أسئلة متدرجة تساعد الطالبة في تحديد المشكلة. فذكرت طالبة: *"الأوراق الفردية ارتحت معها أكثر من الجماعية لأنه أنا بنفسي أقدر اعبر عن الأشياء الي أشوفها أنا، وأقول رأيي وأحدد الأشياء اللي أبي [التي أرغب في] اتعلمها"*. وكذلك تم تصميم ورقة عمل جماعية يتم فيها تلخيص المشكلة بأسلوب الطالبات. فذكرت طالبة: *"التعليمات اللي [التي] اعطيتينا كانت واضحة ولما قرأنا المشكلة مع بعض أكثر من مرة وتناقشنا فيها. وبعدين رجعنا نتناقش كمجموعات فصارت واضحة المشكلة"*.

2. **عادة "التصور"**: تكررت هذه العادة (31) مرة في مرحلة استكشاف بدائل التصميم، وهذا يدل على ممارسة عالية للطالبات لهذه العادة الهندسية. وتتمثل في التصور في استخدام الرسوم، والنماذج، والعبارات التوضيحية، والخرائط الذهنية؛ للتعبير بشكل مفصل ودقيق عن مشكلة ما، وآلية حلها، والتصاميم المقترحة للحل (Lucas & Hanson, 2014). استخدمت الطالبات البرنامج الافتراضي velux daylight visualizer أنظر شكل (2)، وهو من برامج المحاكاة الرقمية ثلاثية الأبعاد يستخدمه المهندسون لتصميم واختبار نماذجهم لحلول الإضاءة الطبيعية. حاولت معظم المجموعات توضيح كيف ستعمل كل تقنية من تقنيات الإضاءة في النموذج، بالاعتماد على العلاقة بين التركيب والوظيفة، وكيف سيؤثر ذلك على الإضاءة النهارية في المركز التعليمي.



شكل (2): النموذج النهائي لتصميم المركز التعليمي لإحدى المجموعات

وكمثال على ذلك؛ نستعرض وصفًا لكيفية استطاعة إحدى المجموعة (ج) توظيف تقنيات الإضاءة النهارية في نموذجها، حيث ذكروا:

"وضعنا الفصول والمكتبة في الشرق، والنوافذ تطل على الممرات الداخلية وأرفف ضوئية لتوزع الضوء، دورات المياه بيكون فيها نوافذ علوية جانبية وأنابيب ضوئية، والساحة الداخلية مغطاة بالسكاي لايت مائلة بزاوية حتى لا تكون الأشعة مسلطة عليها بشكل مباشر. في الغرب غرفة المعلمين والإدارة، وفيها كواسر أفقية. وحرصنا أنه الكواسر مائلة بزاوية حتى تسمح بانعكاس الضوء إلى عمق أكثر داخل الغرف".

يتضح من خلال عرض هذه المجموعة أعلاه، أنها قدمت نظام إضاءة نهارية للمركز، حددت فيه نوع التقنية، وكيفية استخدامها، وتأثيرها على المركز التعليمي. ولم يتوقف استخدام الطالبات للنماذج الافتراضية فقط، بل استخدمن المعادلات الرياضية أيضًا. كان من ضمن معايير تصميم الإضاءة النهارية في الفصول الدراسية هو ألا تتجاوز مساحة النوافذ 20% من مساحة الفصل، وبذلك كان على كل مجموعة بعد أن تصمم الفصول الدراسية في نموذجها أن تحدد مساحة النوافذ فيها. ولقد شكّل هذا المعيار صعوبة عند بعض الطالبات في تحديد مساحة النوافذ بالنسبة لمساحة الفصل. وضّحت إحدى الطالبات أثناء المقابلة أنه من الصعوبات التي واجهتها أثناء التصميم هي *"في مرحلة اقتراح الحلول تعبت مثل تحديد حجم النوافذ بالنسبة للغرفة كانت صعبة"*.

وأثناء المناقشات الصفية أيضًا ظهر عدم تمكن بعض الطالبات من إيجاد المساحة المناسبة للنوافذ؛ وفيما يلي الحوار الصفي:

طالبة: موقع نوافذ الفصول علوية وسفلية في الجهة الشرقية وأرفف ضوئية لنشر الضوء في الفصل، ونوافذ، ومساحة الفصل 50 متر مربع، ومساحة النوافذ ٢٥ متر مربع.

المعلّمة: نصف الخمسين...كم؟

طالبة: 25

المعلّمة: المفروض النوافذ...كم مساحتها؟

طالبة: 20%

المعلّمة: إذن مساحة النوافذ تحتاج تعديل.

3. **عادة "الإبداع في حل المشكلات":** تكررت هذه العادة (25) مرة في مرحلة استكشاف بدائل التصميم، و(4) مرات في مرحلة التواصل حول التصميم، وهذا يدل على ممارسة جيدة لهذه العادة. يتمثل الإبداع في حل المشكلات في اتباع خطوات التصميم الهندسي لوضع خطة مفصلة لحل المشكلة، وطرح الحلول الإبداعية لحلها، والموازنة بين الاحتياجات والمعايير، لاختيار الحل الأمثل، وتوضيح مبررات قوية لاختيار الحل الأمثل (Lucas & Hanson, 2014). مارست الطالبات الجدل بشكل صريح على مدى جلستين؛ في الجلسة الأولى لتطوير النماذج الأولية، وفي الجلسة الثانية لتقييم التصاميم واختيار الأنسب منها.

فيما يلي وصف لكيفية تطوير النموذج من الصورة الأولية إلى الصورة النهائية لإحدى المجموعات (مجموعة، أ)، عبر جلسات الجدل العلمي:

- جلسة الجدل الأولى التي تم فيها عرض وتقييم النموذج الأولي: طالبة من مجموعة (أ) تعرض النموذج الأولي وحجج التصميم، وفق الآتي:

"بأعرض عليكم المخطط أفضل علشان [لأجل] يكون كلامي واضح لكم، وضعنا المكتبة في الشمال، واستخدمنا كواسر لجميع واجهات المبنى لتعزل الحرارة وضوء الشمس، وفي بعض الأماكن بتكون الكواسر متحركة أفقية أو عمودية حسب حركة الشمس بالنسبة للمبنى. وهذا صورة لشكل الكواسر اللي [التي] ستغطي المبنى".

شكل (3): أشكال الكواسر في النموذج المبدئي للمجموعة (أ)

يوضح شكل (3)، شكل الكواسر التي اقترحته المجموعة. وفي يلي حوار بين المجموعات حيال التصميم الذي اقرحته المجموعة (أ):

طالبة من مجموعة (ب) تُقيم حجة التصميم: "أنتم بالغتوا في استخدام الكواسر بتغطية المبنى كامل بالكواسر، وهذه تكلفة عالية.

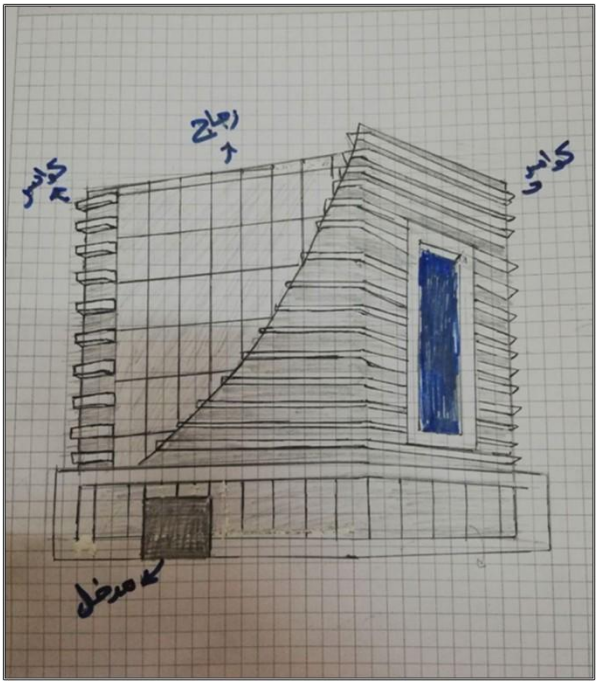
طالبة من مجموعة (أ): الكاسرات تقوم بوظيفتين شكل جمالي وتحجب الأشعة المباشرة.

طالبة من مجموعة (ب): اللي [الذي] يعمل كاسرات في جميع جهات المبنى تكون شركات عالمية وبالتالي ما يؤثر عليها التكلفة مثل الوزارة التي تعمل أكثر من مركز تعليمي.

طالبة من مجموعة (ج): فيه مشكلة ثانية أنتم وضعتم المكتبة في الجهة الشمالية وهذه الجهة كلها ظل وأضفتم عليها كواسر يعني المكتبة ظلام بزيادة.

طالبة من مجموعة (أ): تمام بنغير ونشيل [نزيل] الكواسر من الجهة الشمالية.

- جلسة الجدل الثانية التي تم فيها عرض وتقييم النموذج النهائي: وفيما يلي نستعرض مقطع لحوار صفي التي تم فيها عرض وتقييم النموذج النهائي للمجموعة (أ) الصورة (4).



شكل (4): شكل الكواسر في النموذج النهائي للمجموعة (أ)

تعرض طالبة من المجموعة (أ) النموذج النهائي، وفق الحوار الآتي:

طالبة من المجموعة (أ): "استفدنا من التغذية الراجعة من زميلاتنا وغيرنا موقع المكتبة نقلناها من الشمال إلى الجنوب وعالجنا توهج الضوء بالأرفف. واستخدمنا الكواسر في جهتين فقط الجنوبية والغربية، أما الجهة الشمالية والشرقية استخدمنا فيه زجاج. وبأعرض عليكم صورة المبنى".

المعلّمة: مكان المكتبة صار أفضل. لكن أنتم الآن وضعتم الواجهة الشمالية والشرقية بالكامل زجاج بدل الكواسر. وهذا يُشكل تكلفة أيضًا. وهذا مركز تعليمي مثل ما ذكروا زميلاتكم سابقًا، هل بالإمكان تخفيف التكلفة بتقليل كمية الزجاج المستخدمة؟

طالبة أخرى من المجموعة (أ): ممكن نقلل من مساحة الزجاج على الواجهة ونستخدم نوافذ علوية وسفلية جانبية.

يتضح من الحوار السابق كيف أن استخدام الجدل العلمي ساعد الطالبات في معالجة نماذجهن حتى تحقق معايير وقيود التصميم المطلوب. وعند رصد درجات التقييم في مصفوفة اتخاذ القرار للمفاضلة بين التصاميم؛ ظهر أن المجموعات متقاربة في درجات التقييم، وتم الاتفاق مع الطالبات على أخذ الفكرة المميزة من كل تصميم ودمجها في تصميم واحد. وما سبق؛ يؤكد قدرة جميع المجموعات على تنمية هذه العادة.

4. **عادة "القدرة على التكيف":** تكررت هذه العادة (31) مرة في مرحلة تطوير التصميم، و(8) مرات في مرحلة التواصل حول التصميم، ويؤكد هذا التكرار قدرة عالية لدى الطالبات في ممارسة هذه العادة الهندسية. وتتمثل في القدرة على اتباع خطوات التصميم الهندسي لحل أي مشكلة، وتعديل التصميم، واختباره وتحسينه، وفقًا لتغيير لمعطيات المشكلة (Lucas & Hanson, 2014). وعند عرض التحدي الهندسي على الطالبات تم تحديد معايير وقيود الحلول للإضاءة النهارية في المركز التعليمي. ووضحت النتائج أن الطالبات أصبح لديهن تصور بأن المهندسين يصلون لرضا المستفيدين عن المنتج، بتحقيق معايير وقيود الحلول في تصاميمهم. أظهر الحوار التالي كيف تدرجت المعلّمة مع المجموعة لتوضيح طبيعة تفكير المهندسين عند حل المشكلات، التي تأخذ بعين الاعتبار المعايير والقيود في الحلول المقترحة.

الطالبة: "يا أستاذة كل البنات وضعوا الفصول في الشرق أنا أشوف الصح أني اضعه في الجنوب وأضع كواسر.

المعلّمة: أنتِ كلامك صحيح أنه فيه حل للجنوب باستخدام الكواسر، لكن أنتِ عندك ثلاث فصول. لاحظي أن الكواسر ستضيف تكلفة مادية. يعني لما أضع مكتبة فقط وأعالج سقوط أشعة مباشرة عليها أقل تكلفة من أني أعالج نفس المشكلة لثلاث فصول. المشكلة الثانية التي ستظهر عندك أن الكواسر تعمل ظلال على المبنى وأنا أحتاج الضوء لإنارة الفصول.

الطالبة: بس يا أستاذة لازم نشتغل على الجهة الجنوبية لأن مساحته كبيرة ونستغلها، من المستحيل أني أضحي بهذا الجهة علشان [لأجل] الميزانية بس.

المعلمة: صحيح ممكن أضع في هذه الجهة مرافق ما تستخدم فترة طويلة مثل المقصف أو المكتبة، استخدام هذه المرافق في المدرسة أقل بكثير من الفصول الدراسية.

الطالبة: يا أستاذة أنا غير مقتنعة أني أتنازل عن جهة الجنوب ولا أحط فيها الفصول.

المعلمة: خلينا [دعينا] نفكر بالمنطق كل ما قللت استخدام عناصر معمارية قلت التكلفة.

الطالبة: صح.

المعلمة: يصير هذه قاعدة اعتمدها عند اقتراح الحلول للمبنى، لنفرض مثلاً لو قلت يا أستاذة أنا ما راح استخدم كواسر في الجهة الجنوبية حتى أقلل التكلفة وباستخدام أشجار طبيعية تقوم مقام الكواسر. هذا الاقتراح صحيح لكن عليك مراعاة نوعية الأشجار وحجمها وكيفية المحافظة عليها. الذي أحب أوصله لكم أن الهندسة هي مجال للإبداع.

الطالبة: يا أستاذة أنا كنت أفكر كيف نحصل على إضاءة كبيرة داخل الفصل بس ما كنت أفكر في الحرارة.

المعلّمة: فعلاً. هذا كان واضح في الحل الذي قدمتوه، لاحظوا كيف المهندسين عند اقتراح الحلول؛ يكون عندهم حلول كثيرة لكن الاختيار بينها يتوقف على حسب قيود الحل مثل الميزانية.

من الحوارات السابقة يتضح أن الطالبات أصبح لديهن تصور بأن المهندسين يصلون لرضا المستفيدين عن المنتج، بتحقيق معايير وقيود الحلول في تصاميمهم. ولا يتوقف عمل المهندسين على ابتكار أو تطوير التقنيات فقط؛ وإنما على دراسة الآثار المترتبة من استخدامها على المجتمع، لأن الغاية من عمل المهندسين هو حل المشكلات التقنيّة التي تواجه العالم.

ظهر في مناقشات الطالبات عن عرض المجموعات لنماذجها أنهن قدمن حلولًا مبنية على مبررات علمية بالإضافة لمراعاة أثر هذه الحلول على المستفيدين من المركز التعليمي. فعلى سبيل المثال؛ ذكرت طالبة: *"المدخل في الجهة الجنوبية وضعنا كواسر لتكوين ظل يحمي أولياء الأمور من الشمس لما يجي الظهر يأخذون بناتهم من المدرسة"*. ووضحت طالبة أخرى: *"سيتم فصل الهو بسور حتى نوفر خصوصية للطلاب لأنه مكان فيه حريه لهم"*. وذكرت طالبة ثالثة: *"أنتم وضعتوا المكتبة جنب الملعب وهي المفروض في مكان هادئ، كان من الممكن تكون جنب المدخل او غرفة المعلمين"*. وبررت طالبة أخرى سبب اختيارها للكواسر في المبنى: *"سنضع كواسر للملعب وابغى الطلاب يستفيدون من فيتامين دال"*. يتضح من العرض السابق أن الطالبات تجاوزن التفكير في تحقيق معايير التصميم إلى الأخذ بالاعتبار توفير الهدوء والخصوصية والراحة في المركز التعليمي.

5. **التفكير المنظومي:** تكررت هذه العادة (19) مرة في مرحلة تطوير التصميم، و(10) مرة في مرحلة التواصل حول التصميم، وهذا يؤكد اهتمام الطالبات بممارسة هذه العادة الهندسية. وهذا يتفق مع ما أشار المجلس الأمريكي لتعليم التقنية والهندسة NCETE ومؤسسة العلوم الأمريكية NSF إلى أن مفهوم النظم أحد المفاهيم الهندسية الملائمة لمستوى تعليم العلوم بالمرحلة الثانوية، فالأنظمة هي مجموعة من المكونات المتداخلة والمصممة بشكل مجمع لتحقيق هدف مرجو، وإن تدريس هذا المفهوم بطريقة مجردة يُسيء لتمثيل طبيعة الهندسة؛ ومن ثم يجب أن يكون مفهوم الأنظمة جزءًا لا يتجزأ من تحديات التصميم الهندسي (Daugherty, 2012). لذا، عمد الباحثان إلى إعداد تحدٍ هندسي معقد وهو تصميم الإضاءة النهارية في مركز تعليمي، وإيجاد الحلول لهذا لنظام؛ يتطلب تحليله إلى مشكلات أبسط يعتمد حلها على مفاهيم وقوانين ذات علاقة بطبيعة الضوء. حيث طورت أنشطة عن تقنيات الإضاءة النهارية، بحيث إن التكامل بين هذه التقنيات الأربعة يمثل نظام الإضاءة النهارية في المركز التعليمي. توصلت الطالبات لأكثر من طريقة للتحكم في شدة الاستضاءة داخل المبنى، فعبّرت الطالبات أثناء المقابلات أن الأنشطة ساعدتهن في إيجاد الحلول للمشكلة الهندسية في المركز التعليمي.

وفيما يلي نص لحوار صفي يهدف لتوضيح مفهوم التفكير المنظومي للطالبات:

المعلّمة: بعد أن تعرفنا على مكونات الأنابيب الضوئية وآلية عملها. اليوم سنتعرف على طريقة أساسية في تفكير المهندسين تستخدم عند تصميم أي تقنية. أن كل جزء بالجهاز له وظيفة، ارجعوا للسؤال في ورقة العمل" حددي أجزاء الأنبوب الضوئي؟ وما وظيفة كل جزء؟

طريقة التفكير تعرف بالتفكير المنظومي كل جزء في التصميم له هدف ودور.

مثلًا الطاولة أمامك كم جزء؟

طالبة: سطح، وأربعة أرجل.

المعلّمة: ما دور السطح؟ ما دور الأرجل؟

طالبة: الأرجل لتثبيت الطاولة، والسطح نكتب عليه.

المعلّمة: النظام عبارة عن مجموعة أجزاء كل جزء له دور. وفي التحدي الهندسي كان المطلوب منكم إعادة تصميم الإضاءة النهارية في المركز التعليمي، وهذا يعني أن الحلول التي تقدمونها تعتمد على تقنيات الإضاءة النهارية مثل النوافذ والكواسر والأرفف، وكل تقنية من هذه التقنيات بيكون لها دور في تصميم في نظام الإضاءة النهارية للمبنى. وإذا فكرتوا بهذه الطريقة تساعدكم لتبرير خياراتكم وحلولكم.

ومن المواقف الصفية التي تظهر كيف تطور التفكير المنظومي لدى الطالبات؛ ما ذكرته إحدى الطالبات بقولها:

"أول ما شفت التحدي قلت ما راح أقدر أقدم حلول، لكن الأنشطة بسطت الموضوع. أكثر شيء فهمته كيف أوزع الإضاءة مثلاً قانون شدة الاستضاءة صار أوضح، وزوايا سقوط أشعة الشمس على المبنى صرت فاهمتها". وعبّرت طالبة "أوراق العمل ساعدتنا نتشارك فيها وكل وحدة تقول الي فهمته من الحصة".

ومن الخبرات التي أظهرت ممارسة الطالبات للتفكير المنظومي كان من أساليب التقويم في نموذج التدريس أن تقدم كل طالبة تقريرًا فرديًا يتكون من عدة محاور أحدها؛ تحديد التقنيات المستخدمة في تصميمها وتفسير آلية عملها. تمكنت الطالبات من تفسير كيف تعمل تقنيات الإضاءة النهارية معًا في تصاميمهن الهندسية. يتضح مما سبق أن الطالبات أصبح لديهن تصور عن التفكير المنظومي، وكيف يمكن تطبيقه عند إيجاد حلول التصميم.

مناقشة النتائج:

يُمكن دمج التصميم الهندسي في تعلم الطلاب للعلوم من المشاركة بفعالية في مناقشة القضايا العلمية، وتطوير قدراتهم ليصبحوا مواطنين منتجين يمتلكون المهارات التي تؤهلهم للمنافسة في سوق العمل العالمي. وهذا يتطلب توفير تجارب تعليمية تمنح جميع الطلاب الفرص لتنمية الممارسات الهندسية باستخدام التصميم الهندسي، وهذا يؤدي إلى امتلاك الطلاب عادات عقلية متخصصة، تُعرف بعادات العقل الهندسية.

مكّن استخدام التصميم الهندسي عند تعلم الفيزياء الطالبات من ممارسة العادات العقلية التي يُفضلها المهندسون عند مواجهة التحديات الهندسية، حيث عزز العادات الآتية: التعرف على المشكلة، والتصور، والإبداع في حل المشكلات، والقدرة على التكيف، والتفكير المنظومي. يمكن تفسير تطور عادة التعرف على المشكلة من خلال ارتباطها بمرحلة التهيئة للتحدي الهندسي والتي تتضمن خطوة التعريف بالتحدي والتي يقوم فيها الطالبات بصياغة المشكلة وتحديد معايير وقيود الحلول. ويعود تطور عادتي التصور والإبداع في حل المشكلات لدى الطالبات لارتباطها بمرحلة استكشاف التصميم والتي تقوم فيها الطالبات ببناء مصفوفة اتخاذ القرار لاختيار أفضل تصميم، ثم تخيل الحلول الممكنة للمشكلة، وتقديم الحجج المبدئية في جلسة الجدل الأولى حول بدائل التصميم. كما مكنت مرحلة التواصل حول التصميم من تعزيز عادة الإبداع في حل المشكلات حيث يقوم الطالبات بعقد جلسة الجدل الثانية حول بدائل التصميم لعرض النموذج النهائي مع تقديم مبررات التطوير. ساعدت مرحلتي تطوير التصميم والتواصل حول التصميم في تنمية عادتي القدرة على التكيف والتفكير المنظومي.

ويمكن أن يعزى ذلك لفاعلية النموذج المطبق بهذه الدراسة، وهو نموذج تدريس الفيزياء القائم على التصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي، المقترح في دراسة الدوسري والشايع (2023). كما يمكن تفسير ذلك من خلال قيام الطالبات ببناء وتقويم نماذج التصميم، ثم المشاركة في جلسة الجدل الثانية لتقييم النماذج ثم اتخاذ القرار لاختيار أفضل تصميم.

تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة الهنائية والبلوشي (2020) التي توصلت إلى تأثير التصميم الهندسي على بعض تنمية عادات العقل الهندسية كالتعرف على المشكلة، والتفكير المنظومي، ولم يظهر الأثر على عادة التصور، والابداع في حل المشكلات، والقدرة على التكيف. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع كلًا من؛ دراسة ياكوب وآخرون (Yakob et al., 2021)، ودراسة الداود (2017) التي كشفت عن فاعلية تعلم العلوم القائم على تعليم STEM في تنمية عادات العقل، ودراسة المقبل (2020) التي توصلت إلى فاعلية مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في تنمية عادات العقل المنتجة وتحديدًا عادة؛ التساؤل وطرح المشكلات، والابداع والتصور والتجديد، والتفكير بمرونة. كما تتفق مع دراسة النجار (2017) التي توصلت إلى فاعلية الحقائب التدريبية القائمة على منحى ستيم بالمراكز العلمية في تنمية عادة التساؤل وطرح المشكلات، وكذلك دراسة بيريرا وزملاؤه التي توصلوا فيها إلى أن الطلاب تمكنوا من تعلّم عادة العقل الهندسية التفكير المنظومي من خلال برنامج حاسوبي لتصميم نماذج المباني (Perera et al., 2021)، ودراسة بروان التي توصلت إلى أن الممارسات الهندسية في وثيقة الجيل القادم من معايير العلوم تنمي عادات العقل الهندسية لدى الطلاب (Brown, 2022).

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

يمكن إيجاز التوصيات التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

- الاهتمام بالتصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي بدمجه في مناهج الفيزياء لما له دور في تنمية عادات العقل الهندسية.
- استخدام نموذج تدريس الفيزياء القائم على التصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي، لما له من أثر في تنمية عادات العقل الهندسية لدى الطالبات.
- ضرورة تهيئة مواقف تعليمية للطالبات يمارسن فيها التصميم الهندسي عند تعلمهن الفيزياء من خلال تصميم تحديات هندسية ذات مشكلات جيدة التنظيم، ومعقدة التركيب.
- تعريض الطالبات لأنشطة صفية يمارسن فيها الجدل العلمي لحل تحديات التصميم الهندسي، يمكّن الطالبات من ممارسة عادة التعرف على المشكلة، وعادة القدرة على التكييف في حلها، وعادة التفكير المنظومي.
- استخدام البرامج الافتراضية لإيجاد الحلول الهندسية يساعد الطالبات على ممارسة عادة التصور.

ويمكن إيجاز المقترحات البحثية المستقبلية فيما يلي:

- تطبيق هذا البحث على بيئات تعلم أخرى تستهدف طالبات وطلاب المرحلة الثانوية.
- تطبيق النموذج المستخدم في هذا البحث في موضوعات أخرى، وفق تصميم تحديات هندسية مختلفة، لدراسة دورها في تنمية عادات العقل الهندسية.
- تقديم استراتيجيات تدريس تقوم على التدريس المباشر لعادات العقل الهندسية ومقارنة نتائجها بطريقة تدريس تقوم على التدريس الضمني لعادات العقل الهندسية، مثل استخدام التصميم الهندسي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

الداود، حصة بنت محمد. (2017). *برنامج تدريسي مقترح قائم على مدخل "STEM في التعليم" في مقرر العلوم وفاعليته في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثالث المتوسط* [رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الدوسري، مشاعل عبد الله والشايع، فهد سليمان. (2023). نموذج مقترح لتدريس الفيزياء قائم على التصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،261، 68 -116.*

الشرمان، سميرة وملكاوي، آمال والعمري، إبراهيم.(2024). درجة تضمين عادات العقل فيكتب الفيزياء للمرحلة الثانوية في قطر والأردن وفلسطين. *مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 24* (2)، ص151- 174.

عبد العال، سمية لبيب السيد. (2019). فاعلية أنشطة إثرائية قائمة على مدخل الدراما التربوية في تنمية عادات العقل في مادة الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي .*دراسات تربوية واجتماعية، 25*(9) 103- 131.

عيد، سماح محمد أحمد محمد. (2021). برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء قائم على معايير العلوم للجيل القادم "NGSS" لتنمية التفكير التصميمي وبعض عادات العقل الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .*المجلة التربوية، 88*، 1575- 1692.

الغامدي، نوف علي عبدالله محمد. (2023). *عادات العقل الهندسية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المرحلة المتوسطة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الباحة، الباحة.

مصطفى، أمل محمد محمد أمين. (2020). فعالية استخدام بعض عادات العقل في تدريس الهندسة على اكتساب المفاهيم والعلاقات وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية، 36*(1) 111- 126.

المقبل، نوره بنت صالح. (2020). أثر مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. *مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 12(1)، 115-150.

المنير، راندا عبد العليم أحمد. (2018). استراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية بعض عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (104)، 41-104.

النجار، فاتن فؤاد. (2017). *فاعلية الحقائب التدريبية القائمة على منحى STEM بالمراكز العلمية في تنمية عادات العقل والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة* [ورقة علمية]. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية، جامعة المدينة العالمية- كلية التربية، سيلانجور، ماليزيا.

الهنائية، مروة بنت محمد، البلوشي، سليمان بن محمد، وأمبوسعيدي، عبد الله بن خميس (2020). فاعلية التصميم الهندسي في تنمية عادات العقل الهندسية لدى طالبات الصف الثامن من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس، 14* (2)، 362-380.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). *الإطار التخصصي لمجال تعلم العلوم الطبيعية*. المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Apedoe, X. S., Reynolds, B., Ellefson, M. R., & Schunn, C. D. (2008). Bringing engineering design into high school science classrooms: The Heating/Cooling unit. *Journal of Science Education and Technology, 17*(5), 454- 465. [CrossRef]

Atman, C. J. (2019). Design timelines: Concrete and sticky representations of design process expertise. *Design Studies, 65*, 125–151. [CrossRef]

Atman, C. J., Adams, R. S., Cardella, M. E., Turns, J., Mosborg, S., & Saleem, J. (2007). Engineering design processes: A comparison of students and expert practitioners. *Journal of Engineering Education, 96*(4), 359–379. [CrossRef]

Barry, K. L. (2018). *Acting like an engineer in high school* [Doctoral dissertation, California University].

Baze, C. L., Hutner, T. L., Crawford, R. H., Sampson, V., Chu, L., Rivale, S., & Hannah, S. B. (2018, June 24-27*). An instructional framework for the integration of engineering into middle school science classrooms* [presented paper].2018 ASEE Annual Conference & Exposition, American Society for Engineering Education, Salt Lake City, USA.

Brenda, R. (2020). Integrating science and engineering practices: outcomes from a collaborative professional development. *International Journal of STEM Education, 7*, 1- 13. [CrossRef]

Brown, M. D. (2020). *A phenomenological study of the implementation of engineering standards in the secondary science classroom*. Doctoral dissertation, San Diego State University.

Chien, Y., Liu, C., Chan, S., & Chang, Y. (2023). Engineering design learning for high school and college first-year students in a STEM battlebot design project. *International Journal of STEM Education, 10*(1), 1-10. [CrossRef]

Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Eisenkraft, A. (Ed.). (2011). *Engineering design challenges in a science curriculum.* National Center for Engineering and Technology Education.

Erol, A., & Erol, M. (2024). Devising an early childhood engineering habits of mind scale. *Journal of Turkish Science Education, 21*(2), 196-211. [CrossRef]

Grubbs, Michael & Strimel, Greg (2015). Engineering Design: The Great Integrator. *Journal of STEM Teacher Education*, 50 (1), 77- 90. [CrossRef]

Hatch, J. Amos. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.

Householder, Daniel L., Hailey, Christine E. (Eds.) (2012*). Incorporating engineering design challenges into STEM courses*. National Center for Engineering and Technology Education.

Hynes, Morgan, Portsmore, Merredith, Dare, Emily, Milto, E., Rogers, Chris, Hammer, David & Carberry, Adam. (2011). *Infusing Engineering Design into High School STEM Courses*. & National Center for Engineering and Technology Education (NCETE) Publications.

Johnson, K., Murphy, S., O'Hara, C., & Shirey, K. (2015). Four phases of the engineering design process in math and science classrooms. *Kaleidoscope: Educator Voices and Perspectives*, *1*(2), 19-24.

Kaldaras Leonora, Hope Akaeze, Joseph K. (2020). *Developing and Validating NGSS-Aligned 3D Learning Progression for Eletrical Interactions in the context of 9TH grade Physical Science Curriculum.* Dissertation Doctor of Philosophy, Michigan State University.

Kersten, J. A. (2013). *Integration of engineering education by high school teachers to meet standards in the physics classroom* [Doctoral dissertation, Minnesota University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Lippard, C. N., Riley, K. L., & Lamm, M. H. (2018). *Encouraging the development of engineering habits of mind in prekindergarten learners*. In L. English & T. Moore (Eds.), Early engineering learning (pp. 19-36). Singapore: Springer.

Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T. & Voegtle, Katherine H. (2010). *Methods in educational research: from theory to practice* (2nd ed). Jossey-Bass

Lucas, B., & Hanson, J. (2014, sep 15- 19). *Thinking like an engineer: Using engineering habits of mind to redesign engineering education for global competitiveness* [presented paper]. 42nd Annual Conference, SEFI Annual Conference 2014, Birmingham, UK.

Meeteren, B. D. (2018). The importance of developing engineering habits of mind in early engineering education. In: English, L., Moore, T. (eds) *Early engineering learning. early mathematics learning and development.* Springer, Singapore.

National Research Council [NRC]. (2009). *Engineering in K-12 Education: Understanding the Status and Improving the Prospects*. The National Academies Press.

National Research Council [NRC]. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. The National Academies Press.

Next Generation Science Standards [NGSS]. (2013*). Next generation science standards: For states, by states*. National Academies Press.

Perera, V., Strimel, G. J., & Magana, A. J. (2021). Using aladdin as a tool to empower engineering learning. *Technology and Engineering Teacher, 81*(2), 36-41.

Purzer, S., Moore, T., Baker, D., & Berland, L. (2014). *Supporting the implementation of the Next Generation Science Standards (NGSS) through research: Engineering*. NARST.https://www.narst.org/blog/ngss-engineering.

Santana, V., Galyan, K., Krebs, S., & Strimel, G. J. (2022). The hydrate mate: Teaching engineering practices and habits through health tech. *The Elementary STEM Journal, 26*(3), 6-13.

Yakob, M., Hamdani, H., Sari, R. P., Haji, A. G., & Nahadi, N. (2021). Implementation of performance assessment in STEM-based science learning to improve students' habits of mind. *international Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 10*(2), 624-631. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abd Al-Aal, S. L. S. (2019). The effectiveness of enrichment activities based on educational drama in developing habits of mind in chemistry among first-year secondary students. *Educational and Social Studies*, **25**(9), 103–131. [In Arabic]

Aldaoud, H. M. (2017). *A proposed instructional program based on the STEM approach in science and its effectiveness in developing habits of mind and decision-making skills among third-grade intermediate female students* (Unpublished doctoral dissertation). Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. Dar Almandumah Database. [In Arabic]

Aldosari, M. A., & Alshaya, F. S. (2023). A proposed model for teaching physics based on engineering design guided by scientific argumentation. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, 261, 68–116. [In Arabic]

Al-Ghamdi, N. A. A. M. (2023). *Engineering habits of mind among gifted and regular middle school students* (Unpublished master's thesis). University of Al-Baha. [In Arabic]

Al-Hanaei, M. M., Al-Balushi, S. M., & Ambusaidi, A. K. (2020). The effectiveness of engineering design in developing engineering habits of mind among eighth-grade female students in basic education in Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies*, Sultan Qaboos University, 14(2), 362–380. [In Arabic]

Al-Munir, R. A. A. (2018). A proposed strategy based on the Engineering Design Process (EDP) to develop some engineering habits of mind (EHoM) among kindergarten children. *Arab Studies in Education and Psychology*, 104, 41–104. [In Arabic]

Al-Muqbil, N. S. (2020). The effect of the STEM approach in teaching science on developing productive habits of mind among third-grade intermediate female students. *Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences*, 12(1), 115–150. [In Arabic]

Al-Najjar, F. F. (2017). *The effectiveness of training kits based on the STEM approach in scientific centers in developing habits of mind and academic achievement among sixth-grade elementary students in Jeddah* [Conference paper]. International Educational Conference for Educational and Psychological Studies: A Contemporary Vision of Educational and Psychological Challenges, Al-Madinah International University, Faculty of Education, Selangor, Malaysia. [In Arabic]

Al-Sharman, S., Malkawi, A., & Al-Omari, I. (2024). The degree of inclusion of habits of mind in high school physics textbooks in Qatar, Jordan, and Palestine. *Journal of Educational Sciences*, 24(2), 151–174. Qatar University. [In Arabic]

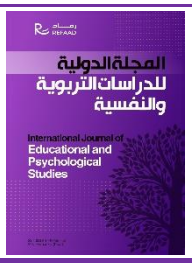
Education and Training Evaluation Commission. (2018). *Specialized framework for natural sciences learning*. Kingdom of Saudi Arabia. [In Arabic]

Eid, S. M. A. M. (2021). *A proposed program in Earth and Space Sciences based on NGSS to develop design thinking and some engineering habits of mind among middle school students*. *The Educational Journal*, 88, 1575–1692. [In Arabic]

Mostafa, A. M. M. A. (2020). The effectiveness of using some habits of mind in teaching geometry on acquiring concepts and relationships and reducing math anxiety among first-year preparatory students. *Journal of the Faculty of Education*, 36(1), 111–126. [In Arabic]

REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 6, 2025, pp. 949 - 964



The Effect of Employing the Flipped Classroom Strategy Using Interactive Videos in Teaching Mathematics on the Three Levels of Immediate Learning (Lower, Intermediate, and Higher) Among Ninth-Grade Students in the City of Umm al-Fahm

Marwa Zidane Agbaria[1*], Afnan Nazir Darwaza[2], Alia Yahya Al-Asali[3]

[1] PhD student, An-Najah National University, Palestine.

[2] Professor of Education Science, Design, Development, and valuation, Department of Teaching Methods, College of Educational Sciences and Graduate Studies, An-Najah National University, Palestine.

[3] Associate Professor of Curriculum and Instruction, An-Najah National University, Palestine.

[*] Corresponding Author: Marwa Agbaria (s12070213@stu.najah.edu)

أثر توظيف استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية في تعليم مادة الرياضيات على التعلم الفوري بمستوياته الثلاث (دنيا، متوسطة، عليا) لدى طلبة الصف التاسع في مدينة أم الفحم

مروة زيدان اغبارية[1*]، أفنان نظير دروزة[2]، علياء يحيى العسالي[3]

[1] طالبة دكتوراه- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

[2] أستاذة علم التعليم: تصميمه، وتطويره، وتقويمه- قسم أساليب التدريس والدراسات العليا- كلية العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

[3] أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

*الباحث المراسل: مروة اغبارية (s12070213@stu.najah.edu)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/7/27	2025/8/15	2025/9/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.4

Abstract:

Objectives: This study aimed to investigate the effect of employing the flipped classroom strategy using interactive videos in teaching mathematics on the three levels of immediate learning (lower, intermediate, and higher) among ninth-grade students in the city of Umm al-Fahm.

Methods: The experimental method was employed by applying the study to a sample of 63 ninth-grade students from Al-Tasamoh Comprehensive School in Umm al-Fahm.

Results: The results revealed a statistically significant difference (p = .015) between the mean performance of the experimental group, which was taught using the flipped classroom strategy with interactive videos, and the control group, which was taught using the conventional method, across all three learning levels and overall.

Conclusions: The study reached several recommendations, including: the experimental group outperformed the control group in lower- and higher-order learning levels, as well as in overall learning levels (lower, intermediate, and higher), with statistically significant differences.

Keywords: *Flipped Classroom; Learning Levels; Mathematics.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية في تعليم مادة الرياضيات على التعلم الفوري بمستوياته الثلاث (دنيا، متوسطة، عليا) لدى طلبة الصف التاسع في مدينة أم الفحم.

المنهجية: استخدام المنهج التجريبي من خلال التطبيق على عينة قوامها (63) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع في مدرسة التسامح الشاملة بمدينة أم الفحم.

النتائج: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود فرقًا له دلالة إحصائية (p = .015) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في مستويات التعلم الدنيا والعليا والمستويات الكلية (دنيا، متوسطة، عليا) لصالح المجموعة التجريبية.

الخلاصة: توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها: تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستويات التعلم الدنيا والعليا، ومستويات التعلم ككل (دنيا، متوسطة، عليا) وبمستوى دال إحصائيًا.

الكلمات المفتاحية: *الصف المقلوب؛ مستويات التعلم؛ الرياضيات.*

الاستشهاد

Citation

اغبارية، مروة، وأخرون. (2025). أثر توظيف استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية في تعليم مادة الرياضيات على التعلم الفوري بمستوياته الثلاث (دنيا، متوسطة، عليا) لدى طلبة الصف التاسع في مدينة أم الفحم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 14 (6)، 949- 964.

Agbaria, M. Z., et al. (2025). The Effect of Employing the Flipped Classroom Strategy Using Interactive Videos in Teaching Mathematics on the Three Levels of Immediate Learning (Lower, Intermediate, and Higher) Among Ninth-Grade Students in the City of Umm al-Fahm. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(6), 949-964. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.4 [In Arabic]

المقدمة:

شهد العصر الحاضر وما زال يشهد تطورًا هائلًا تكنولوجيًا ومعرفيًا انعكست آثاره على جميع جوانب الحياة بما فيها العملية التعليمية التعلمية، مما فرض على المؤسسات التربوية استثمار الإمكانات الكبيرة للتطور التقني، من أجل تنمية المهارات التدريسية للمتعلمين بما يخدم عملية التعليم والتعلم.

وكما تشير العديد من الدراسات أمثال سيتياوان وآخرون (Setiawan et al., 2022) وسوبامينا وآخرون (Sopamena et al, 2023) وما توصلوا له في أن التقدم التكنولوجي قد وفّر فرصًا كبيرة للمعلمين في ابتكار استراتيجيات تعليم تيسّر وتُثري العملية التعليمية، وتراعي الفروق الفردية، وتحسن من تحصيل الطلبة، ومن ثم تسد احتياجات الطلبة من التخصصات المختلفة، وتنمي قدراتهم العقلية ليس فقط على مستوى التذكر، وإنما على المستويات التعلمية كافة من فهم، وتحليل، وتنظيم، وتركيب، وتطبيق، وتقويم، وابتكار، وإدراك الإدراك (دروزه، 2020).

وفي السياق ذاته، أكد سيفيكباس وقيصر (Cevikbas & Kaiser, 2022) أن التعليم الحديث يقوم على الاستخدام الفعّال للتكنولوجيا داخل غرفة الصف، بحيث يتم الجمع بين مزايا التعليم الاعتيادي الوجاهي، والتعليم عن بعد عبر الإنترنت؛ مما يجعله تفاعليًا وفعالًا ومثمرًا وذو قيمة، وهذا يتطلب، كما يقول، الأشقر (2022) إن تبنّي استراتيجيات وطرائق حديثة في التعليم تعتمد على التكنولوجيا وتستعين بها، إذ أن أغلب طرائق التدريس التقليدية لم تعد مناسبة لمتطلبات العصر الحديث في التعليم.

ومن المتفق عليه بين التربويين أن عمليات التفكير التي توظف أثناء التعلم متعددة ومتنوعة وذات مستويات مختلفة، إذ لا يوجد عملية واحدة للتفكير ولا نمط معين، كما أفاد المربون في تصنيفاتهم للأهداف التربوية كتصنيف بلوم (1956)، وتصنيف أندرسون وكراثول (2001)، وتصنيف دروزه (2020)، وإنما هناك عدة عمليات عقلية متنوعة ذات مستويات مختلفة تتسلسل في درجة صعوبتها بشكل هرمي من المستويات الدنيا كتذكر الحقائق والمعلومات الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، وعملية الفهم، إلى المستويات المتوسطة كالتحليل، والتنظيم، والتركيب، إلى المستويات العليا كالتطبيق، والتقويم، والإبداع، انتهاء بعمليات إدراك الإدراك (Meta-cognitive processes) والتي تعد أصعب العمليات العقلية كما جاء في تصنيف دروزه والذي يعد، لحد الآن، من أحدث التصنيفات التربوية التي ابتكرت في هذا المجال (دروزة، 2020؛ دروزه والسرطاوي، 2022؛ Darwazeh, Branch, Karram, & Darwazeh & Branch, 2015;, Hmoud, 2023) كما اتفقت الأدبيات التربوية عمومًا فيما يخص بالصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلم الرياضيات، على أن السبب الرئيس وراء ذلك يرجع إلى طرائق التدريس التي يستخدمها معلمو الرياضيات داخل غرفة الصف في تعليمها، والتي تتصف بأنها ما زالت طرائق تدريس تقليدية لا تؤدي إلى فهم أساسيات موضوع الرياضيات، ولا إلى الاحتفاظ بما تعلموه لفترات زمنية طويلة، كون هذه الطرائق لا تتناسب مع جميع أنماط تعلم الطلبة، ولا تتيح لهم التعلم وفق قدراتهم ومستواهم الخاص، ولا تراعي الفروق الفردية بينهم أيضًا (Shalev et al., 2001). حيث وجدت بعض الدراسات أمثال كي ووانج (cai & wang, 2010) أن معلمي الرياضيات ما زالوا يتبعون طرائق تدريس تقليدية تركز على التفكير السطحي والحفظ دون الفهم والاستيعاب، مما يشكل عاملًا أساسيًا في صعوبة تعلم الطلبة لمادة الرياضيات (Lithner, 2000)، مما أدى إلى تدني تحصيلهم فيها، وتكوين اتجاهات سلبية نحوها، وعدم تمكنهم من الوصول إلى مستويات تعلم عليا فيها كالتطبيق والتقويم والإبداع وحل المشكلات (Carmichael & Watt, 2017) .

ومما يدعم ذلك ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة علي وآخرون (Ali et al,. 2022) على أن طرائق التدريس التقليدية في تعليم الرياضيات وتعلمها لا تلبي الاحتياجات الأساسية للمتعلمين، ولا توفر لهم بيئة تعليمية تجمع ما بين تدعيم تعلم الرياضيات ومجاراة روح العصر في آن واحد، وهذا من شأنه أن يعيقهم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة المناسبة التي يتطلبها القرن الواحد والعشرين كالتطبيق والتقويم والإبداع وحل المشكلات، وما يتصف به من التفجر المعرفي والتكنولوجي واستخدام الحاسوب والإنترنت والتطبيقات التكنولوجية المتنوعة من تطور متسارع.

كل هذه الأسباب جعلت الباحثين التربويين يفكرون في استراتيجيات تعليمية حديثة تعتمد على التكنولوجيا والتعلم الذاتي والمشاركة الفعالة كاستراتيجية "الصف المقلوب" (Flipped Classroom Learning) وذلك لكي تساعد الطلبة في تعلم المواد المنهجية وخاصة تعلم مادة الرياضيات والتي مادة صعبة مقارنة بالمواد المنهجية الأخرى كالمواد الأدبية. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه ما هي استراتيجية الصف المقلوب.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن مادة الرياضيات تعد جزءًا مهمًا في تعلم المواد العلمية كالهندسة، والعلوم، والتكنولوجيا، فهي أيضًا مادة مهمة لاستثارة العمليات العقلية والتعلم على مستويات مختلفة كالفهم والتحليل والتنظيم والتركيب والتطبيق، والتقويم، والإبداع، وحل المشكلات، وإدراك الإدراك، ومن ثم الاحتفاظ بالتعلم في الذاكرة طويلة الأمد والاستفادة منه لاحقًا (Wei et al, 2020). إلاّ أن النهج التقليدي السائد في تدريس الرياضيات قل ما يحقق المستويات العليا من التعلم، إذ أن الطريقة المتبعة في عرض محتوى مادة الرياضيات في معظم المدارس العربية تعتمد على المعلم في الشرح والمحاضرة أكثر مما تعتمد على المتعلم واستخدام التكنولوجيا كالفيديوهات التفاعلية، أو إشراكه في العملية التعليمية التعلمية وتوظيف عملياته العقلية على مستويات مختلفة، والتفاعل بين المعلمين والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين هذه المادة (دروزه، 2021)؛ ولمعالجة هذا التدني أوصت بعض بضرورة تبني استراتيجيات تعليمية حديثة تتناسب مع العصر التقني الذي نعيش فيه، بحيث تعتمد على التعلم الذاتي النشط والتفاعل واستخدام التكنولوجيا في التعليم، كاستراتيجية الصف المقلوب (الشيخ، 2018). كما أن استخدام الفيديو التفاعلي بشكل خاص الذي يعمل على تنشيط عقل

المتعلم ومهاراته الدراسية، وجذبه للمادة المراد تعلمها من شأنه أن يكسر الروتين المعتاد في التدريس ويحرر الجمود المتعلق بتعلم المحتوى التعليمي، ومن ثم المساعدة على تحسين النتائج والتحصيل الأكاديمي بعامة كما أكدته بعض الدراسات أمثال ابراهيم وأبو حميد (Ibrahim & Hmaid, 2017).

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وأهمية تطبيقية:

أولًا: الأهمية النظرية

تتمحور الأهمية النظرية لهذه في ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى تعلم الطلبة على مستويات التعلم كافة، وبهذا تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها -على حد علم الباحثة- التي تطرقت إلى موضوع تأثير استراتيجية الصف على مستويات التعلم الدنيا والمتوسطة والعليا كما جاءت في تصنيف دروزه، والتي تعرضت أيضًا إلى تأثير هذه الاستراتيجية على التعلم الفوري لوحدة منهجية من مادة الرياضيات التي تدرس في مدارس أم الفحم الإعدادية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

هذه الدراسة ستسهم في:

- إفادة معلمي الرياضيات في مدارس أم الفحم في الداخل الفلسطيني وخاصة مدارس المرحلة الإعدادية، بتبنيهم لاستراتيجيات حديثة في التعليم تواكب روح العصر التقني كاستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية.
- إفادة معلمي الرياضيات من توظيف الأدوات التكنولوجية والإنترنت في التدريس بتوظيفهم لاستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية بما يواكب روح العصر التقني.
- تزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بمعلومات قد تساعدهم في توجيه واضعي المناهج والمشرفين التربويين في المدارس إلى انتهاج استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية واختبار أثرها على مستويات التعلم كافة ليس فقط لدى تدريس مادة الرياضيات وإنما في تدريس مواد منهجية أخرى.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن أثر توظيف استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية في تعليم وحدة منهجية في مادة الرياضيات في المدارس الإعدادية في مدينة أم الفحم في الداخل الفلسطيني، على التعلم الفوري بمستوياته: الدنيا، والعليا، والكلية التي تشمل: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وبالتالي تسعى الدراسة الحالية لاختبار فيما إذا كانت استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية تسهم في تحسين مستويات التعلم بأبعادها الثلاث (الدنيا، المتوسطة، العليا).
- الكشف عن الفروقات بين أداء المجموعة التجريبية التي درست وحدة منهجية في مادة الرياضيات باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، مقارنة بأداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الفوري في مادة الرياضيات باعتبار مستوى القدرة الأكاديمية للطالب (دنيا، متوسطة، عليا).
- الكشف عن الفروقات بين أداء المجموعة التجريبية التي درست وحدة منهجية في مادة الرياضيات باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، مقارنة بأداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الفوري في مادة الرياضيات باعتبار النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

أسئلة الدراسة:

تختبر الدراسة السؤال الرئيس الآتي: ما أثر توظيف استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية في تعليم مادة الرياضيات على التعلم الفوري بمستويات الثلاث (دنيا، متوسطة، عليا) لدى طلبة الصف التاسع في مدينة أم الفحم؟

ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الرئيسية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعة التجريبية التي درست وحدة منهجية في مادة الرياضيات باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، مقارنة بأداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية، على اختبار التحصيل الفوري الذي قاس التعلم على المستويات الدنيا، والعليا، والتعلم الكلي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعة التجريبية التي درست وحدة منهجية في مادة الرياضيات باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، مقارنة بأداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الفوري باعتبار مستويات القدرة الأكاديمية للطالب (دنيا، متوسطة، عليا)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعة التجريبية التي درست وحدة منهجية في مادة الرياضيات باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، مقارنة بأداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الفوري باعتبار النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)؟

مصطلحات الدراسة:

- **استراتيجية الصف المقلوب**

التعريف الاصطلاحي: "هي استراتيجية تعليمية معاصرة تتضمن خطوات منظمة يتم من خلالها استخدام التكنولوجيا لنقل الحصص من داخل الصف والاعتماد على المعلم إلى خارجه والاعتماد على المتعلم وإشراكه في العملية التعليمية عن طريق حل الواجبات المعينة له والقيام بالأنشطة ذات العلاقة قبل أن يأتي إلى الصف الدراسي، ليناقشه المعلم بها ويتأكد من فهمه لها" (دروزه، 2021: 160). وتعرف إجرائيًا لغايات هذه الدراسة بأنها عملية التوجه لشرح وحدة (قوانين الضرب المختصر) للصف التاسع، وتعليمها عن طريق استراتيجية الصف المقلوب التي يزود فيها المعلم المتعلم بفيديوهات تعليمية، والطلب منهم أن يقوموا بأنشطة تعليمية مسبقة، للعمل عليها في المنزل كل وفق سرعته الخاصة وقدراته وإمكاناته قبل أن يأتي إلى الحصة الدراسية في اليوم التالي، وذلك، للاستفادة منها بشكل أكبر، وما يرافقها من أنشطة تفاعلية وتطبيقية عندما يأتي إلى الصف.

- **الطريقة الاعتيادية**

التعريف الاصطلاحي: "وهي استراتيجية في التدريس تعتمد على الشرح النظري والأسئلة الشفوية والتلقين، حيث يكون دور المعلم فيها شارحًا ملقنًا، ودور المتعلم فيها مستمعًا حافظًا" (بو سحلة وفرحاوي، 2020: 193). وتعرف إجرائيًا لغايات هذه الدراسة بأنها طريقة تدريس اعتمدها المعلم في تدريس الرياضيات تقوم على الشرح والتعليم من خلال التركيز على ما جاء في منهاج الرياضيات من مبادئ ونظريات ومهارات أساسية ونقلها إلى الطلبة دون اشراكهم بها بشكل مقبول، أو تكليفهم بواجبات خارجية تتعلق بها في مدارس أم الفحم وغيرها من مدارس المنطقة بعامة.

- **مستويات التعليم**

التعريف الاصطلاحي: هي عمليات عقلية تعكس مستويات مختلفة من التفكير تتدرج وفق مستوى الصعوبة من السهل إلى الصعب، ومن الأسفل إلى الأعلى بطريقة هرمية، ابتداء من تذكر الحقائق والمعلمات الجزئية، صعودا إلى تذكر التعميمات والمعلومات العامة، فعملية الفهم والاستيعاب، فالتحليل، فالتنظيم، فالتركيب، فالتطبيق، فالتقويم، والإبداع (درزوة، 2020؛ دروزه والسرطاوي، 2022؛ Darwazeh, Branch, Karram, & Hmoud, 2023). ولغايات هذه الدراسة تعرف إجرائيًا بانها: عملية تصنيف العمليات العقلية إلى مستويات مختلفة وفق مستوى درجة صعوبتها والجهد المبذول فيها متدرجة من السهل إلى الصعب في ثلاثة مستويات:

1. المستويات الدنيا وتشمل تذكر المعلومة الجزئية الخاصة والحقائق، وتذكر المعلومة العامة والتعميمات، ثم عمليات الفهم الاستيعاب.
2. المستويات المتوسطة وتشمل عمليات التحليل، والتنظيم، والتركيب.
3. والمستويات العليا وتشمل عمليات التطبيق، والتقويم، والابتكار أو الإبداع (Darwazeh, 2017).

- **التعلم الفوري**

التعريف الاصطلاحي: "مدى استيعاب المتعلم لما تعلمه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وإجراءات بعد الانتهاء من تدريس المعلم للمادة المقررة، وما رسخ في ذاكرته العاملة قصيرة الأمد (Working Memory)، ومن ثم القدرة على استرجاعها بعد عملية التدريس بفترة قصيرة تتراوح من بضعة أيام إلى أسبوع. وهذا النوع من التعلم يقاس بالدرجات التي يحصل عليها المتعلم في الاختبارات المعدة لهذا الغرض والتي تطبق فورا بعد عملية التعلم لتقيس ما تعلمه وما رسخ في ذاكرته العاملة (العسيلي، 2018: 41). وتعرف إجرائيًا لغايات هذه الدراسة بانها: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مستويات التعلم (الدنيا والمتوسطة والعليا) في وحدة قوانين الضرب المختصر من كتاب الرياضيات للصف التاسع بعد الانتهاء من التدريس مباشرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

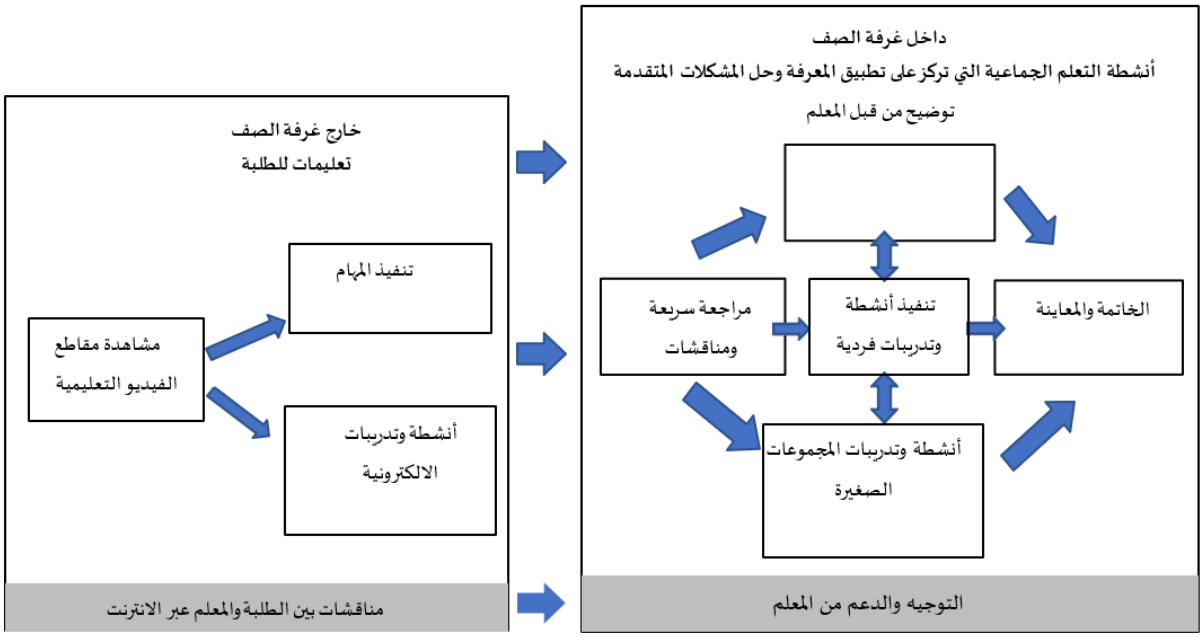
الاطار النظري:

أولًا: مفهوم الصف المقلوب

اعتبر بعض التربويين أمثال جوستين ورفاقه (Gustian et al., 2023) أن استراتيجية الصف المقلوب أصبحت إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تلبي الاحتياجات المتطورة للعصر الجديد، وذلك أن استراتيجية الصف المقلوب تعتمد أساسًا على التعليم الإلكتروني المدمج، وفي هذا السياق عرفت دروزه (دروزة، 2021) استراتيجية الصف المقلوب بأنها "عبارة عن استراتيجية تربوية ترمي إلى توظيف التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت في التدريس بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدروس عن طريق مقاطع الفيديو أو الملفات الصوتية أو غيرها من الوسائط ليطلع عليها الطلبة في منازلهم أو أي مكان آخر خارج المدرسة، وذلك باستعمال الحواسيب أو الهواتف الذكية قبل حضورهم الدرس، وقد يطلب المعلم منهم أن يعدوها بأنفسهم وفق المادة المنوي دراستها، في حين يخصص وقت الحصة الفعلية للمناقشات والمشاريع والتدريبات، في حين عرفها وعرفها المصري (2022) بأنها أسلوب تعليمي يقوم على أساس إعداد المحتوى التعليمي عبر الوسائط التقنية وتقديمها للطلاب من خلال أي وسيلة إلكترونية سواء عن طريق الواتساب أو الأسطوانات المدمجة

ليقوم الطلبة بمشاهدتها داخل المنزل واستذكارها والإجابة عن الأسئلة المتضمنة في المادة التعليمية، ثم يأتي الطلبة إلى المدرسة لتنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية والتدريبات وحل التمارين التي يقوم المعلم بإعدادها، وفي المقابل أشار (الشمراني، 2023) أن مفهوم الصف المقلوب يدور حول عكس فكرة الواجب المنزلي من نشاط ينفذه المتعلم في المنزل إلى تنفيذه في الصف بمعنى آخر أن فكرة الصف المقلوب تنقل مهمة التعليم إلى المنزل عبر الوسائط التقنية، في حين تنقل مهمة تنفيذ الواجبات والأنشطة والتدريبات إلى داخل غرفة الصف.

وتشمل استراتيجية الصف المقلوب تقديم المحتوى التعليمي عبر تقنية الفيديو التفاعلي بالصوت والصورة، وبالتالي يتيح الفيديو التفاعلي إمكانية تقديم المحتوى والفيديو بشكل إلكتروني مصحوب بالصوت والصورة معًا بشكل متزامن، بالإضافة إلى توفير أدوات أخرى تتيح للمتعلم التفاعل مع الفيديو من حيث التحكم في طرق العرض، والتنقل والإبحار إلى أي مكان داخل البيئة التفاعلية والاستجابة مع المثيرات المضافة من أسئلة أو تنبيهات وغيرها مما يجعل التعلم نشطًا (Sahronih et al., 2020). ويظهر مما سبق أن استخدام استراتيجية الصف القلوب لا يستلزم تغييرًا في أنشطة التعلم في المكان والزمان فحسب، بل إن استخدام الوسائط التعليمية للكسب خارج الفصل وتنفيذ أنشطة التعلم القائمة على المجموعة داخل الفصل الدراسي هي مكونات أساسية للصف المقلوب.



شكل (1): نموذج التعليم بأسلوب الفصل المقلوب

مصدر الشكل (Lo & Hew, 2017).

مميزات استراتيجية الصف المقلوب:

تتميز استراتيجية الصف المقلوب بعدة مميزات من أبرزها:

- المرونة وسهولة التطبيق وسهولة نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم، إضافة إلى أنها تتيح للمتعلم التعلم في الوقت المناسب له وتتيح له أيضًا إمكانية الرجوع إلى المحتوى الذي يقدمه المعلم إلكترونيًا ما دعت الحاجة لذلك، وبالتالي يمكن لهذه الاستراتيجية أن توفر للمتعلم الذي لا يستطيع الحضور للمدرسة في بعض الأوقات من متابعة التعلم وبالتالي تقلل من الفاقد التعليمي نتيجة الغيابات المتكررة لدى بعض الطلبة من خلال إتاحة وصول المتعلم إلى المحتوى بسهولة (شعبان ومصطفى، 2022).
- زيادة التفاعل الصفي: تزيد استراتيجية الصف المقلوب من فاعلية التعليم كما تزيد من الاستمتاع بالتعلم حيث يتمكن الطلبة من مشاركة مفاهيم الدرس الجيدة من خلال المحادثات الجماعية، وتتيح للمعلم التعرف على أوجه القوة والضعف عند الطلبة، وبالتالي توفر له أيضًا فرصة استثمار الحصة الصفية في تنفيذ المزيد من الأنشطة والتدريبات بمستويات تفكير مختلفة ومعالجة نقاط الضعف عند الطلبة (الزهراني، 2015).
- التركيز على المتعلم فيصبح باحثًا نشطًا ومستخدمًا للتكنولوجيا من خلال التعلم خارج الفصل الدراسي، وتعزيز التفكير النقدي، والتعلم الذاتي، وبناء الخبرة، ومهارات التواصل الاجتماعي والتعاون لتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم. وتتميز هذه الاستراتيجية عن غيرها من الاستراتيجيات والأساليب التعليمية بالعديد من المزايا التي تراعي احتياجات المتعلم وقدراته الشاملة لتحقيق تعلم أفضل (Al-Shabibi & Al-Ayasra, 2019) .

ومما هو جدير بالملاحظة أن استراتيجية الصف المقلوب لا تلغي دور المعلم، كما أنها لا تجعل دور الطالب متلقيًا للمعرفة دون أي مشاركة فعلية، بل تجعل الطالب متعلمًا إيجابيًا نشطًا، وفي الوقت ذاته تجعل دور المعلم مصممًا وموجهًا ومنظمًا لعمليات التعلم التي يقوم بها الطلبة. ولا شك بأن تبادل الأدوار لكل من المعلم والمتعلم يصب بالنهاية في تحقيق الأهداف التعلمية التي تسعى المؤسسة التربوية لإكسابها للمتعلمين؛ إذ أن التطور السريع في المجالات العلمية والتكنولوجية، والتغيرات في الاحتياجات الاجتماعية والفردية، والنهج والتطورات الجديدة في نظريات التعلم والتعليم، أدى إلى تكامل

الأدوار المطلوبة من أجل تعليم الطالب على المستويات العقلية العليا والمتوسطة والدنيا وليس فقط على المستويات الدنيا كحفظ الحقائق والأفكار العام، والفهم، وإنما أيضًا المتوسطة كالتحليل، والتنظيم، والتركيب، والعليا كالتطبيق، والتقويم، وحل المشكلات، والإبداع، وإدراك الإدراك؛ مما يؤدي إلى تنمية تفكير المتعلم وإدراكه على المستويات كافة (دروزه، 2020؛ Bozan, 2021).

مستويات التعلم والعمليات العقلية:

تتعدد مستويات التعلم وفق تعدد العمليات العقلية ومستوياتها؛ إذ يعد هرم بلوم للأهداف التربوية (1956) من أقدم التصنيفات التي وضعت في هذا المجال واستمرت على مدار سبعة قرون، إلا أنه عدل حديثًا من قبل أندرسون وكراثول (2001) ووضعا تصنيفًا يبدأ بالتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم والإبداع، ومن قبل دروزه (2020) الذي عدلت فيه تصنيف كل من بلوم وأندرسون عندما زادت على عدد العمليات العقلية وتسلسلها حيث بدأت تصنيفها بتذكر الحقائق أو المعلومات الخاصة، فتذكر الأفكار العامة أو المعلومات العامة، فالفهم، فالتحليل، فالتنظيم، فالتركيب، فالتطبيق، فالتقويم، فالإبداع، وأعلاها إدراك الإدراك. وما هذه التصنيفات التي ابتكرت وعدلت فيها تصنيف بلوم إلا تعزيزًا لقدرة المتعلم على تعلم المعرفة بمستويات مختلفة، ومواكبة للتقدم المعرفي في مجال التربية وعلم النفس، وذلك من أجل تخريج طالب مزود بالعلم والمعرفة قادرا على مواجهة المشاكل والتحديات وتطبيق المعرفة بمستوياتها المختلفة، ماهرا ملما بالمهارات التكنولوجية، مفكرا ومبدعا (Shatat et al., 2017).

تصنيف دروزة للأهداف التعليمية:

قامت دروز بمراجعة تصنيف اندرسون وكرثول المعدل لهرم بلوم ثم تبين لها بعد دراسة معمقة أنه وبالرغم من أهمية تعديل اندرسون وكرثول لمستويات هرم بلوم إلا أن هذا التعديل لا زال بحاجة لمراجعة بسبب الثغرات التي تبينت في التعديل إذ تمثلت تلك الثغرات في نقص تعديل اندرسون وكرثول للبعد الإدراكي والمعرفي وبخاصة في المجال فوق المعرفي وفي ضوء تلك الملاحظات قامت دروزة (2021) بإجراء تعديل على التصنيف الذي وضعته اندرسون وكراثول؛ حيث يقوم هذا التصنيف على تصنيف العمليات العقلية على شكل هرمي يبدأ من السهل إلى الصعب وفق العمليات العقلية التي يوظفها المتعلم أثناء عملية التعلم، وهي على النحو التالي:

- تذكر الحقائق (معلومات خاصة): وهو القدرة على استرجاع الحقائق والمعلومات الجزئية من أسماء وتواريخ وعنوانين وألقاب ورموز ومصطلحات، واسترجاع الأمثلة التي توضح المفاهيم أو المبادئ أو الإجراءات.
- تذكر معلومات عامة: وهو القدرة على استرجاع الأفكار العامة والتي تتمثل في تعريف المفاهيم أو المبادئ أو الإجراءات مثل القواعد الرياضية أو القواعد العلمية.
- الفهم والاستيعاب: وهو القدرة على إعطاء معنى للأشياء التي قرأها أو عالجها المتعلم بلغته الخاصة بمعنى أنه عملية إدراك المضمون والأفكار التي جاءت فيه والتعبير عنها بلغته الخاصة.
- التنظيم: وهو القدرة على ترتيب المعلومات بتسلسل معين قد يكون وفق حدوثها على أرض الواقع أو من حيث الأهمية أو من حيث الاولوية.
- التحليل: وهو القدرة على تجزئة الكل المركب أو الموقف إلى العناصر التي يتكون منها.
- التركيب: وهو القدرة على تجميع الأجزاء في كل متكامل وفق نسق معين وهو عكس عمليه التحليل.
- التطبيق: وهو القدرة على توظيف المعلومات العامة المتعلمة في مواقف جديدة.
- التقويم: وهو القدرة على إعطاء الموضوع حكم أو رأي معين او نقد وتقييم موضوع معين بناء على معايير معينة.
- الإبداع: وهو القدرة على الإتيان بشيء جديد، أو اكتشاف شيء جديد، أو صنع شيء جديد.
- إدراك الادراك: أو ما يسمى بالعمليات الفوق معرفية والتي تعني التفكير في التفكير وترمز للقدرة على التحكم بعملية التعلم وضبطها وتوجيهها الوجهة الصحيحة. والشكل أدناه يبين ذلك.

شكل (2): تصنيف دروزة المعدل لتصنيف اندرسون وكرثون لمستويات الأهداف
المصدر: (دروزة، 2020).

الدراسات السابقة:

استنادًا على مراجعة الباحثة لقواعد البيانات المحلية والعربية والأجنبية تبين أن هناك بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية حيث تم عرضها بحسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

- **أجرى السيد وحسين (2023)** دراسة سعت إلى الكشف عن فعالية استراتيجية الصف المقلوب على تحصيل طالبات الصف الثامن في سلطنه عمان وفقًا لتصنيف بلوم للأهداف، وتم اختيار عينة مكونة من (79) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (39) طالبة للمجموعة التجريبية، و(40) طالبة للمجموعة الضابطة، اشتملت أدوات الدراسة على وحدة (القيمة المكانية والترتيب والتقريب) في مادة الرياضيات، واختبار تحصيلي يقيس مستويات التحصيل وفقا لبرم بلوم للأهداف، كما اشتملت الدراسة على مقياس الدافعية، وبعد تطبيق الأدوات أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الصف المقلوب في مقابل المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتمادية.
- وفي سياق استكشاف تأثير استراتيجية الصف المقلوب على التحصيل في موضوع الرياضيات **سعت دراسة وهدان وعفونة (2022)** إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي بموضوع الرياضيات في محافظة نابلس، وتم استخدام المنهج التجريبي من خلال التطبيق على عينة مكونة من(79) متعلمة من طالبات الصف السابع الأساسي بمدرسة سمير عبد الهادي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (40) متعلمة تم تدريسهن وحدة الهندسة والقياس وفق استراتيجية الصف المقلوب، والأخرى ضابطة تكونت من (39) متعلمة وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي، أظهرت النتائج وجود أثر لاستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في الرياضيات وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- أما فيما يتعلق بأثر استراتيجية الصف المقلوب على مستويات التعلم فقد **أجرت الشلاحي والبسيوني وعبد الوهاب (2022)** دراسة سعت إلى التعرف على فاعلية توظيف التعليم المقلوب في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لطالبات الصف العاشر في الكويت، ولتحقيق هذا الهدف تم توظيف المنهج شبه التجريبي من خلال اختيار عينة مكونة من (60) متعلمة بواقع (30) متعلمة مجموعة تجريبية، و(30) متعلمة مجموعة ضابطة، وتم تطبيق مقياس مهارات التفكير المستقبلي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين أداء مجموعتي الدارسة على مقياس مهارات التفكير المستقبلي ولصالح المجموعة التجريبية.
- **وأجرى الأشقر (2022)** دراسة سعت إلى الكشف عن أثر الصف المقلوب على التحصيل والاتجاهات لدى طلبة الصف السابع في غزة، وتم التطبيق على عينة مكونة من (85) متعلمة منهم (41) متعلمة مجموعة تجريبية و(44) مجموعة ضابطة في وحدة الهندسة والقياس، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي تحصيل واتجاهات متعلمي المجموعة التجريبية الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.
- **وهدفت دراسة الجارني ولورتي فورغي (Algarni & Lortie-Forgues, 2022)** إلى تقييم تأثير التدريس بالصفوف المقلوبة على إتقان الرياضيات والكفاءة الذاتية في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من (281) من طلاب المدارس الثانوية تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تم تدريبها على دروس الجبر بتوظيف الصف المقلوب، في حين خضع متعلمو المجموعة الضابطة إلى التدريس بالطريقة الاعتيادية التي تميل للنمط التقليدي. وتم تطبيق اختبار التحصيل ومقياس الكفاءة الذاتية حيث أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية للمتعلمين الذين تلقوا التدريب باستخدام الصف المقلوب أعلى ولكن لم يلاحظ أي فرق كبير في تحصيل الرياضيات بين المجموعة التجريبية والضابطة.
- **وهدفت دراسة مانويل وكاتالينا (Manuel & Catalina, 2022)** إلى فحص تأثير استراتيجية الصف المقلوب على أداء الطلبة في موضوع الرياضيات حيث تم اختيار عينة مكونة من (70) متعلمًا من طلبة من المرحلة الثانوية في ولاية كاجايان في الفلبين تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي؛ أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بواسطة استراتيجية الصف المقلوب مقابل المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية التي تميل للنمط التقليدي.
- **وهدفت دراسة عطوان (2020)** إلى الكشف عن أثر توظيف الصفوف المقلوبة باستخدام الفيديو التفاعلي على تنمية القوة الرياضية لدى طالبات تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى بغزة، وتم اختيار عينة مكونة من (62) متعلمة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية درست باستخدام استراتيجية الصف المقلوب (الفيديوهات التفاعلية) والثانية ضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية وتم تطبيق اختبار القوة الرياضية على المجموعتين، حيث أظهرت النتائج أن التدريس باستخدام الفيديوهات التفاعلية له أثر إيجابي في تنمية القوة الرياضية لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- **وأجرت السعدي (2020)** دراسة سعت إلى الكشف عن تأثير استراتيجية الصف المقلوب على تنمية التحصيل ومهارات التفكير العليا والانغماس في تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة عسير في السعودية من خلال التطبيق على عينة مكونة من (61) متعلمة من طالبات الأول الثانوي تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبه وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة بالاختبار التحصيلي والمكون من مهارات (التحليل - التركيب - التفسير)، ومقياس الانغماس في الرياضيات والمكون من مهارات (الاستمتاع بالتعلم - المشاركة في الأنشطة - حب الاستطلاع) وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العليا ككل، ومكوناته الفرعية (مهارة التحليل - مهارة التركيب - مهارة التفسير) ومقياس الانغماس في الرياضيات بكل مهاراته الفرعية (الاستمتاع بالتعلم - المشاركة في الأنشطة - حب الاستطلاع).

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال استعراض عينة من الدراسات حول استراتيجية الصف المقلوب يمكن استنتاج ما يلي:

- اتفقت نتائج الدراسات على أن استراتيجية الصف المقلوب تسهم في تحسين تحصيل المتعلم في موضوع الرياضيات والاحتفاظ به.
- استخدمت الدراسات السابقة المنهج التجريبي من خلال التطبيق على مجموعة تجريبية وضابطة، وتم استخدام الاختبار للكشف عن الفروقات بين المجموعة التجريبية والضابطة.
- استخدمت بعض الدراسات الاختبار التنظيم الذاتي، ودراسة (السعدي ،2020) والتي استخدمت مقياس الانغماس في الرياضيات، وفي المقابل أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أمثال دراسة (الأشقر،2022) أن استراتيجية الصف المقلوب تسهم في تحسين في تحسين التحصيل.
- لما كانت غالبية الدراسات السابقة قد فحصت أثر استراتيجية الصف المقلوب على تنمية التحصيل بشكل عام دون التفريق بين المستويات المختلفة للتعلم كما جاءت في تصنيفات الأهداف التربوية والتي منها تصنيف دروزه (2020)، ولما كان القليل من الدراسات التي تناولت استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديو التفاعلي معًا والقدرات الأكاديمية، فإن ما يميز الدراسة الحالية هو التحقق من أثر توظيف استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديو التفاعلي في تعليم مادة الرياضيات على التعلم الفوري بمستوياته الثلاث بشكل كلي والمستويات الدنيا والعليا من التعلم كلًا على حدة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استنادًا إلى طبيعة الدراسة الحالية والأهداف المحددة وللحصول على معلومات دقيقة وموضوعية، استخدم في الدراسة الحالية المنهج التجريبي في التصميم الشبه تجريبي بين مجموعتين (Pretest-Posttest Nonequivalent Control Group Design) القائم على استخدام المجموعات المتيسرة دون المساس بها، وينتقى منها عشوائيًا مجموعة تجريبية خضعت للتعلم وفق استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، ومجموعة أخرى مثلت المجموعة الضابطة الت خضعت للتعلم وفق الطريقة الاعتيادية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة حسب المراحل الآتية:

العينة الاستطلاعية:

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية صدق وثبات اختبار التحصيل في مادة الرياضيات، طُبق اختبار التحصيل في مادة الرياضيات على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية، وقد بلغت (31) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع في مدرسة التسامح الشاملة بمدينة أم الفحم.

عينة الدراسة التجريبية والضابطة:

اختارت الباحثة إحدى المدارس الإعدادية في مدينة أم الفحم بشكل عشوائي ومن ثم اختارت صفين من بين الصفوف الخمسة بطبقة التاسع ليمثلان عينة هذه الدراسة، وقد شملت العينة (63) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع في مدرسة التسامح الشاملة بمدينة أم الفحم، منهم (32) تم اختيارها كمجموعة تجريبية تلقت التدخل وهو التدريس وفق استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، فيما ضمت المجموعة الضابطة (31) طالبًا وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية التي تميل إلى النمط التقليدي.

جدول(1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير القدرة الاكاديمية

القدرة الأكاديمية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	طالب	طالبة	طالب	طالبة
دنيا	5	4	6	4
متوسطة	7	3	3	6
عليا	5	7	6	7
مجموع كلي	**17**	**14**	**15**	**17**

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع في المدارس الإعدادية في مدينة أم الفحم والبالغ عددهم (1039) طالبًا وطالبة للعام الدراسي (2024-2025)،

الأساليب الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS,28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص ثبات الاختبار.

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test).
- اختبار تحليل التباين الثنائي مع تفاعل (Two-Way ANOVA with interaction).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تمثل الهدف من هذه الدراسة بالتعرف على أثر توظيف استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية في تعليم مادة الرياضيات على التعلم الفوري بمستوياته (دنيا، عليا، كلي) لدى طلبة الصف التاسع، وقد حللت البيانات وفق أسئلة الدراسة باستخدام الإحصائيات المناسبة وأشيرت عن النتائج التالية:

نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعة التجريبية التي درست وحدة منهجية في مادة الرياضيات باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، مقارنة بأداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية، على اختبار التحصيل الفوري الذي قاس التعلم على المستويات الدنيا، والعليا، والتعلم الكلي؟

وللإجابة عن السؤال؛ تم فحص الفرضية الصفرية المنبثقة عنه، والتي تنص على أنَه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعة التجريبية التي درست وحدة منهجية في مادة الرياضيات باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، مقارنة بأداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية، على اختبار التحصيل الفوري الذي قاس التعلم على المستويات الدنيا، والعليا، والتعلم الكلي، وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين أجري ثلاث مرات بشكل مستقل: مرة على الاختبار الذي قاس المستويات الدنيا من التعلم، ومرة على الاختبار الذي قاس المستويات العليا، وثالثة على الاختبار الكلي الذي قاس جميع المستويات من التعلم كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، من حيث عدد أفراد العينة، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية، لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الفوري الذي قاس المستويات الدنيا من التعلم، والمستويات العليا، والتعلم الكلي في اختبار التحصيل.

الاختبارات التحصيلية	نمط المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اختبار مستويات التعلم الدنيا	تجريبية	32	26.59	3.573	2.514	.015*
	ضابطة	31	23.90	4.847		
اختبار مستويات التعلم العليا	تجريبية	32	14.81	5.625	2.511	.015*
	ضابطة	31	11.29	5.503		
الاختبار الكلي في مادة الرياضيات	**تجريبية**	**32**	**79.41**	**15.994**	**2.288**	**.026***
	ضابطة	**31**	**69.58**	**18.066**		

***دال إحصائيًا عند مستوى ثقة (.05 > p*).**

يوضح جدول (2) أن اختبار "ت" أظهر فرقا له دلالة إحصائية (.015 = p) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية (م=26.59) ومتوسط أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (م=23.90) على الاختبار الذي قاس المستويات الدنيا من التعلم وكان لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك أظهر فرقا له دلالة إحصائية (.015 = p) على الاختبار الذي قاس المستويات العليا من التعلم وكان لصالح المجموعة الضابطة، حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية (م=14.81) مقارنة بمتوسط أداء المجموعة الضابطة (م=11.29). وكذلك فقد وجد فروقًا ذات دلالة إحصائية على الاختبار الكلي (p=.026) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية (م=79.41) ومتوسط أداء المجموعة الضابطة (م=69.58) ولصالح المجموعة التجريبية.

هذه النتائج تدل على أن أداء المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية كان أعلى من أداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ليس فقط على المستويات الدنيا من التعلم، والمستويات العليا، وإنما أيضًا على الاختبار الكلي الذي قاس جميع المستويات. وبهذه النتائج نكون قد أجبنا على السؤال الأول بنعم، ورفضنا الفرضية الصفرية المتعلقة به.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة استراتيجية الصف المقلوب إذ يتم في هذه الاستراتيجية تزويد الطلبة بالمادة التعليمية بمساعدة منصة تعليمية متاحة عبر الإنترنت للتعلم وفقها بالوتيرة التي تناسبهم، والتي تركز على المفاهيم الأساسية ومهارات التعلم الدنيا والمتوسطة، كما أنها أعدت بنمط تفاعلي مما يجعل الطلبة مشاركون في عملية التعلم وليس مشاهدون سلبيون للفيديو فقط (فيديو تفاعلي)، مما عزز من فهمهم للمادة التعليمية واكتسابهم مهارات التعلم عامة بشكل أفضل مقارنة بنظائرهم بالمجموعة الضابطة، وبالتالي أثر بشكل إيجابي على كيفية تعاملهم مع الأسئلة المتعلقة بالمادة التدريسية سواء المدرجة في الفيديوهات التفاعلية أو بالاختبار التحصيلي. وهذا ما أكده الأدب التربوي (Somaa, 2024) على أن التعلم في الفصول الدراسية المقلوبة يؤثر بشكل كبير على جودة التعلم عند الطلبة واكتسابهم لمهارات التعلم المختلفة، وغيرها من الأدبيات التي تؤكد أيضًا (Lee & Hannafin, 2016) أن فعالية استراتيجية الصف تتوافق مع مبادئ البنائية التعليمية، حيث يُنظر إلى التعلم كعملية نشطة ومرتبطة بالسياق، وينخرط الطلبة في بناء المعرفة بدلًا من تلقيها بشكل سلبي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة مانويل وكاتالينا (Manuel & Catalina,

2022) ودراسة وهدان وعفونة (2022) إذ أكدت تلك الدراسات تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الصف المقلوب على المجموعة الضابطة في مادة الرياضيات.

من جهة أخرى بينت نتائج الدراسة أيضًا كما ذكر سابقًا أن هناك فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية مقارنة بأداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على مستويات التعلم الدنيا والعليا أيضًا وليس فقط على التحصيل الكلي، وهذا يمكن أن يعود سببه إلى أن الفيديو التفاعلي الذي أرسل للطلبة بالبيت ركز على تذويت مهارات التعلم الدنيا وأعطاهم الفرصة للتدرب والتفاعل مع المفاهيم الأساسية مع إدراج تغذية مرتدة لبناء المعرفة بشكل سليم وتدريجي، وبالمقابل تم استغلال وقت الحصص الصفية من خلال التعلم النشط على مراجعة المادة والتركيز على مستويات التعلم العليا عن طريق حل المشكلات ومهام التفكير وتمرير أسئلة بمستويات عليا.

وفي ذات السياق تعزو بعض الأدبيات (Ding & Jin , 2019) دور استراتيجية الصف المقلوب في تحسين مستويات التعلم إلى أن هذه الاستراتيجية تعزز تحول هيكل التدريس وتساهم في توفير فرصة إعادة توزيع وقت الدرس بشكل عقلاني يعمل على خلق فرصة لتغيير التفكير التقليدي وإتاحة المجال لتطوير مستويات التعلم عند الطلبة. وهذا ما أكده الادب التربوي (Mu'minang et al., 2025) على أن استراتيجية الصف المقلوب، وخاصةً عند دمجها مع مقاطع الفيديو التفاعلية، يزيد من عمق التعلم، ويُعزز تعلم الطلبة على مستويات معرفية متعددة ليس فقط من حيث التذكر والفهم الأساسيين (مستويات التعلم الدنيا)، ولكن أيضًا في مهارات التعلم العليا مثل التطبيق والتقييم والإبداع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشلاحي والبسيوني وعبد الوهاب (2022) ودراسة عطوان (2020) ودراسة السعدي (2020) إذ أكدت تلك الدراسات أن استراتيجية الصف المقلوب تحسن مستويات التعلم لدى الطلبة في مادة الرياضيات، ويمكن تفسير هذا التباين في النتائج باختلاف التصنيف المعتمد في تحديد مستويات التفكير؛ حيث اعتمدت الدراسة الحالية تصنيف دروزة (2004)، الذي يميز بين مهارات التفكير الدنيا والعليا وفقًا لمعايير أكثر تفصيلًا وسياقية وأكثر تكيّفًا مع السياقات الصفية المحلية، وقد يضم مهارات لم يتم تصنيفها بشكل واضح في تصنيف بلوم، الذي استخدم في الدراسة المقارنة.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعة التجريبية التي درست وحدة منهجية في مادة الرياضيات باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، مقارنة بأداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الفوري باعتبار مستويات القدرة الأكاديمية للطالب (دنيا، متوسطة، عليا)؟

وللإجابة عن السؤال؛ تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، والتي تنص على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعة التجريبية التي درست وحدة منهجية في مادة الرياضيات باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، مقارنة بأداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الفوري في مادة الرياضيات باعتبار مستوى القدرة الأكاديمية للطالب (دنيا، متوسطة، عليا)، وذلك باستخدام تحليل التباين الثنائي (3X2)، حيث يمثل المتغير الأول نمط المجموعة (المجموعة التجريبية مقابل الضابطة)، والمتغير الثاني مستوى القدرة الأكاديمية العامة: دنيا، ومتوسطة، وعليا، وفحص التفاعل بينهما، كما هو موضح في الجدولين (3) و(4):

جدول (3): ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لنمط المجموعة (التجريبية، والضابطة)، بالتفاعل مع مستوى القدرة الأكاديمية (دنيا، متوسطة، عليا) على اختبار التحصيل الكلي الفوري في مادة الرياضيات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	مستوى الدلالة	η^2
نمط المجموعة (تجريبية، وضابطة)	1594.817	1	1594.817	32.512	.000*	.363
مستوى القدرة الأكاديمية (دنيا، ومتوسطة، وعليا)	14900.251	2	7450.126	151.878	.000*	.842
نمط المجموعة * مستوى القدرة	105.507	2	52.753	1.075	.348	.036
الخطأ	**2796.034**	**57**	**49.053**			
الكلي	**369578.000**	**63**				
الكلي معدل	**19241.429**	**62**				

*** دال إحصائيًا عند مستوى ثقة (.05 > p *).**

جدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وعدد أفراد العينة لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باعتبار مستوى القدرة الأكاديمية العامة على اختبار التحصيل الكلي الفوري في مادة الرياضيات

المجموعة	مستوى القدرة الأكاديمية	العدد	الاختبار الكلي الفوري	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	الدنيا	10	61.00	9.404
	المتوسطة	9	77.44	6.616
	العليا	13	94.92	4.387
	المجموع	**32**	**79.41**	**15.994**
ضابطة	الدنيا	9	47.89	8.781
	المتوسطة	10	67.00	7.674

	العليا	12	88.00	4.973
	المجموع	**31**	**69.58**	**18.066**
المجموع	الدنيا	19	54.79	11.123
	المتوسطة	19	71.95	8.810
	العليا	25	91.60	5.781
	المجموع	63	74.57	17.617

يبين جدول (3) و(4) بأن تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام أظهر النتائج التالية:

- هناك فرق له دلالة إحصائية (p=.000) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية (م=79.41) التي درست باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، ومتوسط أداء نظيرتها الضابطة (69.58) التي درست بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية. علماً أنّ حجم الأثر قد بلغت قيمته (.363)، مما يعني أن المتغير المستقل يفسر (36.3%) من التباين في المتغير التابع (التحصيل في مادة الرياضيات) على العلامة الكلية. ويُصنَّف هذا الأثر باعتباره مرتفعًا وفقًا لمعيار (Cohen, 1988) لحجم الأثر الجزئي.
- هناك فروق لها دلالة إحصائية (p=.000) بين أداء الطلبة من حيث مستويات قدرتهم الأكاديمية العامة بغض النظر عن الطريقة التي درسوا بها. ولتحديد مكان الدلالة الإحصائية بين هذه المستويات، ولتحديد مكان الدلالة الإحصائية بين هذه المستويات، فقد أجري اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية (Post-hoc) حيث بين بأن متوسط أداء الطلبة من ذوي القدرات العليا (م=91.462) كان أعلى وبفرق له دلالة إحصائية من متوسط أداء الطلبة من ذوي القدرات المتوسطة (م=72.222) ومن ذوي القدرات الدنيا (م=54.444). كما بين أيضًا أن متوسط أداء ذوي القدرات المتوسطة كان أعلى وبفرق له دلالة إحصائية من متوسط أداء ذوي القدرات الدنيا، كما هو مبين في جدول (5).

جدول (5): اختبار(Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستويات القدرة الأكاديمية العامة على اختبار التحصيل الكلي الفوري

الاختبار	القدرات الأكاديمية	المتوسط	الدنيا	المتوسطة	العليا
اختبار التحصيل في مادة	الدنيا	54.444	1	-17.778*	-37.017*
الرياضيات	المتوسطة	72.222		1	-19.239*
	العليا	91.462			1

***دال إحصائيًا عند مستوى ثقة (.05 > p *).**

ويفسّر الأدب التربوي هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي القدرات العقلية العليا يمتلكون القدرة على المعالجة العميقة للمعلومات، ولديهم القدرة على ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة من خلال التوضيح، أو إضافة التفاصيل، أو شرح العلاقات بين المفاهيم، أو استخدام القياس مما يوفر لهم مستوى اعلى من الفهم (Miguez-Alvareza et al., 2022).

أما الشق الثالث من السؤال، فلم يظهر اختبار "ف" فرقا له دلالة إحصائية (p=.348) على التفاعل بين نمط المجموعة (المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة) ومستوى القدرة الأكاديمية العامة (دنيا، ومتوسطة، وعليا) على اختبار التحصيل الكلي الفوري في مادة الرياضيات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجية الصف المقلوب تم تطبيقها بنفس الشروط والظروف على طلبة المجموعة التجريبية بغض النظر عن القدرة الأكاديمية لديهم مما عزز من تعلمهم جميعًا بمختلف قدراتهم الأكاديمية بنفس الوتيرة دون اختلاف يذكر.

ويظهر من بعض إشارات الأدب التربوي (Azahrani ,2015) أن استراتيجية الصف المقلوب مصممة بطريقة تراعي الفروق الفردية في القدرات، إذ يمكن للطالب في ظل استراتيجية الصف المقلوب التفاعل مع المحتوى الأكاديمي وفقًا لقدراته الخاصة من خلال إيقاف شرح المادة مؤقتًا كلما رغب في تدوين ملاحظات أو أسئلة حول المحتوى، ثم إعادة عرض الشرح، وإعادة المشاهدة أكثر من مرة لفهم المادة المعروضة، كما يمكن للمتعلم أيضًا الرجوع إلى الوراء والتقدم لتوضيح نقاط معينة، أو تجاوز جزء معروف مسبقًا، وبناء على ذلك لم تؤثر بشكل تفاضلي على الطلبة حسب قدراتهم الأكاديمية، بل وفرت فرصًا لجميع الطلبة لفهم المحتوى التعليمي تبعًا لاحتياجاتهم المختلفة. بكلمات أخرى فإن النتائج بينت أن الاستراتيجية ساهمت في تعزيز تعلم جميع الطلبة بمختلف مستوياتهم كلًا في موضع حاجته في التحصيل العام للاختبار الكلي الذي يقيس التعلم الفوري، فمثلا الطلبة ذوي القدرات الأكاديمية العليا الذين لا يحتاجون إلى تعزيز مهارات التعلم الدنيا وجدوا مجالًا لتطوير تفكيرهم ورفع مستويات تعلمهم العليا التي كانوا يفتقدونها في طرق التدريس الاعتيادية، أما الطلبة ذوي القدرات الأكاديمية الدنيا فإن مثل هذه الاستراتيجية تعتبر الفرصة السانحة لهم للتعلم وفق وتيرتهم الخاصة وسرعة استيعابهم وتقدمهم ابتداء من مستويات التعلم الدنيا وما فوق.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة (0.05) بين أداء المجموعة التجريبية التي درست وحدة منهجية في مادة الرياضيات باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، مقارنة بأداء نظيرتها المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الفوري، باعتبار النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)؟

وللإجابة عن السؤال الثالث؛ تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، والتي تنص على أنّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعة التجريبية التي درست وحدة منهجية في مادة الرياضيات باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، مقارنة بأداء نظيرتها في المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الفوري، باعتبار النوع الاجتماعي (طالب، طالبة)، وذلك باستخدام تحليل التباين الثنائي (2X2)، حيث يمثل المتغير الأول نمط المجموعة (المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة)،

والمتغير الثاني النوع الاجتماعي (طالب، طالبة)، وفحص التفاعل بينهما، على اختبار التحصيل الكلي الفوري في مادة الرياضيات كما هو موضح في الجدولين (6) و (7):

جدول (6): ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لنمط المجموعة (التجريبية، والضابطة)، بالتفاعل مع النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، على اختبار التحصيل الكلي الفوري في مادة الرياضيات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	مستوى الدلالة	η^2
نمط المجموعة (تجريبية وضابطة)	1423.294	1	1423.294	4.858	.031*	.076
النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)	425.169	1	425.169	1.451	.233	.024
نمط المجموعة * النوع الاجتماعي	12.588	1	12.588	.043	.837	.001
الخطأ	**17286.337**	**59**	**292.989**			
الكلي	**369578.000**	**63**				
الكلي معدل	**19241.429**	**62**				

*دال إحصائيًا عند مستوى ثقة (.05 > p *).

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وعدد أفراد العينة لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باعتبار النوع اجتماعي (ذكر، أنثى) على اختبار التحصيل الكلي الفوري في مادة الرياضيات

نمط المجموعة	النوع الاجتماعي	العدد	الاختبار الكلي الفوري	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	ذكر	16	77.25	18.175
	أنثى	16	81.56	13.726
	المجموع	**32**	**79.41**	**15.994**
ضابطة	ذكر	17	66.82	19.011
	أنثى	14	72.93	16.923
	المجموع	**31**	**69.58**	**18.066**
المجموع	ذكر	33	71.88	19.067
	أنثى	30	77.53	15.653
	المجموع	**63**	**74.57**	**17.617**

يبين جدولا (6) و(7) بأن تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام أظهر النتائج التالية:

- هناك فرق له دلالة إحصائية (p=.031) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية (م=79.41) التي درست باستراتيجية الصف المقلوب باستخدام الفيديوهات التفاعلية، ومتوسط أداء نظيرتها الضابطة (69.58) التي درست بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية. علماً أنّ حجم الأثر قد بلغت قيمته (.076). مما يعني أن المتغير المستقل يفسر (07.6%) من التباين في المتغير التابع (التحصيل في مادة الرياضيات) على العلامة الكلية. ويُصنَّف هذا الأثر باعتباره متوسطاً وفقًا لمعيار (Cohen, 1988) لحجم الأثر الجزئي.
- عدم وجود فرق له دلالة إحصائية (p=.233) بين الطلبة من حيث متغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، على اختبار التحصيل الكلي الفوري بغض النظر عن الطريقة التي درسوا بها.
- أما الشق الثالث من السؤال، فلم يظهر اختبار "ف" فرقا له دلالة إحصائية (p=.837) بين الطلبة من حيث التفاعل الثنائي بين متغيري: نمط المجموعة (المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة)، والنوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التحصيل الأكاديمي لا يتأثر بالنوع الاجتماعي، حيث يؤكد الأدب التربوي إلى أن مسالة عدم المساواة بين الذكور والإناث في التحصيل لا ترتبط بالقدرات المعرفية أساسًا، بل ترتبط بعوامل أخرى مثل محدودية مشاركة الإناث في بعض التخصصات، والتحيزات القائمة على النوع الاجتماعي ضد فئات معينة من الطلبة بمعنى أن الاختلاف في القدرات في التحصيل تعزى لعوامل ثقافية أو اجتماعية أكثر منها معرفية، وعند تساوي الظروف التعليمية وتكافؤ الفرص بين الجنسين تتساوى النتائج، كما تعكس هذه النتيجة توجّهًا تربويًا معاصرًا يؤكد على المساواة في القدرات التعليمية بين الذكور والإناث، متى ما توفرت لهم بيئة تعلمية عادلة ومحفزة (Gul et al ., 2025).

الخاتمة:

أولًا: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستويات التعلم الثلاث، ومستويات التعلم ككل وبمستوى دال إحصائيًا.
- عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس ومتغير القدرة الأكاديمية (دنيا، متوسطة، عليا).
- عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس ومتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)

ثانيًا: التوصيات

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- توظيف استراتيجية الصف المقلوب في المناهج الدراسية للمرحلة الإعدادية، وذلك لما أظهرته هذه الدراسة من فاعلية لهذه الاستراتيجية سواء على تحسن مستويات.
- تطوير المحتوى الرقمي ضمن استراتيجية الصف المقلوب ليشمل فيديوهات تعليمية تفاعلية تُستخدم قبل وأثناء الحصة الصفية، بحيث يتم تمرير المهارات الأساسية من خلال الفيديوهات القَبلية، بينما يتم بناء مهارات التفكير العليا أثناء التعلم من خلال فيديوهات داعمة وموجهة توظف المواقف الصفية بشكل فوري لتعزيز الفهم العميق وترسل للطلاب لتكن مرجعًا لهم بمهارات التعلم العليا.
- إعداد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين والمشرفين التربويين حول كيفية تصميم وتوظيف فيديوهات تعليمية متعددة المستويات، بحيث تخدم الأهداف التعليمية كافة، وتدعم انتقال الطلبة من المعرفة السطحية إلى الفهم والتحليل والتطبيق.
- تشجيع المعلمين على تبني الصف المقلوب كأسلوب تدريسي مستمر، من خلال توفير أدوات رقمية مرنة، وتدريبهم على تقنيات إدارة الصف التي تدعم العمل الجماعي والتفاعل البنّاء في الحصة الصفية.

ثالثًا: المقترحات:

- حث الباحثين على إجراء دراسات مستقبلية لتقصي أثر استخدام الصف المقلوب مع فئات وبيئات تعليمية مختلفة، ولا سيما لمعرفة مدى فعاليته في تنمية مهارات التفكير العليا ضمن المستويات المعرفية المختلفة (الدنيا، المتوسطة، والعليا) كما حددتها دروزة (2020).
- إجراء دراسات مستقبلية تقارن بين تأثير الفيديوهات الاعتيادية والفيديوهات التفاعلية ضمن استراتيجية الصف المقلوب، بهدف تحديد أي النوعين أكثر فعالية في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا، وذلك في ضوء متغيرات مثل النوع الاجتماعي، والقدرة الأكاديمية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

الأشقر، ايمن. (2022). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب عبر الفيسبوك على التحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، *مجلة دراسات العلوم التربوية 24*(9)،91-77 .

بو سحلة، حنان وفرحاوي، كمال. (2020). أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل في اللغة العربية، *مجلة العلوم النفسية والتربوية* 6(1)،-188 206.

دروزة، أفنان والسرطاوي، عادل. (2022). درجة قياس أسئلة امتحانات الثانوية العامة اسم في موضوع اللغة العربية للمستويات العقلية وفق تصنيف "" للأهداف التعليمة خلال السنوات الدراسية (2015-2019م)، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* 3(2) ،336-316 .

دروزة، افنان. (2021). *استراتيجيات التعلم (نظريا وعمليا)*، دار الفاروق للطباعة والنشر، ط2.

دروزه، أفنان. (2020). تصنيف دروزه للأهداف التعليمية: تعديل لتصنيف "أندرسون"المعدل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.8*(1) 77- 90.

الزهراني، عبد الرحمن. (2015). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، *مجلة التربية، جامعة الازهر، 162* (2) 471-502.

السعدي، حنان. (2020). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل ومهارات التفكير والانغماس في تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة عسير، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 7(1)، 90-119.

السيد، عبد القادر وحسين، ابراهيم. (2023). فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 33*(2)، 173-197.

شعبان، حسن ومصطفى، أحمد. (2022). أثر التفاعل بين نمطي الفصل المقلوب (التقليدي الإخفاقات المحفزة للإنتاج) وأسلوب التعلم (النشط التأملي) في تنمية مهارات الإبداع الإنتاجية والشخصية لدي طلاب الدراسات العليا، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 8(36)، 887-944.

الشلاحي، سمية والبسيوني، محمد وعبد الوهاب، شيماء. (2022). استخدام التعلم المقلوب في تدريس الرياضيات لتنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لطلاب الصف العاشر بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، *مجلة كلية التربية بالمنصورة.117* (3)، 1438- 1460

الشمراني، لبنى. (2023). أثر التعلم المقلوب في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد بمقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مدينة الرياض، *مجلة العلوم التربوية والإنسانية، (24)*، 81-101.

الشيخ، سمية. (2018). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، *مجلة البحث العلمي في التربية*.(19) ، 90-133.

العسيلي، خلود. (2018). أثر استراتيجية خرائط العقل في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة العقبة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية.41*(2)23 -42.

عطوان، أسعد. (2020). أثر توظيف الفصول المقلوبة في تنمية القوة الرياضية لدى طالبات قسم تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى بغزة، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 14* (3) ، 539-557.

المصري، تامر. (2022). فاعلية التعلم المعكوس بالأقران في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي* (55) 29-104.

وهدان، صابرين وعفونة، سائدة. (2022). أثر استراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات في محافظة نابلس، *مجلة العلوم التربوية والنفسية 6*(1) 84-101.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Algarni, B. & Lortie-Forgues, H. (2022). An evaluation of the impact of flipped-classroom teaching on mathematics proficiency and self-efficacy in Saudi Arabia. *BERA* 54(1), 414-435. [CrossRef]

Ali, H. M. H. H. M., Asamoah, D., & Shahrill, M. (2022). Effectiveness of flipped classroom model through multimedia technology in improving student performance in directed numbers. *Infinity*, 11(2), 193-210. [CrossRef]

Al-Shabibi, T., & Al-Ayasra, M. (2019). Effectiveness of the Flipped Classroom Strategy in Learning Outcomes (Bibliometric Study). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 18 (3), 96-127. [CrossRef]

Azahrani, A. M. (2015). Effectiveness of the Flipped Classroom Strategy in Developing the Level of Cognitive Achievement of the E-Learning Course Among the Students of the Faculty of Education, King Abdulaziz University. *Journal of the Faculty of Education,* 162(1), 1-30.

Bozan, S. (2021). Determining students' reflective thinking levels and examining their reflections on science concepts. *African Educational Research Journal,* 9(2), 544-550. [CrossRef]

Cai, J., & Wang, T. (2010). Conceptions of effective mathematics teaching within a cultural context: Perspectives of teachers from China and the United States. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(3), 265-287. [CrossRef]

Carmichael, C., Callingham, R., & Watt, H. M. (2017). Classroom motivational environment influences on emotional and cognitive dimensions of student interest in mathematics. *ZDM*, 49(3), 449-460. [CrossRef]

Cevikbas, M., & Kaiser, G. (2022). Student engagement in a flipped secondary mathematics classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education* (20), 1455–1480. [CrossRef]

Darwazeh, A & Branch, R. (2015). A revision to the revised Bloom's taxonomy. *Annual Proceedings–Indianapolis,* (2), 220-225.

Darwazeh, A., Branch, R., Karram, O., & Hmoud, M. (2023). Darwazeh's Digital Learning Taxonomy: A Frame for Schools' E-Learnings. *The Quarterly Review of Distance Education*, 23 (4), 19–29.

Ding, Y., & Mengqi, J. (2019). Construction of the flipped classroom teaching mode in the literature retrieval Course. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 2 (5), 20-28.

Gul, S., Bibi, F., & Akhtar, N. (2025). Gender Equality in Education: Addressing Structural Barriers and Social Norms Asian Context. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 3 (1), 2839 – 2854. [CrossRef]

Gustian, K., Aridah, A., & Rusmawaty, D. (2023). The Benefits of Flipped Classroom Model for Efl Learners. *Journal on Education,* 5 (4), 1365- 2655.

Ibrahim, B & Hmaid, Y. (2017). The Effect of Teaching Mathematics using Interactive Video Games on the Fifth. *An - Najah Univ. J. Res. (Humanities),* 31(3), 472-492

Lee, J., & Shin, D. (2022). Effects of a Flipped Classroom using Khan Academy and Mathematical Modeling on Overcoming Difficulties in Learning Mathematics, *J. Korean Soc. Math. Ed. Ser. D.* 25(2), 99–115.

Lithner, J. (2000). Mathematical Reasoning in Task Solving. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 165-190.

Lo, C., & Hew, K. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning,* 12(4), 1–22. [CrossRef]

Manuel A. Belango, Dme & Catalina G. Carag, Mat. (2022). Cogency Of Flipped Classroom on Students' Performance In Mathematics in the Modern World. *Journal for Educators. Teachers and Trainers*, 13(1), 149 – 155. [CrossRef]

Mu'minang, M., Adam, A., & Wahyudin, W. (2025). The Influence of the Flipped Classroom-Based Adaptive Learning System on Student Learning Outcomes in Science Subjects at SMP Negeri 3 Ma'rang. *Khatulistiwa Jurnal Pendidikan dan Sosial Humaniora* 5(2), 120-124. [CrossRef]

Sahronih, S., Purwanto. A., & Sumantri, M.S. (2020). The effect of Use Interactive Learning Media Environment-based and Learning Motivation on Science Learning Outcomes. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, (11), 20-24. [CrossRef]

Setiawan, A. A., Muhtadi, A., & Hukom, J. (2022). Blended learning and student mathematics ability in Indonesia: A meta-analysis study. *International Journal of Instruction*, 15 (2), 905-916. [CrossRef]

Shalev, R. S., Manor, O., Kerem, B., Ayali, M., Badichi, N., Friedlander, Y., & Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia is a familial learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 59-65. [CrossRef]

Shatat, F., Aldalalah, O., & Ababneh, Z. (2017). The Impact of the E-book on Levels of Bloom's Pyramid at ECT Students in Light of the Internal and External Motivation to Learn Mathematics and Statistics. *Asian Social Science*, 13(2), 49-63. [CrossRef]

Sopamena, P., Sangadji, K., Riaddin, D., Kaliky, S., & Assagaf, G. (2023). Effectiveness of Flipped Classroom Model on Mathematics Achievement at the University Level: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Instruction*, 16(1), 767-780. [CrossRef]

Wei, X., Cheng, I., Chen, N., Yang, X., Liu, Y., Dong, Y., Z., Xuesong & Kinshuk. (2020). Effect of the fipped classroom on the mathematics performance of middle school students. *Educational Technology Research and Development*, 68 (12), 4-27.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Al-Aseeli, K. (2018). The effect of the mind maps strategy in teaching Islamic education on immediate and delayed achievement among tenth-grade female students in Aqaba. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 23(2), 41–42. [In Arabic]

Al-Masri, T. (2022). The effectiveness of peer-assisted inverted learning in developing scientific inquiry skills and motivation toward learning among preparatory-school students. *Journal of Studies in University Education*, 55, 29–104. [In Arabic]

Al-Saadi, H. (2020). The effectiveness of the flipped classroom strategy in developing achievement, thinking skills, and engagement in learning mathematics among first-year secondary female students in Asir. *King Khalid University Journal for Educational Sciences*, 7(1), 90–119. [In Arabic]

Al-Shalahi, S., Al-Basioni, M., & Abdelwahab, S. (2022). Using flipped learning in teaching mathematics to develop future thinking skills among tenth-grade students in Kuwait. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 117(3), 1438–1460. [In Arabic]

Al-Shamrani, L. (2023). The effect of flipped learning on developing achievement and critical thinking skills in the computer and information technology course among third-intermediate female students in Riyadh. *Journal of Educational and Human Sciences*, 24, 81–101. [In Arabic]

Al-Sheikh, S. (2018). The effect of using the flipped classroom strategy in teaching mathematics on the academic achievement of third-intermediate female students in Makkah. *Journal of Scientific Research in Education*, 19, 90–133. [In Arabic]

Al-Zahrani, A. (2015). The effectiveness of the flipped classroom strategy in developing cognitive achievement in the e-learning course among students of the College of Education at King Abdulaziz University. *Journal of Education, Al-Azhar University*, 162(2), 471–502. [In Arabic]

Ashqar, A. (2022). The effect of using the flipped classroom strategy via Facebook on achievement and attitudes toward mathematics among seventh-grade female students in Gaza. *Journal of Educational Sciences Studies*, 24(9), 77–91. [In Arabic]

Atwan, A. (2020). The effect of employing flipped classrooms on developing mathematical power among female students in the elementary education department at Al-Aqsa University in Gaza. *Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University*, 14(3), 539–557. [In Arabic]

Bou Sehla, H., & Farhaoui, K. (2020). The effect of using concept maps on achievement in Arabic language. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 6(1), 188–206. [In Arabic]

Drouza, A. (2020). Drouza's taxonomy of educational objectives: A modification of Anderson's revision of Bloom's taxonomy. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(1), 77–90. [In Arabic]

Drouza, A. (2021). *Learning strategies (theoretical and practical)* (2nd ed.). Dar Al-Farouq for Publishing and Printing. [In Arabic]

Drouza, A., & Al-Sartawi, A. (2022). The degree to which the Tawjihi exam questions in Arabic language measure cognitive levels according to the revised taxonomy during the academic years 2015–2019. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 3(2), 316–336. [In Arabic]

El-Sayed, A., & Hussein, I. (2023). The effectiveness of the flipped learning strategy in developing academic achievement and motivation toward learning mathematics among eighth-grade female students. *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University,* 33(2), 173–197. [In Arabic]

Shaaban, H., & Mustafa, A. (2022). The effect of the interaction between two flipped classroom patterns (traditional vs. productive failure) and learning style (active vs. reflective) on developing productive creativity and personality skills among postgraduate students. *Journal of Research in the Fields of Qualitative Education,* 8(36), 887–944. [In Arabic]

Wahdan, S., & Afouneh, S. (2022). The effect of the flipped classroom strategy on the achievement of seventh-grade students in mathematics in Nablus Governorate. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 6(1), 84–101. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 6, 2025, pp. 965 - 981
www.refaad.com

الوسط الأسري وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية والسلوكيات المنحرفة- دراسة مجموعة من مراهقي طلاب التعليم المهني الرسمي في منطقة طرابلس- شمال لبنان

أمل عبد الله عبد الحيّ [1]*
[1] دكتوراه في علم النَّفس من جامعة القدّيس يوسف- بيروت.
*الباحث المراسل: أمل عبد الحيّ (amalabdulhay19@gmail.com)

The Family Environment and Its Relationship to Some Psychological Disorders and Deviant Behaviors - A Field Study on a Sample of Vocational Education Students in Tripoli, North Lebanon

Amal Abdallah Abdul-hay[1]*
[1] Doctorat from Saint Joseph University, Beirut.
* Corresponding Author: Amal Abdul-hay (amalabdulhay19@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/8/11	2025/9/11	2025/10/1

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.5

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى التّعرف على الوسط الأسري وعلاقته بظهور بعض الاضطرابات النفسية والسلوكيات المنحرفة على مجموعة من طلاب التعليم المهني الرسمي في لبنان.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الارتباطي. وتم تحديد العينة بالطريقة القصدية وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (305) طالبًا من المدارس والمعاهد الرسمية الفنية. وتمّ الاعتماد على المعادلة (Seta, 2016) لتحديد حجم العينة.

النتائج: أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة عندى مستوى (α=0.05) بين الوسط الأسري والاضطرابات النَّفسيّة والسلوكيات المنحرفة. إذ أنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة (sig) الخاصة بنتائج معامل التحليل التباين الآحادي (ANOVA) تساوي (0.091) ممّا يدل على عدم وجود علاقة بين الوسط الأسري والاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمقياس الاضطرابات النفسية والسلوكيات المنحرفة (2.60).

الخلاصة: في ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة بعض التوصيات منها ضرورة إشباع الحاجات النَّفسيّة للمراهق وتأمين الاستقرار النفسي، واقترحت بإجراء مزيد من البحوث حول آلية تقديم برامج دعم نفسيّ واجتماعي للمراهقين في المدارس والمهنيات.

الكلمات المفتاحية: *الوسط الأسري؛ اضطرابات نفسية وسلوكية؛ المراهقة.*

Abstract:

Objectives: The current study aimed to identify the family environment and its relationship to the emergence of some psychological disorders and deviant behaviors among a group of public vocational education students in Lebanon.

Methods: The study adopted the descriptive and correlational approaches. The sample was determined purposively, and the study was applied to a sample of (305) students from public technical schools and institutes. The equation (Seta, 2016) has been used to determine the sample size.

Results: The results showed no statistically significant relationship at the level (α = 0.05) between the family environment, psychological disorders, and deviant behaviors. The statistical significance value (sig) for the results of the one-way analysis of variance (ANOVA) was equal to (0.091), which indicates no relationship between the family environment, psychological disorders, and deviant behaviors. The overall arithmetic mean value for the psychological disorders and deviant behaviors scale was (2.60).

Conclusions: In light of these findings, the study presented some recommendations, including the need to satisfy adolescents' psychological needs and ensure psychological stability. It also suggested conducting further research on the mechanism for providing psychological and social support programs for adolescents in schools and vocational settings.

Keywords*: family's environment; psychological disorders and deviant behaviors; adolescent.*

الاستشهاد

Citation

عبد الحي، أمل. (2025). الوسط الأسري وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية والسلوكيات المنحرفة- دراسة مجموعة من مراهقي طلاب التعليم المهني الرسمي في منطقة طرابلس- شمال لبنان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (6)، 965- 981.

Abdul-hay, A. A. (2025). The Family Environment and Its Relationship to Some Psychological Disorders and Deviant Behaviors - A Field Study on a Sample of Vocational Education Students in Tripoli, North Lebanon. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(6), 965-981. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.5 [In Arabic]

المقدّمة:

ينمو الإنسان من خلال تفاعل القوى الوراثيّة والقوى البيئيّة، وتختلف الأهميّة النّسبيّة لكلّ منهما من شخص لآخر. وتعتبر مرحلة المراهقة مرحلة حرجة ناهيك عن خصوصيّة هذه المرحلة العمريّة وحساسيّتها وما تتميّز به من تحوّلات في الشّخصيّة والسُّلوك. ويعتبر الشّباب السِّمة المميّزة للمجتمع اللّبنانيّ، ولكنّ واقع هذه الفئة حافل بمشاكل كثيرة ناجمة عن أسباب عدّة أسريّة كانت أم ثقافيّة، اقتصاديّة واجتماعيّة وغيرها من المسبِّبات. ومن الملاحظ أنّ هذه الفئة تنقسم إلى فئات عدّة يعاني بعضها التّهميش وانعدام العدالة الاجتماعيّة ناهيك عن المشكلات الشائعة.

وتتمتّع الأسرة اللّبنانيّة بمميّزات خاصّة، ويؤثّر المحيط العائليّ في رعاية الشّباب وصقل شخصيّتهم وتوجيهم وحمايتهم من الانحراف.

من هنا انبثقت فكرة البحث وأردنا تسليط الضوء على تأثير المحيط العائليّ ودورهما في نشوء أو حماية المراهق من بعض الاضطرابات النَّفسيّة والانحرافات السُّلوكيّة.

أهميّة الدّراسة:

تكمن أهميّة الدّراسة في:

- التركيز على شريحة من الطلّاب المراهقين باعتبارهم شريحة مهمّة ومستهدفة، إذ إنَّ إصابتهم بالاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكية قد تعيق نموّهم النَّفسيّ والاجتماعيّ.
- تقدم هذه الدراسة مقايس مقنن وموثوق لقياس بعض الاضطرابات النَّفسيّة (القلق، الاكتئاب) وكذلك لقياس حالات الغضب والتمرد والعدوانية عند الطلاب المراهقين.
- قد توجه اهتمام مدراء المعاهد والمدارس نحو تنفيذ برامج دعم نفسيّ واجتماعيّ للطلاب.

أهداف الدّراسة:

تسعى الدّراسة الحاليّة إلى التعرّف والتحقق من تأثير الوسط الأسريّ في ظهور بعض الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة لدى عيّنة من مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ الرسميّ.وذلك من خلال:

- التعرّف على أشكال وصور الاضطراب النّفسيّ والسُّلوكيّ لدى المراهق اللّبنانيّ.
- محاولة تفسير بعض مظاهر السُّلوك الانحرافيّ لدى طلّاب التّعليم المهنيّ الرسميّ في لبنان.
- محاولة الوصول إلى حقائق علميّة يمكن على ضوئها وضع برامج لرعاية المراهقين.

مشكلة الدّراسة:

الأسرة هي الوسط الاجتماعيّ الأوّل الّذي يترعرع فيه الفرد وتتشكّل ذاته من خلال تفاعله مع أفرادها وبالأخصّ والداه اللّذان يوجّهان سلوكه ويستجيبان لمطالبه ويشبعان حاجاته وبالتّالي يقوّيان أواصر المحبّة ويشعرانه بالاستقرار النَّفسيّ.

والبناء الأسريّ هو اللّبنة الأساسيّة في أيّ مجتمع، وإنّ أيّ تغيّر في وظائف الأسرة ودورها في التنشئة والرعاية ينعكس على علاقاتها الداخليّة بأبنائها وكذلك تماسكها، فالوسط الأسريّ المستقرّ والعلاقة المتينة بين المراهق ووالديه يعودان بنتائج إيجابيّة للطرفين، ويشجّعان على بناء علاقات اجتماعيّة إيجابيّة مع الآخرين، كما يبعدان المراهق عن الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّة.

وقد تشهد بعض الأسر مشكلات (اجتماعيّة- اقتصاديّة، صحيّة، قيميّة) تؤثّر على متابعة أبنائها وعدم توافقهم الأسريّ والاجتماعيّ ممّا قد يساهم في ظهور مشاكل تأخذ أبعادًا وأشكالًا مختلفة (كالتمرّد والغضب والعدوان) أو ظهور عوارض لاضطرابات نفسيّة (قلق-اكتئاب) يوصلان المراهق إلى حدّ الانحراف. وقد يعود تفسير هذه الظواهر إلى تحوّلات عرفتها الأسرة اللبنانيّة نتيجة الأزمات المتعدّدة الجوانب الّتي عايشتها أنساق المجتمع كلّها. وتعتبر الأسرة المحدّد الحقيقيّ والمتغيّر الرئيس في تشكيل سلوك المراهقين كما أنّ لها دورًا أساسيًّا ورئيسًا في البناء الاجتماعيّ، كما أنّها تعدّ من أهمّ العوامل الاجتماعيّة إن لم تكن أهمّها جميعًا في التأثير في السُّلوك الفرديّ والاجتماعيّ.

وعليه وممّا سبق يمكن طرح التساؤل المركزيّ الآتي: **إلى أيّ مدًى يساهم الجوّ الأسريّ في ظهور مظاهر سلوكيّة انحرافيّة أو اضطرابات نفسيّة لدى المراهق اللّبنانيّ؟**

وتتفرّع منه التّساؤلات التالية:

- ما الآثار النَّفسيّة والاجتماعيّة الّتي يساهم في بنائها الجوّ الأسريّ على المراهق؟
- هل يؤثّر الوضع الصّحيّ للأهل على المراهق؟
- هل تنعكس وفاة أحد الوالدين على سلوك المراهق؟

فرضيّات الدّراسة:

- الفرضيّة العامّة: عدم وجود علاقة بين الوسط الأسريّ وظهور بعض السُّلوكيّات المنحرفة والاضطرابات النَّفسيّة لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهني الرسميّ. وتتفرع مما سبق الفرضيّات الجزئيّة الآتية:
  - وجود علاقة بين المستوى الاقتصاديّ المتدنّي لدى الأسرة وظهور بعض السُّلوكيّات المنحرفة والاضطرابات النَّفسيّة لدى طلّاب التّعليم المهنيّ.

- وجود علاقة بين الحالة المرضيّة للأهل (مرض عقليّ، مزمن، إعاقة) وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى المراهقين في هذه الأسر.
- وجود علاقة بين وفاة أحد الوالدين وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ.

التّعريفات الإجرائيّة لمتغيّرات الدّراسة:

- **الوسط الأسريّ:** هو المحيط الأسريّ الخاصّ بكلّ مراهق والّذي حاولنا تحديد مستواه (الاقتصاديّ- الاجتماعيّ) والتعرّف إلى وضعه الأسريّ من خلال الاستبيان الموجّه للأهل.
- **الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة:** تمّ حصرهم كالتالي: القلق- الاكتئاب- الغضب- التمرّد- العدوانيّة. وتمّ التعرّف عليهم وتحديدهم من خلال المقياس الموجه إلى المراهقين من إعداد الباحثة.

محدّدات الدّراسة:

تتحدّد نتائج الدّراسة بعيّنتها الّتي اقتصرت على مراهقين طلبة التّعليم المهنيّ في المدارس والمعاهد الفنّيّة الرسميّة الواقعة ضمن قضاء طرابلس، مستوى البكالوريا الفنّيّة والامتياز الفنّيّ المسجّلين للعام الدراسيّ 2021/2020. كما تتحدّد بالاستبيان الموجّه للأهل من إعداد الباحثة، ومقياس الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة (الجنوح الكامن) موجّه للمراهقين من إعداد الباحثة.

الإطار النّظريّ:

أولًا: الأسرة

تعريف الأسرة:

يعرّفها الباحث شبل بدران (2009)، بأنّها الوحدة الأولى الّتي يتفاعل معها الطفل تفاعلًا مستمرًا والمحتوى الأوّل الّذي تنمو فيه أنماط التربية المختلفة، حيث يبدأ الوليد البشريّ حياته الاجتماعيّة عن طريق التعرّف على مركز أسرته وسوف يبقى هذا المركز خلال سنين حياته الأولى (بدران، 2009، صفحة 17). فالأسرة حسب هذا الباحث تنتمي إلى طبقة اجتماعيّة معيّنة، فالطفل الّذي يولد في أسرة ثريّة يعيش نمط التفاعلات السائد في هذه الأسرة والشيء عينه بالنّسبة للطفل الّذي يولد في الأسرة الفقيرة أو المتوسّطة.

ويعرّفها (حجازي، 2012) بأنّها "كيان حيّ متحرك منظم بمثابة وحدةكليّة، تضم أفراداً في أنماط من العلاقة المستمرة والمتفاعلة بين بعضهم بعضًا، تمتد عبر الزمان والمكان". (حجازي، 2015) وبهذا يمكن تحديد الأسرة بأنها بنيّة اجتماعيّة بيولوجيّة نفسيّة لها نظامها الخاص الذي يتغيّر ويتكيّف عبر الزمن.

الأسرة خصائصها وشرائحها:

- **الخصائص النَّفسيّة للأسرة وديناميّاتها**

الأسرة هي أكثر من تجمّع من الأفراد الّذين يتقاسمون حيّزًا مكانيًّا ونفسيًّا خاصًّا لأنّها منظومة طبيعيّة ذات خصائص تميّزها عن سواها. العلاقة ما بين أعضاء هذا العالم المصغّر الخاصّ عميقة ومتعدّدة المستويات، وتستند إلى حدّ بعيد على تاريخ مشترك ورؤى وافتراضات مشتركة حول ذاتها وحول العالم، وحسّ مشترك بالأهداف والتوجّه المستقبليّ. يرتبط الأفراد ضمن هذه المنظومة بارتباطات عاطفيّة متبادلة ومستمرّة، وولاءات قد تتذبذب في الشدّة خلال مرور الزمن، إلّا أنّها تستمرّ خلال مسار حياة الأسرة (Goldernberg & Goldenberg, 1996) .

ويرى (حجازي،2015) "إنّ ما يميّز الأسرة النواتيّة عربيًّا هو حفاظها على شبكة من العلاقات مع أسر الأصل والأقارب. فهي تستفيد من مساندتهم المادّيّة والمعنويّة، وتبادل الخدمات معهم".

الشرائح الأسريّة وخصائصها النوعيّة:

نشير إلى وجود شرائح أسريّة عدّة في المجتمع اللّبنانيّ، لكلّ شريحة خصائصها التكوينيّة وظروفها، وبالتّالي احتياجاتها ومتطلّباتها وإمكاناتها. وقد نتحدّث عن أربع شرائح أساسيّة من الأسر العربيّة لكلّ منها خصائصها (مهنا و حجازي، 2013)، نلخصّها على الشكل التّالي:

- **أسر محدثة النّعمة ومعها أسر تحالف رأس السياسة والمال:** هذه الأسر تتمتع بنفوذ سياسيّ و ماليّ ومحصنة ضد الأخطار الصحيّة والاقتصاديّة والماليّة والأمنيّة بل إنها المسؤولة عن هذه الأخطار وتمتلك وسائل الحماية الكامنة ضد هذه الأخطار. أبناء هذه الشريحة يفتقدون الاستقرار النفسيّ والعاطفيّ ويعوض الأهل غيابهم بالإغداق في العطاء الماديّ أما تحصيلهم الدراسيّ والعلميّ غير ضروري حيث ثروة الأهل متوفرة.
- **أسر النُّخب المهنيّة:** تتميز أسر النُّخب المهنيّة بالاستقرار النَّفسيّ، فالوالدين يتمعتون بالنُّضج النَّفسيّ وينعكس ذلك في علاقتهم مع أبناءهم، ويظهر في سلوكهم وفي انتمائهم القويّ للأسرة حيث أنّ الإهتمام بهم ورعايتهم يعتبر أوليّة. يحظى أبناء هذه الشريحة بالتوجيه العلميّ والمهنيّ الذي يقودهم إلى الأرتقاء في عملهم وتصدر المراكز المرموقة والانغراس الاجتماعيّ، وهم يتمتعون بالصحّة النَّفسيّة.
- **الأسر الشعبيّة الكادحة:** هذه الأسر تتفانى في العطاء من أجل تربية الأبناء والاهتمام بهم ورعايتهم، وتتميز بدرجة جيدة من التّماسك و توفر مقوّمات الصحّة النَّفسيّة. وبالرغم من ضعف إمكاناتها الماديّة، فهي تسعى جاهدة لتوفير أفضل الامكانات السكنيّة والأمنيّة والتّعليميّة لأبناءها.

يتصدم أبناء هذه الشريحة الأسريّة بواقع صعب يزيد من شعورهم بالمعاناة والتهميش. فقد لايتوفر لأبناءها التّعليم المناسب لتلبية سوق العمل. وتشكّل هذه الأسر الشريحة الأكبر من المجتمع العربيّ.

- **الأسر المتصدّعة والمهمّشة:** تعيش هذه الشريحة في الضواحي وبعض المناطق الهامشيّة عمرانيًا حيث تنعدم الخدمات السكنيّة والصحّيّة والماء والإنارة حتى انها تفتقر إلى الرقابة الأمنيّة مما يزيد من الإقدام على السلوكيّات لا أخلاقيّة واحتياليّة. تُشكل شريحة واسعة من الأسر التي يعاني أبناؤها من الحرمان العاطفيّ، والحرمان المادّيّ والحرمان الثقافيّ ممّا لايمكّنهم من إدارة حياتهم. الوالدان أمّيّان،غير مؤهّليان للاهتمام ورعاية أبناءهم، هم مادون خط الفقر أي مادون خطّ الكرامة الانسانيّة.

مقوّمات التّماسك الأسريّ:

إنّ الأسرة هي اللّبنة الأولى في المجتمع، وتعتمد الأسرة في حياتها على مقوّمات عدّة لا يمكنها الاستغناء عنها لتتمكّن من قيامها بوظائفها كنسق اجتماعيّ، ويتوقّف نجاحها وتكاملها الاجتماعيّ مع بقية الأنظمة والأنساق الاجتماعيّة الأخرى على مدى تكامل هذه المقوّمات وتناسقها في ما بينها. وهكذا أصبح للتماسك الأسريّ مجموعة من المقوّمات المتفاعلة في ما بينها، والّتي تتفاوت درجتها بين أسرة وأخرى. ونشير إلى وجود أحد عشر مقوّم أساسيّ لضمان تماسك الأسرة، ونلخّصها في النقاط التّالية:

- حسّ المسؤوليّة والالتزام بالرباط الزوجيّ وروابط الوالديّة والبنوّة: الحفاظ على سلامة الأسرة وتماسكها، وصولًا إلى ذلك القدر الضروريّ من التضحية وبذل الجهد للحفاظ على الأسرة. إنّه التزام بخدمة الذات الجماعيّة والسعي إلى تحقيق الذات الفرديّة من خلال صحّة الأسرة ونمائها. الالتزام لا يعني الغياب الكلّيّ للتباينات وأوجه الاختلاف والصراعات، فذلك غير ممكن، وإنّما هو التزام بالآخرين وقبولهم والحرص عليهم على الرغم من الخلافات الّتي لا بدّ منها. (عياد، 2014)
- التكافؤ في السنّ والمرحلة التّعليميّة والوضع الاقتصاديّ الاجتماعيّ: ممّا يشكّل ثلاثة عوامل موضوعيّة لإمكانيّة إقامة علاقة زوجيّة متوازنة، وقابلة للحياة، حيث يجد كلّ من الزوجين مكانة معقولة لا تكلّفه أثمانًا نفسيّة ومادّيّة ومعنويّة باهظة تهدّد تماسك الأسرة على المدى البعيد.
- إنّ العلاقات الاجتماعيّة هي أساس الاستقرار الأسريّ، فالزوجان يرتبطان بعلاقات خارج الأسرة وداخلها، فالعلاقات الداخليّة لا تمثّل اشتراكًا في المكان فقط، بل تنشأ على أساس التقبّل المتبادل بين الزوجين، حيث يتقبّل كلّ طرف بعيوبه قبل محاسنه (الصّديقي و آخرون، الصفحات 61-62).
- التوافق على المكانة والأدوار والمرجعيّة: حيث يجد كلّ طرف مكانته الّتي ترضيه ويقوم بأدواره الوظيفيّة زوجيًّا وأسريًّا ووالديًّا. وكذلك التوافق على نظم السّلطة ومرجعيّاتها وحدودها تبعًا لأدوار ووظائف كلّ من الزوج والزوجة.
- التوافق على السياسات والتوقّعات: يُقبل كلّ من الزوجين على الرباط الزوجيّ، ولديه روزنامة ذاتيّة من التوقّعات والسياسات. تشمل هذه التوقّعات تصوّره الشخصيّ حول إدارة الحياة الزوجيّة والأسريّة وأساليب التنشئة، والعلاقات مع الأسرة الممتدّة والمحيط الاجتماعيّ. وكذلك سياسات الإنفاق وإدارة ميزانيّة الأسرة. التوافق على هذه التوقّعات والسياسات يوفّر أساسًا طيّبًا لتماسك الأسرة وحسن قيامها بوظائفها، حيث تبقى الخلافات ضمن إطار وإرادة التوافق والتلاقي من خلال مرونة المواقف.
- النضج النّفسيّ: ويظهر في التمتّع بالصحّة النّفسيّة لكلّ من الزوجين، وبدرجة من الذكاء العاطفيّ، لجهة التواصل مع المشاعر الذاتيّة وتفهّمها والقدرة على التعامل معها. وكذلك تفهّم مشاعر الآخر والتعامل معها. يعدّ المقوّم النّفسيّ من أهمّ مقوّمات الأسرة، فعندما توفّر الأسرة الاستقرار النّفسيّ والطمأنينة والأمن والعطف لأفرادها، فهي تكون أكثر فاعليّة في رعاية أبنائها، فهي بذلك تضمن سلامة أفرادها من التفكّك الأسريّ والصراع بين أفرادها. فالتفاهم والتعاون المتبادل بين الوالدين شرط أساسيّ لاستقرار الحياة الأسريّة، كما أنّ تحديد سلوك الأسرة ينعكس على الطفل منذ السنوات الأولى في حياته، لأنّ وظيفة الأسرة هي صياغة استعداده في نمط اجتماعيّ مقبول. (فطيمة، 2005، صفحة 210)
- النضج العاطفيّ الجنسيّ: النضج والقدرة على الارتباط الوثيق الّذي يحمل الرضى للطرفين، والنضج الجنسيّ الّذي يوفّر الإشباعات ويعزّز الرباط الزوجيّ هما نتاج التمتّع بتنشئة في الطفولة تتّصف بالحبّ والتقبّل والرعاية والعلاقات الوثيقة بالوالدين والتفاعل معهما. وهي ذاتها الّتي ترسي أسس الصحّة النّفسيّة في الطفولة الّتي تتجلّى في الصحّة النّفسيّة الزوجيّة الجنسيّة في سنّ الرّشد.
- التوافق على التكيّف لأطوار الحياة الأسريّة: تمرّ الأسرة بمراحل من النّماء: من الخطوبة وقضاياها، وتأسيس الحياة الزوجيّة ومتطلّباتها، من سكن وسواه، وكذلك مهامّ بناء مكانة اقتصاديّة اجتماعيّة، وعبورًا إلى نموّ الأبناء ووصولهم إلى سنّ المراهقة والشّباب، ومن ثمّ استقلالهم، وتكيّف الوالدين لمرحلة أواسط العمر والتقدّم التدريجيّ في السنّ، وما يصيب كلًّا منهما من أمراض أو نكسات صحّيّة؛ كلّها أطوار طبيعيّة في حياة الأسرة لا بدّ من التكيّف مع كلّ منها. وتتزايد فرص تماسك الأسرة بقدر انسجام كلّ من الزوجين في تقدّمه خلال هذه الأطوار.
- امتلاك مهارات تخطيط الحياة الأسريّة وإدارتها: إدارة الحياة الزوجيّة، تحديد أولويّات الأسرة وتوفير متطلّباتها، إدارة الميزانيّة وسياسات الإنفاق، إدارة تنشئة الأبناء ورعايتهم، إدارة الوقت (وقت العمل والترويح والالتزامات الأسريّة الممتدّة، والالتزامات الاجتماعيّة)، مهارات حلّ المشكلات وإدارة الصراعات، مهارات الاتّصال والحوار؛ كلّها مهارات ضروريّة جدًّا لإنجاح الحياة الأسريّة وتحصينها وتماسكها.
- المقوّم الاقتصاديّ: وهو من الشروط البديهيّة لتوفير التّماسك الأسريّ، لجهة تلبية احتياجات تأسيس أسرة وتأمين السكن والطبابة ومختلف الحاجات الأساسيّة وتوفير ضمانات الأمن، ونفقات الحياة اليوميّة، والترويح ومتع الحياة الّتي توفّر الراحة وتنفّس احتقانات ضغوطات الحياة،

ومن بعدها توفير متطلّبات إنجاب الأطفال وتنشئتهم.

- وإنّ تحقيق التوازن بين الدّخل والإنفاق شرط أساسيّ في حياة الأسرة، إذ يترتّب على قصور العامل الاقتصاديّ ظهور الفقر الّذي يحرم الأسرة من المشاركة الاجتماعيّة (الصّديقي و آخرون، الصفحات 61-62). ومفهوم الفقر مفهوم نسبيّ، فليس دخل الأسرة موضوعًا كمّيًّا فحسب، فقد يحقّق دخل الأسرة مطالبها المادّيّة ولكنّه لا يحقّق لها الشعور بالأمن أو الإشباع النّفسيّ والاجتماعيّ، وكثير من المشكلات مرجعها أساسًا للعوامل الاقتصاديّة أو الحرمان المادّيّ وهذا ما يرغم المرأة على الخروج للعمل لمساعدة زوجها من أجل رفع الدّخل وتحسين المعيشة لأسرتها.
- المحيط الاجتماعيّ المعافى: تعيش الأسرة في محيط اجتماعيّ يتمثّل في الجماعة المحليّة والحيّ. وبمقدار تماسك هذا المحيط وسلامة العلاقات والتفاعلات فيه، وبمقدار التآزر والضوابط الاجتماعيّة يتأمّن للأسرة الإطار الحيويّ الّذي يحفظ أمنها. ومن المعروف أنّ تماسك الأسرة يتعرّض للمخاطر حين تعيش في أحياء هامشيّة تخلو من الضوابط الاجتماعيّة والأمنيّة والخدمات الأساسيّة، ويشيع فيها الاختلاط السكّانيّ المتنافر الّذي يفتح الباب على مصراعيه لمختلف حالات السُّلوكيّات الجانحة وتراخي مسؤوليّة رعاية الأسرة وتنشئة الأبناء.
- المقوّم الصحّيّ: إنّ الأسرة هي الوسيلة البيولوجيّة الّتي تمدّ المجتمع بالأفراد، فعن طريقها نضمن استمرار النوع الإنسانيّ، ومن خلالها تنتقل الموروثات الّتي تحملها الجينات، ولذلك لابدّ من أن تكون الأسرة سليمة من الناحية الصحّيّة لضمان سلامة الأبناء. وتلعب الوراثة دورًا مهمًّا في حياة الأسرة، ولا جدال في أنّ سلامة الأبوين الصحّيّة تؤدّي إلى نسل سليم، وبالتّالي إلى أسرة سعيدة (علي، 2005، صفحة 87).

ويؤثّر المرض سلبًا على استقرار الحياة الأسريّة نفسيًّا واجتماعيًّا ويجعل الأسرة تفقد توازنها واستقرارها. ولتحقيق التكامل الأسريّ لابدّ من توفّر الصحّة لجميع أفراد الأسرة (العناني، 2005، صفحة 87).

إنّ توفر هذه المقومات في الأسرة ضرورة لسلامة صحتها النّفسيّة وبمقدار توافر القدر الأكبر من هذه المقومات بمقدار ما تتمكن الأسرة من القيام بواجبها تجاه المراهق وترسى أسس الصحّة النّفسيّة وتجنب المراهق الاضطرابات والآزمات وبالتالي تتمكن من تنشئة أفراد أسوياء فاعلين اجتماعيًا وحياتيًا.

الوسط الأسريّ:

إنّ فكرة الارتباط وتكوين أسرة من بدايتها مرتبطة بمدى قدرة الزوجين على الالتزام بالمسؤوليّات المنوطة بهما، وبعد الزواج يتوقّف تحقيق الاستقرار الأسريّ على العامل الاقتصاديّ حيث يعتبر الأساس في إشباع الحاجات الأساسيّة والمتغيّرة والوسيلة الناجحة للمحافظة على بنائها المادّيّ والنّفسيّ والاجتماعيّ.

يتمحور دور الأسرة التقليديّة حول ثلاثة أهداف: التجديد البيولوجيّ الديموغرافيّ، تنشئة الأطفال على الانتماء والالتزام، ونقل الموروث القيميّ والثقافيّ والحفاظ على استمراريّته. وذلك في سلسلة متماسكة من دوائر الانتماء والالتزام من الأسرة المصغّرة إلى الممتدّة، إلى العشيرة إلى القبيلة والوطن. إلّا أنّ الالتزام بالأسرة وتماسكها هو مسألة كيانيّة حيويّة وليست مسألة خيار فرديّ قابل للتعديل والتغيّر (ديراني، 2004).

مع شيوع الأسرة النواتيّة لم يعد الالتزام مسألة حتميّة، حيث تراخت القوى الضاغطة وأفسحت المجال لبروز العوامل الفرديّة وتزايد وزنها. ذلك أنّ الأسرة النواتيّة المعاصرة فقدت الدور الحيويّ الضامن لتلاحم الأسرة الممتدّة والعشيرة ومنعتها، كما أنّ إنجاب الأطفال وتنشئتهم ونقل الموروث الثقافيّ إليهم لم يعد وظيفة حتميّة للأسرة النواتيّة، بل أصبح خيارًا ذا قيمة نفسيّة أساسًا. ولم يعد الابن ضامنًا لاستمراريّة الذريّة بالضرورة، ولا الحامل للتراث، بل أصبح الأطفال مسألة رضى نفسيّ اجتماعيّ للوالدين. وبالتّالي لم يعد الطفل هو إسمنت تماسك الأسرة، بل أصبح نتاج خيار عاطفيّ_ عقلانيّ عند الأهل (ديراني، 2004).

ثانيًا: المراهقة

مفهوم المراهقة وتحديدها الزمني:

المراهقة مفهوم اصطلاحيّ حديث، ونتاج الثورة الصناعيّة والعلميّة والتقنيّة في القرن التاسع عشر الميلاديّ، ونتاج التقدّم الحضاريّ الحاليّ. وفي هذا يقول أحمد أوزي: "نعتبر المراهقة اكتشافًا جديدًا مرتبطًا بالتقدّم الصناعيّ والتطوّر الحضاريّ، فالغرب نفسه لم يعرف المراهقة علميًّا، إلّا في بداية هذا القرن. غير أنّه وعلى الرّغم من حداثة اكتشاف المراهقة علميًّا، فإنّه من الصعب الجزم التامّ بأنّ في المجتمعات الإنسانيّة السابقة على المجتمعات الصناعيّة لم يكن الفرد يعرف خلال نموّه وتطوّره مرحلة المراهقة كمرحلة مستقلّة ومتميّزة. إذ إنّ الفضل في هذه المسألة يحتاج إلى أبحاث اجتماعيّة وأنتروبولوجيّة كثيرة ودقيقة. والّذي يمكن قوله هو أنّ هذه المرحلة على الرّغم من وجودها ومرور الشخص بها، فإنّ مدّتها الزمانيّة لم تكن بهذا الطول الّذي تعرفه اليوم (أوزي، 2011، صفحة 9)".

وهناك من يعرّف المراهقة بأنّها "حالة من النموّ تقع بين الطفولة وبين الرجولة أو الأنوثة. وإنّ فترة العمر لايمكن تحديدها بدقّة، لأنّها تعتمد على السرعة الضروريّة في النموّ الجسميّ، وهي متفاوتة، بينما أنّ عمليّة النموّ السيكولوجيّ ليست غير محدّدة فحسب، وإنّما هي غامضة أيضًا. ومن غير السهل أن تفرز هذه المرحلة من حياة الإنسان حتّى يصبح الفرد ناميًا بصورة كلّيّة. وممّا لاريب فيه أنّ هذا يحدث بعد العشرينيّات. وعلى كلّ حال، فإنّ هذه الفترة من الناحية السيكولوجيّة تشمل أولئك الأفراد الّذين هم في العقد الثّاني من الحياة." (الحافظ، 1990، صفحة 22)

تعدّ المراهقة فترة انتقال من عالم الطفولة إلى عالم الشّباب والنضج والرجولة والأنوثة.ويمكن الحديث عن بداية المراهقة ووسطها ونهايتها، أو ما يسمّى أيضًا بالمراهقة المبكرة (11-14) سنة الّتي تتميّز بتغيّرات سريعة؛ والمراهقة المتوسّطة (14-18) سنة وهي مرحلة اكتمال التغيّرات البيولوجيّة؛

والمراهقة المتأخّرة (18-21) سنة يصبح فيها الإنسان راشدًا بالتصرّفات والمظهر. لذا، تتميّز هذه الفترة الانتقاليّة بمجموعة من التغيّرات النمائيّة والنَّفسيّة والانفعاليّة والاجتماعيّة الّتي قد تترك آثارًا سلبيّة أو إيجابيّة في نفسيّة المراهق أو المراهقة على حدّ سواء.

فئات المراهقين:

يُشير (حجازي، 2016) إلى وجود أربع فئات من المراهقين لكلّ فئة منها مميزاتها وصفاتها. وهذه الفئات هي كالتّالي: الفئة المترفة- الفئة المنغرسة- الفئة المهدورة- فئة شباب الظلّ. تنحصر دراستنا في الفئة المهدورة وفئة شباب الظلّ. لمحة مختصرة عن هذه الفئات الأربعة تؤكد وجود اختلافات جوهريّة في نموها وبيئتها ووسطها الأسريّ والاجتماعيّ. بينما تعيش الفئة المترفة حالة من التراخي تنعدم فيها الضوابط إضافة إلى حالة من البذخ والترف، إذ يحاول الأهل إغراق أولادهم بالعطاء المادّيّ تعويضًا عن غيابهم بينما يعيش المراهقون في فراغ عاطفيّ وبحث مستمر عن اللّذات قد تصل إلى الجنوح (تعاطي المخدرات) والاستعراض الاستهلاكيّ ويفتقدون هويتهم.أما الفئة الثانية فهي الّتي تمثل جيل النخبة من الشّباب اللذين تمكنوا من بناء مكانة اجتماعيّة مرموقة مدعومة بدراسة جامعيّة. وتخطى هذه الفئة بالرعاية والاهتمام والدعم النَّفسيّ والاجتماعيّ من الوالدين.أما بالنسبة إلى الفئة المهدورة فهي تعيش أزمة وجوديّة بالرغم من وضعها العائليّ المستقرّ نوعًا مًا إلا أنّ ضعف الامكانات المادّيّة ينعكس على تحصيلها الدراسيّ. يمتلك مراهقو هذه الفئة الطموح والشغف في دخول سوق العمل بما يتناسب مع قدرتهم ولكن يصطدمون بواقع مغاير فيسيطر عليهم الشعور بالاحباط واليأس وتنعدم الفرصة في تحقيق مكانة اجتماعيّة مرموقة ومنتجة. أما الفئة الرابعة اي فئة شباب الظلّ، الفئة المحرومة من أدنى مقومات الحياة، هي الفئة المهمّشة. تعاني عدم الاستقرار العائليّ (خلافات، طلاق، عنف أسريّ) والحرمان العاطفيّ، والحرمان الماديّ. يفتقد الفرد فيها الاهتمام والرعاية منذ الصغر، فلا تخطيط للمستقبل ويسيطر التسرب المدرسيّ بين أفرادها. أما الوسط الأسريّ غارق في الجهل والأميّة. إنها فئة محرومة من بناء هويّة نجاح حياتيّ ومهنيّ. تعاني سوء التكيّف، مغبونة حقوقها وبعيدة كل البعد عن الانغراس الاجتماعيّ ولا تحظى بمكانة اجتماعيّة.

علاقة الوالدين بالمراهق:

المراهق وكذلك الطفل يجد الدّعم العاطفيّ مع أفراد أسرته (أو بدائلهم). وتنقل العائلة مشاعر قويّة نابعة من الحبّ والعاطفة وكذلك اللامبالاة والعداء، وأحيانًا الكراهية والسيطرة. فالروابط الّتي تربط بين أفراد الأسرة وعلى وجه الخصوص بين الوالدين والأبناء تظهر تنوّعًا كبيرًا في الأشكال والتعبيرات، إذ تقدّم السياقات العائليّة تكوينات متنوّعة سواء من وجهة نظر تكوينها أو من خصوصيّة التبادلات العلائقيّة والعاطفيّة.

وتؤكّد أبحاث الروّاد الأوائل في منتصف القرن العشرين (سبيتز،بولبي) كما ذكرته آنو (Anaut, 2014) حاجة الطفل الأساسيّة إلى علاقة عاطفيّة مستقرّة وآمنة لكي ينمو الفرد بشكل متوازن (Anaut M., Vivre le lien parents-enfant. De la nécessité d'attachement au risque de dépendance, 2014).

وتشير "آنو" إلى أنّ نسج الروابط بين الأهل والطفل لا يتوافق مع مكوّن عاطفيّ ثابت، ولا يكتسب لحظة وصول الطفل بل ينسج التعلّق من خلال المشاعر العاطفيّة أو حبّ الوالدين الّذي يبنى من خلال التبادلات والتفاعلات العلائقيّة (طفل-أهل). وعندما ينتقل المراهقون من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة يبقى الوالدان مصدر الدّعم العاطفيّ والحماية والسند ومصدر الأمن والطمأنينة، فالأهل يكونون الطرف الأقرب الّذي يرتبط المراهقون بهم، وهناك الكثير من الأبناء الّذين يبقون على علاقة تعلّق وجدانيّة مع الوالدين خلال فترة المراهقة، وهذا القرب الوجدانيّ يرتبط بمدى تقديم العاطفة والدّعم من قبل الوالدين (Richaud de Minzi, 2006, pp. 189-210).

أمّا المردود الإيجابيّ لتعلّق المراهقين بالوالدين فيتمثّل في تقدير الذات المرتفع، والعلاقات الاجتماعيّة الإيجابيّة، وما يجعلهم أكثر استقلاليّة وأكثر اعتمادًا على النَّفس، ولديهم مستوى عال من الكفاءة الإنتاجيّة والإنجاز، فكلّما كان الارتباط بالوالدين ارتباطًا آمنًا كلّما كان الأبناء أكثر استقلالًا وأكثر قدرة على اتّخاذ القرارات المستقبليّة والانطلاق باتّجاه الحياة بخطى ثابتة، فالتقرّب من الوالدين يعزّز لدى المراهق المساحة الكافية للتعبير عن الذات ممّا يساهم في تعزيز الروابط والمعرفة الواضحة بين المراهق والوالدين (Emmanuelle, 2009, pp. 91-99) .

ثالثًا: الاضطرابات النَّفسيّة

يستخدم مصطلح الاضطرابات النَّفسيّة أحيانًا للإشارة إلى ما يُعرف أكثر بالاضطرابات العقليّة أو الاضطرابات النَّفسيّة. تتميّز اضطرابات الصحّة العقليّة بمشكلات تتعلّق بالمزاج والأفكار والسُّلوك.

وتتناول **الدّراسة الحاليّة** القلق العُصابيّ والاكتئاب الوجوديّ الاستجابيّ الّذي يشكّل ردّ الفعل المعتاد على الخسارة والهزيمةكما درسهما العالم "مصطفى حجازي" بعيدًا عن الاكتئاب المرضيّ الناتج عن خلل عمل بعض الموصلات العصبيّة (من قبل السيروتونين، والنوربينفرين) والّذي يطلق عليه في الطب النَّفسيّ تسمية الاكتئاب داخليّ المصدر (Endogène). أمّا القلق العُصابيّ أو الكيانيّ فيحدّده بأنّه قلق يتجاوز قلق الموت، إنّها حالة ذعر حقيقيّة بكلّ أعراضها المعروفة في الطبّ النَّفسيّ، قلق يثيره العنف والغضب باعتباره الردّ الطبيعيّ على حالة الخواء الوجودي (حجازي، 2015).

- **القلق:**

يمثّل القلق أحد المفاهيم الأساسيّة في نظريّة التحليل النَّفسيّ، ويعرّف القلق على أنّه حالة من التوتّر تدفعنا إلى عمل شيء ما، تتطوّر هذه الحالة من خلال الصراع بين الهو والأنا والأنا الأعلى في محاولة كلّ منهم السيطرة على الطاقة النَّفسيّة للفرد، فوظيفة القلق دقّ ناقوس الخطر بهدف التحذير من الخطر الحتميّ.

يعرّف "مكّي" (2013) القلق أنّه مجموعة أحاسيس وظواهر عاطفيّة تتميّز بمشاعر داخليّة بالقمع والضغط والانشداد والخوف الحقيقيّ والخياليّ من شرّ خطير أو ألم خطير يشعر الفرد أمامه أنّه غير مسلّح بأيّة وسائل دفاعيّة وبأنّه غير فعّال أبدًا (مكّي، 2013).

وتعرّف الباحثة القلق بأنه حالة انفعاليّة تنشأ كردّ فعل لمواقف ضاغطة يشعر فيها الفرد بأنّه مهدّد. يصاحبه توتّر انفعاليّ، وخوف غامض غير معروف سببه، وأعراض نفسيّة مختلفة. وهو يتحدّد في الدّراسة الحاليّة إجرائيًّا بالدرجة الكلّيّة الّتي سيحصل عليها أفراد العيّنة على مقياس الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة المستخدم في هذه الدّراسة. وقد عرّف القلق بأنّه شعور الفرد بأنّه مهموم، ومتوتّر ومضطرب انفعاليًّا بالإضافة إلى الشعور بالعجز والضعف والتوتّر.

- **الاكتئاب:**

إنّ الاكتئاب حالة مرضيّة انفعاليّة من اضطراب المزاج، تتميّز بالشُّعور بالحزن الشّديد والأسى، وتنتج عن فقدان شخص عزيز، وقد تنتج كردّ فعل على بعض الأحداث الضاغطة، أو لمواجهة الضغوط الشّديدة الّتي يمرّ بها الفرد. وتتجلّى في أعراض متعدّدة مثل المزاج الحزين، والشُّعور بالعجز والإحباط، وفقدان الثقة بالنَّفس، وظهور الأفكار التشاؤميّة، وفقدان العفويّة، والخمول، والأرق، والعجز عن التركيز، وهي تؤثّر على سلوك الفرد ومشاعره وتفكيره.

يُعرّف (حجازي، 2016) الاكتئاب الوجوديّ الاستجابيّ أنّه ردّ الفعل المعتاد على الخسارة والفشل في تحقيق مشروع الوجود والّذي يُعاش تحت شعار الشُّعور الشّديد بالذنب، نابع من الإحساس بالمسؤوليّة الذاتيّة عن فشل تحقيق الذات. هو الوجه الآخر للغضب الشّديد المقموع والمرتدّ على الذات. وحين يتعذّر التعبير عن الغضب، أو انفجاره فإنّه يتحوّل إلى الداخل ويتّخذ شكل الاكتئاب والميل إلى الحطّ من قيمة الذات وتحطيمها، وبمقدار اشتداد الغضب المقموع وتصعّد العدوانيّة الّتي تغذيه يزداد الاكتئاب والميل إلى النّيل من الذات وتحطيمها. وتتشابه أعراضه مع الاكتئاب المرضيّ المعروف في كتب الطبّ النَّفسيّ. وتتمثّل في تغيّرات معرفيّة وسلوكيّة وانفعاليّة وجسديّة.

بالنسبة للباحثة فإنّ الاكتئاب هو حالة غير سويّة تترافق مع الشُّعور بالحزن الشّديد وتكدر المزاج وفقدان الثقة بالنَّفس، وفقدان العفويّة ويتحدّد الاكتئاب إجرائيًّا في الدّراسة الحاليّة بالدرجة الكلّيّة الّتي يحصل عليها أفراد العيّنة على المقياس الفرعيّ للاكتئاب من مقياس الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة الّذي تمّ استخدامه. وعرّف المقياس حالة الاكتئاب بأنّها تلك الحالة الانفعاليّة الّتي يشعر فيها الفرد بأنّه حزين ومتشائم وخائب الأمل.

رابعًا: السُّلوك المنحرف

السُّلوك الانحرافي هو ذلك السُّلوك الّذي لا يمتثل للتوقّعات الاجتماعيّة المألوفة، عندما يصف عالم الاجتماع نوعًا من السُّلوك بأنّه انحرافيّ، فهو لا يدين هذا السُّلوك أو يرى أنّه شيء مؤذٍ، وهو في ذلك يخالف التصوّر الشائع. ويمكن أن يكون الانحراف من وجهة نظر معيّنة، أكثر نماذج السُّلوك دفاعيّة من الناحية الأخلاقيّة، فقد يكون انحراف شخص معيّن بمثابة انتهاك لتوقّعات اجتماعيّة تعتبر في الواقع غير عادلة أو غير ملائمة (عبد العاطي و جابر، 1997).

ويشير السُّلوك الانحرافيّ إلى الخروج أو الانحراف عن المعايير الاجتماعيّة السّائدة في المجتمع. ويوضّح "روبرت ميرتون" أنّ مفهوم السُّلوك المنحرف في أساسه يُعدّ -إلى حدّ كبير- مفهومًا أخلاقيًّا، كما أنّه يستخدم في اللّغة اليوميّة للإشارة إلى ما يُعرف بالسُّلوك السيّئ، بصفة عامّة.أمّا أسباب السُّلوك المنحرف فهي تعود بالدرجة الأولى إلى البيئة الاجتماعيّة الّتي يعيش فيها المراهق. وكذلك تساهم التَّنشئة الاجتماعيّة الخاطئة والنقص في اكتساب القيم، والمحيط العائليّ المضطرب (تفكّك أسريّ، طلاق، هجر، مشاحنات)، بالإضافة إلى الوضع الاجتماعيّ_الاقتصاديّ للعائلة من ضعف الإمكانات المادّيّة وغياب وسائل الترفيه ومشكلات أوقات الفراغ وسوء التربية الجنسيّة وكثرة عدد الأبناء وعدم اهتمام الوالدين وانشغالهم المستمرّ، في هشاشة المراهق النَّفسيّة وتدفعه نحو الانزلاق باتّجاه الانحراف.

- **التمرّد:**

أنّ التمرّد في أبسط معانيه هو الخروج عن المألوف والرفض الصريح لكلّ ما يحيط بالمجتمع من نظم وقوانين وأساليب للتعامل، وهذا الرفض يكون نتيجة انتقال الفرد من مرحلة عمريّة تتميّز بعدم المسؤوليّة) مرحلة الطفولة (إلى مرحلة يعتقد المراهق فيها أنّه مسؤول ويمكن الاعتماد عليه، وهذا الانتقال يؤدّي بالمراهق إلى حالة من الاغتراب، حيث يفضّل عدم المواجهة والهروب، أو القبول الظاهريّ والرفض الضمنيّ للسّلطة، أو التمرّد عليها، وهذا يعتمد على خبرة الفرد الطفوليّة وكيفيّة معاملة الأسرة له.

وحيث إنّ الباحثة تميل إلى رأي مجاهد (2006) بأنّ التمرّد هو سلوك يمارسه الفرد، وهو مظهر من مظاهر العدوانيّة ولكن في مراحلها الأولى، وهو متغيّر ينبع من داخل الفرد، فهذا يعني أنّ التمرّد يحمل معنى التعدّي، وهو مخالفة صريحة أو ضمنيّة لمعايير السُّلوك المتّفق عليها. (مجاهد، 2006).وتعرّف الباحثة التمرّد بأنّه العصيان هو احتجاج معلن بعدم طاعة السّلطة التي تحول بين المراهق وتطلّعاته ورغباته متحديًا الأوضاع السائدة بل حتى رفضها، وبالتالي رفض السّلطة المتمثلّة في الأسرة والنظام التعليميّ والمجتمع.

ويقاس التمرّد بالدرجة الّتي يحصل عليها الفرد على مقياس الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة (بُعد التمرّد) المستخدم في الدّراسة الحاليّة، والّذي يتكوّن من خمسة أبعاد: بُعد القلق، بُعد الاكتئاب، بُعد الغضب، بُعد التمرّد، بُعد العدوانيّة.

- **العدوانيّة:**

ويُعرّفه (حجازي، 2019) بأنّه أوّليّة دفاعيّة تهدف إلى إفراغ التوتّر النَّفسيّ والقضاء على خطر الغليان الداخليّ بتصريف الحقد. وأنّه السلاح الأخير في يد الإنسان لإعادة شيء من الاعتبار المفقود إلى الذات في مواجهة التبخيس الوجوديّ الّذي يعاني منه. يلجأ إليه الفرد عندما يشعر بالعجز في إقناع الآخرين بالحوار والاعتراف بقيمته. وقد يهدف إلى تغيير الواقع ويكون عشوائيًّا مدمّرًا يذهب في كلّ اتّجاه. وهو ظاهرة عامّة في مختلف المجتمعات (حجازي، 2015).

ويظهر السُّلوك العدوانيّ في أشكال عدّة قد تختلف من فرد إلى آخر، ومن سنّ إلى آخر. يمكن تصنيف أنواع السُّلوك العدوانيّ من حيث اتّجاهه (العدوان الموجّه نحو الآخرين - نحو الذات - العدوان التحويليّ) أو من حيث الأسلوب (العدوان اللفظيّ، الجسديّ، الرمزيّ) أو من حيث الاستقبال (السُّلوك العدوانيّ المباشر، السُّلوك العدوانيّ الغير المباشر).

وتعرّف الباحثة العدوانيّة بأنّه سلوك يراد به إلحاق الأذى أو الضرر بفرد آخر أو مجموعة من الأفراد، سواء كان بدنيًّا أو لفظيًّا، وسواء تمّ بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وترافق العدوانيّة مع شعور داخليّ بالعداوة والكراهيّة موجّه نحو الذات، أو نحو شخص أو موقف. وتقاس العدوانيّة بالدرجة الّتي يحصل عليها الفرد على مقياس الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة (بُعد العدوانيّة).

- **الغضب:**

الغضب انفعال يصدر عن المراهق حين يتعرّض للعديد من المواقف المثيرة للغضب. وله مشاعر مصاحبة له، ولديه ردود فعل نفسيّة وجسميّة ويمكن التعبير عنه في صورتين: الغضب الخارجيّ وهو السُّلوك الظاهر الملاحظ، والغضب الذاتيّ الّذي يرتبط بالتغيّرات الفيزيولوجيّة. ومن صفات الغضب صفة الحدّة الّتي تختلف من شخص لآخر.

يعرّفه (عسكر،2007) هو اضطراب انفعاليّ يحدث نتيجة لأسباب معرفيّة وهو ردّ فعل شعوريّ لموقف ما مبنيّ على تفسير شخصيّ للموقف، وهو واحد من أكثر الانفعالات الّتي يصعب التحكّم فيها، وذلك لأنّه يظهر فجأة ويتصاعد بسرعة، وهو يتفاوت من فرد لآخر في الشدّة ويكون مصحوبًا بتغيّرات بيولوجيّة عديدة. ويتمّ قياسه إجرائيًّا من خلال الدرجة الّتي يحصل عليها الطالب على مقياس الغضب (عسكر، 2007).

وتعرّف الباحثة الغضب بأنّه انفعال داخليّ قويّ يستثار في المراهقة نتيجة النقد، أو السخرية، أوحين يتمّ التعدّي على ممتلكاته الشخصيّة أو حين يعامل كطفل، أو حين يقتحم الآخرون عالمه الخاصّ.يعبّر عنه في شكل مظاهر حركيّة ثائرة كالعدوان، والضرب، والهجوم، ومظاهر لفظيّة كالصياح، والشتائم، والتهديد. ويقاس الغضب بالدرجة الّتي يحصل عليها الفرد على مقياس الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرف (بُعد الغضب).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفيّ - الارتباطيّ بهدف معرفة امكانية وجود علاقة أو عدمها بين متغيّرين أو أكثر وتحديد نوعيّة العلاقة هل هي موجبة أو عكسيّة طرديّة؟

عينة الدراسة:

بالرجوع إلى المديريّة العامّة للتعليم المهنيّ والتقنيّ. تبيّن أنّ العدد الإجماليّ للمدارس والمعاهد الرسميّة هو 12، بينهم مدرستان رسميّتان و10 معاهد رسميّة فنّيّة. وبلغ عددهم (5378) طالبًا والمسجّلين للعام الدراسيّ 2021/2020 وتمّ تحديد حجم العيّنة بالاعتماد على المعادلة (Seta, 2016) الّتي وُضعت من قبل العالم (Kothari, 2004) وأوصى بها (Cohen & Morison, 2007) وبلغ حجم العيّنة 359 طالبًا وطالبة.وقد قمنا بتوزيع (450) استمارة خاصة بالأهل والمقايس على الطلاب، وتمكّنا من استرداد ما مجموعه (305) وتمّ استبعاد الطلاب الذين هم دون 17 عامًا. وبذلك تكونت عيّنة الدراسة النهائيّة من (305) طالبًا. اختيروا وفق محكات محددة. وكانت نسبة 63.3% من أفراد العيّنة من الإناث والباقي من الذكور. ونسبة 26.2% من أفراد العيّنة ينتمون للفئة العمريّة 19 عامًا و 22.0% من أفراد العيّنة ينتمون للفئة العمريّة 20 عامًا. وكذلك نسبة 35.1% من أفراد العيّنة، هم طلّاب الامتياز الفنّيّ للسنة الأولى، و19.3% من أفراد العيّنة، هم من طلّاب البكالوريا الفنّيّة للسنة الثّانية.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدّراسة الحاليّة الأدوات التّالية:

- استمارة استطلاعيّة من إعداد الباحثة (موجّهة للمراهقين).
- استبيان موجّه للأهل من إعداد الباحثة.
- مقياس موجّه للمراهقين لقياس الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة (الجنوح الكامن) من إعداد الباحثة.

الاستمارة الاستطلاعيّة:

إنّ التحضير العمليّ لمرحلة البحث الحقليّ الميدانيّ يتطلّب الاستقصاء عن معطيات خاصّة يجب توافرها لدى المراهق. يتطلّب ذلك توزيع استمارة استطلاعيّة على جميع الطلّاب في المدارس والمعاهد الفنّيّة الرسميّة.

ونهدف من هذه الاستمارة إلى تحديد الطلّاب الّذين تتوافق أعمارهم وأوضاعهم الاجتماعيّة مع متغيّرات الدّراسة. ويشير (عماد،2016) إلى أنّ "معرفة من أتوجّه إليه لجمع المعطيات يتطلّب حصر الحقل التحليليّ ضمن موقع جغرافيّ واجتماعيّ محدّد بزمن معيّن"، ثمّ "تحديد الإحصائيّ المعنيّ بموضوع البحث". (عماد، 2016، صفحة 68)

استبيان موجّه للأهل:

- **وصف الاستبيان**

"يعتمد الاستبيان على استنطاق الناس المستهدفين بالبحث من أجل الحصول على إجاباتهم عن الموضوع والّتي يتوقّع الباحث أنّها مفيدة لبحثه وتساعده بالتّالي على اختبار فرضيّاته" (عماد، 2016، صفحة 81).

لذلك تمّ الاعتماد على استبيان الأهل بهدف تجميع البيانات والمعلومات من مصادرها.

وقد تمّ بناء هذا الاستبيان على محاور أساسيّة ومحدّدة للتعرّف على الأوضاع المعيشيّة للأسرة ووضعها الاجتماعيّ والاقتصاديّ إضافة إلى الحصول على البيانات الشخصيّة الخاصّة بالأسرة وبيانات عن مستواها الاقتصاديّ. ويضمّ هذا الاستبيان المحاور التّالية:

المحور الشخصيّ: تكوين الأسرة (الأمّ، الأب، الأولاد)-أفراد الأسرة – الوفاة -المسكن- الإقامة.

المحور الاقتصاديّ: المهنة- الوضع الوظيفيّ-الدّخل- الإنفاق- الادّخار-المديونيّة- الملكيّات-المواصلات.

المحور الاجتماعيّ: الحالة الاجتماعيّة-التّعليم.

المحور الصحّيّ: الحالة الصحّيّة لأفراد الأسرة (مرض مزمن، عقليّ، نفسيّ، إعاقة) الاستشفاء-التأمين الصحّيّ.

- **الهدف من استبيان الأهل:**

إنّ استبيان الأهل يهدف إلى تحديد المستوى المعيشيّ للعائلة. وقد تمّ العمل في البداية على تحديد المستوى المرضيّ والتأمين الصحّيّ والاستشفائيّ ونوع المساعدات الّتي تتلقّاها العائلة ومستوى العبء العائليّ بالإضافة إلى تحديد المدخول الشهريّ والمستوى الوظيفيّ وكذلك مستوى العبء الماليّ للعائلة (عدد أفراد العائلة الّذين يساهمون في المدخول) وإذا كانت العائلة تستطيع الادّخار ولديها دين ماليّ، وملكيّة خاصّة للمنزل.

جميع هذه المعطيات أسّست للحصول على المؤشّر الخاصّ بها، واستنادًا إلى المعالجة الإحصائيّة باستخدام برنامج (SPSS,25) فقد تمّ تحديد 12 مؤشّرًا بمقياس [1-0] كالتّالي:

المؤشّر الصحّيّ، مؤشّر التأمين الصحّيّ، مؤشّر الاستشفاء، مؤشّر المساعدات، مؤشّر الأقساط التّعليميّة، مؤشّر أفراد الأسرة، مؤشّر الدّخل، مؤشّر النوع الوظيفيّ، مؤشّر مدخول المراهقين، مؤشّر الدّين، مؤشّر الإيجار، مؤشّر الادّخار، والمؤشّر المعيشيّ العامّ.

- **مقياس الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة**

استخدم في الدراسة الحاليّة مقياس الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة من إعداد الباحثة بهدف التعرّف على بعض أنواع الاضطرابات النَّفسيّة (القلق والاكتئاب) والسُّلوكيّات المنحرفة (التمرّد- الغضب- العدوانيّة) لدى المراهق اللبنانيّ. وقد تمّت الاستعانة ببعض المقاييس وهي كالتالي:

- مقياس بيك للاكتئاب (1988).
- مقياسان لباحثة د." آمال عبد السميع باظه" وهما مقياس الاغتراب لدى المراهقين والشّباب (2004) والجناح الكامن للمراهقين (2019).
- اختبار كارل ف. جسنس للشّباب الجانحين (1983).

- **وصف المقياس:** يتكوّن المقياس من 30 فقرة موزعة على 5 أبعاد هي: الغضب، العدوانيّة، التمرّد، القلق ،الاكتئاب. ويجاب عن فقرات هذا المقياس من خلال إجابة خماسيّة ليكرت(Linkert) تتراوح بين: نعم دائمًا ، نعم غالبًا، أحيانًا ، كلّا غالبًا، كلّا مطلقًا.

والجدول التّالي يصف هذه العوامل وأرقام العبارات الّتي تندرج تحت كلّ عامل:

جدول (1): الأبعاد الخاصّة بمقياس الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة

العامل	مايقيسه العامل	أرقام العبارات	عدد العبارات
I	القلق	2-5-10-11-16-20-21-24-27	9
II	الاكتئاب	1-4-6-13-29	5
III	التمرّد	3-7-9-15-19-22	6
IV	الغضب	8-12-23-26-28	5
V	العدوانيّة	14-17-18-25-30	5

- **صدق المقياس:** تمّ التحقّق من صدق المقياس بطريقتين هما:
- **صدق المحكّمين:** تمّ عرض المقياس على أساتذة متخصّصين بهدف التحقّق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للبيئة الّتي تنتمي إليها عيّنة الدّراسة. وأجريت التعديلات اللازمة بهدف تحقيق الهدف.

- **الصّدق التجريبيّ:** تمّ تطبيق المقياس على عيّنة تجريبيّة مكوّنة من حوالي60 طالبًا وطالبة من خارج عيّنة الدّراسة. تمّ في البداية دراسة التحليل العامليّ (Factor analysis). بعد ذلك تمّ حساب مُعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلّيّة وتراوحت القيمة بين (0.63-0.82).
- **ثبات المقياس:**

تمّ حساب مُعامل بيرسون (Pearson correlation) للاتّساق الداخليّ كمؤشّر للثبات، وذلك على مستوى كلّ بُعد من أبعاد المقياس وعلى المستوى الكلّيّ للأبعاد. بالنسبة إلى بُعد القلق فإن قيم مُعاملات الثّبات تراوحت بين (0.51-0.70) ممّا يدلّ على ارتباط قويّ وكلّها مُعاملات ذات دلالة إحصائيّة ما عدا الفقرتين 27-2 تشيران إلى ارتباط ضعيف، أمّا بُعد الاكتئاب فإنّ معظم قيم مُعاملات الثّبات تراوحت بين (0.62 -0.58) ممّا يدلّ على ارتباط قويّ ما عدا الفقرتين 1- 29 تشيران إلى ارتباط ضعيف إذ حصلت فقرة 1 على 0.47 وفقرة 2 على 0.45. أمّا بالنسبة إلى بُعد العدوانيّة وبُعد الغضب وبُعد التمرّد فإنّ قيم مُعاملات الثّبات في معظم الفقرات تفوق قيمتها 0.5 ممّا يدلّ على ارتباط قويّ وكلّها مُعاملات ذات دلالة إحصائيّة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة:

أظهر التحليل العامليّ لمقياس الاضطرابات النّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة نتائج خاصّة بمجتمع الدّراسة، وتمّت إعادة توزيع الأسئلة بما يتلاءم مع كلّ بُعد.

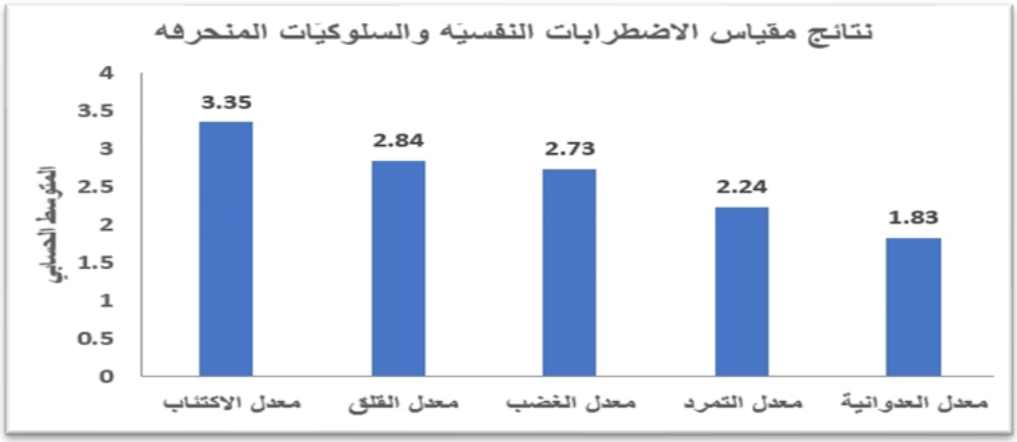
نتائج الدّراسة الميدانيّة:

قمنا باستخدام أساليب إحصائيّة مختلفة (وصفيّة، استدلاليّة) من خلال الرزنامة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) وذلك باستعمال التقنيّات الإحصائيّة التّالية:النسبة المئويّة، مُعامل ألفا كرونباخ (Croonbach' s alpha)، مُعامل التحليل التباين الآحادي (Anova)، ومُعامل الارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient).وأظهرت الدّراسة الميدانيّة ما يلي:

- **نتائج مقياس الاضطرابات النّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة**

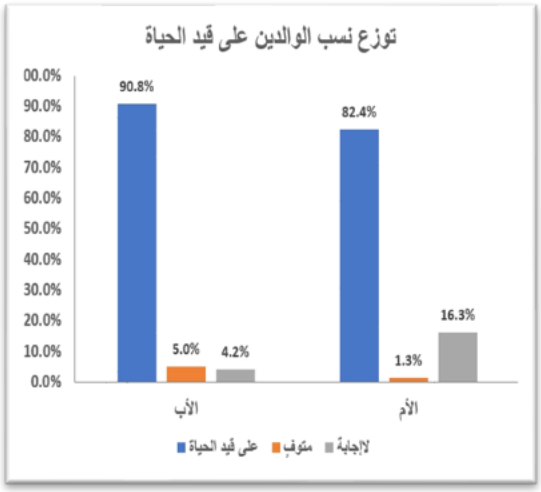
جدول (2): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمقياس الاضطرابات النّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة

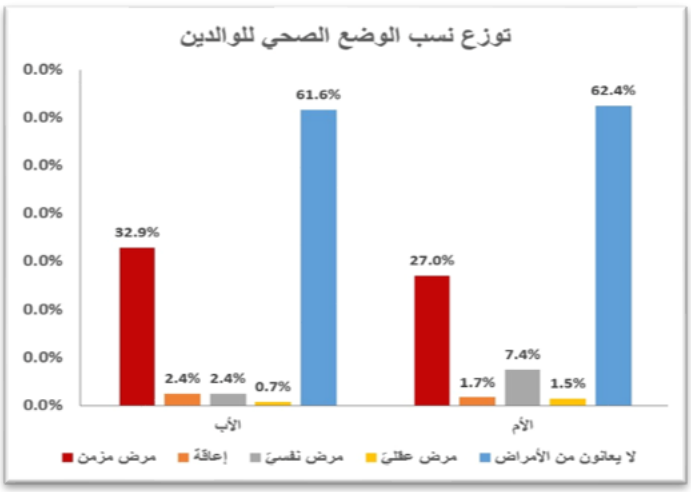
المعدّل العامّ لمقياس الاضطرابات النّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة	المتوسّط الحسابيّ Mean	الانحراف المعياريّ Std.deviation
معدّل بُعد الاكتئاب	3.35	0.68
معدّل بُعد القلق	2.84	0.77
معدل بعد الغضب	2.73	0.73
معدّل بُعد التمرّد	2.24	0.77
معدل بعد العدوانيّة	1.83	0.71
المُعدل الكلي	**2.60**	**0.73**



تُظهر البيانات في الجدول (2) أنّ المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمقياس الاضطرابات النّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة جاءت بدرجات متفاوتة على مستوى الأبعاد، جاء في المرتبة الأولى بُعد الاكتئاب بمتوسّط حسابيّ (3.35) وبدرجة "مرتفعة" وانحراف معياريّ (0.68). وفي المرتبة الثّانية بُعد القلق بمتوسّط حسابيّ (2.84) وبدرجة "مرتفعة" وانحراف معياريّ (0.77). وجاء في المرتبة الثّالثة بُعد الغضب بمتوسّط حسابيّ (2.73) وبدرجة "مرتفعة"، وجاء في المرتبة الرابعة بُعد التمرّد بمتوسّط حسابيّ (2.24) وبدرجة "متوسّطة". كما احتلّ المرتبة الخامسة بُعد العدوانيّة بمتوسّط حسابيّ (1.83) وبدرجة "متوسّطة".

- **نتائج استبيان الأهل**





باختصار فإنّ أهمّ الخصائص الّتي تميّز أهل الطلّاب هي كالتّالي:

- 90% من الآباء على قيد الحياة و82.4% من الأمّهات على قيد الحياة .
- 30.3% من الأهل مستواهم التّعليميّ متوسّط.
- 32.9% من الآباء يعانون من مرض مزمن في مقابل 2.4% لديهم إعاقة و2.4% لديهم مرض نفسيّ و0.7% يعانون من مرض عقليّ.
- 27% من الأمّهات لديهنّ مرض مزمن في مقابل 1.7% يعانين من إعاقة و7.4% من مرض نفسيّ و1.5% مرض عقليّ.
- 54% من الآباء لديهم عمل حرّ.
- 51% من الأمّهات عاطلات عن العمل.
- 86% من الأهل لا يستفيدون من المساعدات (صحّيّة، تعليميّة، عينيّة، ماليّة).
- 40.3% من الأهل لايستطيعون تأمين الحاجات الأساسيّة.
- 7.2% من الأبناء يشاركون في مصروف المنزل و3.3% من البنات يشاركن في المصروف.
- 20.9% من الأهل لديهم دَين ماليّ.
- 37.9% يتلقّون العلاج في مستشفى عسكريّ بمقابل 21.6% يتلقّون العلاج في المنزل.
- معظم الأهل لا يستفيدون من المؤسّسات الضامنة.

تمّت دراسة العلاقة بين المتغيّرين: الوسط الأسري والاضطرابات النّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة وذلك من خلال دراسة التراجع (Regression) على المتغيّرين.

جدول (3): العلاقة بين الوسط الأسريّ والاضطرابات النّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.097[a]	.010	.006	.52395

a. Predictors: (Constant), الأوضاع المعيشيّة

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	.790	1	.790	2.878	**.091[b]**
	Residual	82.357	300	.275		
	Total	83.147	301			

a. Dependent Variable: الاضطرابات النّفسيّة

b. Predictors: (Constant), الوسط الأسريّ

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2.857	.155		18.436	.000
	الأوضاع المعيشيّة	-.552	.326	-.097	-1.696	.091

a. Dependent Variable: الاضطرابات النّفسيّة

يتبيّن من جدول (3) عند مستوى الدلالة (0.05) أنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة (sig) الخاصّة بنتائج (ANOVA) تساوي (0.091) هي أأأأكبر من (0.05) ممّا يدلّ على عدم وجود علاقة بين الوسط الأسريّ والاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة.

مناقشة الفرضيّات:

مناقشة الفرضيّة الأولى: "وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين المستوى الاقتصاديّ المتدنّي لدى الأسرة وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى طلّاب التّعليم المهنيّ".

للتأكّد من صحّة هذه الفرضيّة أو خطئها، تمّ استخدام نتيجة الدلالة الإحصائيّة لتحليل التباين الآحاديّ "ANOVA" والّتي بلغت قيمتها (0.091)، بالإضافة إلى حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكلّ بُعد من أبعاد مقياس الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة وللدرجة الكُلّيّة على المقياس، بالإضافة إلى النّسب المئويّة لأفراد العيّنة. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين المستوى الاقتصاديّ لدى الأسرة والاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف.

انظر جدول (3) الّذي يبيّن الوسط الأسري (متغيّر مستقلّ) والاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة، يتبيّن لنا أنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة (sig) الخاصّة بنتائج (ANOVA) تساوي (0.091) هي أكبر من (0.05) ممّا يدلّ على عدم وجود علاقة بين الوسط الأسريّ والاضطرابات النَّفسيّة.

الخصائص والنّسبة المئويّة لأفراد العيّنة:

- 86% من الأهل لا يستفيدون من المساعدات (صحّيّة، تعليميّة، عينيّة، ماليّة).
- 40.3% من الأهل في معظم الأحيان لايستطيعون تأمين الحاجات الأساسيّة.
- 7.2% من الأبناء يشاركون في مصروف المنزل و3.3% من البنات يشاركن في المصروف.
- 20.9% من الأهل لديهم دَين ماليّ.
- 37.9% يتلقّون العلاج في مستشفى عسكريّ بمقابل 21.6% يتلقّون العلاج في المنزل. معظم الأهل لا يستفيدون من المؤسّسات الضامنة.

أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين المستوى الاقتصاديّ لدى الأسرة والاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى المراهقين موضوع الدّراسة في هذه الأسر. وبالتّالي فإنّ المراهق لايسمح للمستوى المعيشيّ بأن يؤثّر على ظهور الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة، فقط 4 حالات إفراديّة بسيطة. بشكل عامّ فإنّه لا يوجد أثر للوضع المعيشيّ على ظهور بعض الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة. فنحن لا ننفي وجود اضطرابات نفسيّة لكنّ مستواها ضعيف. إذ يشير المتوسّط الحسابيّ للاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة إلى (2.60).

ويلاحظ أنّ نتائج الدّراسة الحاليّة تتوافق مع نتائج الدّراسة التي أجراها دكوفك وجنسنس وفان (Dekovic, Janssens& Van, 2003) في هولندا، والّتي هدفت إلى فحص القدرة المشتركة والفريدة للجوانب المختلفة لأداء الأسرة للتنبّؤ بالتورّط في السُّلوك المعادي للمجتمع في عيّنة غير إكلينيكيّة كبيرة (مجتمعيّة) من المراهقين. تمّ التمييز بين العوامل العالميّة، مثال: (الوضع الاجتماعيّ والاقتصاديّ للأسرة)، والعوامل البعيدة (الخصائص الشخصيّة للوالدين)، والسياقيّة (خصائص الأسرة)، والعوامل العلائقيّة (التفاعل بين الوالدين والطفل) الّتي تتأسّس داخل الأسرة.تظهر هذه الدّراسة ضعف تأثير المستوى المعيشيّ للأسرة على ظهور السُّلوك المعادي للمجتمع، وتبيّن دور المحور العلائقيّ العائليّ وأهميّته في الوقاية من السُّلوكيّات المعادية للمجتمع. تتوافق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج الدّراسة الحاليّة بعدم وجود دور للمستوى المعيشيّ في ظهور السُّلوك المنحرف.

وتتمايز الدّراسة الحاليّة عن الدّراسة الّتي أجراها عدد من العلماء (Najman & al.2010) في أستراليا. حيث كشفت الدّراسة أنّ الفقر العائليّ يتنبّأ بمعدّلات أعلى من القلق والاكتئاب لدى المراهقين والشّباب البالغين. وإنّ زيادة تعرّض الطفل للفقر هو متنبّئ ثابت بالقلق والاكتئاب لدى المراهقين والشّباب البالغين.

وأخيرًا يمكننا تفسير هذه النتيجة في ضوء ما قاله سيرولنك (Cyrulink,2009,68) من أنّ "الأهل الفقراء يسندون محيط ابنهم عندما تشكّل عاطفتهم وطقوسهم المحيط القريب، وتكوّن بالتّالي عوامل نموّه. فالفقر لايفسد الطفل، بل الانعزال العاطفيّ وغياب الروتين". الأساس هو نوع الرابط العاطفيّ الّذي يجمع الولد بأهله من مرحلة الطفولة إلى سنّ المراهقة. فإذا كان الرابط العاطفيّ متينًا وثابتًا وشكّل قاعدة أمان للطفل منذ صغره ،أدّى ذلك إلى خلق عامل حماية ساعده في تجنّب المشاكل السُّلوكيّة. هذا ما أشار إليه الباحث بوريس سيرولنك (Cyrulink,2003,63) "أنّه حتّى المجتمعات الّتي دمّرتها الحرب، والمصابة بانهيار اقتصاديّ وفوضى شعائريّة ثقافيّة، يصاب معظم الأطفال فيها باضطراب في النموّ، باستثناء أولئك الّذين يعيشون في منازل ذات بناء عائليّ مميّز وسطًا، وعائليّ مبنيّ بشكل محكم: حركات عاطفيّة، انفعاليّة، ممارسات عمليّة منزليّة وشعائر دينيّة أو اجتماعيّة، ودور الأهل واضح جدًّا فيها".

هكذا، فإنّ الفرضيّة الّتي تشير إلى أنّه: "توجد علاقة دالّة إحصائيًّا بين المستوى الاقتصاديّ المتدنّي لدى الأسرة، وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ"، لم تتحقّق، وبالتّالي تمّ رفض الفرضيّة البديلة، وتمّ تبنّي الفرضيّة الصفريّة القائلة: "لا توجد علاقة دالّة إحصائيًّا بين المستوى الاقتصاديّ المتدنّي لدى الأسرة، وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ".

مناقشة الفرضيّة الثّانية: تنصّ الفرضيّة الثّانية على أنّه: "توجد علاقة دالّة إحصائيًّا بين الحالة المرضيّة للأهل (مرض عقليّ، مزمن، إعاقة) وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى المراهقين في هذه الأسر".

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة أو خطئها تمّ استخدام التحليل التباين الآحاديّ ANOVA ، بالإضافة إلى المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، والنسب المئويّة. والجداول تُظهر النتائج على الشكل التّالي:

جدول (4): الوضع الصحّيّ للوالدين

	الأب	الأمّ
مرض مزمن	32.9	27
إعاقة	2.4	1.7
مرض نفسيّ	2.4	7.4
مرض عقليّ	0.7	1.5
لا يعانون من الأمراض	61.6	62.4
المجموع	**100%**	**100%**

يُظهر الجدول أعلاه أنّ:

- (38%) من الآباء لديهم حالات صحّيّة بمقابل (37.8%) من الأمّهات.
- (32.9%) من الآباء يعانون من مرض مزمن في مقابل 2.4% لديهم إعاقة و2.4% لديهم مرض نفسيّ و 0.7% يعانون من مرض عقليّ.
- (27%) من الأمّهات لديهنّ مرض مزمن في مقابل 1.7% يعانين من إعاقة و7.4% من مرض نفسيّ و1.5% مرض عقليّ.

جدول (5): العلاقة بين الوضع الصحّيّ للأهل (SICKNORMAL) والاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.056[a]	.003	.000	.52563

a. Predictors: (Constant), SICKNORMAL

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	.260	1	.260	.940	**.333[b]**
	Residual	82.887	300	.276		
	Total	83.147	301			

a. Dependent Variable: الاضطرابات النَّفسيّة

b. Predictors: (Constant), SICKNORMAL

Coefficientsa

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	2.579	.037		69.578	.000
	SICKNORMAL	.228	.235	.056	.970	**.333**

a. Dependent Variable: الاضطرابات النَّفسيّة

يُظهر جدول (5) عند مستوى الدلالة (0.05) أنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة (sig) الخاصّة بنتائج (ANOVA) تساوي 0.333 أكبر من 0.05 ممّا يُشير إلى عدم صحّة الفرضيّة الثّانية الّتي افترضت وجود علاقة بين الوضع الصحّيّ للأهل والاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى المراهق.

توصّلت الدّراسة الحاليّة إلى عدم وجود علاقة بين الوضع الصحّيّ للأهل وبين ظهور الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة. وهي تتمايز عن نتيجة دراسة غربر وآخرين. Garber & al (2011) حيث كشفت الدّراسة وجود علاقة بين الحالة النَّفسيّة للأهل (الاكتئاب) وبين ظهور أعراض الاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين (Garber, Ciesla, McCauley, & Schloredt, Remission of Depression in Parents: Links to Healthy Functioning in Their Children, 2011).

وتميزت الدّراسة الحاليّة عن دراسة بارود وآخرين (Baroud, et. al., 2020) في لبنان، حيث كشفت الدّراسة أنّ هناك علاقة بين الاكتئاب والأفكار الانتحاريّة ووجود صراع بين الوالدين والطفل، والأمراض النَّفسيّة للوالدين والتنمّر لدى الأطفال والمراهقين في لبنان.

كما تتعارض مع دراسة "فان دير برغن" وآخرين (Van Der Bruggen, et. al., 2008) الّتي أظهرت أنّ هناك علاقة بين قلق الطفل والرقابة الأبويّة على الرّغم من عدم وجود علاقة بين قلق الوالدين والرقابة الأبويّة.

بالإضافة إلى ذلك يمكن تفسير نتيجة الدّراسة الحاليّة على ضوء نتائج بعض الدّراسات السابقة الّتي درست الارتباط بين الاكتئاب الأبويّ والدّعم الاجتماعيّ ودخل الأسرة. وتتوافق نتائج دراسة ليي وآخرين Lee & al مع نتائج الدّراسة الحاليّة من حيث التأكيد على عدم تأثّر المراهقين بالوضع النَّفسيّ للأهل. فقد أظهرت دراسة (Lee & al. 2009) أهميّة برامج الوقاية في دعم الوالدين للتخفيف من حدّة الممارسة السلبيّة تجاه الأولاد على الرّغم من تدنّي المستوى المعيشيّ للعائلة ووجود اكتئاب عند الوالدين، وأشارت الدّراسة إلى أهميّة الروابط العائليّة. حيث شكّل الدّعم الاجتماعيّ للأهل المكتئبين دورًا فعّالًا في العلاقة بين التخفيف من ظهور السُّلوكيّات المنحرفة كالتمرّد أو الانعزال الاجتماعيّ.

ويتوافق ذلك مع ما ذكرته (زين الدين، 2013) من آثار للمرض العقليّ على أسلوب التواصل والتفكير وردود الفعل على المحيط. فالطفل أو المراهق يعيد تنظيم حياته تبعًا للنَّسق العائليّ السائد في أسرته. فقد يعمد المراهق كما الطفل إلى بناء استقلال داخليّ يعزلهم عن واقعهم المعاش، وفي نفس الوقت يمتلكون القوّة والقدرة على المواجهة.

وتذكر (زين الدّين، 2013) أنّ استجابة الأولاد الّذين يعيشون إلى جانب أحد الوالدين الّذي يعاني المرض العقليّ تتّخذ أساليب مختلفة، وتختلف حياته طبقًا لمستوى إدراكهم لمرض الأهل. فقد يكون واقعهم جحيمًا لا يطاق، أو يتعرّضون إلى سوء المعاملة الجسديّة والنَّفسيّة. بينما آخرون يمارسون دور المعالج الّذي يحاول تخفيف المخاوف النَّفسيّة لأحد الوالدين المريض. أي أنّهم يتحمّلون المسؤوليّة؛ منهم من يأخذ دور الأهل ويصبح الرابط الاجتماعيّ مع الخارج، وفقًا لتقلّبات الوجود وطبيعة العلاقات والتعاملات داخل الأسرة.

أخيرًا، إنّ الفرضيّة القائلة: "توجد علاقة دالّة إحصائيًّا بين الحالة المرضيّة للأهل (مرض عقليّ، مزمن، إعاقة) وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ". لم تتحقّق، وهكذا تُرفض الفرضيّة البديلة، وتُقبل الفرضيّة الصفريّة القائلة: "لا توجد علاقة دالّة إحصائيًّا بين الحالة المرضيّة للأهل (مرض عقليّ، مزمن، إعاقة) وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ".

مناقشة الفرضيّة الثّالثة: تنصّ الفرضيّة الثّالثة من الدّراسة الحاليّة على أنّه: "توجد علاقة دالّة إحصائيًّا بين وفاة أحد الوالدين وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ".

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة أو خطئها تمّ استخدام التحليل التباين الآحاديّ ANOVA، بالإضافة إلى المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، والنّسب المئويّة. والجداول تُظهر النتائج على الشكل التّالي:

جدول (6): العلاقة بين وفاة أحد الوالدين والاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة (وفاة الأب)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.012[a]	.000	-.003	.53048

a. Predictors: (Constant), الأب على قيد الحياة

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	.011	1	.011	.040	**.841[b]**
	Residual	81.046	288	.281		
	Total	81.057	289			

a. Dependent Variable: الاضطرابات النَّفسيّة

b. Predictors: (Constant), الأب على قيد الحياة

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2.626	.125		21.004	.000
	الأب على قيد الحياة	-.026	.129	-.012	-.201	.841

a. Dependent Variable: الاضطرابات النَّفسيّة

يُظهر جدول (6) عند مستوى الدلالة (0.05) أنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة (sig) الخاصّة بنتائج (ANOVA) تساوي 0.841 أكبر من 0.05 ممّا يُشير إلى عدم صحّة الفرضيّة الثّالثة الّتي افترضت وجود علاقة بين وفاة الأب وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى المراهق.

جدول (7) : العلاقة بين وفاة أحد الوالدين والاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة. (وفاة الأمّ)

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الأمّ على قيد الحياة [b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الاضطرابات النَّفسيّة

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.038[a]	.001	-.003	.53250

a. Predictors: (Constant), الأمّ على قيد الحياة

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Regression	1	.103	1	.103	.362	.548
Residual		71.174	251	.284		
Total		71.276	252			

a. Dependent Variable: الاضطرابات النَّفسيّة

b. Predictors: (Constant), الأمّ على قيد الحياة

يُظهر جدول (7) عند مستوى الدلالة (0.05) أنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة (sig) الخاصّة بنتائج (ANOVA) تساوي 0.548 أكبر من 0.05 ممّا يُشير إلى عدم صحّة الفرضيّة الثّالثة الّتي افترضت وجود علاقة بين وفاة الأمّ وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى المراهق.

يتّضح من الجدولين السابقين أنّ وفاة أحد الوالدين لا يؤدّي إلى ظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك الانحرافي عند المراهقين. ويمكن تفسير ذلك استنادًا إلى ما أشار إليه "سيروليلنك" أنّ البحث عن روابط في العائلة وفي مجموعة المراهق الاجتماعيّة سيسمح بإعادة تنظيم حياة الطفل بعد فترة حداد، وسيتمكن الفرد من استعادة نموّه. أي أنّ روابط عاطفيّة تُنسَج حول الطفل أو المراهق، فبعد موت الأمّ أو الأب، يكتشف الفرد أقارب آخرين في كوكبة عائليّة: الإخوة والأخوات والجيران والحيوانات الأليفة وأصدقاء المدرسة (سيروليلنك، 2009، صفحة 29).

ويتوافق ذلك مع ما ذكرته (زين الدين، 2013) من آثار للمرض العقليّ على أسلوب التواصل والتفكير وردود الفعل على المحيط. فالطفل أو المراهق يعيد تنظيم حياته تبعًا للنّسق العائليّ السائد في أسرته.

تتعارض الدّراسة الحاليّة مع دراسة فيغلمن وآخرين (Feigelman, et. al., 2017) في الولايات المتّحدة الأميركيّة، الّتي أظهرت أنّ وفاة أحد الوالدين خلال الطفولة المبكرة أو سنوات المراهقة ينعكس سلبًا على أداء المراهقين، ووجود ميل إلى ظهور بعض السُّلوكيّات المنحرفة. وأشارت الدّراسة إلى دور الأهل في ترسيخ الاستقرار النَّفسيّ_الاجتماعيّ للمراهق وانعكاس ذلك على وضعه المستقبليّ الاجتماعيّ والاقتصاديّ.

كما تعارضت نتيجة الفرضيّة الثّالثة مع دراسة سابرينا وسيمنار "Sabrina&Suminar" (2020) حيث كشفت الدّراسة أنّ هناك ميلًا لجنوح الأحداث والمراهقين بين الأشخاص الّذين يعانون من وفاة الأب، وطلاق الوالدين، والآباء الّذين يعملون بعيدًا عن المنزل. وتبيّن أنّ هناك اختلافًا كبيرًا في المجموعات الثلاث لغياب الأب، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين على مقياس "ميل جنوح الأحداث" لصالح الذكور.

أخيرًا، إنّ الفرضيّة القائلة: "توجد علاقة دالّة إحصائيًّا بين وفاة أحد الوالدين وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ". لم تتحقّق، وهكذا تُرفض الفرضيّة البديلة، وتُقبل الفرضيّة الصفريّة القائلة: "لا توجد علاقة دالّة إحصائيًّا بين وفاة أحد الوالدين وظهور الاضطراب النَّفسيّ والسُّلوك المنحرف لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ".

خلاصة النتائج:

توصّلت الدّراسة الحاليّة إلى النتائج التّالية:

- عدم وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين الوسط الأسريّ (المعيشيّ) وظهور بعض الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ الرسميّ.
- عدم وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين الوضع الاقتصاديّ المتدنّي وظهور بعض الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ الرسميّ.
- عدم وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين الوضع الصحّيّ للأهل وظهور بعض الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ الرسميّ.
- عدم وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين وفاة أحد الوالدين وظهور بعض الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّات المنحرفة لدى مراهقي طلّاب التّعليم المهنيّ الرسميّ.

التوصيات:

- إشباع حاجات المراهق النَّفسيّة وتحقيق رغباته كالاستقرار والقبول والشعور بالدفء الأسريّ.
- تبصرة الوالدين بأهميّة توفير بيئة آمنة ومطمئنّة لتنمية مستوى التواصل الفعّال مع الأبناء بشكل يمتاز بالتفهّم والحوار والثقة المتبادلة، وبيان أهميّة التواصل وآثاره الإيجابيّة.
- وضع برامج وقائيّة ومساندة تساعد المراهقين في تخطّي الصّعوبات والمحن الّتي يعانون منها.

المقترحات:

واستكمالًا لموضوع الدّراسة نقترح إجراء مجموعة من الدّراسات والبحوث التالية:

- الوسط الأسريّ وعلاقته بتقدير الذات والثقة بالنّفس لدى المراهق اللبنانيّ.
- الوسط الأسريّ وعلاقته بأساليب المعاملة الوالديّة لدى المراهق الجانح.

- الأسرة اللبنانيّة ومقوّمات تماسكها وتأثيرها على سلوك المراهق اللبنانيّ.
- الأسرة اللبنانيّة وأهميّة الروابط العائليّة والاجتماعيّة ودورها في توفير الدّعم النَّفسيّ والاستقرار والطمأنينة والشعور بالأمن.
- إعادة تطبيق الأدوات المعتمدة في هذه الدّراسة على عيّنة أخرى من الطلّاب الجامعيّين وطلّاب المدارس الرسميّة والخاصّة للتحقّق من المظاهر السلوكيّة الخاصّة بالمراهق والإضاءة على نتائج دراستنا.
- إنّ الوسط الاجتماعيّ بمفهومه الضيّق أي البيئة الأسريّة وما يدور فيه من علاقات وارتباطات وأزمات وأساليب في التعامل مع الأبناء وأنواع الاضطرابات النَّفسيّة والسُّلوكيّة هي أمور تستحقّ الدّراسة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

ابريعم، س. (2016). السُّلوك المنحرف لدى المراهقين المقيمين في الأحياء الفقيرة (دراسة ميدانيّة بمدينة - تبسة). *مجلة العلوم الإنسانيّة*، 16.(2).

أوزي، أ. (2011). *المراهق والعلاقات المدرسيّة (الطبعة الثالثة)*. مطبعة النجاح الجديدة.

بدران، ش. (2009). *التربية والمجتمع، رؤية نقديّة في المفاهيم، القضايا، المشكلات*. الأزاريطة الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة.

الحافظ، ن. (1990). *المراهق*. المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر.

حجازي، م. (2015). *الأسرة وصحّتها النَّفسيّة. المقوّمات - الديناميّات- العمليّات*. (ط1). بيروت: المركز الثقافيّ العربي.

ديراني، س. (2004). *الأسرة: إشكاليّة الدور ومظاهر التحوّل. كتاب: رؤية الجامعة الى واقع الأسرة اللبنانيّة ومستقبلها*. وزارة الشّؤون الاجتماعيّة.

زين الدّين، ا. (2013). باتولوجيّة الحياة الأسريّة . (ط1). دار المنهل اللبنانيّ.

سيرولينك، ب. (2009). *همس الأطياف* (Le Murmure des fantomes (1 ed.). و. ف. مان، Trans.) دمشق: دار علاء الدين.

الصّديقي، س. ع. & آخرون (2004). *(الأزاريطة- الإسكندريّة). قضايا الأسرة والسكّان من منظور الخدمة الاجتماعيّة*. المكتب الجامعيّ الحديث.

عبد العاطي، ا. & جابر، س. (1997). *أسس علم الاجتماع*. دار المعرفة الجامعيّة.

عسكر، ف. أ. (2007). *فاعلية العلاج المعرفيّ السُّلوكيّ في خفض مستوى الغضب لدى طلّاب الجامعة*. بنها: أطروحة دكتوراه غير منشورة، كليذة التربية، جامعة بنها.

علي، أ. م. (2005). *محاضرات في قضايا السكّان والأسرة والطفولة*. دار الفكر.

عماد، ع. (2016). *علم الاجتماع والبحث العلميّ* .

العناني، ح. ع. (2005). *تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينيّة في مرحلة الطفولة المبكرة*. دار الفكر.

عياد, ه. ج. (2014). التماسك الأسريّ وشبكة العلاقات. *مجلة روز اليوسف*.

فطيمة، ز. د. (2005, ديسمبر). الأسرة والتنشئة الاجتماعيّة للطفل. *مجلة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة* (13).

مجاهد، ف. م. (2006). *مدى فاعليّة برنامج إرشادي في التخفيف من حدّة سلوك التمرّد لدى بعض الطلبة والطالبات المراهقين: دراسة مقارنة* . القاهرة: مؤتمر المعلوماتيّة ومنظومة التعليم: الجمعية العربيّة لتكنولوجيا التربية.

مكّي، ع. (2013). *متاهات النَّفس وضوابط علاجها. (ط2)*. مجد المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع.

مهنا، ك.، & حجازي، م. (2013). *تقرير الجمهوريّة اللبنانيّة حول دور المنظّمات الأهليّة في مواجهة المخاطر الّتي تتعرّض لها الأسرة اللبنانيّة*. الشبكة العربيّة للمنظّمات الأهليّة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Anaut, M. (2014). *Vivre le lien parents-enfant. De la nécessité d'attachement au risque de dépendance.* Lyon: Lyon: chronique sociale.

Cohen, L. M., & Morison, K. (2007). *Research Methods in Education (6 ed.)*. London: Routledge – The Taylor & francis group.

Dekovic, M., Janssens, J., & Van As, N. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process*, (42), 2. [CrossRef]

Emmanuelle, V. (2009). Inter-relationships among attachement to mother and father, self-esteem and career indecision. *Journal of vocational Behavior, 2*(75). [CrossRef]

Garber, J., Ciesla, J. A., McCauley, E. G., & Schloredt, K. A. (2011). Remission of Depression in Parents: Links to Healthy Functioning in Their Children. *Society for research in child development*. [CrossRef]

Gerard, J. M., & Buehler, C. (1999). Multiple Risk Factors in the Family Environment and Youth Problem Behaviors. *Journal of Marriage and Family, 2*(61). [CrossRef]

Goldernberg, I., & Goldenberg, H. (1996). *Family therapy: An overview.* Books/ cole publishing company.

Kothari. (2004). *Research Metholdology* (2 ed.). New Age International limited publishers.

Richaud de Minzi, M. C. (2006). Loneliness and depression in middle and late childhood: The relationships to attachement and parental styles. *The Journal of Genetic psychology, 2*(167). [CrossRef]

Seta, W. L. (2016). *The Implementation of school Improvement Program in Adam Government secondary schools : perception, practices and challenges.* addis Ababa: Master degree, Addis Ababa University. http://localhost/xmlui/handle/123456789/17425: http://localhost/xmlui/handle/123456789/17425

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abriaem, S. (2016). Deviant behavior among adolescents living in poor neighborhoods: A field study in the city of Tebessa. *Journal of Human Sciences,* 16(2). [In Arabic]

Ouzzi, A. (2011). *The adolescent and school relationships* (3rd ed.). Matba'at Al-Najah Al-Jadida. [In Arabic]

Badran, Sh. (2009). *Education and society: A critical view of concepts, issues, and problems*. Alexandria Association: University Knowledge House. [In Arabic]

Al-Hafiz, N. (1990). *The adolescent*. Arab Institution for Studies and Publishing. [In Arabic]

Hijazi, M. (2015). *The family and its psychological health: Components, dynamics, and processes* (1st ed.). Al-Markaz Al-Thaqafi Al-Arabi. [In Arabic]

Derani, S. (2004). *The family: Role dilemmas and indicators of transformation*. In: *The university's vision of the reality and future of the Lebanese family*. Ministry of Social Affairs. [In Arabic]

Zein Al-Din, A. (2013). *Family life pathology* (1st ed.). Dar Al-Manhal Al-Lubnani. [In Arabic]

Cyrulnik, B. (2009). *Le murmure des fantômes* (W. F. Maan, Trans.). Dar Alaa Al-Din. [In Arabic]

Al-Siddiqi, S. A., et al. (2004). *Family and population issues from a social work perspective.* Al-Maktab Al-Jami'i Al-Hadith. [In Arabic]

Abd Al-Aati, A., & Jaber, S. (1997). *Fundamentals of sociology*. Dar Al-Ma'rifa Al-Jami'iyya. [In Arabic]

Askar, F. A. (2007). *The effectiveness of cognitive-behavioral therapy in reducing anger levels among university students* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Benha University. [In Arabic]

Ali, A. M. (2005). *Lectures on population, family, and childhood issues*. Dar Al-Fikr. [In Arabic]

Imad, A. (2016). *Sociology and scientific research*. [In Arabic]

Al-Anani, H. A. (2005). *Developing social and religious concepts in early childhood*. Dar Al-Fikr. [In Arabic]

Ayad, H. J. (2014). Family cohesion and relationship networks. *Rose Al-Youssef Magazine*. [In Arabic]

Fatima, Z. D. (2005, December). The family and the socialization of the child. *Journal of Social and Human Sciences*, (13). [In Arabic]

Mujahid, F. M. (2006). *The effectiveness of a counseling program in reducing rebellious behavior among some adolescent students: A comparative study*. In *Conference on Informatics and the Education System,* Arab Society for Educational Technology, Cairo. [In Arabic]

Makki, A. (2013). *Maze of the self and its treatment controls* (2nd ed.). Majd University Institution for Studies and Publishing. [In Arabic]

Mehna, K., & Hijazi, M. (2013). *Lebanon's national report on the role of civil society organizations in confronting risks faced by Lebanese families*. Arab Network of NGOs. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 6, 2025, pp. 982 - 1004
www.refaad.com

The Impact of Ethical Leadership in the Administration of Public Secondary Schools on Teachers' Performance from their Perspective

تأثير القيادة الأخلاقية في إدارة المدارس الثانوية الحكومية على أداء المعلمين من وجهة نظرهم

Faris Mohammed Almuhawwis[1*]

[1] PhD Researcher in Philosophy of Educational Leadership, Qassim University, Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Faris Almuhawwis (F_9999_@hotmail.com)

فارس محمد المهوس[1*]

[1] باحث دكتوراه في فلسفة القيادة التربوية- جامعة القصيم- السعودية

*الباحث المراسل: فارس المهوس (F_9999_@hotmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/9/7	2025/9/23	2025/10/20

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.6

Abstract:

Objectives: This study aimed to examine the extent to which principals of public secondary schools in East Dammam practice ethical leadership from the perspective of teachers. Specifically, it explored the level of practice across three dimensions: ethical personal traits, ethical administrative traits, and human relations. In addition, the study sought to identify differences in practice according to two variables: academic qualification and years of service.

Methods: A descriptive survey method was employed, and a questionnaire comprising 24 items was administered to a sample of 330 teachers working in public secondary schools in East Dammam.

Results: The findings revealed that the overall level of ethical leadership practice was moderate across all dimensions. The dimension of ethical personal traits ranked first, followed by human relations in second place, while the dimension of ethical administrative traits came last. The results further showed statistically significant differences in practice based on academic qualification and years of service.

Conclusions: The study concluded that the practice of ethical leadership among secondary school principals requires further development, particularly in the administrative and human relations dimensions, in order to enhance school management effectiveness and improve the quality of the educational environment.

Keywords: *Ethical leadership; secondary schools; personal traits; administrative traits.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، من خلال التعرف على مستوى الممارسة في أبعادها الثلاثة المتمثلة في السمات الشخصية الأخلاقية، والسمات الإدارية الأخلاقية، والعلاقات الإنسانية، إضافة إلى الكشف عن الفروق في الممارسة باختلاف متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة مكونة من (24) فقرة إلى عينة قوامها (330) معلمًا من مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بشرق الدمام.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة القيادة الأخلاقية جاءت بدرجة متوسطة في جميع الأبعاد، حيث جاء بُعد السمات الشخصية المرتبة الأولى، تلاه بُعد العلاقات الإنسانية في المرتبة الثانية، ثم بُعد السمات الإدارية في المرتبة الثانية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

الخلاصة: توصي الدراسة إلى أن ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية بحاجة إلى مزيد من التطوير، خصوصًا في البُعدين الإداري والعلاقات الإنسانية، بما يعزز من كفاءة الإدارة المدرسية وجودة بيئة العمل التربوي.

الكلمات المفتاحية: *القيادة الأخلاقية؛ المدارس الثانوية؛ السمات الشخصية؛ السمات الإدارية.*

الاستشهاد

Citation

المهوس، فارس. (2025). تأثير القيادة الأخلاقية في إدارة المدارس الثانوية الحكومية على أداء المعلمين من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (6)، 982-1004.

Almuhawwis, F. M. (2025). The Impact of Ethical Leadership in the Administration of Public Secondary Schools on Teachers' Performance from Their Perspective. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(6), 982-1004. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.6 [In Arabic]

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر تناميًا في الأفكار المادية وتعددًا في الاتجاهات الفكرية، نتيجة للثورة التقنية والانفجار المعرفي والانفتاح الثقافي، وقد أفرزت هذه التحولات المتسارعة تحديات تستلزم ترسيخ المبادئ الأخلاقية، كما زادت من حجم المسؤوليات الملقاة على عاتق المنظومة التعليمية ومؤسساتها المختلفة، إذ أصبح لزامًا إعداد قائد المستقبل بمواصفات تتجاوز حدود المنصب الرسمي، لتجعل من القيادة خيارًا واعيًا يعتمد القدرة على التأثير والإلهام وبناءً على ذلك، ما أدى اهتمام المؤسسات التعليمية بالقادة وسعيها لتطويرهم وصقل مهاراتهم القيادية بما يحقق رؤيتها وأهدافها الاستراتيجية.

في العقود الأخيرة، اشتغل العديد من الباحثين العرب بموضوع القيادة، وحاول بعضهم بلورة مفاهيم وأفكار معينة تتعلق بالفكر العربي الإسلامي من وجهة نظرهم، ويشمل ذلك عملية تعريف القيادة من منظور عربي إسلامي، مع ملاحظة تعدد هذه التعريفات، وأن السلوك الذي يتخذه شاغل منصب الخلافة في تعامله مع سائر أفراد الجماعة، وهي عملية تفاعل سلوكي واجتماعي يوجد فيها نشاط موجه ومؤثر، كذلك منصب وسلطة، فكثير من المحاولات العلمية للأسف هي نقل حرفي للفكر الغربي، وهو ما لا نسمح بأن نعتبره جزءاً من الفكر العربي الإسلامي، لأننا لا ننتمي إلى فكر الغرب، وهو ما يدعونا لتجاوزها (الكبير،2016، ص79).

وذكر أبو الفضل(2008) في كتابه بعنوان: "القيادة الإدارية في الإسلام" الذي ناقش موضوعات عديدة في سياق القيادة من منظور إسلامي ويحلل بالتفصيل المكونات الجوهرية للقيادة الإسلامية وشروطها ومكوناتها السلوكية، كما قام بتقييم عناصر القيادة الغربية في ضوء هذه المكونات والشروط، وأكد على ضرورة استكمال هذا العمل البحثي من خلال ترجمتها وتشمل المكونات والشروط القواعد والسياسات والإجراءات التي تعمل على تحسين الأداء القيادي وحسن اختيار القادة في بيئة الأعمال بمختلف المجالات، حيث أن الكتاب يعرض المكونات الجوهرية للقيادة الإسلامية، وذكر المكون الرابع: حسن الخلق، وأشار إلى أهميتها، مشيرًا إلى أن الأخلاق الحميدة تعتبر ركيزة وأحد العناصر الأساسية التي تؤهل الإنسان للقيادة الرشيدة في الإسلام، وتضمن الكتاب مجموعة من النصوص الدينية التي تدعم هذه الأطروحة ومنها قوله تعالى: "وإنك لعلى خلق عظيم" (سورة القلم،آية4)، وقوله تعالى: " ولو كنت فظًا غليظ القلب لانفضوا من حولك " (سورة آل عمران،آية159)، وقوله تعالى: "لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رءوف رحيم" (سورة التوبة،آية128)، وفي الحديث الشريف يؤكد أعظم قائد أخلاقي - صلى الله عليه وسلم - على أهمية الأخلاق بقوله (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) (رواه البخاري،ص104).

ولقد شهدت القيادة في العصر الحالي، في ظل التطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفنية، تقدمًا كبيرًا وسريعًا في اتجاهاتها، وأدى ذلك إلى تغييرات في عدة مجالات، بما في ذلك طبيعة الدور القيادي لمدير المدرسة، ومن الضروري الإلمام بالاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية، فالدور القيادي للمدير لم يعد مجرد إدارة شؤون المدرسة بشكل روتيني أو مجرد الحفاظ على النظام فقط، وإنما تغيرت طبيعة هذا الدور القيادي حيث تؤكد النظرة الحديثة على دورك كقائد تربوي يشرف على مؤسسة تعليمية لمجتمع يسعى إلى التطور في عالم سريع التغير(المحيميد، 2020،ص2).

تتعدد الأساليب القيادية في المؤسسات التعليمية، وقد برزت في الآونة الأخيرة أنماط حديثة من القيادة، من أبرزها القيادة الأخلاقية التي أسهمت في ترسيخ بيئة تعليمية ثرية وداعمة لعملية التعلم وتعتبر من أكثر الوسائل فعالية لنشر التعاون والتماسك لدى المعلمين الذي يؤدي بدوره إلى تعزيز مخرجات التعليم وإنتاج سلوكيات وفرص تمكنهم من تنمية الشعور بالرضا والمسؤولية، واحترام الذات، إذ يتبنى القادة نموذج القيادة الأخلاقية التي تلبي احتياجات المعلمين، ويبذلون قصارى جهدهم لتجاوز الحدود الدنيا لمتطلبات العمل وتقديم الأفكار الإبداعية، وتقديم الدعم والتحفيز للعاملين معه (مقابلة،2020،ص1).

اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالجانب الأخلاقي منذ تأسيسها، حيث نصت السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية على أن الإسلام عقيدة وأخلاق ونظام متكامل للحياة، وهذا يشمل الإيمان بالكرامة الإنسانية التي نص عليها القرآن الكريم واحترام الحقوق العامة والتكافل الاجتماعي والتشاور المتبادل والنزاهة الأخلاقية وتأكيده على الضوابط الأخلاقية (سياسة التعليم في المملكة، 1416)، وقد تُوّج هذا الاهتمام بالتوجيه السامي الكريم رقم 211 / م ب في 1427/1/8هـ تم اعتماد ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم الذي يسلط الضوء على الصفات الحميدة والسلوك الفاضل الذي يجب أن يتحلى به العاملون في مجال التعليم العام في أفكارهم وسلوكهم أمام الله ثم أمام ولاة الأمر وأمام أنفسهم وأمام الآخرين وعلمهم واجبات أخلاقية (ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم،1427هـ).

يعد مفهوم القيادة الأخلاقية من المفاهيم الحديثة في تخصص الإدارة التي ظهرت استجابة للاتجاه الجديد في المنظمات العالمية الذي يدعو إلى التخلي عن المفهوم التقليدي للقيادة القائم على التسلسل الهرمي والسلطة المركزية، وتبني أنماط جديدة من النماذج القيادية التي تشجع العمل التعاوني والمشاركة في اتخاذ القرار والاهتمام بالمرؤوسين في كافة الجوانب، من خلال إطار أخلاقي إنساني يساعد على تحسين أداء المؤسسات وتحقيق أهدافها المنشودة (الحمد، 2018، ص2).

تعتبر القيادة الأخلاقية من الاحتياجات الأساسية في الإدارة المدرسية، ويجب على كل إداري تربوي أن يمتلكها، فهو يقضي أكثر من نصف عمله اليومي مع الطلاب والمعلمين، ولذلك يتطلب منه التحلي بالكثير من الأخلاق، التي ينعكس آثارها الإيجابي على العملية التربوية، والتعاملات الاجتماعية داخل المدرسة، وتعتبر الجهة المسؤولة عن تحقيق الأهداف وتنمية الطلاب وإعدادهم، ومهمة نجاحها في أداء رسالتها التي تقع على عاتق المعلمين ومديري المدارس (المطيري، 2019، ص1).

ترتبط فعالية المدرسة بالطريقة التي يديرها مدير المدرسة كقائد تربوي والأسلوب القيادي الذي يمارسه، الأمر الذي يتطلب من القيادة المدرسية أن تتمتع بمعايير عالية من القيم الأخلاقية، مثل: الاهتمام بالمصلحة العامة، والعدل في التعامل والأمانة والصدق والحياد في المفاوضات والاهتمام بالجدية في العمل والحفاظ على السر المهني (الحارثي ،2019، ص3).

يُعد مدير المدرسة القائد التربوي المسؤول عن الإشراف على تنفيذ مختلف المهام المهنية داخل المدرسة، ويعاونه في ذلك المعلمون بوصفهم شركاء في العملية التربوية. ومن ثم فإن شخصية المدير ينبغي أن تتسم بالصدق والصلابة العلمية والالتزام الخُلقي والقيمي، الأمر الذي يجعله عاملًا مؤثرًا في رفع مستوى المدرسة أو تراجعه، إذ إن فشل المدير ينعكس سلبًا على البيئة التعليمية وجودتها ويتجلى ذلك في جانبين أولهما تدني احترام العاملين لمدير المدرسة وموقعه القيادي، الأمر الذي يضعف علاقته بالمعلمين والعاملين ويؤثر سلبًا على نتائج العملية التعليمية، وثانيهما ميل بعض المديرين غير الأكفاء إلى اختيار أفراد يفتقرون للكفاءة لشغل المناصب الشاغرة وتحمل المسؤوليات الحساسة، وهو ما ينعكس مباشرة على مستوى القيادة الأخلاقية في المدرسة (الشريع، 2022).

وفي ضوء ما تقدم، فقد جاء هذا الدراسة للتعرف على القيادة الأخلاقية في المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

أصبحت الأخلاق الآن موضوع اهتمام متزايد لإدارات المدارس ونقطة اهتمام هامة، ويتجلى ذلك في قواعد وآداب وأخلاقيات المهنة، لذلك سعت وزارة التعليم إلى العمل على تطوير الأداء الأكاديمي والمدرسي، وتوجيه العاملين في المدارس ومديري المدارس إلى اتباع أسلوب القيادة الأخلاقية وتجنب القيادة التقليدية، في الممارسات الإدارية داخل المدارس مع العاملين، لأن القيادة الأخلاقية من أهم ركائز نجاح العملية التعليمية، ومن خلالها يسود مناخ إنساني في المدرسة (العتيبي ،2013، ص2).

وهذا ما جاءت به نتائج دراسة الشريفي وآخرون (2011) التي أظهرت أن هناك حاجة إلى قادة أخلاقيين مدربين على كافة المستويات، وأن مستقبل المجتمع يعتمد على هؤلاء القادة الذين يستطيعون ممارسة القيادة التي تتسم بالقوة والصفات الأخلاقية التي تسعى إلى خدمة الآخرين وتلتزم تجاههم، لأن نجاح القادة في أداء مهامهم واجبات العمل تعتمد على مدى التزامهم الأخلاقي بتحقيق أهداف المؤسسة.

نظرًا لأهمية العمل الذي يقوم به مدير المدرسة في تحسين العملية التعليمية والتربوية، ولما له من تأثير مهم على سلوك العاملين سواء في اتجاهاتهم أو قيمهم أو علاقاتهم أو أنشطتهم، فإن القيادة الأخلاقية هي المصدر والنموذج من القيم التي تساهم في تحقيق الرسالة الأخلاقية والتربوية للمدرسة، وترفع مستوى فعالية الأداء، كما أكدتها الكثير من الدراسات التربوية مثل دراسة العرايضة (2012) والسعود (2014)، يؤدي عدم الالتزام بالقيادة الأخلاقية إلى فساد نظام التعليم، حيث ينخفض احترام العاملين والطلاب لمدير المدرسة، وتنخفض جودة التدريس والتعلم، وينشأ معدل الدوران في المدارس والصراعات ونزاعات في العمل، يزداد الإحباط بين العاملين، ويزدهر التواصل القائم على ردود الفعل السريعة بدلاً من التخطيط الجيد والرؤية في العمل، والتركيز على الجانب الكمي بدلًا من النتائج المثمرة.

كما أشارت دراسة العنزي وآخرون (2018) إن القيادة الأخلاقية لها تأثير إيجابي ضمني على كل من المعلمين والمؤسسة التعليمية، وغياب القيادة الأخلاقية في المؤسسة التعليمية هو السبب في فشلها في تحقيق أهدافها، وهذا الفشل يمكن أن يؤدي إلى انهيارها، لأنه يضعف معنويات العاملين ويجعلهم يفقدون الثقة في القائد، وأوردت دراسة الشاعر (2017) ولذلك من المهم أن يمتلك القائد كافة الأبعاد الأخلاقية اللازمة للنهوض بالمؤسسة التعليمية وزيادة كفاءة معلميها، كلما زادت الأخلاق والعلاقات الطيبة في العمل كلما زاد الإخلاص والإبداع والعطاء في بيئة العمل.

وأوردت دراسة الثقفي (2017) التي طبقت على قادة المدارس الثانوية في مدينة الطائف، ودراسة الحمد (2018) كان موضوعها قائدات المدارس الثانوية في مدينة بريدة، ودراسة المحوري (2018) في مدينة الدمام، ودراسة الحارثي (2019) التي أجريت على قائدات المدارس الثانوية في الرياض، حيث جاءت القيادة الأخلاقية بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى دراسة المحيميد (2020) في محافظة صبيا، وكذلك دراسة الشريع (2022) في محافظة حفر الباطن، كما جاءت أن هناك العديد من المشكلات التي قد تعيق ممارسة القيادة الأخلاقية وتحقيق التميز الإداري ويعود بعض أسبابها إلى: عبء العمل الإداري، نقص التدريب، وضعف المعرفة الإدارية، فضلًا عن مركزية العمل.

على الرغم من الأهمية البارزة للقيادة الأخلاقية وما لها من أثر إيجابي مباشر على سلوكيات المعلمين، وعلى رفع معنوياتهم وتحفيزهم للعمل بكفاءة، إلا أن واقع الميدان التربوي يشير إلى ضعف في ممارستها داخل المؤسسات التعليمية. فقد لاحظ الباحث، من خلال خبرته العملية وتدريسه، ومن خلال تواصله مع بعض الإدارات المدرسية والمعلمين في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بشرق الدمام، أن كثيرًا من مديري المدارس ما زالوا يتبنون أساليب إدارية تقليدية تتسم بالجمود، وتتجاهل الجوانب الإنسانية في التعامل. ويتجلى هذا القصور في عدة مظاهر، من أبرزها ضعف بناء العلاقات الإنسانية الإيجابية داخل المدرسة، وتراجع مستوى الالتزام بأخلاقيات المهنة، مما ينعكس سلبًا على مناخ العمل المدرسي ويؤثر على فاعلية العملية التعليمية برمتها.

وتنبع خطورة هذه المشكلة من أن القيادة الأخلاقية تمثل مدخلًا محوريًا لإرساء بيئة تربوية إيجابية، قوامها الثقة المتبادلة والاحترام، حيث تسهم في تعزيز انتماء العاملين للمؤسسة التعليمية، وتدفعهم إلى الإبداع في عملهم، وتنمية مهاراتهم، وصقل مواهبهم، بما ينعكس مباشرة على مستوى أداء المعلمين، ويرتقي بروحهم المعنوية. وهذا بدوره يترك أثرًا بالغًا في تحسين أداء الطلاب وتجويد مخرجات العملية التعليمية. ومن هنا تتضح الحاجة الملحة إلى دراسة واقع ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام، والكشف عن أبعادها، والوقوف على معوقاتها، واستكشاف سبل تعزيزها بما يتوافق مع متطلبات التطوير التربوي الحديث.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: **ما درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين؟**

وقد انبثقت منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للسمات الشخصية من وجهة نظر المعلمين؟
- ما درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للسمات الإدارية من وجهة نظر المعلمين؟
- ما درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للسمات المرتبطة بالعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0،05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة مُمارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للسمات الشخصية من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للسمات الإدارية من وجهة نظر المعلمين.
- الوقوف على درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للسمات المرتبطة بالعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف على الفروق الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،05) -إن وجدت- بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة مُمارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية (النظرية):

قد تسهم في تحقيق الأهمية النظرية والتي ترتكز أهميتها بالتالي:

- تُبرز الدراسة المفاهيم المرتبطة بالقيادة الأخلاقية، وتوضح أبعادها النظرية، والأدوار المتوقعة من مدير المدرسة في ضوء هذا النمط القيادي، بما يسهم في بناء أساس معرفي يمكن للباحثين والمهتمين الاعتماد عليه في دراسات لاحقة.
- ربط ضعف ممارسة القيادة الأخلاقية في الواقع المدرسي (كما ظهر في الميدان بشرق الدمام) بالتصورات النظرية في الأدبيات، وتسعى الدراسة إلى معالجة الفجوة القائمة بين ما يطرح أكاديميًا وما يُمارس فعليًا في المؤسسات التعليمية.
- توضح الدراسة السمات الأخلاقية التي ينبغي أن يتحلى بها مدير المدرسة، مثل العدالة، النزاهة، بناء الثقة، وحُسن التعامل الإنساني، مما يعمق الفهم النظري للعلاقة بين السمات القيادية وجودة المخرجات التعليمية.
- من المتوقع أن تشجع نتائج هذه الدراسة الباحثين على التوسع في دراسة القيادة الأخلاقية من زوايا أخرى، مثل علاقتها برضا المعلمين، أو أثرها على دافعية الطلاب، وهي جوانب لم تتناولها الدراسة الحالية.
- تقدم الدراسة إضافة علمية أصيلة إلى المكتبة العربية في ميدان القيادة التربوية، عبر تسليط الضوء على القيادة الأخلاقية في السياق المحلي، بما يوفر مرجعًا للباحثين والمهتمين ويعزز تراكم المعرفة النظرية.

الأهمية العملية (التطبيقية):

تنبع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من كونها أجريت في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بشرق الدمام، مما يمنحها بعدًا واقعيًا يمكن أن ينعكس مباشرة على الميدان التربوي في المنطقة. وتتضح أهميتها فيما يلي:

- تمكّن نتائج الدراسة مديري المدارس الثانوية من التعرف على مستوى ممارستهم للقيادة الأخلاقية، سواء كانت النتائج قوية أو متدنية، ومن ثم الاستفادة منها في تعزيز الجوانب الإيجابية ومعالجة جوانب القصور بما يسهم في تطوير أدائهم الإداري والقيادي.
- تساعد الدراسة مديري المدارس والمعلمين في المنطقة على فهم العلاقة بين القيادة الأخلاقية وجودة بيئة العمل المدرسي، مما ينعكس إيجابًا على سلوكيات العاملين ويدعم تحسين مستوى تحصيل الطلاب.
- طوّرت هذه الدراسة أداة قياس ملائمة ومجربة في السياق السعودي، يمكن أن يستفيد منها الباحثون والمهتمون لإجراء دراسات مماثلة في مناطق أخرى داخل المملكة أو خارجها، مما يعزز موثوقية نتائجها وقابليتها للتعميم.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في لفت انتباه إدارات التعليم بالمنطقة الشرقية إلى ضرورة وضع برامج تدريبية تستند إلى مبادئ القيادة الأخلاقية، بما يدعم إعداد قيادات مدرسية أكثر فاعلية وكفاءة.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف لمصطلحات الدراسة وعلى النحو الآتي:

- **القيادة الاخلاقية:** عرفها الشريع (2022) بأنها "مجموعة من السلوكيات والأفعال القيادية التي يقوم بها مدير المدرسة والمتمثلة في الخصائص الشخصية الأخلاقية، والسلوكيات الإدارية والعلاقات الإنسانية، والتي بدورها تعمل على تفعيل الجوانب الإيجابية لدى المعلمين" (ص.200). **ويعرف الباحث القيادة الاخلاقية إجرائيًا بأنها:** مجموعة من القيم والسلوكيات الأخلاقية التي يتحلى بها مدير المدرسة الثانوية الحكومية بشرق الدمام عند تعامله مع المعلمين والتأثير عليهم داخل المدرسة في إطار أخلاقي يريد من خلاله ايجاد مناخ تنظيمي قوي في المدرسة، وتقاس درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية للقيادة الأخلاقية في هذه الدراسة من خلال استجابات أفراد العينة على الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

- **الحدّ الموضوعي:** اقتصرت الدراسة الحالية على درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للقيادة الأخلاقية بأبعادها التالية: (السمات الشخصية الأخلاقية، السمات الإدارية الأخلاقية، السمات المرتبطة بالعلاقات الإنسانية) من وجهة نظر المعلمين.
- **الحدّ المكاني:** طبقت الدراسة على جميع مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام.
- **الحدّ البشري:** طبقت الدراسة على جميع معلمي مدراس الثانوية الحكومية البنين بشرق الدمام.
- **الحدّ الزماني:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 1446هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: القيادة الأخلاقية

نشأت الحاجة إلى القيادة مع وجود الجماعة، ويجب أن يكون لكل جماعة قائد يوجه شؤونها وينظم عملها ويوحد الأهداف التي تطمح إلى تحقيقها، وتتجلى أهميته في تأثيره على سلوك العاملين في المؤسسات التعليمية، فهو يتعامل مع العقول وينمي التصورات والسلوكيات، ويجب أن تكون القيادة حكيمة وتسعى إلى تحقيق مصالح من يعمل معهم، إن التطور السريع الذي تشهده الدول اليوم زاد من الحاجة إلى المرونة في القيادة لمواجهة التحديات والتغيرات العالمية، بدأت المؤسسات الإدارية تحتاج إلى القيادة أكثر من الإدارة، لقد أصبحت القيادة الإدارية هي المعيار الذي يحدد نجاح أو فشل أي منظمة (الثقفي،2017، ص3).

في السنوات الأخيرة برز تطور ملحوظ في مفهوم القيادة الأخلاقية ومعايير اختيار مديري المدارس، حيث أصبح تركيز القيادة المدرسية منصبًا على تهيئة الظروف وتوفير الإمكانات التي تمكّن المعلم من أداء دوره بكفاءة، وتدعم في الوقت ذاته النمو المتكامل للطالب عقليًا وجسديًا، وأخلاقيًا وروحيًا واجتماعيًا، وينعكس هذا التوجه بصورة إيجابية على العملية التعليمية، بما يسهم في إحداث نقلة نوعية نحو تحسين النتائج التعليمية وتجويد مخرجاتها (عابدين واخرين،2012، ص329).

الفرق بين القائد والمدير هو أن السلطة التي يتلقاها القائد يستمدها من العاملين، تكون طوعية وغالبًا ما تأتي من مصادر شخصية على الأغلب، في حين أن سلطة المدير تأتي دائمًا من قوة القانون والنظام والمنصب الذي يتولاه في المؤسسة (علي واخرين، 2010، ص27).

ومن خلال ما سبق، يرى الباحث أن القيادة الأخلاقية تمثل المدخل الأهم لتطوير العمل التربوي داخل المدارس، كونها تجمع بين الكفاءة الإدارية والالتزام القيمي، مما يجعلها أكثر قدرة على تلبية احتياجات الميدان التعليمي ومواجهة تحدياته المعاصرة، لذا فإن الوقوف على واقع ممارسات القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية يُعد خطوة أساسية لفهم أبعادها وتفعيلها بما يخدم العملية التعليمية.

مفهوم القيادة الأخلاقية:

ويعرف القحطاني (2021) القيادة بأنها "قدرة القائد على إقناع الأفراد والتأثير عليهم لحملهم على أداء واجباتهم ومهامهم التي تسهم في تحقيق الهدف المشترك للجماعة" (ص8).

وعرف أبو النصر (2012) يقرر بأن القيادة هي: "عملية تفاعل متبادل بين قائد ومجموعة من الناس في موقف معين يترتب عليه تحديد أهداف مشتركة، ثم القيام بالإجراءات الفاعلة بشكل جماعي غير قهري لتحقيق هذه الأهداف" (ص23).

ويرى عابدين وآخرون (2012) بأن القيادة الأخلاقية: "إظهار سلوك قيادي ملائم من حيث الالتزام بالمعايير المعتمدة والمقبولة في التصرفات الشخصية والعلاقات بين الأشخاص، وترويج ذلك لدى الأتباع والمرؤوسين"(ص 337).

وعرّفها الكبير (2016) القيادة الأخلاقية بأنها: "سمات وقدرات فائقة تمكن القائد من التأثير في الآخرين وتحقيق أهداف مشتركة وفق رؤية ملهمة في إطار موقفي محدد، بمراعاة دقيقة للأبعاد الأخلاقية والقانونية والمصالح المختلفة" (ص 85).

ويضيف الباحث استنادًا لما تقدم أن توجيه الأتباع يكون طوعا واختياري، لأن توجيههم اجبارًا أو كراهية يتنافى مع أساس ومضمون القيادة الأخلاقية، والجدير بالذكر أن دور القائد في الأساس هو الوصول وتحقيق الأهداف المنشودة، لأن هذه هي الغآية في الأصل التي يسعى إليها القائد ويسخر كل مجهوداته وخططه لتحقيق ما خطط له من أهداف.

أهمية القيادة الأخلاقية:

لقد أوجدت الأزمات العالمية حاجة ملحة للقادة الأخلاقيين الذين لديهم المهارات اللازمة للقيادة بطرق فعالة لدفع المنظمات نحو النجاح والتميز، إن غياب هذه القيادة الأخلاقية في أي منظمة يكون سببًا في فشلها في تحقيق أهدافها، وهذا الفشل يصل بالتالي إلى انهيارها، لأنه يضعف معنويات العاملين ويجعلهم يفقدون ثقتهم بأنفسهم من قبل القائد (العرايضة، 2012، ص 32).

وتتجلى أهمية الممارسات الأخلاقية للإدارة المدرسية في كونها تمثل متغيرًا هامًا ومؤثرًا في العملية القيادية، حيث تعتبر من أهم العوامل التي تتحكم في العمليات القيادية والتعامل مع الناس وتشكيل شخصية الفرد بالطريقة الصحيحة، وذلك من خلال تنمية الأخلاق الحميدة وتعزيز القيم الرفيعة وتنمية الشعور بالمسؤولية، كما أنها تصوغ القرارات التي تمس حاضر المجتمع ومستقبله وتمتد آثارها إلى أجيال طويلة (الحارثي ،2019، ص3).

تُعَدّ القيادة الأخلاقية ذات أهمية كبيرة لما تتركه من أثر إيجابي على المؤسسة والعاملين فيها والمجتمع بشكل عام، وأن هذه الأهمية تتمثل في تطوير الأفراد وتدريبهم وتوجيههم ضمن إطار أخلاقي راسخ، والمساهمة في معالجة مشكلات العمل من خلال وضع الخطط اللازمة، إضافةً إلى السعي لتحقيق الأهداف التي ترسمها المؤسسة، وكما تتجلى أهميتها في توجيه الطاقات الإيجابية داخل المؤسسة والحد من الجوانب السلبية، فضلًا عن قدرتها على مواكبة التغيرات وتوظيفها بما يحقق النفع للمؤسسة والعاملين فيها (المحوري،2018).

ويضيف الباحث من خلال ما ورد عن أهمية القيادة الأخلاقية بالقول إن أي مظهر من مظاهر الفساد في المؤسسات أو المجتمعات والمنظمات بشكل عام سواء الفساد الإداري أو الفساد المالي، يرجع في الأساس إلى الفساد الأخلاقي، وعليه تكون الأخلاق هي أصل كل الأفعال والأقوال.

القيادة الأخلاقية من منظور إسلامي:

بدأت الأخلاق منذ مطلع النشأة الكونية، فهي مرتبطة بالإنسان وطبيعته الإنسانية، وقد بين الشرع الإسلامي في قول الرسول صلى الله عليه وسلم ("إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق") (رواه البخاري، الأدب المفرد، ص104)، وهذا الحديث يدل على وجود الأخلاق منذ أن خلق الله البشرية وقبل الإسلام وجاءت بعثة النبي صلى الله عليه وسلم لترسيخ الأخلاق النبيلة وتزيل الأخلاق المذمومة والسيئة، وتستند المؤسسات الإسلامية نجاحها ومصدر قوتها من الأخلاق والقيم التي سادت واعتمدت عليها منذ قرون (العتيبي، 2013، ص9).

عرف الأخلاق ياغي (2012) "سلوك مهني وظيفي يستند إلى مجموعة من القيم والأعراف والتقاليد التي يتفق أو يتعارف عليها أفراد مجتمع ما حول ما هو خير وحق وعدل في تنظيم أمورهم" (ص8).

أهمية الأخلاق في الفكر الإسلامي:

للأخلاق أهمية كبيرة في الإسلام لأنها تؤثر في سلوك الأفراد والجماعات، وتشكل ارتباطها بالعقيدة والشريعة، وكذلك علاقتها بتكوين شخصية الإنسان بشكل عام، وهو الإطار الذي يشكل سلوك المسلم، ومن المنهج الإسلامي يتضح مدى أهمية الأخلاق في غرس قيم الصدق والعفة والتواضع والأمانة وغيرها من القيم، وتنعكس هذه القيم في السلوك الإنساني وتؤثر على المجتمع ككل، إن الأخلاق في المنظور الإسلامي تقوم على أربعة أسس: العقيدة، والعلم، والعقاب، والدوافع الإنسانية (كايد وآخرون، 2012، ص19).

ومن خلال مما سبق أورد الباحث أن العمود التي ترتكز عليه القيادة الأخلاقية هو الأخلاق، حينما يعتمد القائد على الأخلاق في تأثيره على الأفراد، اعتبر قائدًا أخلاقيًا، ومما لا شك فيه الأخلاق لها قسمين ما هو حسن ومنها ما هو قبيح، فالعدل خلق حسن والظلم خلق قبيح، وكذلك الصدق والكذب فالأول حسن والثاني قبيح، ولذلك وجب الإشارة إلى أن القائد الأخلاقي لابد أن يكون ممسك بالأخلاق الحسنة والفضيلة ومثلاً يحتذا به ويشار له بالخلق النبيل.

كفايات القيادة الأخلاقية من منظور إسلامي:

هناك مجموعة من الأخلاقيات تمثل المهارات والكفايات التي يجب أن تتوافر فيمن يسمى بالقادة الأخلاقيين، وقد تمثل هذه الأخلاقيات مفاتيح القيادة الأخلاقية الناجحة والفعالة، ومن هذه الكفايات ما يلي: (المحيميد،2020، ص24).

- القوة والأمانة: قال تعالى: "إِنَّ خَيْرَ مَنْ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ" (سورة القصص، آية 26)، القوة والأمانة صفتان مهمتان في القائد، ولا يمكن فصلهما عن بعضهما، لأن إحداهما لا تكفي.
- اللين: قال تعالى: "فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ" (سورة ال عمران، آية 159)، وتعتبر هذه الآية من قواعد القيادة، وأحد أسرار كسب الأتباع، وأحد أهم خصائص نجاح القادة، ومن أسباب اجتماع الصحابة رضي الله عنهم حول النبي محمد ﷺ إلى هذه الصفة العظيمة فيه، ويؤكد أيضًا أن الرأفة ليست ضعفًا مذمومًا، بل هي قوة محمودة، كما أن الرأفة قوة معتدلة، ويعتبر القائد اللين هو القائد الأكثر تأثيراً على أتباعه والأكثر حباً لهم، فهو الذي يمنح الثقة لأتباعه ويشجعهم على الابتكار والإبداع وإبداء الرأي، على عكس القائد القاسي الذي يبعد أتباعه عنه.
- الشورى: تعد الشورى من أهم صفات القائد الأخلاقي، قال تعالى: "وَشَاوِرْهُمْ فِي الأمر... " (سورة آل عمران، آية 159).
- العدل: يعتبر العدل من واجبات القائد المهمة فقد قال تعالى: "يَا دَاوُدُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ" (سورة ص، آية 26)، ويجب على كل قائد يقود أكثر من شخص أن يتمتع بهذه الصفة، وأن يكون عادلًا مع مرؤوسيه، فيختار منهم الأنسب للوظيفة والمهمة، ويوزع العمل بينهم، وفيما يتعلق بالرواتب، والمكافآت، والعقوبات، وغيرها.

- العفو: والعفو خلق إسلامي شريف، ومن حافظ عليه من القادة نجح في قيادته، وأحبه أتباعه ومن صفات الإنسان الكريم أن المسامحة لا تعني تجاهل الأخطاء وعدم الاهتمام بها، بل يجب عليه أن يصححه في الوقت المناسب ثم يتجاهله وكأن الخطأ لم يحدث، وهذا هو المقصود بقول الله تعالى: "فمن عفا وأصلح فأجره على الله" (سورة الشورى، آية 40).
- النصح: النصح يعني تقديم المشورة للآخرين ومحاولة مساعدتهم في حل مشاكلهم، يقول ﷺ: "الدين النصيحة، قالوا لمن يا رسول الله؟ قال: الله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم" (صحيح مسلم 196، ص 46).
- التواضع: فالتواضع دليل على تحييد الذاتية، وهو صفة إسلامية لا بد من توافرها في القادة لتحقيق القبول الآخرين، ويقوي أواصر الألفة والمودة، ويقوي العلاقة بينهم وبين أتباعهم، وأما المتكبرون والمستكبرون، فختم الله على قلوبهم وأعمى أبصارهم، قال تعالى فيهم: ("كذلك يطبع الله على كل قلب متكبر جبار") (سورة غافر، آية 20).
- الصدق: تعتبر صفة الصدق من أعظم الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها القائد، وهي مما شغف للنبي ﷺ واقتدى به الناس، إذ كان قبل بعثته يلقب بالصادق الأمين، وإيجابيات الصدق وفوائده للقائد كثيرة، إذ تكسبه احترام الآخرين وثقتهم، ودليلاً على شجاعته.

ويختتم الباحث استنتاجه لما تقدم أن الملاحظ من العرض السابق للكفايات الأخلاقية للقائد الأخلاقي هو ما ورد وتعدد الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وذلك لأن الإسلام دين الأخلاق الحسنة، ونبينا صاحب أخلاق عظيمة وهو القائد الأخلاقي الأعظم، ونظرًا لضرورة وجود القدوة الجيدة في القيادة، فإن القدوة الحسنة تعتبر عنصرًا أساسيًا جدًا في التنشئة الاجتماعية للأفراد، وتشكل جزءًا مهمًا وحيويًا لسلوك الفرد، وبدونها قد يواجه الفرد صعوبة كبيرة في اكتساب مهارات الحياة الاجتماعية، ولن تجد البشرية قدوة حسنة أعظم من محمد صلى الله عليه وسلم، لقد كان رسولاً ومعلماً ومرشداً في سلوكه الشخصي قبل الكلام الذي ينطق به.

مصادر الأخلاق في القيادة الأخلاقية:

المصادر الأساسية لأخلاقيات القائد التربوي، والتي يركز عليها في تشكيل المبادئ والقيم الأخلاقية في العمل التربوي الإداري، وتشمل هذه المصادر ما يلي: (العتيبي، 2013، ص16).

- المصدر الديني: هذا المصدر الديني هو مصدر أساسي في الأخلاق حيث لا يمكن تسير المعاملات البشرية وإدارة أعمالهم إلا به، حيث إن هذا الدين الإسلامي رسخ الضوابط التي تنظم العمل والوظائف المختلفة، واليوم تعتمد مهنة التعليم على أخلاقيات مهنة التعليم كونها مهنة تحمل رسالة دينية قبل أن تكون وظيفة فقط.
- المصدر الإداري والتنظيمي: يقصد بالمصدر التنظيمي الذي يمارس مهنة التعليم ويطبق كل القوانين والأنظمة واللوائح والقيم والأعراف التي تحدد سلوك العاملين وتوجههم نحو مسار الإداري التنظيمي المطلوب.
- المصدر الاجتماعي: تتأثر أخلاقيات القيادة التربوية بعادات المجتمع وتقاليده وأخلاقه وأعرافه، ولذلك فإن هناك علاقة كبيرة بين أخلاقيات القيادة التربوية، والمجتمع، وعاداته، وتقاليده.
- المصدر الاقتصادي: يحرص هذا المصدر على الاهتمام بالظروف الاقتصادية للقائد التربوي، ويتوقع من القائد الذي يعيش في وضع اقتصادي جيد أن يتمتع بأخلاق عالية والتزام راسخ بقواعد وأساسيات المهنة، أما إذا كانت حالته الاقتصادية ضعيفة ولا تسمح له بالوفاء بالتزاماته، فسوف يضطر إلى الانحراف، مما يضر بمسيرته المهنية (الشتيوي،2017).
- المصدر الفلسفي أو الفكري: يتأثر القائد التربوي بمنظومته الفكرية والفلسفية أكثر من تأثره بالمصادر الأخلاقية، وهي التي قد توجه سلوكه الأخلاقي.

ومن خلال ما سبق، يؤكد الباحث أن تنوع مصادر الأخلاق في القيادة التربوية، بين الديني والإداري والاجتماعي والاقتصادي والفكري، يعكس شمولية هذا المفهوم وارتباطه بجميع جوانب حياة القائد التربوي، فكلما استطاع المدير أن يوظف هذه المصادر بصورة متوازنة، كان أكثر قدرة على اتخاذ قرارات رشيدة، ومعالجة المواقف التربوية بعدل وإنصاف، وقيادة العاملين بروح قائمة على القيم الإنسانية والمهنية، ومن هنا تبرز أهمية تعزيز وعي مديري المدارس بهذه المصادر، وتدريبهم على استثمارها بما يسهم في ترسيخ القيادة الأخلاقية داخل المؤسسات التعليمية، ويحقق الأهداف التربوية المنشودة.

أبعاد القيادة الأخلاقية:

يرى الحارثي (2019) وتتكون القيادة الأخلاقية من ثلاث مكونات وهي كما يلي:

- **السمات الشخصية:** ويركز على مجالات تطبيق العدل والإنصاف في توزيع الواجبات والمهام والعمل على المرؤوسين، والصدق عند التحدث معهم، والوفاء بالوعد المتفق عليه، والاعتراف بالأخطاء إن حدثت، والحرص على العمل الجماعي بروح الفريق الواحد، ومعاقبة من يخالف المعايير الأخلاقية، ويجب أداء العمل بإخلاص وتفان، والعمل على إرسال تقارير شاملة عن العمل بكل أمانة وصدق، ولابد من تقبل النقد من الآخرين.
- **السمات الإدارية:** يركز على مجالات اتخاذ القرارات في الادارة بشكل موضوعي، وتطبيق القوانين والأنظمة كافة بكل عدل وشفافية، وتوضيح المهام الموكلة إلى المرؤوسين، والإدارة هي المعنية بتطبيق طرق تتفق مع ظروف الموقف، كذلك منحهم الفرص للقيام بالمهام والإشراف على سير العمل بشكل شخصي والاعتماد على تقييم المرؤوسين بناءً على المعايير المعتمدة، بالإضافة على تشجيع إنجازات العاملين وتحفيزهم.

- **السمات المرتبطة بالعلاقات الإنسانية:** تركز على مجالات التعامل مع الآخرين، ويجب ممارسة التقدير والاحترام والتواضع وحفظ أسرار الآخرين والاستماع إلى المرؤوسين والاهتمام في تلبية احتياجاتهم وتقييمها بموضوعية ومراعاة ظروفهم والحرص على ضمان المشاركة والوقوف معهم في مناسباتهم الاجتماعية، ولذلك يمكن القول أن القيادة الأخلاقية تؤثر على المرؤوسين من خلال تعديل اتجاهاتهم وسلوكياتهم، بحيث تتوافق مع الرؤية الأخلاقية المشتركة في المنظمة، وذلك بهدف بناء مؤسسة أخلاقية تقوم على الثقة المتبادلة بين جميع الأطراف (ص7).

وأوردت العرايضة (2012) أن للقيادة الأخلاقية أبعاد أربعة وهي كالتالي: (الصفات الشخصية الأخلاقية، الصفات الإدارية الأخلاقية، صفات العمل بروح الفريق، صفات العلاقات الإنسانية) (ص 85).

وأشار الهندي (2013) أن للقيادة الأخلاقية أربعة أبعاد، وجاءت كتالي:

- الخصائص الشخصية.
- الصفات الإدارية الأخلاقية.
- العمل بروح الفريق.
- العلاقات الإنسانية (ص 195).

كما أشارت أبو علبة (2015) إلى أربعة أبعاد للقيادة الأخلاقية، وهي: (سمات العلاقات الشخصية، سمات العمل الإدراي، العمل الفرقي الجماعي، الحس الإنساني في المعاملات) (ص 154).

ويرى الشاعر (2017) أن أبعاد القيادة الأخلاقية تتمثل في ثلاث أبعاد وهي (الأخلاقيات الشخصية للقيادة، الأخلاقيات الإدارية للقيادة، الأخلاقيات العلائقية للقيادة) (ص16).

وذكر الفتحي (2021) أبعاد القيادة الأخلاقية ترتكز في ثلاث أبعاد وهي:

- توافر السلوك الأخلاقي.
- ممارسة السلوك الأخلاقي.
- تعزيز السلوك الأخلاقي(ص28).

وذكرت المحيميد (2020) الأبعاد تتبلور في ثلاث جاءت كتالي: (السلوك الشخصي الأخلاقي، السلوك الإداري الأخلاقي، السلوك الإنساني الأخلاقي) (ص30).

بينما أشارت الشريع (2022) أن القيادة الأخلاقية جاءت بالأبعاد التالية: (الخصائص الشخصية الأخلاقية، السلوكيات الإدارية الأخلاقية، العلاقات الإنسانية) (ص205).

وترى الشبرمي (2020) أن الابعاد تتلخص فيما يأتي:

- السمات الشخصية الأخلاقية.
- السمات الإدارية الأخلاقية.
- العلاقات الإنسانية (ص21).

ومن خلال ما سبق، **أوضح الباحث** أن تنوع الأطر النظرية لأبعاد القيادة الأخلاقية يعكس الاهتمام المتنامي بالمفهوم وتعدد زوايا النظر إليه، غير أن الأبعاد التي توافقت عليها الدراسات الحديثة، كما وردت عند المحيميد (2020) والشبرمي (2020) والشريع (2022)، تبدو أكثر شمولًا وملاءمة لواقع الميدان التربوي، وبناءً على ذلك، اعتمدت الدراسة الحالية هذه الأبعاد باعتبارها الأكثر قدرة على تحقيق التوازن بين الجانب النظري المتفق عليه والجانب التطبيقي القابل للقياس، الأمر الذي يوفر إطارًا علميًا مناسبًا للكشف عن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية.

مبادئ القيادة الأخلاقية:

أشارت الحبسية (2012) تعود مبادئ القيادة الأخلاقية إلى زمن أرسطو، وقد نوقشت أهميتها في العديد من التخصصات، بما في ذلك أخلاقيات الطب الإحيائي، وأخلاقيات العمل، والاستشارة النفسية، وتعليم القيادة، والجدير بالذكر أن هذه المبادئ ليست شاملة إلا أنها تعد الأساس لتطوير قيادة أخلاقية قوية، مثل الاحترام والخدمة والعدالة والصدق والتواصل الاجتماعي، أن أبرز مبادئ القيادة الأخلاقية ومكوناتها هي:

1. احترام الآخرين: من خلال تحسين المهارات الشخصية، والتعامل بموضوعية مع الفروق الفردية، بالإضافة إلى بناء وتعزيز علاقات العمل المبنية على الاحترام المتبادل بينهم، الاستماع بعناية للمرؤوسين، وكذلك الاهتمام بالمعتقدات والاتجاهات والقيم.
2. خدمة الآخرين: وتبرز مهام القادة التي تميزهم هي خدمة الآخرين، حيث يضعون ذلك في مقدمة خططهم، ويمكن ملاحظة هذا السلوك في الواقع من خلال تدريب العمال أثناء وجودهم في العمل وتشكيل فرق العمل، كذلك السلوكيات التمكينية وسلوكيات المواطنة.
3. العدالة التنظيمية: العدالة تقتضي من القائد ما يلي:

- لا ينبغي لأي موظف أن يحظى بمعاملة خاصة أو اعتبار خاص إلا إذا كانت حالته تتطلب ذلك، وفي الحالات التي يعامل فيها الأفراد بشكل مختلف، يجب أن يكون أساس هذه المعاملة المختلفة واضحًا ومعقولًا ومبنيًا على القيم الأخلاقية السليمة.
- توزيع المهام وواجبات العمل بشكل عادل.

- وضع قضايا العدالة في مركز اتخاذ القرار.

4. كن صادقًا: وعندما نتأمل عكس الصدق، نكتشف أنه الكذب، وهو شكل من أشكال عدم الصدق، وطريقة لخداع الواقع، ويؤدي إلى مشاكل كثيرة ونتائج غير مقبولة، أولها انعدام الثقة، فإذا فقد الناس الثقة في القائد، قل تأثيره، ولم يؤخذ في الاعتبار أقواله وتوجيهاته، وقل احترامه (ص123)
5. خدمة المجتمع: العلاقة بين الفرد والمجتمع يمكن اعتبارها علاقة تكاملية، لا يمكن للإنسان أن يعيش بدون مجتمع، ولا يمكن للمجتمع أن يتقدم بدون فرد، يجب على الأفراد أداء مهامهم الاجتماعية حتى يكون المجتمع أكثر تنظيمًا وقدرة على حمآية أفراده والحفاظ عليهم، ويجب على القادة العمل على ايجاد علاقة متناغمة نسبياً بين الأفراد في المؤسسة والمجتمع المحيط بهم، مما يساهم في تحقيق أهداف وغايات المجتمع، يهتم القائد الأخلاقي بالمصلحة المشتركة بمعناها الأوسع (الحارثي ،2019).

وذكر الباحث وفق لاستنتاجه مما تم تناوله سابقًا أن هذه المبادئ هي بالأساس القيم والمبادئ التي جاء بها الإسلام والتي أكد عليها ودعا إلى التمسك بها، ولذلك يجب على القادة في سعيهم لتحقيق الأهداف المرسومة أن يلتزموا بالسلوكيات النابعة من المبادئ المذكورة، وعليه يجب تعزيز هذه السلوكيات في المؤسسات، فالقائد الأخلاقي يهتم بالمصلحة المشتركة بمعناها الأوسع، بعيدًا عن الأنانية ومصالحة الذاتية، ويحرص أن يكون متفاني في خدمتهم وأن يكون قادر على كسب ثقة العاملين والابتعاد عن تخييب آمالهم وطموحاتهم.

السمات الأخلاقية للقائد التربوي:

يجب على القائد الأخلاقي أن يترجم الصفات الأخلاقية التي يمتلكها إلى واقع من خلال سلوكه العملي، وأن يشجع من يعمل معه على ذلك، وأورد الشتوي (2016) يجب على القادة الالتزام بإدارة الانطباعات الأخلاقية ويقصد بها السلوك الموجه الذي يقوم به فرد معين للتأثير على تصورات الآخرين بهدف التحكم في سلوكهم من خلال دعم المعايير الأخلاقية في العمل، وإلهام المرؤوسين للالتزام الطوعي بالسلوكيات الأخلاقية في العمل وخارجها، من خلال إبراز الصفات والخصائص الأخلاقية في سلوكهم، وأهمها المصداقية والصدق والعدالة والإيثار والتسامح (ص35).

كما ذكرها نجم (2011) خصائص مميزة للقائد الأخلاقي من أبرزها ما يلي:

- رؤية أخلاقية تمتزج المعايير التنافسية مع القيم.
- الحس الأخلاقي الذي يرافقك في كل علاقاتك.
- القيم الأخلاقية التي تساعد على اتخاذ القرارات العقلانية.
- المعايير الأخلاقية التي تضاف إلى معايير الكفاءة في تقييم جودة الأعمال.
- العلاقات الأخلاقية التي تساعد جميع المعاملات بكافة أشكالها (ص337).

ومن خلال ما سبق، يتضح للباحث أن القيادة الأخلاقية لا تقتصر على امتلاك الصفات والقيم، بل تتجسد في سلوكيات عملية وممارسات يومية تُترجم المبادئ إلى واقع ملموس داخل البيئة المدرسية، فالقائد الذي يتمتع بالمصداقية والعدالة والقدرة على إلهام الآخرين، يكون أكثر تأثيرًا في بناء ثقافة تنظيمية قائمة على الثقة والتقدير، وهو ما يعزز التزام المعلمين بالسلوكيات الأخلاقية ويزيد من فعاليتهم في أداء رسالتهم التربوية.

مرتكزات القيادة الأخلاقية:

انطلاقًا من أهمية القيادة الأخلاقية في الميدان التربوي، يبين الباحث أن الحديث عن مرتكزاتها يمثل مدخلًا أساسيًا لفهم كيفية ممارستها وتفعيلها في واقع المدارس، فهذه المرتكزات تُعد بمثابة الأسس العملية التي يستند إليها القائد التربوي في توجيه سلوكه واتخاذ قراراته، وتشكِّل الإطار المرجعي الذي يعزز ثقة العاملين به ويضمن استدامة الممارسات الأخلاقية داخل المؤسسة التعليمية، وأشارت المحيميد (2020) أن القيادة الأخلاقية الجيدة تعتمد على عدد من المرتكزات منها:

1. التأثير في الآخرين: إن الخصائص التي يمتلكها القائد تساعد كثيرًا في تحقيق أهداف المجموعة، إن الشعور بالحب والمودة لدى الشركاء يجعلهم أكثر رضا وتقبلًا لآراء القائد بشكل طوعي ومحترم.
2. أسلوب التواصل: لابد من خط اتصال مفتوح وواضح بين القائد ومرؤوسيه يساهم في تحقيق الأهداف ويجعل كلًا من القائد وهؤلاء المرؤوسين شركاء في تحمل المسؤوليات.
3. التفويض: تفويض السلطة إلى المستويات الإدارية الأدنى لاتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف المطلوبة يستوجب توافر عدة شروط منها:
   - من الضروري أن يقوم القائد بنقل المعلومة كاملة لهم.
   - منحهم السلطة والمسؤولية معًا.
   - وضع معايير الأداء والإشراف.
   - منحهم نوعًا من الحرية.
   - توفير التدريب اللازم لهم.
4. العدالة والموضوعية: ويعني ذلك أن القائد يسعى إلى العدالة في كافة الإجراءات والقرارات التي يتخذها، بما في ذلك التعيينات والترقيات، والإنجازات، والتنقلات، وغيرها (ص19).

معوقات تطبيق القيادة الأخلاقية:

تشير الحمد (2018) إلى أنه هناك عدد من المعوقات التي قد تضعف تطبيق القيادة الأخلاقية، وتشمل:

- قصور الإيمان وتذبذبه وطغيان قوة الماديات، وحب الرغبة في الظهور ويؤدي ذلك إلى ضعف البعد الأخلاقي وتهمشه.
- ضعف الفهم الصحيح والإيجابي لما هو المقصود بمصطلح القيادة، وأنها في الأساس سلوك أخلاقي، والهدف من ورائها هو تحقيق المصلحة العامة.
- ضعف المعرفة بمناهج السلوك الأخلاقي ومعناه وكيفية غرسه في نفوس العاملين.
- مركزية النظام التعليمي والكفاءة المهنية في تطبيق الأنظمة والقوانين.
- توجد بعض المفاهيم الخاطئة لدى القيادات فيما يتعلق بممارسة العلاقات الإنسانية في الميدان والأسلوب الصحيح والجيد في التعامل.
- المهام والمسؤوليات العديدة التي يقوم بها مدير المدرسة.
- قلة البرامج التدريبية، وضعف تركيزها على الجوانب العملية داخل المدارس.
- الخوف أحد الأسباب التي تمنع المدير من اتخاذ قرارات أخلاقية(ص34).

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضًا لمجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي، يتم عرضها وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم حيث جاءت الدراسات من عام (2023م) إلى عام (2017م)، وهنا نستعرض أبرز الدراسات التي استفادت منها الدراسة الحالية المتعلقة بالقيادة الأخلاقية، حيث تمكن الباحث بعد الاطلاع والمراجعة من جمع عدد (15) دراسة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغير القيادة الأخلاقية منها (10) دراسات عربية و(5) دراسات أجنبية بالإضافة إلى التعقيب عليها من حيث أوجه الشبة والاختلاف، وكذلك أوجه الاستفادة منها وجوانب تفرد الدراسة الحالي عن الدراسات السابقة.

- **جاءت دراسة (MARTIN, 2023)** التي هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي المدارس الابتدائية في جنوب الولايات المتحدة حول أسلوب سلوكهم القيادي الأخلاقي في التعامل مع الطلاب، وشملت العينة (6) معلمين، واستخدم المنهج النوعي الاستقصائي السردي والمقابلات، وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين أكدوا معاملتهم للطلاب بعدالة وإنصاف بغض النظر عن الخلفية الثقافية والجنس، فيما أبدى بعضهم ملاحظات سلبية حول عدم عدالة مديريهم.
- **و هدفت دراسة الشريع (2022)** إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة القيادة الأخلاقية ومستوى السعادة التنظيمية في مدارس حفر الباطن. شملت العينة (366) معلمة. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الممارسة بدرجة عالية جدًا بترتيب السمات الشخصية ثم الإدارية ثم العلاقات الإنسانية دون فروق تعزى للمؤهل أو سنوات الخدمة.
- **وأجرى (Özgenel, 2020)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر السلوكيات القيادية الأخلاقية لمديري المدارس على الصحة التنظيمية في إسطنبول. شملت العينة (402) معلمًا. استخدم المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين القيادة الأخلاقية والصحة التنظيمية وأن السلوكيات الأخلاقية مؤشر مهم لمستوى مرتفع من الصحة التنظيمية في المدارس.
- **أما دراسة الزهراني (2020)** هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قائدات مدارس قلوة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات. شملت العينة (253) معلمة. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الممارسة بدرجة عالية جدًا بترتيب القيم التنظيمية أولًا ثم السمات الشخصية والإنسانية ثم العلاقات الإنسانية.
- **وأجرى الشبرمي (2020)** هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية ببريدة. شملت العينة (311) معلمة. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن القيادة الأخلاقية بدرجة كبيرة في جميع الأبعاد بترتيب السمات الشخصية ثم الإدارية ثم العلاقات الإنسانية ولم تظهر فروق تعزى للمؤهل أو الخبرة أو التخصص.
- **أما دراسة المحيميد (2020)** هدفت إلى الوقوف على واقع أداء قائدات المدارس النائية بصبيا في ضوء القيادة الأخلاقية. شملت العينة (263) قائدة ومعلمة. استخدم المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن جميع الأبعاد تحققت بدرجة كبيرة مع فروق لصالح الدراسات العليا والخبرة الطويلة.
- **كما أجرى الحارثي (2019)** هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة القيادة الأخلاقية لقائدات المدارس الثانوية بالرياض والالتزام التنظيمي للمعلمات، وشملت العينة (361) معلمة، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن القيادة الأخلاقية بدرجة مرتفعة بترتيب السمات الشخصية أولًا ثم السلوك الإداري ثم العلاقات الإنسانية، مع وجود علاقة طردية دالة بالالتزام التنظيمي.
- **كما أشار الغامدي (2019)** في دراسته التي هدفت إلى التعرف على أثر القيادة الأخلاقية على الالتزام التنظيمي لدى المعلمات والمساعدات الإداريات في الباحة، وشملت العينة (472) معلمة ومساعدة إدارية، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن القيادة الأخلاقية بدرجة مرتفعة في جميع الأبعاد مع أثر دال إحصائيًا على الالتزام التنظيمي.

- **وأجرى الحمد (2018)** هدفت إلى التعرف على درجة القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية ببريدة وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمات. شملت العينة (321) معلمة، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن القيادة الأخلاقية بدرجة كبيرة وارتبطت إيجابيًا بالولاء التنظيمي دون فروق تبعًا للخبرة أو المؤهل أو التدريب.
- **وأجرى المحوري (2018)** هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى القيادات المدرسية في مدارس البنين بالدمام. شملت العينة (425) معلمًا، واستخدم المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الممارسة بدرجة كبيرة، وجاء التعامل مع أولياء الأمور أولًا ثم المعلمين ثم الطلاب، دون فروق تعزى للمؤهل أو الخبرة.
- **أشار دراسة الثقفي (2017)** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الأخلاقية لقادة المدارس والأداء الوظيفي للمعلمين. طبقت على عينة (122) قائدًا و(356) معلمًا بالطائف، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن ممارسة القيادة الأخلاقية كانت بدرجة كبيرة، مع وجود علاقة ارتباطية دالة بالأداء الوظيفي، وجاء بعد العلاقات الإنسانية أولًا، يليه الشخصي، ثم الإداري.
- **أما دراسة الشتوي والحبيب (2017)** هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية والفروق وفق متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخدمة ونظام الدراسة، وشملت العينة (367) معلمًا بالرياض، استخدم المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الممارسة بدرجة كبيرة بترتيب السمات الشخصية أولًا ثم العلاقات الإنسانية ثم السمات الإدارية، وظهرت فروق حسب المؤهل فقط.
- **أما دراسة (Toytok, 2015)** هدفت إلى التعرف على تأثير سلوكيات القيادة الأخلاقية لمديري المدارس على الثقافة التنظيمية في تركيا. شملت العينة (3302) معلمًا في (323) مدرسة. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي كبير بين القيادة الأخلاقية والثقافة التنظيمية وأن القيادة الأخلاقية مؤشر قوي للتنبؤ بالثقافة التنظيمية.
- **وأجرى (Sutipan, 2014)** دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الأخلاقية والتوازن بين العمل والحياة والتنشئة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين في شمال تايلاند. شملت العينة (140) معلمًا، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن القيادة الأخلاقية لم ترتبط بشكل كبير بسلوك المواطنة التنظيمية لكنها ارتبطت إيجابيًا بالتنشئة الاجتماعية والتنظيمية وعززت فاعلية العمل.
- **كما أشار (Feng, 2011) في دراسته** التي هدفت إلى استكشاف التوجهات الأخلاقية لقادة المدارس في تايوان، وشملت العينة (573) قائد مدرسة. استخدم المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة الأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن العدالة كانت التوجه الأخلاقي الأكثر شيوعًا وأن التوجهات الأخلاقية اختلفت باختلاف الجنس والعمر، والوظيفة، والخبرة، والتدريب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع القيادة الأخلاقية يتبين أن هناك تنوعًا في موضوعاتها وأهدافها وأدواتها، كما تنوع في الجوانب التي تناولتها، كل ذلك يؤكد أهمية هذا النموذج القيادي وضرورة تطبيقه في المؤسسات التعليمية، وقد لوحظ العديد من أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالي، وسبل الاستفادة منها، وأبرز ما يميز الدراسة الحالي عن بقية الدراسات السابقة من خلال ما يلي:

أولًا: أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

1. هدف الدراسة: هدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة الاخلاقية وبذلك تكون:

- **اتفقت** مع دراسة الشتوي والحبيب (2017)، ودراسة الحمد (2018)، ودراسة المحوري (2018)، ودراسة الزهراني (2020)، ودراسة الشبرمي (2020)، ودراسة الشريع (2022).
- **اختلفت** مع باقي الدراسات كدراسة الثقفي (2017) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الأخلاقية والأداء الوظيفي للمعلمين ، ودراسة الحارثي (2019) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة القيادة الأخلاقية والالتزام التنظيمي للمعلمات، ودراسة الغامدي (2019) التي هدفت التعرف على أثر القيادة الأخلاقية على الالتزام التنظيمي، و دراسة المحيميد (2020) التي هدفت إلى الوقوف على واقع أداء قائدات المدارس النائية بإدارة تعليم صبيا في ضوء القيادة الأخلاقية، ودراسة (Feng, 2011) التي هدفت هذه الدراسة هو استكشاف التوجهات الأخلاقية لقادة المدارس في تايوان، ودراسة (Sutipan, 2014) التي هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين ممارسة القيادة الأخلاقية والتوازن بين العمل والحياة، والتنشئة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين في شمال تايلاند، ودراسة (Toytok, 2015) التي هدفت الدراسة الكشف عن تأثير سلوكيات القيادة الأخلاقية لمديري المدارس على الثقافة التنظيمية، ودراسة (Özgenel1, 2020) التي هدفت الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت السلوكيات القيادية الأخلاقية لمديري المدارس لها تأثير على الصحة التنظيمية، ودارسة (MARTIN, 2023) التي هدفت الدراسة الكشف عن تصورات المعلمين عن أسلوب سلوكهم القيادي الأخلاقي في العمل مع طلاب المدارس الابتدائية في جنوب الولايات المتحدة.

2- منهج الدراسة: استخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وبذلك تكون:

- اتفقت مع دراسة الشتوي والحبيب (2017)، ودراسة المحوري (2018)، ودراسة (Feng, 2011)، ودراسة (Özgenel1, 2020)، التي اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي.
- واختلفت مع دراسة الثقفي (2017)، ودراسة الحمد (2018)، ودراسة الحارثي (2019)، ودراسة الزهراني (2020)، ودراسة الغامدي (2019)، دراسة الشبرمي (2020)، ودراسة الشريع (2022)، ودراسة (Sutipan, 2014)، التي اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي.
- واختلفت مع دراسة المحيميد (2020) التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي.
- واختلفت مع دراسة (MARTIN, 2023) التي اعتمدت على المنهج الاستقصاء السردي الاستكشافي النوعي.

3. مجتمع وعينة الدراسة: استهدف الدراسة الحالي معلمي المرحلة الثانوية وبذلك تكون:

- اتفقت مع دراسة الشتوي والحبيب (2017) التي استهدفت معلمي المرحلة الثانوية.
- واختلفت مع باقي الدراسات كدراسة دراسة الثقفي (2017)، دراسة المحيميد (2020) التي استهدفت القادة ومعلمين معًا.
- واختلفت مع دراسة الحمد (2018)، ودراسة الحارثي (2019)، ودراسة الزهراني (2020)، دراسة الشبرمي (2020)، دراسة الشريع (2022) التي استهدفت المعلمات.
- واختلفت مع دراسة الغامدي (2019)، التي استهدفت المعلمات ومساعدات الإداريات.
- واختلفت مع دراسة (Feng, 2011) التي استهدفت قادة المدارس.
- واختلفت مع دراسة المحوري (2018)، ودراسة (Sutipan, 2014)، ودراسة (Toytok, 2015)، ودراسة (Özgenel1, 2020) التي استهدفت معلمي جميع المراحل الدراسية.
- واختلفت مع دراسة (MARTIN, 2023) التي استهدفت معلمي المرحلة الابتدائية.

4. أداة الدراسة: استخدم الدراسة الحالي الاستبانة كأداة للدراسة وبذلك تكون:

- اتفقت مع جميع الدراسات التي استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة دراسة الثقفي (2017)، ودراسة الشتوي والحبيب (2017)، ودراسة الحمد (2018)، ودراسة المحوري (2018)، ودراسة الحارثي (2019)، ودراسة الزهراني (2020)، ودراسة الغامدي (2019)، ودراسة الشبرمي (2020)، ودراسة المحيميد (2020)، ودراسة الشريع (2022). ودراسة Feng (2011)، ودراسة (Sutipan, 2014)، ودراسة (Toytok, 2015)، ودراسة (Özgenel1, 2020).
- واختلفت دراسة (MARTIN, 2023) حيث اعتمدت على المقابلة أداة للدارسة.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- بناء وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة).
- معرفة الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث الحالي.
- الاختيار الأمثل لمنهج الدراسة المستخدم في هذا الدراسة وهو المنهج الوصفي المسحي.
- الاطلاع على عدد كبير من المراجع الدراسات السابقة.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة عند مناقشة نتائج الدراسة الحالي.
- التعرف على الإطار النظري المتعلق بالقيادة الأخلاقية من حيث المفهوم والمبادئ، والخصائص، والأبعاد، وغيرها.

ثالثاً: جوانب انفراد الدراسة الحالي عن الدراسات السابقة:

- على الرغم من تنوع الدراسات السابقة، واختلاف أساليب تناولها من باحث إلى آخر، واختلاف البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات، فإن الدراسة الحالي يعد إضافة جديدة لمجال القيادة الأخلاقية.
- تزامن توقيت هذا الدراسة مع رؤية المملكة (2030م) ومع ما تسعى إليه من تطوير الأداء وتحقيق الجودة في قطاع التعليم من خلال تطوير مديري المدارس للنهوض بجميع القطاعات الأخرى.
- يعد هذا الدراسة الأول من نوعه في شرق الدمام – على حد علم الباحث – من حيث رصد واقع ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية.
- تقديم رؤية مقترحة في ضوء الإطار النظري وفي ضوء الدراسات السابقة، ويهدف الاقتراح إلى تعزيز القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية من خلال توفير الآليات الإجرائية والعملية التي يأمل الباحث أن تحقق الهدف وتساهم في تقديم بعض الحلول لمتخذي القرار.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، باعتباره الأنسب لطبيعة أهدافها التي تسعى إلى تشخيص واقع ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام، ووصفها وصفًا دقيقًا من خلال جمع استجابات المعلمين، وتحليلها، وتفسيرها إحصائيًا، ويُعد المنهج

الوصفي المسحي من أكثر المناهج استخدامًا في الدراسات التربوية والاجتماعية، لكونه يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع دون تدخل الباحث، وهو ما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية في رصد مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية بأبعادها المختلفة.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1446هـ، والبالغ عددهم (411) معلمًا، وفق الحصر الفعلي الذي قام به الباحث من خلال التنسيق مع إدارات المدارس الثانوية في المنطقة، ويُعَد هذا المجتمع ميدانًا مناسبًا لإجراء الدراسة الحالية؛ لما يتميز به من تنوع في الخبرات والمؤهلات، مما يساهم في إثراء نتائج الدراسة ورفع مستوى دقتها.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في جميع أفراد المجتمع المستهدف، حيث اتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل من خلال توزيع أداة الدراسة (الاستبانة) على كامل المجتمع، وبعد استكمال عملية التطبيق واستبعاد الاستبانات غير الصالحة، بلغ عدد الاستجابات (330) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، بنسبة استجابة بلغت (80.2%) من إجمالي مجتمع الدراسة، وهي نسبة مرتفعة تعزز من قوة النتائج وقابليتها للتعميم.

خصائص أفراد العينة:

جدول (1): التوزيع التكراري والنسب المئوية لأفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية:

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	317	96.1
	ماجستير فأعلى	13	3.9
المجموع		**330**	**100**
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	72	21.8
	من 5 سنوات إلى أقل من 10	28	8.5
	أكثر من 10 سنوات	230	69.7
المجموع		**330**	**100**

يوضح جدول (1) أن غالبية أفراد العينة من المعلمين يحملون مؤهل البكالوريوس بعدد (317) معلمًا وبنسبة (96.1%)، في حين بلغ عدد الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى (13) معلمًا فقط بنسبة (3.9%). ويعكس ذلك تجانس العينة من حيث المؤهل العلمي، الأمر الذي يعزز من وضوح النتائج وسهولة تفسيرها ضمن إطار واحد متقارب أكاديميًا.

كما يتضح أن معظم أفراد العينة يمتلكون خبرات طويلة في العمل التربوي، حيث شكّلت فئة من لديهم أكثر من عشر سنوات خبرة العدد الأكبر (230) معلمًا بنسبة (69.7%)، تلتها فئة من لديهم أقل من خمس سنوات خبرة بعدد (72) معلمًا بنسبة (21.8%)، ثم فئة من لديهم من خمس إلى أقل من عشر سنوات خبرة بعدد (28) معلمًا بنسبة (8.5%)، ويُظهر ذلك أن العينة يغلب عليها الطابع ذو الخبرة الممتدة في الميدان التربوي، مما يمنح نتائج الدراسة مصداقية أعلى، ويجعل استجابات أفرادها نابعة من تجارب عملية تراكمية تعكس واقع الممارسة التربوية بشكل دقيق.

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة الدراسة وأهدافها، فقد اعتمد الباحث أداة الاستبانة لكونها الأداة الأنسب لتحقيق ما تهدف إليه الدراسة من الكشف عن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام، وذلك بالاستناد إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، وقد مرت عملية بناء الاستبانة بعدة خطوات منهجية على النحو التالي:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة الأخلاقية، واستخلاص الأبعاد الأكثر شيوعًا.
- تحديد مجالات الاستبانة وصياغة الفقرات الأولية بما يتفق مع أهداف الدراسة.
- عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين للتحكيم والتأكد من سلامة الصياغة وملاءمة الفقرات.
- إجراء التعديلات اللازمة وفقًا لملاحظات المحكّمين من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل.
- إخراج الاستبانة في صورتها النهائية لتطبيقها على عينة الدراسة.

وقد تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين رئيسيين:

- القسم الأول: يتضمن البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة وتشمل: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).
- القسم الثاني: تناول محاور الدراسة ويتكون من (24) عبارة وهي كالتالي:

تهدف إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام لأبعاد القيادة الأخلاقية، ومقسمة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

- البعد الأول: السمات الشخصية، وتتكون من (9) عبارات.
- البعد الثاني: السمات الادارية، وتتكون من (8) عبارات.
- البعد الثالث: السمات المرتبطة بالعلاقات الانسانية، ويتكون من (7) عبارات، وسيطلب من أفراد عينة الدراسة الإجابة على العبارات وفقًا لمقياس خماسي متدرج (أوافق بشدة، أوافق، متوسط، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الاستبانة، اتبع الباحث عدة إجراءات، من أبرزها:

أولًا: الصدق الظاهري

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية، إضافة إلى بعض مديري المدارس ذوي الخبرة، وذلك للتأكد من وضوح صياغة الفقرات وسلامة لغتها ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وقد طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة العبارات للمحاور التي تنتمي إليها، وتقديم التعديلات والاقتراحات التي من شأنها تطوير الأداة، وبعد مراجعة الملاحظات الواردة من (11) محكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة من حذف أو تعديل أو إضافة بعض الفقرات، حتى خرجت الاستبانة في صورتها النهائية بصورة تحقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى، بما يعكس ملاءمتها لقياس أبعاد القيادة الأخلاقية موضوع الدراسة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي

جرى حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد الذي تتبعه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ويعرض جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد القيادة الأخلاقية:

جدول (2): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبُعد الذي يتبعه: درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الدمام لأبعاد القيادة الأخلاقية

أولاً: (السمات الشخصية الأخلاقية)	م الارتباط	ثانياً: (السمات الإدارية الأخلاقية)	م الارتباط	ثالثاً: (العلاقات الإنسانية)	م الارتباط
1	0.91**	10	0.97**	18	0.98**
2	0.93**	11	0.98**	19	0.99**
3	0.94**	12	0.99**	20	0.83**
4	0.95**	13	0.97**	21	0.95**
5	0.86**	14	0.97**	22	0.95**
6	0.98**	15	0.98**	23	0.95**
7	0.95**	16	0.97**	24	0.96**
8	0.98**	17	0.97**		
9	0.94**				

****دالة عند مستوى الثقة (0.01).**

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للأبعاد تراوحت ما بين (0.83 – 0.99)، وهي معاملات موجبة قوية جدًا ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذه النتيجة تعكس ارتفاع الاتساق الداخلي بين الفقرات وبين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد القيادة الأخلاقية، بما يضمن أن الأداة تقيس الظاهرة المراد دراستها بدقة وموضوعية.

السمات الشخصية الأخلاقية: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.86 – 0.98)، مما يدل على قوة ارتباط الفقرات بهذا البُعد، وهو ما يؤكد تمثيلها الجيد لمفهوم السمات الشخصية الأخلاقية كما ورد في الإطار النظري.

السمات الإدارية الأخلاقية: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.97 – 0.99)، وهي من أعلى القيم، مما يعكس انسجامًا شديدًا بين الفقرات وقدرتها العالية على قياس هذا البُعد.

العلاقات الإنسانية: جاءت معاملات الارتباط مرتفعة كذلك (0.83 – 0.99)، على الرغم من أن الفقرة (20) سجلت أدنى قيمة (0.83)، إلا أنها ما تزال مرتفعة ودالة، مما يعزز من صدق هذا البُعد.

هذه النتائج تؤكد صدق البناء (Construct Validity) لأداة الدراسة، وتُظهر أن جميع الفقرات تسهم بشكل فعال في قياس أبعاد القيادة الأخلاقية، وأن أدوات القياس التي تُبنى وفق أسس علمية راسخة عادةً ما تظهر معاملات ارتباط مرتفعة بين الفقرات وأبعادها، وهو ما يعكس جودة الصياغة النظرية والدقة المنهجية في البناء، وكذلك تم التأكد من تجانس الأبعاد الفرعية لأداة الدراسة والمتعلقة بقياس القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام، حيث أظهرت النتائج وجود ترابط قوي وتماسك داخلي بين هذه الأبعاد الثلاثة (السمات الشخصية الأخلاقية، السمات الإدارية الأخلاقية، العلاقات الإنسانية)، وقد تم التحقق من ذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمحور، فجاءت جميع معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة جدًا ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، كما هو موضح في جدول (4)، وتؤكد هذه النتيجة أن الأداة البحثية قادرة على قياس القيادة الأخلاقية كمتغير كلي يتكون من أبعاد مترابطة ومتكاملة.

جدول (3): معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمحور

السمات الشخصية الأخلاقية	السمات الإدارية الأخلاقية	العلاقات الإنسانية
0.992**	0.990**	0.993**

****دالة عند مستوى الثقة (0.01).**

يبين جدول (3) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة (السمات الشخصية، السمات الإدارية، والعلاقات الإنسانية) والدرجة الكلية للمحور تراوحت بين (0.990 – 0.993)، وهي قيم مرتفعة جدًا، هذه النتيجة تؤكد أن الأبعاد الثلاثة مترابطة ومتكاملة في تكوين البنية الكلية لمفهوم القيادة الأخلاقية، مما يعزز صدق الأداة في قياس هذا المفهوم.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لجميع الأبعاد والمحور الكلي، حيث يوضح جدول (4) النتائج:

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور الاستبانة و أبعادها الفرعية

المحور	البعد	معامل الثبات
درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بشرق الدمام لأبعاد القيادة الأخلاقية	السمات الشخصية الأخلاقية	0.98
	السمات الإدارية الأخلاقية	0.99
	العلاقات الإنسانية	0.98
	ثبات المحور الأول ككل	**0.99**

يوضح جدول (4) تراوحت معاملات الثبات بين (0.98 – 0.99)، وهي قيم مرتفعة جدًا تفوق بكثير الحد الأدنى المقبول في البحوث التربوية (0.70)، هذه النتيجة تعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي (Reliability)، مما يضمن إمكانية الاعتماد على نتائجها في تفسير الظاهرة المدروسة.

السمات الشخصية الأخلاقية: (0.98) ⟵ دلالة على تجانس البنود وقدرتها على قياس السمات الشخصية بدقة.

السمات الإدارية الأخلاقية: (0.99) ⟵ أعلى القيم، تعكس قوة الموثوقية في هذا البُعد.

العلاقات الإنسانية: (0.98) ⟵ دلالة على انسجام البنود المرتبطة بالتفاعلات الإنسانية للمدير.

المحور الأول ككل: (0.99) ⟵ يعكس تماسك الأبعاد الثلاثة معًا في قياس القيادة الأخلاقية كمتغير كلي.

وجميع معاملات الثبات مرتفعة (أعلى من 0.70) مما يدل على اتساق داخلي عالٍ جدًا لجميع الأبعاد، ويؤكد صلاحية الأداة للتحليل الإحصائي، وبناءً على ذلك، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، تم الانتقال إلى تحليل نتائج الاستبانة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية بشرق الدمام. ولتفسير هذه المتوسطات، تم الاعتماد على محكات الحكم الموضحة في جدول (5)، والتي تُبيّن مستويات التحقق وفق سلم خماسي يبدأ من (منخفضة جدًا) وينتهي بـ (عالية جدًا).

جدول (5): محكات الحكم على مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية بمدينة الدمام للقيادة الأخلاقية

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبُعد	درجة التحقق
أقل من 1.8	منخفضة جدًا
من 1.8 لأقل من 2.6	منخفضة
من 2.7 لأقل من 3.4	متوسطة
من 3.5 لأقل من 4.2	عالية
من 4.3 فأكثر	عالية جدًا

يوضح جدول (5) أن الحكم على مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية يتم وفق خمسة مستويات تبدأ من (منخفضة جدًا) وتنتهي بـ(عالية جدًا)، وهذا التصنيف يوفر إطارًا مرجعيًا موضوعيًا لتفسير نتائج الدراسة، ويساعد في تحديد درجة ممارسة كل بعد من أبعاد القيادة الأخلاقية بدقة.

وبالرجوع إلى النتائج الإحصائية السابقة، يتضح أن المتوسطات الحسابية لجميع الأبعاد (السمات الشخصية الأخلاقية، السمات الإدارية الأخلاقية، العلاقات الإنسانية) تراوحت بين (2.75 – 2.95)، أي أنها تقع ضمن فئة (متوسطة). وهذا يشير إلى أن مديري المدارس الثانوية بشرق الدمام يمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة متوسطة، مما يعكس وجود مستوى مقبول من الالتزام بالسلوكيات القيادية الأخلاقية، ولكنه لا يصل بعد إلى المستوى العالي جدًا الذي يُعبر عن التميز في هذا المجال.

وتدل هذه النتيجة على أن هناك أساسًا جيدًا لممارسات القيادة الأخلاقية، إلا أن الحاجة قائمة لتعزيزها وتطويرها عبر برامج تدريبية وتطويرية مستمرة، بما يسهم في رفع مستوى الممارسة من (المتوسط) إلى (العالي) أو (العالي جدًا). كما أن هذا التوزيع يعكس صورة واقعية عن البيئة المدرسية، ويوفر قاعدة عملية لتطوير السياسات التربوية المرتبطة بالقيادة الأخلاقية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS كالآتي:

أولًا: التأكد من ثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية:

- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- كما تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات درجات الاستبانة.

ثانيًا: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

- المتوسطات الحسابية (Mean) والانحرافات المعيارية :(Std. Deviation) للكشف عن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للقيادة الأخلاقية.
- اختبار "ت :(Independent Samples T-Test) "للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

- اختبار تحليل التباين الأحادي :(One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير سنوات الخدمة.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية :(Scheffé Test) لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات المجموعات في حالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الرئيسي الأول: ما درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (6): درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمدينة الدمام لأبعاد القيادة الأخلاقية

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
السمات الشخصية الأخلاقية	2.95	1.29	متوسطة	1
العلاقات الإنسانية	2.79	1.50	متوسطة	2
السمات الإدارية الأخلاقية	2.75	1.52	متوسطة	3
الدرجة الكلية للمحور	**2.83**	**1.42**	**متوسطة**	—

يتضح من جدول (6) أن الدرجة الكلية لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للقيادة الأخلاقية بلغت (2.83) بانحراف معياري (1.42)، وهي درجة ممارسة متوسطة وفق سلم التقدير (2.6 – أقل من 3.4). كما تبين أن البعد الأكثر ممارسة هو "السمات الشخصية الأخلاقية" بمتوسط (2.95)، يليه "العلاقات الإنسانية" بمتوسط (2.79)، بينما جاء بعد "السمات الإدارية الأخلاقية" في الترتيب الأخير بمتوسط (2.75)، وتشير هذه النتائج إلى أن القيادة الأخلاقية لدى المديرين متحققة بدرجة متوسطة، مع بروز الدور الشخصي كعامل أساسي، يليه الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، ثم الممارسات الإدارية.

السؤال الفرعي الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للسمات الشخصية من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (7): السمات الشخصية الأخلاقية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
6	يعمل المدير على أن يكون القدوة الحسنة لجميع المعلمين.	3.10	1.28	متوسطة	1
4	يلتزم المدير بكلمته تجاه منسوبيه ويفي بوعوده.	3.05	1.32	متوسطة	2
1	يجيد مدير المدرسة الاستماع لآراء منسوبيه باهتمام.	2.98	1.27	متوسطة	3
7	يتمتع المدير بثقة عالية بالنفس.	2.95	1.31	متوسطة	4
9	ينجز المدير المهام والواجبات المطلوبة منه بأمانة وإخلاص.	2.93	1.35	متوسطة	5
2	يلتزم المدير باللوائح والأنظمة المسيرة للعمل.	2.90	1.30	متوسطة	6
3	يتقبل المدير النقد الموضوعي بإيجابية.	2.87	1.25	متوسطة	7
5	يبتعد المدير عن الذاتية والشخصية في تقييم أداء المعلمين.	2.85	1.29	متوسطة	8
8	يبتسم عند تعامله مع منسوبي المدرسة.	2.80	1.33	متوسطة	9
المتوسط العام للبعد	—	**2.95**	**1.29**	**متوسطة**	—

يبين جدول (7) أن المتوسط العام لبعد السمات الشخصية الأخلاقية بلغ (2.95) بانحراف معياري (1.29)، وهي درجة ممارسة متوسطة، وقد احتلت عبارة "يعمل المدير على أن يكون القدوة الحسنة لجميع المعلمين "المرتبة الأولى بمتوسط (3.10)، مما يعكس أهمية القدوة في القيادة الأخلاقية ودورها المحوري في التأثير على المعلمين. كما جاءت عبارة "يلتزم المدير بكلمته تجاه منسوبيه ويفي بوعوده "في المرتبة الثانية (3.05)، وهو ما يدل على وعي المديرين بأهمية الصدق والوفاء، وإن كان بدرجة متوسطة تحتاج إلى مزيد من التعزيز. بينما جاءت عبارة "يبتسم عند تعامله مع منسوبي المدرسة "في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.80)، مما يعكس ضعف الاهتمام بالجوانب الإنسانية البسيطة التي تسهم في تحسين المناخ المدرسي. وتشير هذه النتائج بوجه عام إلى أن السمات الشخصية الأخلاقية متحققة بدرجة متوسطة، حيث برزت بعض الجوانب الإيجابية المرتبطة بالنموذج الأخلاقي الشخصي للمدير، في مقابل جوانب قصور أخرى تتعلق بالتواصل الإنساني وتقبل النقد. وهذا التباين يؤكد الحاجة إلى برامج تدريبية وتطويرية تستهدف رفع مستوى السمات الشخصية الأخلاقية من المستوى المتوسط إلى المستوى المرتفع، بما يعزز البعد القيمي في شخصية القائد التربوي ويزيد من أثره الإيجابي في البيئة التعليمية.

السؤال الفرعي الثاني: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للسمات الإدارية من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (8): السمات الإدارية الأخلاقية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
12	يعزز المدير روح الإبداع والابتكار لدى المعلمين.	2.90	1.55	متوسطة	1
15	يدعم ويوجه المعلمين ذوي الأداء المتدني.	2.85	1.43	متوسطة	2
14	يحرص على التنمية المهنية للمعلمين بصفة دورية.	2.82	1.50	متوسطة	3
10	يحرص المدير على الاتصال الفعال مع المعلمين باستمرار.	2.80	1.62	متوسطة	4
13	يشرك المعلمين في عملية التخطيط وصناعة القرار.	2.77	1.56	متوسطة	5
17	يتخذ القرارات الإدارية بمهنية.	2.73	1.50	متوسطة	6
16	يوضح أولويات العمل للمعلمين بشكل واضح.	2.68	1.48	متوسطة	7
11	يوزع المدير العمل بعدالة على المعلمين.	2.60	1.49	متوسطة	8
المتوسط العام للبعد	—	**2.75**	**1.52**	**متوسطة**	—

يبين جدول (8) أن المتوسط العام لبُعد السمات الإدارية الأخلاقية بلغ (2.75) بانحراف معياري (1.52)، وهي درجة ممارسة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وقد جاء بند "يعزز المدير روح الإبداع والابتكار لدى المعلمين "في المرتبة الأولى بمتوسط (2.90)، مما يشير إلى أن مديري المدارس يولون اهتمامًا نسبيًا بدعم مبادرات الإبداع وتشجيع الأفكار الجديدة، وهو جانب إيجابي يعكس وعيهم بدور التحفيز في تحسين الممارسات التربوية. كما جاء بند "يدعم ويوجه المعلمين ذوي الأداء المتدني "في المرتبة الثانية بمتوسط (2.85)، وهو ما يؤكد وجود درجة متوسطة من الاهتمام بتقديم الدعم المهني، لكنه لا يزال بحاجة إلى مزيد من التطوير والتفعيل، في المقابل، احتل بند "يوزع المدير العمل بعدالة على المعلمين "المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.60)، ما يعكس ضعفًا في تطبيق مبدأ العدالة والإنصاف في توزيع الأعباء الإدارية، وهو أمر يعد من أبرز ركائز القيادة الأخلاقية. كما أظهرت البنود الأخرى مثل إشراك المعلمين في التخطيط وصناعة القرار (2.77) أو وضوح أولويات العمل (2.68) أن هناك قصورًا في تفعيل الممارسات الإدارية التي تعزز الشفافية والمشاركة، وتشير هذه النتائج بوجه عام إلى أن السمات الإدارية الأخلاقية متحققة بدرجة متوسطة، مع تفوق محدود في بعض الجوانب المرتبطة بالتحفيز والدعم، يقابلها قصور واضح في مجالات العدالة والمشاركة والشفافية. وهذا يعكس حاجة مديري المدارس إلى تطوير كفاءاتهم الإدارية عبر برامج تدريبية تركز على تعزيز ممارسات العدالة والإنصاف، وتفعيل مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار، بما يرفع مستوى السمات الإدارية من درجة الممارسة المتوسطة إلى درجة أعلى وأكثر انسجامًا مع متطلبات القيادة الأخلاقية.

السؤال الفرعي الثالث: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للسمات المرتبطة بالعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (9): العلاقات الإنسانية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
21	يقدر المدير جهود المعلمين ويشجعهم على الاستمرار.	2.90	1.52	متوسطة	1
18	يراعي المدير مشاعر المعلمين وظروفهم الإنسانية.	2.85	1.48	متوسطة	2
19	يحرص المدير على توطيد علاقات إنسانية قائمة على الاحترام المتبادل.	2.82	1.49	متوسطة	3
24	يتواصل المدير مع أولياء الأمور بصورة فعّالة.	2.80	1.53	متوسطة	4
20	يساعد المدير في حل المشكلات الاجتماعية للمعلمين.	2.78	1.54	متوسطة	5
22	يتعامل المدير مع المعلمين بأسلوب ديمقراطي.	2.75	1.55	متوسطة	6
23	يحرص المدير على بث روح التعاون بين المعلمين.	2.70	1.50	متوسطة	7
المتوسط العام للبعد	—	**2.79**	**1.50**	**متوسطة**	—

يبين جدول (9) أن المتوسط العام لبُعد العلاقات الإنسانية بلغ (2.79) بانحراف معياري (1.50)، وهي درجة ممارسة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وقد جاء بند "يقدر المدير جهود المعلمين ويشجعهم على الاستمرار "في المرتبة الأولى بمتوسط (2.90)، مما يعكس إدراك المديرين لأهمية التشجيع المعنوي في تحفيز المعلمين وتعزيز استمرارية عطائهم التربوي. كما احتل بند "يراعي المدير مشاعر المعلمين وظروفهم الإنسانية "المرتبة الثانية بمتوسط (2.85)، وهو مؤشر على وجود مستوى مقبول من مراعاة الأبعاد الإنسانية، لكنه لا يزال دون المستوى المطلوب لخلق بيئة مدرسية داعمة ومتوازنة، في المقابل، جاء بند "يحرص المدير على بث روح التعاون بين المعلمين "في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.70)، وهو ما يعكس قصورًا في تعزيز ثقافة العمل الجماعي، رغم أن التعاون يمثل أساسًا مهمًا في بناء بيئة مدرسية قائمة على التفاعل الإيجابي والثقة المتبادلة. كما أظهرت بقية البنود مثل "التواصل مع أولياء الأمور (2.80) "و"التعامل بأسلوب ديمقراطي" (2.75) أن مستوى الممارسة في هذه الجوانب متوسطة، مما يشير إلى أن المشاركة والشفافية في العلاقات الإنسانية لا تزال بحاجة إلى مزيد من الدعم والتفعيل، وتشير هذه النتائج بشكل عام إلى أن العلاقات الإنسانية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام متحققة بدرجة متوسطة، حيث برزت بعض الجوانب الإيجابية كالاعتراف بجهود المعلمين ومراعاة مشاعرهم، مقابل جوانب ضعف تتعلق بضعف تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي. وهذا يعكس ضرورة التركيز في البرامج التدريبية على تطوير مهارات القيادة الإنسانية، بما يرفع مستوى الممارسات من المتوسط إلى المرتفع، ويسهم في بناء بيئة مدرسية إيجابية قائمة على التقدير والاحترام المتبادل.

السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟

أولًا: سنوات الخدمة

جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية وفق سنوات الخدمة

ممارسة القيادة الأخلاقية	أقل من 5 سنوات (متوسط)	أقل من 5 سنوات (انحراف معياري)	من 5 لأقل من 10 سنوات (متوسط)	من 5 لأقل من 10 سنوات (انحراف معياري)	10 سنوات فأكثر (متوسط)	10 سنوات فأكثر (انحراف معياري)
السمات الشخصية الأخلاقية	4.31	0.11	3.59	0.45	2.47	1.25
السمات الإدارية الأخلاقية	4.44	0.06	3.25	0.83	2.16	1.39
العلاقات الإنسانية	4.29	0.29	3.61	0.27	2.22	1.44
الدرجة الكلية للمحور	**4.31**	**0.11**	**3.47**	**0.53**	**2.29**	**1.35**

يبين جدول (10) وجود فروق واضحة في متوسطات درجات ممارسة القيادة الأخلاقية حسب سنوات الخدمة، حيث سجلت الفئة الأقل من 5 سنوات أعلى متوسط (4.31)، تلتها فئة 5–10 سنوات (3.47)، بينما جاءت الفئة ذات الخبرة 10 سنوات فأكثر في المرتبة الأخيرة (2.29)، وتشير هذه النتائج إلى أن المديرين ذوي الخبرة الأقل يميلون إلى ممارسة القيادة الأخلاقية بدرجة أعلى مقارنة بنظرائهم ذوي الخبرة الطويلة.

جدول (11): دلالة الفروق في ممارسة القيادة الأخلاقية باختلاف سنوات الخدمة

ممارسة القيادة الأخلاقية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
السمات الشخصية الأخلاقية	بين المجموعات	559.243	2	279.621	80.868	0.01
	داخل المجموعات	9221.482	267	34.541		
	الكلي	9780.725	269			
السمات الإدارية الأخلاقية	بين المجموعات	594.740	2	297.370	103.348	0.01
	داخل المجموعات	7672.987	267	28.729		
	الكلي	8267.727	269			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	731.328	2	365.664	86.590	0.01
	داخل المجموعات	11264.224	267	42.168		
	الكلي	11995.552	269			
القيادة الكلية للمحور	**بين المجموعات**	**7586.667**	**2**	**3793.333**	**90.341**	**0.01**
	داخل المجموعات	**11247.333**	**267**	**42.112**		
	الكلي	**18834.000**	**269**			

يبين جدول (11) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في جميع أبعاد القيادة الأخلاقية حسب سنوات الخدمة. وتؤكد قيمة "ف" المرتفعة أن الفروق بين المتوسطات ليست عشوائية، بل تعكس تأثير سنوات الخدمة في مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية.

جدول (12): المقارنات البعدية باختبار شيفيه لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية باختلاف سنوات الخدمة:

ممارسة القيادة الأخلاقية	سنوات الخدمة	أقل من 5	من 5 لأقل من 10	10 فأكثر
السمات الشخصية الأخلاقية	أقل من 5 (م=4.222)		0.635**	1.752**
	من 5 لأقل من 10 (م=3.587)	0.635**		1.117**
	10 فأكثر (م=2.470)	1.752**	1.117**	
السمات الإدارية الأخلاقية	أقل من 5 (م=4.438)		1.192**	2.283**
	من 5 لأقل من 10 (م=3.246)	1.192**		1.091**
	10 فأكثر (م=2.155)	2.283**	1.091**	
العلاقات الإنسانية	أقل من 5 (م=4.286)		0.672**	2.070**
	من 5 لأقل من 10 (م=3.614)	0.672**		1.398**
	10 فأكثر (م=2.216)	2.070**	1.398**	
الدرجة الكلية للمحور	**أقل من 5 (م=4.312)**		**0.839****	**2.021****
	من 5 لأقل من 10 (م=3.473)	**0.839****		**1.182****
	10 فأكثر (م=2.291)	**2.021****	**1.182****	

يبين جدول (12) نتائج اختبار شيفيه، حيث ظهرت الفروق لصالح المديرين ذوي الخبرة الأقل (أقل من 5 سنوات) مقارنة بالفئات الأخرى، بينما كانت أدنى المستويات لدى أصحاب الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر). وتشير هذه النتيجة إلى أن المديرين الجدد أكثر التزامًا بممارسات القيادة الأخلاقية مقارنة بزملائهم الأكثر خبرة، وهو ما قد يرتبط بالحماس الوظيفي وحداثة العهد بالمسؤولية.

ثانيًا: المؤهل العلمي

جدول (13): المتوسطات والانحر افات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية وفق المؤهل العلمي

ممارسة القيادة الأخلاقية	بكالوريوس (متوسط)	بكالوريوس (انحراف معياري)	ماجستيرفأعلى (متوسط)	ماجستيرفأعلى (انحراف معياري)
السمات الشخصية الأخلاقية	2.99	1.21	2.83	0.00
السمات الإدارية الأخلاقية	2.75	1.54	2.88	0.00
العلاقات الإنسانية	2.88	1.49	3.00	0.00
الدرجة الكلية للمحور	**2.83**	**1.45**	**2.91**	**0.00**

يبين جدول (13) أن متوسطات ممارسة القيادة الأخلاقية لدى حملة البكالوريوس تراوحت بين (2.75 – 2.99)، وهي كلها عند مستوى متوسط، في حين جاءت متوسطات حملة الماجستير فأعلى متقاربة (2.83 – 3.00)، وبالرغم من أن المتوسطات عند حملة المؤهل الأعلى تبدو أعلى قليلًا، إلا أن الانحرافات المعيارية لديهم تساوي (0.00) بسبب قلة العدد (13 مشاركًا) وتقارب استجاباتهم، مما يحد من إمكانية تعميم هذه النتيجة. وتشير النتائج عمومًا إلى أن مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية لا يختلف جوهريًا باختلاف المؤهل العلمي.

جدول (14): دلالة الفروق في ممارسة القيادة الأخلاقية باختلاف المؤهل العلمي

ممارسة القيادة الأخلاقية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
السمات الشخصية الأخلاقية	بين المجموعات	0.41	1	0.41	0.56	غير دال
	داخل المجموعات	237.59	328	0.72		
	الكلي	238.00	329			
السمات الإدارية الأخلاقية	بين المجموعات	0.56	1	0.56	0.49	غير دال
	داخل المجموعات	373.40	328	1.14		
	الكلي	373.96	329			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	0.65	1	0.65	0.61	غير دال
	داخل المجموعات	347.44	328	1.06		
	الكلي	348.09	329			
الدرجة الكلية للمحور	**بين المجموعات**	**0.44**	**1**	**0.44**	**0.52**	**غير دال**
	داخل المجموعات	**277.23**	**328**	**0.85**		
	الكلي	**277.67**	**329**			

النتيجة: جميع قيم "ف" غير دالة، مما يؤكد عدم وجود فروق جوهرية بين البكالوريوس والماجستير فأعلى في ممارسة القيادة الأخلاقية.

يبين جدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار دلالة الفروق في ممارسة القيادة الأخلاقية وفق المؤهل العلمي. وقد أظهرت النتائج أن جميع قيم "ف" تراوحت بين (0.49 – 0.61)، وهي قيم منخفضة وغير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس من حملة البكالوريوس ونظرائهم من حملة الماجستير فأعلى في جميع أبعاد القيادة الأخلاقية (السمات الشخصية، السمات الإدارية، العلاقات الإنسانية) وكذلك الدرجة الكلية للمحور.

وتدل هذه النتيجة على أن ممارسة القيادة الأخلاقية لا تتأثر بالمؤهل العلمي، إذ إن المديرين – بغض النظر عن مؤهلاتهم – أظهروا مستويات متقاربة من الممارسة الأخلاقية، ويُعزى ذلك إلى أن القيادة الأخلاقية ترتبط بعوامل أخرى مثل الخبرة الميدانية، والثقافة المؤسسية، والالتزام بالقيم المهنية، أكثر من ارتباطها بالمستوى الأكاديمي أو المؤهل العلمي.

النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بشرق الدمام للقيادة الأخلاقية جاء بدرجة متوسطة بمتوسط كلي (2.83)، حيث تصدرت السمات الشخصية الأخلاقية المرتبة الأولى، تليها العلاقات الإنسانية، ثم السمات الإدارية.
- أن السمات الشخصية الأخلاقية تجسدت بشكل أوضح في دور المدير كقدوة حسنة والتزامه بوعوده، بينما برزت الحاجة لتعزيز الجوانب المرتبطة بالابتعاد عن الذاتية والاهتمام بالبعد الإنساني البسيط مثل الابتسامة.
- أن السمات الإدارية الأخلاقية تحققت بدرجة متوسطة، حيث ظهر اهتمام المديرين بتعزيز الإبداع والابتكار ودعم ذوي الأداء المتدني، في حين كانت العدالة في توزيع الأعباء الإدارية من أقل الممارسات تحققًا.
- أن العلاقات الإنسانية اتسمت بمستوى متوسط أيضًا، وتميزت بتقدير جهود المعلمين ومراعاة ظروفهم الإنسانية، بينما جاء بث روح التعاون بين المعلمين في المرتبة الأخيرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، حيث كانت الممارسات الأخلاقية أعلى لدى المديرين ذوي الخبرة الأقل (أقل من 5 سنوات)، وأدنى لدى أصحاب الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في ممارسة القيادة الأخلاقية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، مما يدل على أن مستوى الممارسة متقارب بين المديرين من حملة البكالوريوس وحملة الدراسات العليا.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت اليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- تطوير برامج تدريبية تستهدف المديرين ذوي الخبرة الطويلة والمؤهل الجامعي الأول (البكالوريوس) لرفع مستوى ممارستهم للقيادة الأخلاقية، وذلك في ضوء ما بينته النتائج من انخفاض نسبي مقارنة بالفئات الأخرى.
- إدراج القيادة الأخلاقية كأحد المحاور الرئيسة في برامج التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية، بما يعزز من السمات الشخصية والإدارية والعلاقات الإنسانية التي أظهرت نتائج الدراسة تحققها بدرجة متوسطة.
- إشراك الفئة الأقل خبرة (أقل من 5 سنوات) في فرق العمل المدرسية ولجان التطوير، حيث أظهرت النتائج أنهم أكثر ميلًا لتقدير القيادة الأخلاقية، مما قد يسهم في نشر ثقافة إيجابية داخل المدرسة.
- تنظيم برامج تطوير مهني خاصة بالمعلمين والمديرين من ذوي الخدمة الطويلة (10 سنوات فأكثر)، تركّز على تجديد الدافعية، وتحديث الأساليب القيادية، والتكيف مع متطلبات البيئة التربوية الحديثة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو الفضل، عبد الشافي. (2008). *القيادة الإدارية في الاسلام*، المعهد العالمي للفكر الاسلامي.

أبو النصر، مدحت. (2012). *قادة المستقبل: القيادة المتميزة الجديدة*، المجموعة العربية للتدريب وللنشر.

أبو علبة، نور. (2015). *القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة.

البخاري، محمد. (1445هـ). الأدب المفرد. (تحقيق علي بن حسن الحلبي، وشعيب الأرنؤوط). الطبعة الثالثة. دار ابن الجوزي. باب «حسن الخلق»، حديث رقم (273).

الثقفي، طارق. (2017). القيادة الأخلاقية لقادة المدارس وعلاقتها بالأداء الوظيفي التنظيمي للمعلمين بالطائف. *مجلة الدراسة العلمي في التربية*، (18).

الحارثي، سامية. (2019). القيادة الأخلاقية لقائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات. *مجلة الدراسة العلمي في التربية*، (20).

حافظ، محمد صبري والمغيدي، الحسن، محمد البحيري، السيد محمود. (2013). *القيادة في المؤسسات التعليمية*. عالم الكتب.

الحسبية، رضية سليمان. (2012). *القيادة الأخلاقية*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحمد، ميمونه. (2018). *القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة بريدة وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، السعودية.

الزهراني، سلوى. (2020). درجة ممارسة قائدات مدارس محافظة قلوة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات من وجهة نظرهن. *مجلة كلية التربية*، 2(185).

السعود، راتب سلامة. (2014). ورقة بحث بعنوان بناء المنظومة الأخلاقية في المؤسسات التربوية. *الندوة الدولية العلمية الثالثة التربية آفاق مستقبلية*. جامعة الباحة.

الشاعر، عماد سعيد محمد، وبحر، يوسف عبد عطية. (2017). *ممارسات القيادة الأخلاقية وعلاقتها بتحقيق الإبداع الإداري: دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الشبرمي، لميس. (2020). *القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلمات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بريدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، السعودية.

الشتيوي، سليمان، والحبيب، عبد الرحمن. (2017). القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، 6، (4)، 120 - 134.

الشتوي، سليمان عبد الله إبراهيم (2016). *القيادة الاخلاقية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالثقة التنظيمية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

الشريع، روان. (2022). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية وعلاقتها بمستوى السعادة التنظيمية في المدارس الحكومية بمحافظة حفر الباطن. *المجلة الدولية للبحوث والدراسات التربوية والنفسية*، 8(16).

الشريفي، عباس عبد مهدي. (2019). القيادة الأخلاقية لقائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات. *مجلة الدراسة العلمي في التربية*، (20).

الشريفي، عباس عبد مهدي، والتنح، منال محمود. (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 12(3)،162-136.

عابدين، محمد، وشعيبات، محمد، وحليبة، بنان. (2012). درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقية كما يقدرها معلمو أبو المدارس الحكومية في محافظة القدس، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث ودراسات*، (28)، 327-362.

العتيبي، أحمد. (2013). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الاوسط، الاردن.

علي، محسن عبد، وغالي،حيدر نعمة. (2010). *القيادة التربوية مدخل استراتيجي*. المؤسسة الحديثة للكتاب.

العرايضة، رائدة هاني. (2012). *مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقتها بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الاوسط، الاردن.

العنزي، تهاني صالح، ومتولي، صفوت حسن عبد العزيز. (2018). القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مركز جيل الدراسة العلمي، (44)، 49 - 70.

الغامدي، ليلى. (2019). أثر القيادة الأخلاقية على الالتزام التنظيمي لدى المعلمات والمساعدات الإداريات بمدارس قطاع الوسط بمنطقة الباحة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (213)، 71 -101.

الفتحي، عبد القادر محمد. (2021). *القيادة الأخلاقية وأثرها في تعزيز الفخر التنظيمي: دراسة حالة الجامعة التقنية الشمالية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الزرقاء، العراق.

القحطاني، سالم. (2021). *القيادة الإدارية- التحول نحو نموذج القيادي العالمي*، مكتبة المتنبي.

كايد، قرعوش وآخرون. (2012). *الأخلاق في الإسلام*. دار المناهج.

الكبير، أحمد. (2016). *القيادة الأخلاقية من منظور إسلامي دراسة نظرية تطبيقية مقارنة*، دار الالوكة للنشر.

المحوري، هادي. (2018). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى القيادات المدرسية في المدارس الحكومية للبنين في مدينة الدمام. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 10(6)،21-45.

المجيمد، مزنه. (2020). *تطوير أداء قائدات المدارس النائية بإدارة تعليم صبيا في ضوء القيادة الأخلاقية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جازان، السعودية.

المطيري، حصة. (2019). *درجة تصدي مديري المدارس للأزمة الأخلاقية وعلاقتها بتعزيز المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

مقابلة، أمل جمال. (2020). *درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري مدارس لواء الكورة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الاردن.

مسلم، الحجاج. (1955). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي.

نجم، عبود. (2011). *القيادة في القرن الواحد والعشرون*. دار صفاء.

الهندي، محمد فضل. (2013). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين معلميهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

وزارة التربية والتعليم. (1427). *ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم*. المملكة العربية السعودية.

وزارة المعارف. (1416). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*.

ياغي، محمد. (2012). *الاخلاقيات في الادارة*. دار وائل.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Feng, F. (2011). A study on school leaders ethical orienations in taiwaan. *Ethics & Behavior*, 21(4), 305-317.

MARTIN, ANDRAYA DENISE. (2023). *Teachers' Perceptions of Their Own Ethical Leadership Behavior Style in Working with Elementary School Students*, the Degree of DOCTOR OF EDUCATION. University Sanford College of Education.

Özgenel, M., & Aksu, T. (2020). The power of school principals' ethical leadership behavior to predict organizational health. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(9), 816-825. [CrossRef]

Poohongthong, C., Surat, P., & Sutipan, P. (2014). A study on the Relationships between Ethical Leadership, work-life Balance, Organization Socialization, and Organizational Citizenship Behavior of I Teachers in Northern Thailand. *International journal of Behavioral Science (IJBS)*, 9 (2),17-28.

Toytok, E. H., & Kapusuzoglu, S. (2015). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66 373-388. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdeen, M., Shuaibat, M., & Hleiba, B. (2012). The degree of practicing ethical leadership among school principals as perceived by teachers in Jerusalem Governorate. *Al-Quds Open University Journal for Research and Studies*, (28), 327–362. [In Arabic]

Abu Al-Fadl, A. (2008). *Administrative leadership in Islam*. International Institute of Islamic Thought. [In Arabic]

Abu Al-Nasr, M. (2012). *Future leaders: The new distinguished leadership*. Arab Group for Training and Publishing. [In Arabic]

Abu Olba, N. (2015). *Ethical leadership among UNRWA school principals in Gaza Governorate and its relationship to organizational loyalty from the teachers' perspective* (Unpublished master's thesis). Al-Azhar University, Gaza. [In Arabic]

Al-Araideh, R. H. (2012). *The level of ethical leadership among principals of public secondary schools in Amman and its relationship to teachers' organizational citizenship behaviors* (Unpublished master's thesis). Middle East University, Jordan. [In Arabic]

Al-Bukhari, M. (1445 AH). *Al-Adab Al-Mufrad* (A. Al-Halabi & Sh. Al-Arna'ut, Eds.; 3rd ed.). Dar Ibn Al-Jawzi. Section "Good Character," Hadith No. 273. [In Arabic]

Al-Enezi, T. S., & Metwally, S. H. A. (2018). Ethical leadership and its relationship to job satisfaction among secondary school teachers in Kuwait. *Journal of Human and Social Sciences*, (44), 49–70. [In Arabic]

Al-Fatihi, A. M. (2021). *Ethical leadership and its impact on enhancing organizational pride: A case study of Northern Technical University* (Unpublished master's thesis). Zarqa University, Iraq. [In Arabic]

Al-Ghamdi, L. (2019). The effect of ethical leadership on organizational commitment among teachers and administrative assistants in central sector schools in Al-Baha. *Reading and Knowledge Journal*, (213), 71–101. [In Arabic]

Al-Hamad, M. (2018). *Ethical leadership among public secondary school principals in Buraydah and its relationship to teachers' organizational loyalty* (Unpublished master's thesis). Qassim University, Saudi Arabia. [In Arabic]

Al-Harithi, S. (2019). Ethical leadership of female public secondary school principals in Riyadh and its relationship to teachers' organizational commitment. *Scientific Journal of Education*, (20). [In Arabic]

Al-Hasbiyyah, R. S. (2012). *Ethical leadership*. Dar Al-Hamed. [In Arabic]

Al-Hindi, M. F. (2013). *The degree of practicing ethical leadership among secondary school principals in Gaza and its relationship to teacher empowerment* (Unpublished master's thesis). Islamic University, Gaza. [In Arabic]

Ali, M. A., & Ghali, H. N. (2010). *Educational leadership: A strategic approach*. Modern Institution for Books. [In Arabic]

Al-Kabeer, A. (2016). *Ethical leadership from an Islamic perspective: A comparative theoretical and applied study*. Al-Aluka Publishing. [In Arabic]

Al-Mahwari, H. (2018). Ethical leadership practices among male public school leaders in Dammam. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 10(6), 21–45. [In Arabic]

Al-Muhaimid, M. (2020). *Developing the performance of rural female school principals in Sabya in light of ethical leadership* (Unpublished master's thesis). Jazan University, Saudi Arabia. [In Arabic]

Al-Mutairi, H. (2019). *The degree to which school principals confront ethical crises and its relationship to promoting good citizenship among secondary school students in Kuwait* (Unpublished master's thesis). Al al-Bayt University, Mafraq. [In Arabic]

Al-Otaibi, A. (2013). *The degree of practicing ethical leadership among secondary school principals and its relationship to their organizational values as perceived by teachers in Kuwait* (Unpublished master's thesis). Middle East University, Jordan. [In Arabic]

Al-Qahtani, S. (2021). *Administrative leadership: Transition toward the global leadership model*. Al-Mutanabbi Library. [In Arabic]

Al-Sa'ud, R. S. (2014). *Building the ethical system in educational institutions* (Conference paper). Third International Scientific Symposium: Education and Future Prospects, Al-Baha University. [In Arabic]

Al-Sha'er, I. S. M., & Bahr, Y. A. (2017). Ethical leadership practices and their relationship to achieving administrative creativity: A field study on Palestinian universities in Gaza Strip (Unpublished master's thesis). Islamic University, Gaza. [In Arabic]

Al-Sharie', R. (2022). The degree of practicing ethical leadership and its relationship to organizational happiness in public schools in Hafar Al-Batin. *International Journal of Educational and Psychological Research*, 8(16). [In Arabic]

Al-Sharifi, A. A. M. (2019). Ethical leadership of female public secondary school principals in Riyadh and its relationship to teachers' organizational commitment. *Scientific Journal of Education*, (20). [In Arabic]

Al-Sharifi, A. A. M., & Al-Tanh, M. M. (2011). The degree of practicing ethical leadership among private secondary school principals in Sharjah and its relationship to teacher empowerment. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 12(3), 136–162. [In Arabic]

Al-Shatiwi, S., & Al-Habib, A. (2017). Ethical leadership among secondary school principals. *International Specialized Educational Journal*, 6(4), 120–134. [In Arabic]

Al-Shatwi, S. A. I. (2016). *Ethical leadership of secondary school principals and its relationship to organizational trust* (Unpublished doctoral dissertation). King Saud University, Riyadh. [In Arabic]

Al-Shubrumi, L. (2020). *Ethical leadership and its relationship to job performance among female teachers in public secondary schools in Buraydah* (Unpublished master's thesis). Qassim University, Saudi Arabia. [In Arabic]

Al-Thaqafi, T. (2017). Ethical leadership of school principals and its relationship to teachers' organizational job performance in Taif. *Scientific Journal of Education*, (18). [In Arabic]

Al-Zahrani, S. (2020). The degree of practicing ethical leadership among female school principals in Qilwah Governorate and its relationship to teachers' job satisfaction. *Journal of the Faculty of Education*, 2(185). [In Arabic]

Hafez, M. S., Al-Mugheidi, Al-H., & Al-Buheiri, S. M. (2013). *Leadership in educational institutions*. Alam Al-Kutub. [In Arabic]

Kaid, Q., et al. (2012). *Ethics in Islam*. Dar Al-Manahij. [In Arabic]

Maqableh, A. J. (2020). *The degree of practicing ethical leadership among school principals in Koura District and its relationship to teachers' morale* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Jordan. [In Arabic]

Ministry of Education. (1416 AH). *Education Policy in Saudi Arabia*. [In Arabic]

Ministry of Education. (1427 AH). *Code of Ethics for the Teaching Profession*. Kingdom of Saudi Arabia. [In Arabic]

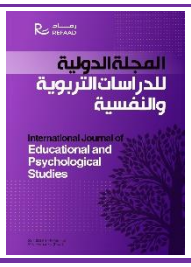
Muslim, H. (1955). *Sahih Muslim* (M. F. Abd Al-Baqi, Ed.). Cairo: Isa Al-Babi Al-Halabi Press. [In Arabic]

Najm, A. (2011). *Leadership in the twenty-first century*. Safa Publishing House. [In Arabic]

Yaghi, M. (2012). *Ethics in management*. Dar Wael. [In Arabic]

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 6, 2025, pp. 1005 - 1018



Evaluation of Strategies for Integrating Children with Learning Difficulties in the Galilee District from the Perspectives of Teachers and Parents

تقييم استراتيجيات دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء الجليل من وجهات نظر المعلمين وأولياء الأمور

Soher Abdallah Shalabna[1*]
[1] PhD Student, An-Najah National University, Palestine.
[*] Corresponding Author: Soher Shalabna (shalabnysoher88@gmail.com)

سهير عبدالله شلابنه[1*]
[1] طالبة دكتوراه- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.
*الباحث المراسل: سهير شلابنه (shalabnysoher88@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/8/17	2025/9/23	2025/10/9

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.7

Abstract:

Objectives: The study aimed to assess the strategies for integrating students with learning disabilities in the Al-Jalil District from the perspectives of teachers and parents.

Methods: The researcher employed the descriptive-analytical method, utilizing a questionnaire consisting of 28 items distributed across three main dimensions: educational inclusion strategies, functional inclusion strategies, and parents and teachers. The questionnaire was administered to a simple random sample of 354 teachers and parents in the Al-Jalil District.

Results: The findings revealed that the participants' overall evaluation of integration strategies was high across all domains and for the instrument as a whole. The results also indicated statistically significant differences attributed to gender, in favor of males. However, no statistically significant differences were found based on role (teacher or parent) or educational qualification.

Conclusions: The study concluded that the teachers demonstrated a high level of awareness regarding the strategies for integrating students with learning disabilities. Notably, male participants exhibited greater awareness of integration strategies compared to their female counterparts.

Keywords: *Assessment; Inclusion Strategies; Students with Learning Difficulties.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف على تقييم استراتيجيات دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء الجليل من وجهات نظر المعلمين وأولياء الأمور.

المنهجية: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك باستخدام استبانة المكونة من (28) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي (استراتيجيات الدمج التربوي، استراتيجيات الدمج الوظيفي وأولياء الأمور والمعلمين) طبقت على عينة عشوائية بسيطة قوامها (354) معلمًا وولي أمر في لواء الجليل.

النتائج: أظهرت النتائج أنّ تقييم أفراد العينة لاستراتيجيات الدمج جاء مرتفعًا على المجالات والأداة ككل مع ملاحظة أن محور استراتيجيات الدمج الوظيفي جاء في المرتبة الأولى، تلاه محور استراتيجيات الدمج التربوي، وأخيرًا محور أولياء الأمور، وبيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، في حين لم تظهر النتائج فروقًا تُعزى لدور أو المؤهل العلمي.

الخلاصة: توصي الدراسة إلى أن لدى المعلمين معرفة مرتفعة باستراتيجيات دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع ملاحظة أن الذكور أكثر معرفة باستراتيجيات الدمج من تقييم الإناث.

الكلمات المفتاحية: *التقييم؛ استراتيجيات الدمج؛ الطلبة ذوي صعوبات التعلم.*

الاستشهاد

Citation

شلابنة، سهير. (2025). تقييم استراتيجيات دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء الجليل من وجهات نظر المعلمين وأولياء الأمور. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (6)، 1005- 1018.

Shalabna, S. A. (2025). Evaluation of Strategies for Integrating Children with Learning Difficulties in the Galilee District from the Perspectives of Teachers and Parents. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(6), 1005-1018. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.7 [In Arabic]

المقدمة:

تسعى التربية المعاصرة إلى توفير المتطلبات التربوية لطلبة صعوبات التعلم في المؤسسات التعليمية العامة لتوفير بيئة تعليمية تسهم في إكسابهم المهارات اللازمة عبر اتاحة فرص تعليمية متكافئة لكل طالب من أجل ضمان تعليم شامل له.

ويشير مصطلح صعوبات التعلم إلى مجموعة من الحالات التي تؤثر على كيفية اكتساب الأفراد للمعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها أو التعبير عنها. وقد تؤثر هذه الصعوبات في مجالات متعددةّ تقوم المؤسسات التربوية عادة بتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى مستويات متنوعة تبعًا لنوع الصعوبة التي يعانون منها.

ويواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحديات كبيرة في البيئات التعليمية وبخاصة انخفاض الوظائف الإدراكية لديهم مما يؤثر على قدرتهم على اكتساب المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها (صديقي، 2022)، مما يفرض على المؤسسات التعليمية تبني مسار التعليم الشامل من خلال عدم عزل هذه الشريحة عن الطلبة العاديين؛ ولكن دمجهم في الفصول الدراسية السائدة مع تقديم الدعم اللازم مما يعزز شعورهم بالانتماء للجماعة ويطور مهاراتهم الاجتماعية والاكاديمية (Khan et al., 2024).

لذا ارتبط نجاح هذه الشريحة من الطلبة بحسب العديد من الأدبيات (Vasileiadis et al., 2021، Israelashvili et al, 2020) بشكل مباشر بالسياسة التعليمية التي يتم تنفيذها من أجل تعزيز نموهم التعليمي والعقلي من خلال تعزيز سياسات الإدماج الاجتماعي من أجل زيادة التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجالات الاجتماعية والتعليمية سواء داخل المدارس أو خارجها.

ويشير (Ghalia et al., 2023) إلى أن استراتيجيات الدمج لا تكفي الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، إذ تقتصر تلك الاستراتيجيات على تطوير بعض المهارات الاجتماعية، وهذا يتطلب بحسب (Aftab et al., 2024) إلى تدخل منهجي يأخذ بعين الاعتبار ميل الطلبة الذين لا يعانون من صعوبات التعلم إلى التفاعل مع الطلبة الذين لديهم نفس قدراتهم، وبدون هذا التدخل تظل مشاركة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم غير ذات جدوى.

وفي سياق الكشف عن استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين أظهرت دراسة (Aftab et al ., 2024) أن المعلمين لديهم وجهة نظر إيجابية في الغالب حول استراتيجيات التعليم الشامل، وخاصة فيما يتعلق بالتدريس عبر دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين، والتعليمات المتمايزة والتصميم الشامل للتعلم، وفي ذات السياق أكدت دراسة (Aboelmaaty, et al., 2023) أن الآباء والمعلمين لديهم مواقف إيجابية حول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل العام. في حين كشفت بعض الدراسات في البيئة العربية أن عمليات الدمج تواجه صعوبات متنوعة من أبرزها عدم وجود التأهيل الكافي للمعلمين (الزهراني، 2024) دراسة الفيفي (2022) في حين أظهرت دراسة (Medabesh et al., 2024) أن أنشطة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس تبوك تقتصر على بعد الأنشطة الترفيهية، وأكدت دراسة (Hallak, 2022) أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون تحديات اثناء عمليات الدمج من أبرزها صعوبة التكيف مع البيئة المدرسية. لذا أكدت بعض الدراسات (Majadley , 2023) على أهمية توفير استراتيجيات داعمة لدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم الطلاب في البيئات التعليمية النظامية خاصة أن تطبيق استراتيجيات فعالة لا يدعم شريحة الطبة ذوي صعوبات التعلم فحسب، بل يعزز أيضًا التجربة التعليمية بشكل عام لجميع المتعلمين.

وفي ضوء ما سبق ذكره من أهمية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين وفي ظل تباين الدراسات حول أهمية الدمج وموقف المعلمين وأولياء الأمور منها جاءت هذه الدراسة لتقييم استراتيجيات دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء الجليل من وجهات نظر المعلمين وأولياء الأمور.

مشكلة الدراسة:

أكدت نتائج العديد من الدراسات مثل (Goel & Bhardwaj , 2023) و (Vasileiadis et al., 2012) على أن استراتيجيات دمج الطلبة ذوو صعوبات التعلم عموما جنبًا إلى جنب مع أقرانهم من الطلبة العاديين تسهم في تنمية الجوانب الأكاديمية والاجتماعية وتحسن بيئة التعليم عمومًا بنسب متفاوتة تعود إلى تعدد صعوبات التعلم وتنوع أشكالها؛ في حين أكدت دراسة (Hudym et al ., 2024) أن دمج ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين يسهم في توفر فرص تنمية المهارات الاجتماعية، ويقلل من مخاطر العزلة في المجتمع المدرسي. وفي السياق المقابل أكدت دراسة (Carter, et al., 2024) أن تنفيذ استراتيجيات الدمج عامل مشترك بين المدرسة والأسرة، حيث يقع على عاتق المعلمين التخطيط وتقديم وتقييم التعليم لاستراتيجيات الدمج، ويمكن للطلبة ذوي صعوبات التعلم من الحصول على نتائج اجتماعية وأكاديمية إيجابية من خلال ممارسة دمجهم مع أقرانهم العاديين، مما يتضمن تنفيذ التصميم الشامل للتعلم لإنشاء بيئة تعليمية مرنة تلبي الاحتياجات المتنوعة للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، وفي المقابل أظهرت دراسة عبد النبي (2022) أن هناك العديد من المشكلات التي تتعلق باستراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين لأسباب متعددة منها عدم توافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ استراتيجيات الدمج، في حين أكدت دراسة (Adzanku , 2021) أن معظم المعلمين يفتقرون إلى المعرفة الكافية، ولم يستخدموا تقنيات التقييم المناسبة مع الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس، وفي البيئة الفلسطينية على وجه الخصوص أكدت دراسة (دويكات وندى، 2019) على تعديد المشكلات التي يعاني منها الطلبة في المدارس الفلسطينية مما يستدعي ضرورة توعية المعلمين بمعارات التعامل والتوصل الفعال مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في جانبين:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته حيث جاءت في محاولة للكشف تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور وفي حدود علم الباحثة، وتعد من أولى الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وبالتالي يمكن اعتبار هذه الدراسة إضافة معرفية جديدة للمكتبة العربية.

الأهمية التطبيقية:

تظهر الأهمية العملية لهذه الدراسة من خلال الآتي:

- توجيه أنظار التربويين إلى جوانب القوة والضعف في تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من أجل معالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة في تلك الاستراتيجيات.
- الاستفادة من النتائج التي يتم التوصل إليها في هذه الدراسة عند التخطيط لتوظيف استراتيجيات جديدة، من شأنها من تحسين عمليات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة.
- الاستفادة من النتائج التي يتم التوصل إليها في إعداد البرامج التدريبية للمعلمين على كيفية توظيف دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة.
- إفساح المجال لإجراء دراسات جديدة حول الموضوع، من خلال إضافة متغيرات جديدة مثل علاقة استراتيجيات الدمج مع التحصيل للطلبة العاديين وذوي الإعاقة.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.
- تقديم توصيات لصناع القرار لتطوير استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الأطفال العاديين لضمان تحقيق النتائج المرجوة من عملية الدمج.

أسئلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؟
- هل يختلف واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور باختلاف متغيرات الدور، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي؟

فرضيات الدراسة:

تختبر الدراسة الحالية الفرضيات الآتية:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور تعزى لمتغير الدور.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصطلحات الدراسة:

تضمن الدراسة الحالية المصطلحات الآتية حيث تم تعريفها على النحو الآتي:

- **التقييم:** عملية إصدار الأحكام وفق معايير محددة لتحديد مواطن القوة والضعف في الظاهرة التي يتم دراستها (Mavrot et al,. 2024 , p2)، وتعرّف إجرائيًا لغايات هذه الدراسة بأنها عملية إصدار الحكم على استراتيجيات دمج الطلبة المعوقين مع العاديين في لواء الجليل لتحديد نقاط القوة والضعف في تلك الاستراتيجيات، وتقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض في ثلاثة محاور (جاء استراتيجيات الدمج التربوي والدمج الوظيفي وأولياء الأمور).

- **استراتيجيات الدمج:** عملية منظمة يتم من خلالها وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العادين من خلال توفير بيئة داعمة، وتكييف أساليب التدريس، وتعزيز العلاقات الإيجابية بينهم بهدف تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير فرص الاستفادة من أقرانهم العاديين (Aftab et al., 2024, p 442). وتعرف إجرائيًا لغايات هذه الدراسة بأنها العملية التعليمية التي يتم من خلالها وضع الطلبة ذوي الإعاقة مع العاديين في الصفوف المدرسية في منطقة الجليل بهدف اكساب ذوي الإعاقة المهارات الأكاديمية والاجتماعية وتقاس من خلال استجابات المعلمين وأولياء الأمور على الأداة المعدة لهذا الغرض.
- **الطلبة ذوي صعوبات التعلم:** الطلبة الذين يعانون من إعاقات جسدية أو فكرية أو حسية أو نمائية قد تؤثر على قدرتهم على أداء مهام معينة أو المشاركة في أنشطة (Granata, & Lane , 2025 ; 26) وتعرّف إجرائيًا لغايات هذه الدراسة بأنهم الطلبة الذين يعانون من صعوبات نمائية تؤثر على قدراتهم المعرفية سواء ما يتعلق منها بالقدرة على القراءة او التحدث أو إجراء العمليات الحسابية البسيطة، بالإضافة إلى نقص المهرات الاجتماعية لديهم في منطقة لواء الجليل.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

تُعد صعوبات التعلم إحدى المشكلات التي يواجهها الطلبة في المدرسة والتي يصعب تحديدها في سن مبكرة؛ إذ تحدث هذه المشكلات بسبب إصابة وراثية أو إصابة في الجهاز العصبي عند الولادة، وفي السياق المقابل يبدو الطلبة عادةً في حالة بدنية جيدة، لكنهم غير متوازنين عقليًا بما يكفي لفهم مستوى التعليم وفقًا لأعمارهم.

مفهوم صعوبات التعلم وخصائصها:

ترتبط صعوبات التعلم بالجوانب السلبية للتفاعل الاجتماعي والأكاديمي، لذا تزداد معدلات التسرب من المدارس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بأقرانهم من ذوي النمو الطبيعي(Alsuway, 2023)، وهذا يتطلب توفير بيئة تعليمية مناسبة في المقام الأول، كما يتطلب ضرورة تزويد أعضاء هيئة التدريس العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية بالتدريب والمهارات المناسبة لتلبية احتياجات كل طفل على حدة (Hallak, 2022).

وينظر إلى صعوبات التعلم باعتبارها مرتبطة بمستوى متوسط إلى منخفض من الذكاء حيث يعاني طلبة صعوبات التعلم من ضعف في أدائه الأكاديمي نتيجةً لتأخر في النمو في القدرة على الحفاظ على الانتباه الانتقائي، ويحتاج هذا الطفل إلى تعليم متخصص لتمكينه من استخدام كامل إمكاناته الفكرية(Kamble & Maru, 2020) وترتبط صعوبات التعلم بضعف المهارات الاجتماعية والعاطفية، إضافة إلى الانخفاض الملحوظ في مستويات المثابرة، والمسؤولية، وضبط النفس، والتحكم العاطفي(Wang et al ., 2025).

ويشير مصطلح "الطلبة ذو صعوبات التعلم" إلى الأفراد الذين يعانون من أي نوع من الإعاقة أو اضطراب التعلم أو النمو الذي يتطلب دعمًا إضافيًا للمشاركة بفعالية في البيئات التعليمية السائدة (Aboelmaaty etal ., 2023)، والتعليم حق لجميع الأفراد، وهو يمثل أداةٍ فعّالةٍ لإجراء التغييرات الاجتماعية اللازمة لتحسين نوعية الحياة وهذا يستلزم التوزيعَ المتساوي للتعليم بين الأطفال، مما دفع بالمؤسسات التعليمية إلى طرح مبادرات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية العامة (Khusheim, 2022)، وفي الأدبيات العربية (صديقي، 2022، ص 68 ؛ جعفر، 2023، ص335؛ محمد، 2023:، ص1442؛ آل داود، ص 221) تم الاتفاق بشكل عام على أن الدمج هو تهيئة البيئة التعليمية في المدارس العامة مع أقرانهم العاديين من خلال تقديم خدمات تعليمية واجتماعية تتيح للطلبة التفاعل مع أقرانهم العاديين، بهدف اكسابهم المهارات الاكاديمية والاجتماعية لتسهيل تكيفهم في المدرسة والمجتمع.

وتستند عملية الدمج إلى النظرية البنائية التي طورها جان بياجيه والتي تقوم على أساس أن التعلم يتم من خلال عمليات التفاعل بين الطفل ومحيطه الاجتماعي فالتعليم بحسب هذه النظرية لا يتم بين من خلال نقل المعرفة من المعلم الى الطالب بل يتم عبر تفاعل الطفل مع أقرانه ضمن المحيط الاجتماعي وبالتالي يكسب الطفل مهارات اجتماعية واكاديمية متنوعة(عبد الخالق واللطيف، 2021)

دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين:

يتطلب فهم صعوبات التعلم بحسب (Zidan, 2023 ; Khatout, 2024) إدراك التحديات المتنوعة والمعقدة التي تُمثلها، والتي تؤثر على كيفية معالجة الأفراد للمعلومات وتفسيرها وتوصيلها. تؤثر هذه الاضطرابات العصبية النمائية، بما في ذلك عسر القراءة، وعسر الحساب، وعسر الكتابة، واضطرابات المعالجة السمعية أو البصرية، على قدرة الأفراد على القراءة والكتابة وحل المسائل الرياضية وفهم المعلومات السمعية والبصرية، مما يُعيق بشكل كبير التحصيل الدراسي وأنشطة الحياة اليومية.

ويواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم صعوبات متعددة في المدرسة، لا سيما في المجالات الأكاديمية والاجتماعية، إذ ترتبط صعوبات التعلم بحسب, (Almulla & Khasawneh, 2024) بانخفاض ملموس في الجانب الأكاديمي، والجانب الاجتماعي، وهذا يتطلب بحسب (Gherheș al. 2021) تحسين تسهيل التعلم عبر توفير الأنشطة التفاعلية التي تشجع على التواصل الفعال، وتهتم باحتياجات الطلاب واهتماماتهم، وتوفر مجموعة متنوعة من فرص التعلم، أما (Dinh & Nguyen, 2020) فأكد على أهمية تفعيل الأنشطة التعليمية والواجبات المنزلية والألعاب والدردشة مع الأصدقاء لزيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين من أجل تحسين أدائهم الأكاديمي، والاجتماعي.

ولضمان تعلم فعال لذوي صعوبات التعلم أكدت العديد من الأدبيات (Razalli et al ,. ; Mitchell & Sutherland, 2020 ; Carter, et al., 2024 ;2021) على أهمية إزالة أو تقليل عوائق التعلم الناجمة عن أساليب التدريس غير الملائمة، أو التوقعات غير الملائمة، أو البيئات ذات التحديات الجسدية. ومع ذلك، يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التعلم الذين شاركوا في التعلم الشامل إلى التكيف مع البيئة التي تعيق تعلمهم.

ويتطلب الدمج تطبيق الاستراتيجيات التعليمية والتدخلات النفسية لفهم احتياجات الأشخاص ذوي صعوبات التعلم وتلبيتها بشكل أفضل، من أجل تصميم بيئات تعليمية شاملة تُلبي مختلف احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال النظر في تقاطع هذه الأساليب (Khan et al , 2024).

ويعرف الدمج بأنه فلسفة تجمع الطلبة والأسر والمعلمين وأفراد المجتمع معًا لإنشاء مدارس ومؤسسات اجتماعية أخرى قائمة على القبول والانتماء والتواصل المجتمعي، بهدف تهيئة بيئات تعليمية تعاونية ومشجعة وداعمة للطلبة، مبنية على توفير الدعم والتسهيلات التي يحتاجونها للتعلم، بالإضافة إلى احترام الاختلافات الفريدة بين الطلاب والتعلم منه (Goel & Bhardwaj, 2022 ; 1538) .

وتنطلق فلسفة دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين من زاوية أن الطلبة ذوو صعوبات التعلم يمتلكون نقاط قوة يمكن أن تشكل نقطة البدء في تعلمهم الشامل (Ganz, et al. 2021)، لذا تقوم فكرة الدمج على أساس تصميم الاستراتيجيات التعليمية المُصممة التي تُلبّي احتياجات ذوي صعوبات التعلم من خلال الاستفادة من قدراتهم الفطرية (Tarantino, et al., 2022) من أجل التخفيف من آثار صعوبات التعلم، وتعزيز النجاح الأكاديمي والرفاهية العامة. يُؤكد هذا الفهم الشامل على ضرورة اعتماد نهج متعدد التخصصات يدمج البرامج التعليمية المتخصصة، والوسائل التكنولوجية، والاستراتيجيات العلاجية، وشبكات المجتمع الداعمة لتمكين ذوي صعوبات التعلم (Hallak, 2022) .

وعلى الرغم من أهمية دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين إلّا أن (Granata & Lane , 2025) أشار إلى انه وبالرغم من توفر متطلبات الدمج فإنه ينبغي الأخذ بعين الاعتبار أن ضرورة استكشاف قدرات ذوي صعوبات التعلم على الإدراك النمطي وغير النمطي على حدٍ سواء، فقد يتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم لنفس المحفز أو المثير الحسي، ومع ذلك تتباين ردود أفعالهم إزاء نفس المثير مما يعني أنه قد يتمكن طفلان من ذوي صعوبات التعلم من الوصول إلى نفس المعلومات، لكنهما قد يُعالجانها ويحتفظان بها بطريقةٍ مختلفةٍ جدًا.

استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم:

تسعى استراتيجيات دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى تهيئة بيئة تعليمية تستجيب لاحتياجاتهم الخاصة، بما يعزز من قدراتهم الأكاديمية وتطورهم الشخصي. ويُعد تصميم برامج تعليمية مخصصة تتوافق مع إمكانات كل طالب عنصرًا أساسيًا في فاعلية هذه الاستراتيجيات، مع الاهتمام بتطبيق طرائق تدريس متنوعة، مثل استخدام مدخل الحواس المتعددة، والتعليم المباشر في مهارات القراءة والرياضيات، بالإضافة إلى توفير دعم تدريجي يساعد الطلبة على الفهم العميق وتنمية مهارات الاعتماد على الذات. (Khan et al, 2024).

وتتطلب استراتيجية دمج ذوي صعوبات التعلم في المدارس الخاصة تبني خطة واضحة المعالم لكيفية الدمج من خلال تهيئة البيئة المدرسة لاستقبال ذوي صعوبات (Razalli et al , 2025) الكفايات التعليمية والأدائية للمعلمين لتحسين تصوراتهم لكيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم فكلما كان معلمو التعليم العام أقل استعدادًا لقبول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية نظرًا لعدم قدرتهم على خدمة الطلبة وقلقهم من انخفاض مستوياتهم الأكاديمية (Opeña & Pontillas, 2024).

وبحسب (Mao & Wang , 2023) فإن دمج ذوي صعوبات التعلم يتطلب توفير البرامج التربوية تعتمد مبدأ تنظيم دروس دعم فردية أو جماعية خارج أوقات الحصص الرئيسية لمساعدة الطلاب على تجاوز التحديات التعليمية، أما (Khatreja, 2023) فأكدت على أهمية تعديل المناهج الدراسية، لأن تلك المناهج بالأساس مصممة للطلبة العادين وعلية فإن عمليات الدمج تتطلب إجراء تغيرات منهجية في الكتب المدرسية للتوائم مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مثل تقديم الدروس بطريقة مرئية أو سمعية أو باستخدام تقنيات تعليمية مبدعة.

إضافة إلى ما سبق أكدت بعض الأدبيات (Mark et al. , 2023) على ضرورة التوظيف الفعال للتكنولوجيا في أثناء عمليات الدمج لما لها من دور فعال في تطوير المهارات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم حيث أن التكنولوجيا تعتمد على توظيف الطفل لأكثر من حاسة أثناء عمليات التعلم مما يزيد من فرص التفاعل داخل غرفة الصف.

ومن متطلبات نجاح استراتيجيات الدمج التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال بناء شراكة قوية مع أولياء الأمور لضمان تبادل المعلومات حول تطور الطالب في المدرسة والمنزل، وتنظيم اجتماعات منتظمة مع أولياء الأمور لتقديم الدعم والتوجيه (Kaffemanienė et al,. 2021)، وضورة استخدام استراتيجيات تعليمية تشجع التعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشاريع، أو التعلم التفاعلي لزيادة مشاركة الطلبة وتحفيزهم، وإعطاء إعطاء الطلبة فرصة للعمل في مجموعات صغيرة أو في بيئات تعلم فردية لضمان التفاعل مع المواد الدراسية بشكل أفضل (Sulaiman & Tahar , 2024).

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم تسهم على المستوى الأكاديمي في توفير بيئات تعليمية تساعد هذه الشريحة على التعلم بشكل أفضل سواء عن طريق التعلم التعاوني او عن طريق، وعلى المستوى الاجتماعي تُسهم ممارسات التعليم الشامل في إيجاد تفاعلات اجتماعية إيجابية بين الطلبة على اختلاف قدراتهم، مما يعزز شعورهم بالانتماء ويرفع من تقديرهم لذواتهم. ويُعد هذا الاندماج الاجتماعي عاملًا أساسيًا في النمو النفسي والعاطفي لذوي صعوبات التعلم (Alasiri, 2023).

الدراسات السابقة:

بعد الرجوع إلى قواعد البيانات العالمية والعربية والمحلية، تبين وجود دراسات ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية حيث تم عرض تلك الدراسات وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

- **أجرى الزهراني(2024)** دراسة هدفت الى الكشف عن متطلبات دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعلم الخاص في السعودية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الدراسة بتحليل الأدبيات والبحوث التي تناولت متطلبات الدمج في العام 2024 في البيئة السعودية (16) دراسة. وقد أظهرت نتائج التحليل أن هناك جملة من التحديات التي تواجه عمليات دمج ذوي دمج ذوي الإعاقة في السعودية من أبرزها انخفاض التدريب والتأهيل الكافي للعنصر البشري (المعلمين)، إضافة إلى أن تصميم المناهج بصورتها الحالية لا يناسب ذوي الإعاقة نظرًا لأن تلك المناهج مصممة للطلبة العاديين وليس ذوي الإعاقة.
- **وسعت دراسة (Aftab, et al., 2024)** إلى تقييم الاستراتيجيات التي تُسهّل الدمج الفعال للطلبة ذوي الإعاقة في بيئات التعليم العام في باكستان. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي الوصفي من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (225) معلمًا ومعلمة تربية خاصة تم باستخدام أسلوب العينة العشوائية، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين لديهم نظرة إيجابية سائدة تجاه استراتيجيات التعليم الشامل، لا سيما فيما يتعلق بالتدريس المشترك، والتعليمات المُتمايزة، والتصميم الشامل للتعلم، كما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة التقييم تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، ومتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة الأعلى.
- وهدفت دراسة (Medabesh et al , 2024) إلى الكشف عن تجارب ووجهات نظر آباء وأمهات الطلبة ذوي الإعاقة في تبوك، شمال غرب المملكة العربية السعودية، مع التركيز على العوامل المؤثرة على الاندماج الاجتماعي والاستراتيجيات المستخدمة لتعزيزه. تم إجراء مقابلات معمقة مع عينة قصدية مكونة من (38) من آباء وأمهات الطلبة ذوي الإعاقة استغرقت كل منها حوالي 40 دقيقة، أظهرت النتائج أن استراتيجيات الدمج تمثلت في تنظيم الأنشطة الترفيهية، وتعزيز العلاقات بين الأشقاء، والمشاركة الفعالة في المنظمات المجتمعية تُسهّل الإدماج. كما سلّطت الدراسة الضوء على أهمية المؤسسات التعليمية ومراكز إعادة التأهيل والخدمات الاجتماعية في تعزيز التكامل الاجتماعي.
- **وأجرى جروان والعبدالله (2023)** دراسة سعت إلى التعرف على مستوى انخراط المرشدين التربويين في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية، كما استهدفت الكشف عمّا إذا كان هذا الانخراط يتفاوت باختلاف المؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث شملت العينة (111) مرشدًا ومرشدة من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة إربد، تم اختيارهم بطريقة ميسّرة خلال العام الدراسي 2022/2021. استخدم الباحثان نسخة مطورة من مقياس "إرهارد وأومانكس" (2005)، بعد التحقق من صدقه وثباته. وقد بيّنت النتائج أن مستوى مشاركة المرشدين التربويين في عمليات دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان ضمن المستوى المتوسط. كما أظهرت النتائج تفوّق المرشدين الحاصلين على درجة البكالوريوس في مؤشرات تتعلق بالجوانب الإدارية، وفهم احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتعاون مع الفرق متعددة التخصصات. أما المرشدون الذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات، فقد أظهروا مستويات أعلى في مؤشر التعرف على احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- **وأجرى (Aboelmaaty et al , 2023)** دراسة سعت إلى استكشاف مواقف المعلمين وأولياء الأمور تجاه دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي. حيث أُجريت الدراسة في ثلاث مدارس حكومية في مدينة أكتوبر من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مكونة (238) ولي أمر و(248) معلمًا. واستُخدمت ثلاثة أدوات لجمع البيانات، وقد كشفت النتائج أن أفراد العينة من الآباء والمعلمين، لديهم مواقف إيجابية تجاه دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل العادي
- **وهدفت دراسة الفيفي (2022)** إلى الكشف عن اتجاهات قادة المدارس والمعلمين، وأولياء الأمور نحو التعليم الشامل لذوي صعوبات في مدينة الدمام، وتم اختيار عينة مكونة من (110) فردًا من مديري المداري والمعلمين وأولياء الأمور، وبعد تطبيق الاستبانة أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة نحو التعليم الشامل لذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، كما لم تظهر وفروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات تبعًا لمتغيرات الجنس، المرحلة العمرية، الدورات التدريبة في التعليم الشامل.
- **وسعت دراسة (Hallak, 2022)** إلى استكشاف روايات المعلمين حول كيفية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة اجتماعيًا في بيئة المدارس العامة. كما تبحث في التحديات الرئيسية التي يواجهها الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة داخل فصولهم الدراسية، استندت الدراسة إلى مقابلات نوعية شبه منظمة مع خمسة معلمين ومساعدي تدريس في المدارس الابتدائية. وقد أظهرت النتائج أن مشاركة الطلبة في الأنشطة الاجتماعية في المدارس العادية لم تكن كما هو متوقع في بيئة المدارس العادية، وكان التحدي الرئيسي الذي واجهته علاقات المعلمين والطلاب يتعلق بصعوبات التواصل لدى الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، أو التكييف مع البيئة المدرسية.
- **وهدفت دراسة (Khusheim, 2022)** إلى الكشف عن تصورات المعلمين ومواقفهم تجاه دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين تم اختيار ما مجموعه 150 فردًا من المدارس الابتدائية المتكاملة في المملكة العربية السعودية، تم استخدام نهج المسح لجمع البيانات باستخدام استبيان مغلق تم تحليله إحصائيًا بعد ذلك. كشفت النتائج عن وجود تأثير إيجابي لدمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات المعلمين حول دمج ذوي صعوبات التعلم مع العاديين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس) ولصالح بكالوريوس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء وصفًا لمنهج الدراسة ومجتمعها وعيّنتها، والأدوات التي تمّ استخدامها، ومؤشّرات صدقها وثباتها، وتحديد متغيّرات الدراسة، والمعالجات الإحصائيّة الّتي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي إذ يسهم هذا المنهج في الحصول على معلومات تتعلق بالظاهرة المدروسة لتحديد طبيعتها والتعرف على العلاقات المتداخلة في حدوثها وتحليل المتغيرات المؤثرة في نشوئها ونموها، وذلك بهدف تقييم استراتيجية دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور داخل الخط الأخضر.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة قوامها (354) معلمًا وولي أمر. وجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات الديموغرافية	التكرار	النسبة
الجنس		
ذكر	151	%42.7
أنثى	203	%57.3
الدور		
معلم	229	%64.7
ولي أمر	125	%35.3
المؤهل العلمي		
بكالوريوس	97	%27.4
ماجستير	37	%10.5
دكتوراه	220	%62.1

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين البالغ عددهم 1280معلمًا، وأولياء الأمور في لواء الجليل في الداخل الفلسطيني للعام 2024- 2025.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام المعالجات والأساليب الإحصائية الآتية:

- معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات استبانة تقييم استراتيجيات دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء الجليل من وجهات نظر المعلمين وأولياء الأمور ككل.
- تم استخدام الإحصاء الوصفي والتحليلي من خلال التطبيق على عينة استطلاعية للتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين والمجالات ككل.
- تحليل التباين الثلاثي لأثر الدور، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي على لواقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين والمجالات ككل

الرتبة	الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	استراتيجيات الدمج الوظيفي	4.17	0.654	مرتفعة
2	1	استراتيجيات الدمج التربوي	4.12	0.705	مرتفعة
3	3	أولياء الأمور والمعلمين	4.08	0.752	مرتفعة
المجالات ككل			**4.12**	**0.668**	**مرتفعة**

يتبين من جدول (2) أن تقديرات عينة الدراسة لمجالات واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ 4.16 وبانحراف معياري بلغ 0.668أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين 4.08 و4.30، حيث جاء في

المرتبة الأولى استراتيجيات الدمج الوظيفي بأعلى متوسط حسابي بلغ 4.30 وبانحراف معياري بلغ 0.654 وبدرجة تقدير مرتفعة بينما جاء في المرتبة الأخيرة أولياء الأمور والمعلمين بمتوسط حسابي بلغ 4.08 وبانحراف معياري بلغ 0.752 وبدرجة تقدير مرتفعة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولًا: استراتيجيات الدمج التربوي

جدول (3): الأوساط الحسابية وقيم الانحراف المعياري لمجال استراتيجيات الدمج التربوي

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	يتم توظيف الوسائل التعليمية المناسبة لزيادة فعالية الاستراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العادين	4.24	0.823	مرتفعة جدًا
1	9	يتم اعتماد استراتيجيات التكامل الأفقي بين مختلف المواد التي يدرسها الطلبة ذوي صعوبات التعلم لضمان توظيف المهارات المكتسبة في جميع المناهج	4.24	0.777	مرتفعة جدًا
3	6	تركز استراتيجيات الدمج على مستوى النمو لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وليس العمر الزمني	4.21	0.821	مرتفعة جدًا
3	10	تيم توظيف استراتيجيات التدريس القائمة على اللعب لتشجيع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على التفاعل مع الطلبة العادين	4.21	0.829	مرتفعة جدًا
5	2	يتم توظيف استراتيجيات التدريس التي توفر فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلبة العادين وذوي صعوبات التعلم مثل التعلم التعاوني	4.14	0.809	مرتفعة
6	3	يتم توظيف استراتيجيات التعليم تعمل على تحقيق النمو الشامل للطفل وفق قدراته وميوله الفردية من خلال الأنشطة الفردية والجماعية مثل استراتيجية منتسوري	4.11	0.819	مرتفعة
7	1	يتم توظيف استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعادين للتأكيد على مبدأ أن التعليم حق للجميع حسب قدراتهم الفردية دون استثناء	4.08	0.834	مرتفعة
8	4	يتم توظيف استراتيجيات التعليم التي تعتمد التأزر البصري السمعي لزيادة الانتباه	4.06	0.864	مرتفعة
9	5	يتم توظيف استراتيجيات التعلم من خلال الأقران لتشجيع الطلبة ذوي صعوبات التعلم على اكتساب السلوكيات الإيجابية من أقرانهم العاديين.	4.01	0.871	مرتفعة
10	8	يتم توظيف الاستراتيجيات التي تعزز الألفة والعمل بروح الفريق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعادين .	3.89	0.968	مرتفعة
المجال ككل			**4.12**	**0.705**	**مرتفعة**

يتبين من جدول (3) أن تقديرات عينة الدراسة لمجال استراتيجيات الدمج التربوي جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ 4.12 وبانحراف معياري بلغ 0.705. أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين 3.89 و4.24، حيث جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على يتم توظيف الاستراتيجيات التي تعزز الألفة والعمل بروح الفريق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين. " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ 4.24 وبانحراف معياري بلغ 0.823 وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا. بينما جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على " يتم توظيف الاستراتيجيات التي تعزز الألفة والعمل بروح الفريق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين." في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ 4.06 وبانحراف معياري بلغ 0.864 وبدرجة تقدير مرتفعة.

ثانيًا: استراتيجيات الدمج الوظيفي

جدول (4): الأوساط الحسابية وقيم الانحراف المعياري لمجال استراتيجيات الدمج الوظيفي

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	يتم اعتماد مبدأ دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لبعض الوقت ثم نقلهم من قاعات النشاط العادية حيث يتلقون نوعا من التعليم الفردي المتخصص أو المساعدة	4.30	0.695	مرتفعة
2	1	يتم توفر فرص التواصل اللفظي لإكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.28	0.764	مرتفعة
3	3	يتم توفير فرص تدريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلم لا كسابهم المهارات الاجتماعية من خلال تفاعلهم مع الطلبة العادين	4.25	0.808	مرتفعة
3	9	يتم توفير الرحلات التعليمية بهدف مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التكييف مع الطلبة العادين	4.20	0.912	مرتفعة
3	8	توفر الأنشطة اللامنهجية(حصص الفن، الموسيقي، الرسم) فرص الاندماج لكل طالب من ذوي صعوبات التعلم مع العادين لضمان اكتساب المهارات فرديا.	4.18	0.874	مرتفعة
6	4	يتم اشراك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة الرياضية مع العادين لزيادة فرص التفاعل الاجتماعي	4.15	0.770	مرتفعة
7	6	يتم توفير الأنشطة الاجتماعية (القاء الكلمات الصباحية، القاء أناشيد في الإذاعة المدرسية) التي تعزيز تقدير الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لزيادة دافعية التعليم والتعلم لديهم	4.10	0.774	مرتفعة
8	7	يتم توفير أنشطة اللامنهجية تجمع ذوي صعوبات التعلم مع العادين بشكل مستمر	4.08	0.796	مرتفعة
9	5	يتم اشراك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المسابقات مع الطلبة العادين لاكتساب المهارات الاجتماعية	4.05	0.848	مرتفعة
المجال ككل			**4.17**	**0.654**	**مرتفعة**

يتبين من جدول (4) أن تقديرات عينة الدراسة حول استراتيجيات الدمج الوظيفي جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ 4.17 وبانحراف معياري بلغ 0.654أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين 4.25 و4.30 ، حيث جاءت الفقرة رقم (2) التي تنص على " يتم اعتماد مبدأ دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لبعض الوقت ثم نقلهم من قاعات النشاط العادية حيث يتلقون نوعًا من التعليم الفردي المتخصص أو المساعدة " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ 4.30 وبانحراف معياري بلغ 0.695 وبدرجة تقدير بينما جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يتم اشراك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المسابقات مع الطلبة العاديين لاكتساب المهارات الاجتماعية " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ 4.05 وبانحراف معياري بلغ 0.848 وبدرجة تقدير مرتفعة

ثالثًا: أولياء الأمور والمعلمين

جدول (5): الأوساط الحسابية وقيم الانحراف المعياري لمجال أولياء الأمور والمعلمين

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	يخضع المعلمون لدورات تدريبة عن كيفية تنفيذ برامج دمج ذوي صعوبات التعلم مع العاديين	4.22	0.781	مرتفعة
2	2	يتم تلقي تغذية راجعة من الأسر عن مستوى تطور المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى أطفالهم بعد عمليات الدمج	4.20	0.788	مرتفعة
3	1	يتم اشراك أولياء الأمور في إعداد برامج دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع العاديين	4.18	0.867	مرتفعة
4	6	يسبق عملية الدمج إعطاء تقرير مفصل عن حالة الطفل من ذوي صعوبات التعلم لاختيار الاستراتيجية المناسبة للدمج	4.13	0.826	مرتفعة
5	5	يرافق الطلبة ذوي صعوبات التعلم معلم متخصص في التربية الخاصة أثناء عمليات الدمج	4.11	0.789	مرتفعة
6	7	يطلع المعلم ولي أمر الطفل من ذوي صعوبات التعلم بالمهام والوجبات المطلوبة من الطفل	4.07	0.915	مرتفعة
7	3	يتم التعاون بين المدرسة والأسرة لتنفيذ متطلبات برامج الدمج	4.05	0.885	مرتفعة
8	8	تتابع إدارة المدرسة سير عمليات الدمج والطريقة التي يتعامل معها المعلمون مع الطفل ذوي صعوبات التعلم	3.98	1.008	مرتفعة
9	9	تتيح المدرسة لأولياء الأمور فرص حضور حصص صفية أثناء عملية الدمج	3.79	1.079	مرتفعة
المجال ككل			**4.08**	**0.752**	**مرتفعة**

يتبين من جدول (5) أن تقديرات عينة الدراسة مجال أولياء الأمور والمعلمين جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ 4.08 وبانحراف معياري بلغ 0.752 أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين 3.79و4.22 ، حيث جاءت الفقرة رقم (4) التي تنص على " يخضع المعلمون لدورات تدريبة عن كيفية تنفيذ برامج دمج ذوي صعوبات التعلم مع العاديين " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ 4.22 وبانحراف معياري بلغ 0.781 وبدرجة تقدير مرتفعة بينما جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على " تتيح المدرسة لأولياء الأمور فرص حضور حصص صفية أثناء عملية الدمج " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ 3.79 وبانحراف معياري بلغ 1.079 وبدرجة تقدير مرتفعة.

ومن خلال النتائج السابقة يظهر أن جميع مجالات الاستبانة جاءت بدرجة تقدير عالية ولعل سبب ذلك يعود بالمقام الأول يرجع إلى تزايد الوعي المجتمعي بأهمية دمج الأطفال، والفوائد التي يجنيها الطلبة من خلال الدمج، إضافة إلى أن السياسيات والقوانين والتشريعات في الدخل الفلسطيني تشجع على عمليات الدمج، وتسعى لإيجاد بيئات تعليمية مشجعة على الدمج، فإن ذلك من شأنه أن يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو عمليات الدمج، كما يلاحظ من خلال نتائج هذا السؤال أن تقييم المعلمين وأولياء الأمور لاستراتيجيات الدمج الوظيفي قد جاء في المرتبة الأولى من بين استراتيجيات الدمج، ولعل سبب ذلك أن استراتيجيات الدمج الوظيفي تركز على بحسب (Jannah & Wardana , 2025) تعزيز القدرات اليومية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تطوير قدراتهم على إدارة مهامهم اليومية، والتعامل مع الحياة باستقلالية أكبر، كما تسهم استراتيجيات بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مهارات الاستقلالية، بل يتعلق ببناء والثقة بالنفس واحترام الذات.

بالإضافة إلى المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والرياضيات، إلا أنها قد لا تنطبق دائمًا على الحياة اليومية، خاصةً للطلبة الذين يعانون من تأخر في النمو أو التوحد أو غيره من التحديات، وتسد مهارات الحياة الوظيفية هذه الفجوة بالتركيز على القدرات العملية التي تساعد الطلبة على رعاية أنفسهم والتفاعل مع محيطهم، وتتوافق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (Aftab, et al., 2024) والتي أظهرت أن المعلمين لديهم نظرة إيجابية سائدة تجاه استراتيجيات التعليم الشامل، ودراسة (Aboelmaaty et al , 2023) والتي أظهرت أن الآباء والمعلمين، لديهم مواقف إيجابية تجاه دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل العادي، ودراسة (Khusheim, 2022) والتي كشفت عن وجود تأثير إيجابي لدمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة

نتائج السؤال الثاني: هل يختلف و اقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور باختلاف متغيرات الدور، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي؟

وقد تم اختبار ثلاثة فرضيات على النحو الاتي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور تعزى لمتغير الدور.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للإجابة عن السؤال الثاني واختبار الفرضيات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور حسب متغيرات متغيرات الدور، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل حسب متغيرات الدور، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	4.29	0.609	151
	أنثى	4.06	0.694	203
الدور	معلم	4.15	0.687	229
	ولي أمر	4.17	0.634	125
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4.24	0.755	97
	ماجستير	4.12	0.565	37
	دكتوراه	4.12	0.642	220

يبين جدول (6) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل، حسب متغيرات الدور، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (7).

جدول (7): تحليل التباين الثلاثي لأثر الدور، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي على لواقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	R^2	Adjusted R^2
النوع الاجتماعي	4.242	1	4.242	9.741	*0.002	0.976	0.975
الدور	0.160	1	0.160	0.367	0.545		
المؤهل العلمي	0.819	2	0.410	0.941	0.391		
الخطأ	151.975	349	0.435				
الكلي	**6272.734**	**354**					

*: ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$

يتبين من جدول (7) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha = 0.05)$ تعزى لأثر النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة ف 9.741 وبدلالة إحصائية بلغت 0.002، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وبهذا يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$في واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha = 0.05)$ تعزى لأثر الدور، حيث بلغت قيمة ف 0.367 وبدلالة إحصائية بلغت 0.545. وبهذا يتم قبول الفرضية والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور تعزى لمتغير الدور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 0.941 وبدلالة إحصائية بلغت 0.391. وبهذا يتم قبول الفرضية والتي تنص على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في واقع تقييم استراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة في لواء الجليل من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومن خلال نتائج هذا السؤال يظهر أن هناك فروقًا في تقييم استراتيجيات الدمج تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولعل هذه النتيجة ترجع بالأساس إلى أن الذكور عادة ما يقيمون الاستراتيجيات بناء على ما تحققه على أرض الواقع وبالتالي تكون نتائج تقييمهم أكثر واقعية، في حين أن تقييم

الإناث قد يرتبط بشعور الشفقة تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي يتأثرن تقيمهن بمعايير ذاتية أكثر من المعايير الموضوعية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Aftab, et al., 2024) والتي أظهرت وجود فروق في استراتيجيات التقييم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

من جهة أخرى لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم استراتيجيات الدمج تعزى تعزى لمتغيري الدور والمؤهل العلمي، وهذه النتيجة تدل على أن هناك توافقًا في آراء الأفراد حول استراتيجيات الدمج كانت متقاربة بغض النظر عن أدوارهم في العملية التعليمية أو مستوياتهم التعليمية ولعل ما تطرح مديريات التربية والتعليم في منطقة الجليل من برامج لتطوير استراتيجيات الدمج قد أسهم بشكل مباشر في تكوين الوعي المشترك بين المعلمين وأولياء الأمور مما أدى الى عدم ظهور فروق بينهم.

أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فربما يكون سبب ذلك أن أفراد العينة قد بنوا تقييمهم لاستراتيجيات التقييم استنادًا إلى خبرات ميدانية مباشرة، لا إلى التحصيل الأكاديمي وحده، وفي هذه الحالة تكون التقييمات مستندة بدرجة أكبر إلى الخبرات العملية والملاحظة المباشرة لنتائج الدمج، أكثر من كونها متأثرة بالمستوى الأكاديمي أو الوظيفة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (Aftab, et al., 2024) ودراسة (Khusheim, 2022) والتي أظهرت فروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وربما يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف خصائص العينات في الدراسة الحالية ودراس كل من (Aftab, 2024) و(Khusheim, 2022).

الخاتمة:

النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أن تقييم المعلمين لاستراتيجيات دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان مرتفعًا مما يشير إلى مستوى مرتفع من المعلمين بتلك الاستراتيجيات.
- تباينت محاور الاستبانة من حيث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حيث جاء محور استراتيجيات الدمج الوظيفي جاء في المرتبة الأولى، تلاه محو ر استراتيجيات الدمج التربوي، وأخيرًا محور أولياء الأمور.
- اختلف تأثير المتغيرات الديمغرافية في مستوى تقييم المعلمين لاستراتيجيات دمج ذوي صعوبات التعلم، حيث ظهر تأثير لمتغير الجنس ولصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق عند متغيري الدور والمؤهل العلمي.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- إشراك أولياء الأمور والمعلمين في الإعداد لبرامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين لضمان تطبيقها بشكل فعال.
- الاستمرار في تقييم استراتيجيات دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للكشف عن أوجه القوة والقصور في تلك الاستراتيجيات.

المقترحات:

- إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات الدمج من خلال إشراك عينات أخرى غير التي طبقتها الدراسة الحالية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

ال داود، حنان. (2024). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد في دمج التقنيات المساعدة: مراجعة منهجية، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 17(61) 218-240.

جروان، علي والعبدالله، ريم. (2023). درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية. *دراسات: العلوم التربوية*، 50(1).

جعفر، فتحية. (2023). بعض الصعوبات التي تواجه دمج المعاقين في المدارس العادية، *مجلة التربوي*، (22) 332 -351.

دويكات، فخري مصطفى وندى، يحي. (2019). أثار الاضطرابات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية على التكيف المدرسي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*، 7(2)42- 58.

الزهراني، مرزوق. (2024). متطلبات دمج الطالب الذين لديهم إعاقات في مدارس التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية، *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، 5(59)178-196.

صديقي نوال. (2022). أساليب الدمج عند ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية، *مجلة المصباح في علم في علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا*، 2(1)83- 95

عبدالخالق ، جراد واللطيف، قنوعه. (2021). مفاهيم النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في منهاج مادة اللغة العربية للتعليم الابتدائي في الجزائر، *مجلة الشامل للعلوم التربوية*، 4(2)850-869.

الفيفي، محمد (2022) اتجاهات قادة المدارس ومعلمي وأولياء أمور ذوي صعوبات التعلم نحو التعليم الشامل في مدينة الدمام. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، 3(38) 145- 164.

محمد، فاطمة. (2023). متطلبات تحقيق الدمج في مؤسسات رياض الأطفال وطرق مواجهتها. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 122(4) 1438-1466.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Aboelmaaty, O., Sharshour, S., Alagamy, Z., Abdelhamed, T., & Gomaa, A. (2023). Integration of Children with Special Needs into Regular Schools: Teachers and Parents Perspectives. *Egyptian Journal of Nursing & Health Sciences* 4(2)154-167. [CrossRef]

Adzanku, J., Attia, I., & Agbetorwoka, A. (2021). Assessment Practices of Teachers in Inclusive Schools: A Case from Basic Schools in the Volta Region. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 25(1), 1-8. [CrossRef]

Aftab, M. J., Amjad, F., & Chaudhry, H. (2024). Inclusive Education: Strategies for Successful Inclusion of Students with Disabilities in Mainstream Classrooms. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 4(3), 439–453. [CrossRef]

Alasiri, H. A. (2023). Inclusive Education for Students with Disabilities: Challenges and Solutions. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 30(6), 387–405.

Almulla, A & Khasawneh, M. (2024). Developing Social and Emotional Skills of Students with Learning Difficulties using a Digital Learning Program. *Journal of Ecohumanism*, 3 (3), 1751 –1763. [CrossRef]

Alsuway, A. (2023). Strategies, Practices, and Methods of Educators who Work with Students with Specific Learning Disabilities (SLD): Review of the Current Trends and Challenges. *Information Sciences Letters*, 12 (3), 1442-1450. [CrossRef]

Carter, E. W., Tuttle, M., Asmus, J. M., Moss, C. K., & Lloyd, B. P. (2024). Observations of Students with and Without Severe Disabilities in General Education Classes: A Portrait of Inclusion?. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 39(1), 3-13. [CrossRef]

Dinh, L. P., & Nguyen, T. T. (2020). Pandemic, social distancing, and social work education: Students' satisfaction with online education in Vietnam. *Social Work Education*,39(8), 1074-1083. [CrossRef]

Friend, M. P. (2019). Co-teach!: Building and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools. *Marilyn Friend*, Incorporated

Ganz, F., Hammam, N. & Pritchard, L. (2021). Sedentary behaviour and children with physical disabilities: a scoping review. *Disability & Rehabilitation*, 43(20), 2963–2975. [CrossRef]

Ghalia, N., Ahlam, D., & Isami, E. (2023). Empowering Education for Students with Learning Difficulties and Disabilities: A Faculty and Student Perspective on the Utilization of Assistive Technology at the Academic Arab College of Education in Haifa. *Information Sciences Letters*, 12 (12), 321- 333. [CrossRef]

Gherheș, V., Stoian, C. E., Fărcașiu, M. A., & Stanici, M. (2021). E-learning vs. face-to-face learning: Analyzing students'preferences and behaviors. *Sustainability*, 13(8), 4381. [CrossRef]

Goel, D., & Bhardwaj, S. (2023). The Integration of Special Education Students in General Education Classrooms. *International Journal of Science and Research*, 12(5), 1536-1541. [CrossRef]

Granata, N., & Lane, J. D. (2025). Children's developing disability concepts: A review and recommendations for continued research. *Cognitive Development*, 2-44. [CrossRef]

Hallak, A. (2022). *Social Integration of Students with Special Educational Needs (SEN) – Exploring the teachers' accounts of how children with SEN are integrated at a mainstream primary school*. Master's thesis, Linköping University

Israelashvili, M., Menesini,E. & Al-Yagon, M., (2020). Introduction to the special issue on Prevention and Social-Emotional Development in Childhood and Adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 17 (6) 787-807. [CrossRef]

Jannah, F., & Wardana, L. (2025). Implementation of Life Skills for Children with Disabilities at SDN *Dringu. Jurnal Simki Pedagogia*, 8(1), 68-76. [CrossRef]

Kaffemanienė, I., Tomėnienė, L., & Verpečinskienė, F. (2021). Teachers' cooperation with parents of students with special educational needs. *Academy of Technologies*, (3), 51-64.

Kamble, S., & Maru, K. (2020). An Article on Learning Disabilities Concept. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 16 (2)10-13.

Khan, I., Shrivastava, G., Sharma, S., Singh, I., & Sharma, N. (2024). Understanding Learning Disabilities: Integrating Educational Strategies and Psychological Interventions. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(4), 1035-1042. [CrossRef]

Khatout, R. (2024). Understanding Learning Difficulties: A Comprehensive Overview. *Journal of legal and social studies*, 9(3), 253-266. [CrossRef]

Khatreja, K. (2023). Curriculum and Curricular Adaptations for Diverse Learners for InclusionIn book: Inclusive *Education Policies and Practices* (pp.117-131)

Khusheim, S. (2022). Students with Special Educational Needs: Explaining Their Social Integration and Self-Concept. *Journal of Education and Learning,* 11(1), 45-64. [CrossRef]

Majadley, E. (2023). Integrating Students with Learning Disabilities into Regular Classrooms. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10 (1), 1679-1691. [CrossRef]

Mao, Y., & Wang, Q. (2023). A Research on the Current Status of Inclusive Education for Children with Autism in Beijing: Perspectives from Parents of Children with Autism. *International Journal of Chinese Education,* (3), 1–16. [CrossRef]

Medabesh, A., Malik, N., Shafi, M. & Rashid, J. (2024). Strategies for Facilitating Social Integration of Children with Disabilities in Saudi Arabia. *Journal of Disability Research,* (3), 1–10. [CrossRef]

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

Opeña, V., & Pontillas, P. (2024). Teachers' 21st -Century Skills and Their Competence on Inclusive Education in Opol Districts Melfree. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY RESEARCH AND ANALYSIS,* 7(8), 3975-3987. [CrossRef]

Pellerin, S., Wilson, W. J., & Haegele, J. A. (2022). The experiences of students with special needsin self-contained physical education. Sport, *Education and Society*, 27(1), 14-26.

Razalli, A. R., Ibrahim, H., Ali, M. M., Masran, N., Piragasam, G. A. A. G., Ahmad, N. A., & Satari, N. (2021). Schools Readiness to Accept 75% of Children with Special Needs in Mainstream Learning Environment by 2025. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development,* 10(1), 354–369. [CrossRef]

Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion–a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972. [CrossRef]

Sulaiman, L., & Tahar, M. (2024). Implementation of Universal Learning Design Principles by Mainstream Teachers in Inclusive Education Programs. *Special Education,* 2(1), 2821-3017. [CrossRef]

Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and special needsin physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review,* 100456. [CrossRef]

Vasileiadis, I., Koutras, S., Dimitriadou, I., & Ioanna, G. (2021). Enhance the Interaction of Students with Learning Difficulties by Implementing a Social Coexistence Programme in Greek Primary Schools. *Universal Journal of Educational Research,* 9(9), 1713-1723. [CrossRef]

Viner, M., Singh, A., & Shaughnessy, M. (2023). *Assistive Technology to Help Students with Disabilities. Research Anthology on Inclusive Practices for Educators and Administrators in Special Education* (pp.579-600)

Wang, L., Huang, D., Cai, D. & Georgiou, G. (2025). The mental health and social emotional skills of students with different learning difficulties in China. *Ann Dyslexia.* [CrossRef]

Zidan, M. (2023). Learning Difficulties Theories and Solutions. *Neoma Journal of Humanities and Literature (NJHL)*, (1), 1-3.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdelkhalek, J., & Qanoua, A. (2021). Concepts of social constructivist theory and its applications in the primary-level Arabic language curriculum in Algeria. *Al-Shamil Journal for Educational Sciences*, 4(2), 850–869. [In Arabic]

Al-Dawood, H. (2024). Challenges facing teachers of students with attention deficit hyperactivity disorder in integrating assistive technologies: A systematic review. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 17(61), 218–240. [In Arabic]

Al-Fifi, M. (2022). Attitudes of school leaders, teachers, and parents of students with learning disabilities toward inclusive education in Dammam. *International Journal for Publishing Research and Studies*, 3(38), 145–164. [In Arabic]

Al-Zahrani, M. (2024). Requirements for integrating students with disabilities in inclusive education schools in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal for Publishing Research and Studies*, 5(59), 178–196. [In Arabic]

Dweikat, F. M., & Nada, Y. (2019). Effects of behavioral disorders among students with learning disabilities in public basic schools in the northern West Bank on school adjustment from teachers' perspectives. *Palestine Technical University Research Journal*, 7(2), 42–58. [In Arabic]

Jafar, F. (2023). Some difficulties facing the inclusion of individuals with disabilities in regular schools. *Al-Tarbawi Journal,* (22), 332–351. [In Arabic]

Jarwan, A., & Al-Abdullah, R. (2023). The degree of participation of the educational counselor in the inclusion process of students with learning disabilities in regular schools. *Dirasat: Educational Sciences*, 50(1). [In Arabic]

Mohamed, F. (2023). Requirements for achieving inclusion in kindergarten institutions and ways to address them. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 122(4), 1438–1466. [In Arabic]

Siddiqi, N. (2022). Inclusion methods for students with learning disabilities in regular schools. *Al-Misbah Journal in Psychology, Educational Sciences, and Orthophony*, 2(1), 83–95. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 6, 2025, pp. 1019 - 1036
www.refaad.com

The Child's Sexual Identity and the Challenge of Formation: Sexually "Neutral" Cartoon Characters as a Model

هوية الطفل الجنسية وتحدي البناء: الشخصيات الكرتونية "المحايدة جنسيًا" أنموذجًا

Nancy Sharif Moussawi[1*]
[1] Professor at Faculty of Education, Lebanese University, Lebanon.
* Corresponding Author: Nancy Moussawi (nancy.moussawi@ul.edu.lb)

نانسي شريف الموسوي[1*]
[1] أستاذة في كلية التربية- الجامعة اللبنانية- لبنان.
*الباحث المراسل: نانسي الموسوي (nancy.moussawi@ul.edu.lb)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/7/20	2025/8/15	2025/9/9

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.8

Abstract:

Objectives: This study aimed to analyses selected cartoon characters frequently viewed by children to assess the extent to which these characters present masculine and feminine sexual models that support the child in constructing their sexual identity. It also examined how such portrayals influence children's perceptions of gender sexuality.

Methods: The study employed an analytical methodology using a qualitative approach, focusing on the visual representation of thirteen cartoon characters across five episodes of various series or full-length films.

Results: Findings revealed that all characters exhibited gender ambiguity, meaning they were portrayed with "neutral" traits that did not clearly indicate a specific gender-whether in appearance, voice, or behavior. This ambiguity can create confusion for the child viewer, particularly in understanding sexual identity and the associated traits of males and females, at a stage when the child is still forming basic concepts of self, others, and gender.

Conclusions: The study recommended that those responsible for the upbringing and education of children should be aware of the media content children are exposed to, with an emphasis on filtering or, at the very least, minimizing exposure to ambiguous material. It also stressed the importance of providing both digital and non-digital alternatives and highlighted the critical role of genuine parental involvement in the child's daily life and activities, which contributes significantly to the healthy development of the child's personality.

Keywords: *Cartoons; Sexual Identity; Children.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل نماذج من الشخصيات الكرتونية التي يشاهدها الأطفال للوقوف على مدى تقديم هذه الشخصيات لنماذج جنسية (ذكورية وأنثوية) تساعد الطفل على بناء هويّته الجنسية، وكيفيّة تكريسها لتصوّرات الطفل حولها.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي باستخدام الأسلوب النوعي القائم على تحليل الظهور البصري لثلاث عشرة شخصية كرتونية في خمس حلقات من حلقات المسلسل أو الفيلم كاملًا.

النتائج: أظهرت النتائج أن كل الشخصيات قيد الدراسة تتسم بالضبابية الجندرية، إذ يتمّ تقديم الشخصية بصفات "محايدة" لا تعبّر بوضوح عن انتمائها الجنسي، إن على مستوى الشكل أو الصوت أو السلوك. وهي تؤدي إلى إحداث تشويش حول الهوية الجنسية وما يرتبط بها من خصائص وسمات للذكور والإناث لدى الطفل المتلقي، هذا الأخير الذي لا يزال في مرحلة بناء مفاهيمه الأوّلية عن الذات، والآخر، والهوية الجنسية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة تنبّه القيمين على تربية الأطفال وتنشئتهم لكل ما يتعرض له هؤلاء الصغار للعمل على تنقيته أو تجنبه بالحد الأدنى. وضرورة توفير البدائل بمختلف أنواعها الرقمية وغير الرقمية، مع التشديد على الانخراط الحقيقي للأهل في يوميات الطفل ومشاركته أنشطته ما يسهم في تعزيز بناء شخصيته بشكل سليم.

الكلمات المفتاحية: *الرسوم الكرتونية؛ الهوية الجنسية؛ الأطفال.*

الاستشهاد

Citation

الموسوي، نانسي. (2025). هوية الطفل الجنسية وتحدي البناء: الشخصيات الكرتونية "المحايدة جنسيًا" أنموذجًا. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (6)، 1019- 1036.

Moussawi, N. S. (2025). The Child's Sexual Identity and the Challenge of Formation: Sexually "Neutral" Cartoon Characters as a Model. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(6), 1019-1036. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.8 [In Arabic]

المقدمة:

يشير مصطلح النوع الاجتماعي Gender (الجندر) أو الهوية الجنسيّة إلى الأفكار والقواعد والأدوار والتوقّعات الاجتماعية والثقافية التي وضعها المجتمع حول مفاهيم الجنس. وهي تحدّد كيف يجب أن يقدّم الأفراد أنفسهم وكيفية تصرّفهم في المواقف المختلفة، وتفاعلهم بناء على الهوية الجنسية التي ينتمون إليها. وبهذا المعنى فهي قابلة للتغيير عند تغيّر المفاهيم الثقافية الحاكمة في زمن معيّن. وقد تختلف الأدوار الجنسيّة الجندرية من مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى، فغالبًا ما يتم ربط صفات القوّة والشجاعة وغيرها بالذكورة، في حين يتمّ ربط صفات العناية والعاطفة والحساسية بالأنوثة. وفي كل الأحوال فإنّ للهوية الجنسيّة أو الجندرية آثار على مشاعر الفرد ومعتقداته وسلوكه تجاه الآخرين، وعلى طريقة شعور الآخرين تجاهه أيضًا، وأفكارهم حوله، وتصرّفاتهم نحوه، وربما على طريقة شعور الفرد نفسه وتفكيره حول ذاته (Helgeson, 2017). وقبل التوقّف عند بعض المصطلحات التي يجب التمييز بينها، نشير إلى أنّ معالجتنا للموضوع ستتم من وجهة نظر التوافق بين الجنس والهوية الجندرية بعيدًا عن كل أنواع الشذوذ في الأدوار التي يراد شرعنتهاعلميًا وقانونيًا، وبناء عليه، سنستخدم مصطلحي الهوية الجنسيّة أو الجندرية كمترادفان يشيران إلى الأدوار الأنثوية أو الذكورية الملائمة ثقافيًا (العلاق، 2024).

إنّ اكتساب الهوية الجندرية هو عامل مهم في نموّ الشخصية، ويعني اكتساب القيم والاتجاهات والمعتقدات والسلوكيات المناسبة مع الجنس الذي ينتمي إليه الفرد. ويتمّ بناء هذه الهوية من خلال آليات اجتماعية ونفسية ومعرفية. ويذهب البعض إلى القول بأنّ هذه الهوية الجنسية قد تكون مقيّدة وتساهم في تعزيز الصور النمطية والتمييز والمعاملة غير المتكافئة بين الجنسين، ويمكن أن تشكّل حاجزًا أمام الأفراد في التعبير عن أنفسهم وخياراتهم، كونهم يشعرون بالضغط للإمتثال لتوقّعات المجتمع لتأدية الأدوار المتناسبة مع جنسهم. إذ أنّنا نشهد في السنوات الأخيرة دعوات للاعتراف بضرورة تحدّي وتفكيك القواعد والصور النمطية التقليدية للجنس، للوصول إلى فهم أكثر شمولية وقبولًا للتنوّع الجنسي والجندري كما يتمّ الترويج له. فيعمل العديد من الأفراد والجمعيات والحكومات على الدعوة إلى تعزيز مجتمع أكثر انفتاحًا وعدالة، بحسب زعمهم، بما يسمح للجميع بالتعبير عن هويتهم الجنسية بحرية وبعيدًا عن توقّعات المجتمع. "فبدءً من منتصف القرن العشرين بدأ العالم الغربي في التعرّف بشكل منفتح على الاختلافات في النشاط الجنسي البشري ودراستها مثل المثلية الجنسيّة Homosexuality، والإزدواجية الجنسية Bisexuality، والتحوّل الجنسي Transsexuality، ومرتدو ملابس الجنس الآخر Transvestism، وغيرها (Gender Psychology, n.d).

إنّ بناء الطفل لهويته الجنسية هو موضوع معقّد ومتعدّد الجوانب تتداخل فيه العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية على حدّ سواء. فالطفل خلال نموّه ينتقل من مرحلة نمائية إلى أخرى حيث تتّصف كل منها بخصائص تميّزها عن غيرها وتتكامل في الوقت نفسه في ما بينها. ويحتل النموّ الجنسي حيّزًا مهمًّا في مسار النموّ هذا، وتختلف مظاهره بحسب المرحلة العمرية. وبالرغم من ظهور الخصائص الجنسية بشكلها الراشد في سن البلوغ من نضج الأعضاء التناسلية وإمكانية أداء وظائفها، إلّا أنّ لكل مرحلة عمرية أهمّيّتها ودورها في اكتمال هذا النموّ بالشكل السليم والسويّ.

كما ويتفاعل النموّ الجنسي مع غيره من جوانب النموّ سيما البُعد النفسي والخبرات الانفعالية التي عاشها الطفل بالأخص المتكرّرة منها، كاعتقاده بعدم حبّ أهله له ورغبتهم به ورفضهم له، أو شعوره بالخوف وعدم الإحساس بالأمان وغيرها، فيصاب بالقلق والاكتئاب وغيرها العديد من الإضطرابات التي تختلف مظاهرها وحدّتها بحسب حالة الطفل وتاريخه، وتترك آثارًا جديّة على مستقبله. فالحياة الجنسية شديدة التعقيد كونها تتشكّل من الناحية الجسمية والنفسية معًا، وهي توثّر على حياة الأفراد وبالتالي على المجتمع الذي يعيشون فيه، وينتج عنها مضاعفات كثيرة تحدّد فعالية وسلوك الأفراد في الحياة لشدّة تأثير الجنس والتعامل معه، في مستقبل الأسرة والعمل أيضًا (الصرايرة وأبو شمالة، 2015، ص 10).

ويمكن في هذا السياق التطرّق سريعًا إلى الاضطرابات التي قد تصيب الطفل في نموّه الجندري، ما يدفعه إلى التصرّف أو التفكير أو الشعور بطريقة غير ملائمة مع الجنس الذي ينتمي إليه (Helgeson, 2017). ما يعنينا هنا هو الاضطراب النفسي الذي يؤثّر في الهوية الجندرية، وليس اختلالات النموّ الجنسي- الجسدي أو شذوذيات كروموزوم الجنس التي تنشأ في المرحلة الجنينية نتيجة عوامل عدّة (الصرايرة وأبو شمالة، 2015؛ وولفولك وبيري، 2015). إنّ الاضطراب الذي نحن بصدد تسليط الضوء عليه هو الذي ينشأ إمّا نتيجة خلل في تعلّم الطفل في أن يكون ذكرًا أو أنثى بسبب عدم تشجيع الأهل له على ذلك، فالطفل بحاجة لتشجيع وتعزيز سلوكاته المرتبطة بجنسه وتقديم النماذج المناسبة؛ أو لفشل الطفل في التماهي أو التقمّص Identification مع الوالد من الجنس نفسه (الشقيرات، 2020؛ عبد الغني، 2014) خلال السنوات الخمس الأولى من عمره، أو لأسباب أخرى أهمّها الخلافات والمشاكل العائلية (صوالحة، 2014)، وغياب أحد الوالدين الأب مثلًا (حسن، 2010؛ القرجتاني وشيخو، 2012)، أو إهمال الطفل Bigras et al., 2020) وعدم قيام الوالدين بالأدوار المطلوبة رغم الوجود المادّي في حياة الطفل (أحرشاو، 2017)، والتعرّض للإساءة الجنسية (رفاعي، 2022؛ السيد، 2015؛ عبد الغني، 2014؛ Malone, 2017). وتجدر الإشارة إلى أنّ اضطراب الهوية الجنسيّة يبدأ عادة أثناء مرحلة الطفولة المبكرة قبيل الرابعة وحتّى السابعة من العمر، وإنّ الأساس في تشخيص هذا الاضطراب أنّه يحدث قبل سنّ البلوغ (السيد، 2015، ص 108) وأنّ هناك ارتباط بين اضطراب الهوية الجنسيّة وأساليب المعاملة الوالدية والتنشئة الأسرية في مراحل النموّ (السيد، 2015؛ العشماوي، 2022؛ Tu, 2022).

فالأمر يرتبط إذًا بتقديم نماذج وتعزيز الإقتداء بها، فضلًا عن قيام الأهل بأدوارهم سيما تلبية الحاجات العاطفية للطفل وإشعاره بالأمن النفسي من جانب آخر. من هنا، تأتي الدراسة الحالية لتسليط الضوء على موضوع بالغ الأهمّيّة يتناول موضوع الرسوم الكرتونية بنسخها الإلكترونية المتعدّدة في سياق تكوين الطفل لنموذج شخصيّته الجنسية.

مشكلة الدراسة:

بعد أن كان التلفزيون هو الوسيط الوحيد لمشاهدة الأفلام والمسلسلات، ومع الانتشار الواسع للوسائل التكنولوجية على مختلف أنواعها من هواتف ذكية ولوائح تفاعلية وتماس الطفل المباشر مع هذه الوسائل إبتداءً من عمر مبكر، أسفر كل ذلك في زيادة نسبة تعرّض الطفل للمحتويات الرقمية سيما الأفلام والمسلسلات الكرتونية العالمية وتزايد استهلاكها من قبل الأطفال في المراحل العمرية المبكرة. ونظرًا لجاذبية ما يُعرض أصبحت الشخصيات الكرتونية أحد أبرز المراجع الرمزية التي يعتمد الطفل عليها في بناء تصوّراته الأوّلية ليس عن نفسه وعن الآخرين فحسب، بل عن العالم المحيط بأكمله. ورغم أنّ الطابع الظاهري لهذه الشخصيات هو ترفيهي، إلّا أنّنا يجب أن لا نغفل عن تأثيرها الكبير في تكوين الاتجاهات والقيم وخصائص الشخصية الذاتية على الصعيدين النفسي والاجتماعي للطفل، سيما أنّ الأدبيات التربوية والنفسية أثبتت أهمّيّة السنوات الأولى من العمر في تشكيل الهوية الجنسية، حيث يبحث الطفل عن نماذج للتماهي بها في مسار بلورة فهمه لذاته "كذكر أو أنثى" ولأدواره في المجتمع الذي يعيش فيه. وتبقى الشخصيات الكرتونية أحد أهم هذه النماذج.

في هذا السياق، نلاحظ أنّ العديد من الأعمال الكرتونية الموجّهة للأطفال، سيما تلك التي تمّ إنتاجها في الغرب، تتميّز بالغموض أو التشويش أو السيولة الجنسية في تمثيل الشخصيّات، فتقدّم الشخصيّات الذكورية بصفات أنثوية أحيانًا والعكس صحيح، وتقوم أحيانًا أخرى بإخفاء أو عدم إظهار للخصائص الجنسية لصالح "نماذج حيادية" تترك للطفل المجال واسعًا لبناء ما يودّ بناؤه من تصوّرات قد لا تتطابق مع المرجعيات الثقافية للبيئة التي يستعدّ ويتم تأهيله للعيش فيها والاندماج معها. إنّ هذه الشخصيّات تكون غير صالحة لتقديم نموذج واضح للتماهي أو بناء هوية متماسكة سيّما في ظلّ غياب إنتاج محلّي عربي (لبناني) قادر على المنافسة وتقديم بدائل مناسبة، ما قد يؤدّي إلى تشويش معرفي وسلوكي لدى الطفل. فضلًا عن أنّ هذه الإشكالية في تمثيل الهوية الجنسية لا تكون عادة معزولة عن إشكالية أوسع على مستوى تمثيل الهوية الثقافية، فالشخصيّات الكرتونية غالبًا ما تتحدّث بلغات غير مألوفة بالنسبة للطفل، وتعيش في بيئات افتراضية لا تمتّ بأية صلة إلى حياة الطفل ونمط عيشه في محيطه، مما يساعد على تكريس نوع من الاغتراب الرمزي ويضعف من قدرة الطفل التماهي بالنماذج التي تشبهه (القيم، اللغة، الخ).

مما سبق، تأتي الدراسة الحالية في سياق تحليل بعض الشخصيّات الكرتونية للوقوف على كيفية بناء تمثّلات الهوية الجنسية في الأفلام والمسلسلات التي يشاهدها الأطفال، وما إذا كانت تسهم في بلورة هوية جنسية صحّية ومتوازنة وملائمة ثقافيًا، أم أنّها تساعد في إنتاج أو تكريس اختلالات وتشوّهات في فهم الطفل لهويّته الجنسية والثقافية على حدّ سواء.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهمّيّتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها في ما يلي:

- الإسهام في إغناء الدراسات باللغة العربية الخاصّة بالهوية الجنسية وتمثّلاتها من خلال وسائل الإعلام سيما الأفلام والمسلسلات الكرتونية الموجّهة للأطفال، والتي لا تزال محدودة مقارنة بالدراسات الأجنبية.
- توجيه الاهتمام لما يتعرّض له الطفل في ظلّ غياب الرقابة التربوية اللازمة على المحتويات التي يتم استهلاكها يوميًا من قبل الأطفال.
- محاولة تحديد معايير نقدية تحليلية تصلح لاعتمادها في تقييم المحتويات الرقمية الموجّهة للأطفال.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحليل مدى تمثيل الهوية الجنسية الثنائية في بعض الشخصيات الكرتونية الموجهّة للأطفال.
- الوقوف على مدى الانسجام أو التعارض بين تمثيلات الهوية الجنسية في هذه الشخصيات مع البيئة الثقافية العربية.
- توضيح التأثيرات المحتملة للنماذج الجنسية المحايدة في إدراك الطفل لهويته الجنسية والأدوار المرتبطة بها.

أسئلة الدراسة:

تنطلق الدراسة الحالية من سؤالين اثنين هما:

- إلى أي مدى تقدّم الشخصيات الكرتونية نماذج جنسية (ذكورية وأنثوية) تساعد الطفل على بناء هويّته الجنسية؟
- كيف تكرّس الشخصيات الكرتونية التصوّرات المرنة لدى الطفل حول الهوية الجنسية؟

مصطلحات الدراسة:

أمّا أبرز المصطلحات ذات علاقة بموضوع هذه الدراسة فهي:

- **الجنس Sex:** الذي يتحدّد بيولوجيًا، ويشير إلى التصنيف البيولوجي للذكورة والأنوثة بناء على التركيب الجيني والتشريحي والهرموني، ولا يوجد للثقافة أي أثر في هذا الصدد. وللجنس صفة الثبات، مع لحاظ أنّ بعض الأشخاص يقومون بعمليات جراحية لتغيير جنسهم البيولوجي.
- **الجندر Gender:** هو مصطلح سيكولوجي وثقافي يصف الخصائص والأدوار التي توكلها الثقافة لجنس الرجال والنساء. وهو مصطلح يرمز للقوى الثقافية والاجتماعية التي تؤثّر على الرجال والنساء في المجتمع (العلاق، 2024؛ Helgeson, 2017, p. 30).

- **الهوية الجنسية/ الجندرية Gender Identity:** أيّ وعي الفرد السيكولوجي بالفئة التي ينتمي إليها وتصنيفه الخاصّ كذكر أو أنثى. وهي هامّة في تطوّر مفهوم الذات، وتتأثّر بالثقافة خلال عملية التنشئة الاجتماعية (Helgeson, 2017, p. 35). وبحسب هيلغيسون يمكن أن تتطابق الهوية الجندرية مع جنس الفرد، كما يمكن أن لا تتطابق معها وهنا يمكن الحديث عن اضطراب الهوية الجنسية Gender Dysphoria وما ينتج عنها في بعض الأحيان من حالات التحوّل الجنسي.
- **الأدوار الجندرية Gender Roles:** هي معايير وتوقّعات المجتمع، أيّ السلوكيات والاهتمامات والاتجاهات وخصائص الشخصية التي تعتبرها الثقافة مناسبة للذكور والإناث (Helgeson, 2017, p. 31).

وقد ذكر باري وبولتي (Perry & Pauletti, 2011) ثلاثة مفاهيم أساسية للجندر هي: النوع أو التنميط الجندري Gender Typing أيّ عندما يتبنى الفرد السلوكيات والخصائص والقيم الثقافية التي يعتقد أنّها جزءًا من النوع الذي ينتمي إليه؛ والأنماط الجندرية Gender Stereotypes أيّ الصور النمطية للجنسين لدى الفرد واعتقاداته حول كيفية اختلافهم، فالصور النمطية لشخص ما تؤثّر على العديد من وظائفه النفسية، بما في ذلك الانتباه والذاكرة والسلوك الاجتماعي، وردود أفعاله تجاه سلوكاته وسلوكات الآخرين، واهتماماته وقيمه وإدراكه لكفاءاته الذاتية؛ والهوية الجندرية Gender Identity، أيّ التصوّرات حول الذات بالنسبة للفئات الجندرية، وقد تمّ تعريف الهوية الجندرية بعدّة طرق بما في ذلك شعور الفرد بالراحة للجنس الذي ينتمي إليه، والإدراك الذاتي لالتزامات الصور النمطية للجنس والانصياع للضغط الاجتماعي للتوافق مع التنميط الجنسي، أيّ التصوّرات الذّاتية للجنس الذي ينتمي إليه وكيفية تعبيره عنها (الصفات الأدواتية والتعبيرية للهوية الذكورية أو الأنثوية). في كل الأحوال، وكما يشير أبو رياش وآخرون (2006) إلى أنّه هناك ثلاثة جوانب هامّة بشأن الجندر والتنميط الجنسي هي: الفروق بين الجنسين من الناحية البيولوجية، والفروق بينهما أيضًا في أساليب التنشئة، والفرق الثالث والأخير هو في الجوانب المعرفية.

- **الشخصيّات الكرتونية Cartoon Characters:** الرسوم المتحرّكة Animation مشتقة من الفعل اللاتيني Animare الذي يعني إعطاء الحياة. وتعتبر الشخصيات الكرتونية في الرسوم المتحرّكة بمثابة تمثيلات بصرية رمزية مبسّطة أو مبالغ فيها مع إيهام بالحركة. وهي مصمّمة لتجسيد سمات معيّنة من خلال الشكل أو النصوص التي تجذب الجمهور المشاهد، وتعكس القيم والأيديولوجيات والهويات المجتمعية (Lent, 2001; Wells, 1998).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

إنّ الخلافات والمشاكل الأسرية المستمرة التي تؤدّي إلى شعور الطفل بانعدام الأمن الأسري، أو الأسلوب الوالدي كثير الانتقاد والصدّ والمقارنة وإشعار الطفل بالذنب وعدم المقدرة، يفقد الطفل ثقته بنفسه وتوافقه الاجتماعي- الانفعالي السويّ. كما أنّ تعرّضه لأشكال من الإساءة الجسمية أو الجنسية يؤثّر سلبًا في مسار نموّه. وقدّ أكّدت العديد من الدراسات أهمّيّة العلاقة التي تربط الطفل بوالديه في تحديد مستوى صحّته النفسية الحالية والمستقبلية (Alemann, 2020; Baker, 2017; Chen, 2021; Van Lissa, 2020).

فممارسات الأهل وأساليبهم في تربية الأطفال تتحدّد من خلال بُعدين اثنين: أوّلهما التوقّعات أو المطالب التي يضعونها لأطفالهم؛ والثاني، الاستجابة، أي مستوى استجابة الأهل لمطالب الأطفال. وينتج عن هذين البعدين أربعة أنماط من أساليب تربية الأطفال هي: الحازم Authoritative، والتسلّطي Authoritarian، والمتساهل Permissive، والمهمل Uninvolved (أبو رياش وآخرون، 2006؛ Merlin et al., 2013; Vega et al., 2022;). وقد أوردت وولفلوك وبيري (2015، ص 484) ثلاثة أسباب وراء تطوّر أطفال الوالدَيْن الحازمَيْن بشكل أفضل من غيرهم وهي: أوّلًا، أنّ الوالدين الحازمَيْن والمسؤولَيْن يحققان التوازن السليم بين دعم الاستقلالية والتحكّم. فهما يوازنان بين الدفء والاستجابة مع قيود ملائمة، ويوفّران فرصًا للأطفال لتنمية الاعتماد على الذات مع التوجيهات اللازمة؛ وثانيًا، يعزّز التبادل اللفظي بين الأهل والأطفال النموّ المعرفي الذي يرتبط بدوره بالكفاءة الاجتماعية واتّخاذ القرارات الجيّدة؛ وثالثًا، ترتبط المسؤوليات العالية من الرعاية والاندماج التي تصف الأساليب الوالدية الحازمة بعلاقات إيجابية وثيقة مع الأطفال، والنتيجة هي تقبّل الأطفال بشكل أكبر لتأثيرات الوالدين.

في المقابل تعمل العديد من الأسباب الاجتماعية كمؤثّر في تكوين الهوية الجنسية، إذ إنّ من أهم الأسباب الاجتماعية هي في تقديم النماذج سواء المباشرة منها كالأهل والأشقاء والرفاق الخ، أو غير المباشرة عبر وسائل الإعلام أو الألعاب وما شابه. فضلًا عن اتّباع أسلوب تربوي يساعد في استقرار هوية الطفل الجنسيّة ويتّسق معها من قبيل اللباس والإسم وطريقة اللعب وطريقة الكلام (التأنيث أو التذكير) والمفردات المستخدمة والتشجيع على القيام بالأدوار المناسبة للجنس والمساعِدة على تقبّل الجنس الذي ينتمي إليه الطفل.

ويمكن مقاربة الدور الذي تلعبه الشخصيات الكرتونية في بناء الهوية الجنسية انطلاقًا من نظريات عدّة، فوفقًا للنظرية البيولوجية فإنّ الأساس الجيني والتأثيرات الهرمونية (الجنسية) قبل الولادة تمثّل عناصر محورية في تشكيل إنتماء الطفل إلى جنس محدّد. وفضلًا عن تأثير الهرمونات على تحديد الجنس، فإنّها أيضًا تترك آثارها على تطوّر الدماغ وبنيته حيث يظهر التباين بين استخدام كل من الإناث والذكور لأجزاء من أدمغتهم أكثر من الأخرى. فالتمايز الجنسي البيولوجي يبدأ منذ مرحلة التكوين، وتأتي العوامل الاجتماعية والثقافية في مرحلة لاحقة لتعزيز هذا الإنتماء أو عدمه (Helgeson, 2017; West, 2015).

في مقابل النظرية البيولوجية، تفسّر نظرية الدور الاجتماعي Social Role Theory (Eagly, 1987) الفروقات بين الجنسين كنتيجة للأبعاد الثقافية والأدوار الاجتماعية وليس بعلاقتها المباشرة بالعوامل البيولوجية الآنفة الذكر. فالأدوار يتمّ ترسيخها ضمن قوالب نمطية ويُعمل على تعزيزها عبر عمليات التنشئة الاجتماعية والمؤسّسات الثقافية، وهذه الأدوار الاجتماعية تربط الأفراد ببيئاتهم وتكرّس أنماطًا مشتركة من التوقّعات. وتعكس وسائل الإعلام التوقّعات الثقافية - الاجتماعية المرتبطة بالجندر وتساهم في إعادة إنتاجها من خلال تقديم نماذج تدور في فلك ما هو مقبول مجتمعيًا.

وبناء على نظرية الغرس الثقافي Cultivation Theory (Gerbner & Gross, 1976; Gerbner et al., 2002; Morgan & Shanahan, 2010) فإنّ التعرّض المتكرّر والمتواصل للمحتويات الإعلامية (التلفزيون في ذلك الوقت) وما تحتويه من رسائل يساهم بشكل تدريجي في تشكيل تصوّرات المشاهدين عن الواقع الاجتماعي، بحيث يغدو ما يشاهدونه هو أقرب إلى ما يعتقدون أنّه "الحقيقة" أو "الطبيعي" أو حتّى "الشائع" حتّى لو كان ذلك مغايرًا للواقع الفعلي. واستنادًا إلى هذه النظرية فإنّ الأشخاص الذين يشاهدون التلفزيون بكثرة يميلون إلى الاعتقاد بأنّ العالم أكثر عنفًا وخطورة مما هو عليه في الواقع، لأنّ الإعلام يبالغ في عرض العنف والجريمة. وضمن هذا السياق، تشير النظرية كيف يقوم الإعلام بترسيخ الصور النمطية الأخرى سواء حول الجنس، أو الطبقة الاجتماعية أو القيم وغيرها. باختصار، تشير هذه النظرية إلى قيام وسائل الإعلام على المدى الطويل بغرس تصوّرات جماعية عن شكل العالم وقواعده ومعانيه، وترسّخ معايير معيّنة فتصبح الشخصيّات الكرتونية وسائط في تشكيل التصوّرات الجنسية عن الذات والآخر، وأداة تشجيع لتبنّي أدوار وسلوكيات تتعدّى الحدود الجندرية التقليدية للجنسين أو تتوافق معها.

أمّا نظرية باندورا في (Bandura, 1977) التعلّم الاجتماعي فتسلّط الضوء على دور النماذج في إكساب الأطفال السلوكيات من خلال عملية التعلّم بالملاحظة أو النمذجة. فوفق هذه النظرية ليس بالضرورة مرور الفرد مباشرة بالخبرة، بل يمكن اكتسابها على نحو بديلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والنتائج المترتّبة عليها. وتتقاطع نظرية التعلّم الاجتماعي هذه مع نظرية الغرس الثقافي لجهة الدور الذي تلعبه النماذج المعاشة بشكل مباشر أو غير مباشر في تشكيل سلوكيات الأطفال بشكل عام وتلك المرتبطة بالهوية الجنسية بشكل خاص، سيما عندما يتمّ تعزيزها. فالمكافأة أو العقاب هما المحدّدان الرئيسان لمدى ترسيخ سلوك النموذج بحسب نظرية باندورا. وتعمل البيئة التي تحيط بالطفل على تقديم نماذج متوافقة مع المكافآت للحثّ على اكتساب السلوك الملائم للمعايير الاجتماعية والأدوار الثقافية. وبناء عليه، تصبح الشخصيّات الكرتونية التي تتسّم بالقبول الاجتماعي أو تحقّق النجاح بمثابة نماذج بالنسبة للطفل وذلك بمعزل عن ارتباطها بجنس محدّد.

ومن وجهة نظر معرفية، تقدّم نظرية مخطّط الجندر Gender Schema Theory (Bem, 1981) إطارًا حول فهم الأطفال للرسائل المتعلّقة بالأدوار الجنسية ومعايير السلوك المقبول أو المتوقّع لكل من الجنسين. فالأطفال الصغار يقومون ببناء مخطّطات ذهنية لتخزين وتنظيم المعلومات المرتبطة بالجنس ما يلعب دورًا في إدراكهم لذواتهم وللآخرين على حدّ سواء. وتؤثّر هذه المخططات أيضًا على عملية معالجة المعلومات المرتبطة بالجنسين، إذ يقوم الطفل باستيعاب الرسائل التي تتوافق مع تلك المخطّطات ورفض كل ما يتنافى معها. وتساهم الشخصيّات الكرتونية ضمن هذا سياق في بناء هذه المخطّطات من خلال الأدوار والخصائص الجسميّة وغيرها من الصفات.

ومن مقاربة نفس- جنسية، تشير نظرية التحليل النفسي لفرويد Freud إلى خمس مراحل في نموّ الشخصية، ولعل ما يهمنا تسليط الضوء عليه هو المرحلة الثالثة (3-6 سنوات) والتي يكتشف فيها الأطفال الفروقات الجنسية بينهم، وما يستتبع ذلك من آليات لاواعية بحسب فرويد، تنتهي بعملية تماهي الطفل مع الوالد من الجنس نفسه. تؤدّي عملية التماهي هذه إلى تبنّي الطفل لقيم ومعايير الأهل وأدوارهم، وبذلك يصبح الدور الجنسي كجزء من البناء النفسي للطفل. ويشير فرويد إلى أنّ عدم تجاوز هذه المرحلة بشكل سليم قد ينعكس على شكل اضطرابات في الهوية الجنسية وفي بناء علاقات ناضجة في المراحل العمرية اللاحقة (Helgeson, 2017; West, 2015). وتجدر الإشارة إلى أنّ عملية التماهي هذه لا تقتصر على الأهل، بل تتعداها إلى كل ما يمكن أن يحيط بالطفل من نماذج أو يتعرّض له عبر الوسائط المختلفة في مختلف مراحل نموّه النفس-جنسي.

في المقابل، تعتبر المقاربة النفس اجتماعية لبناء الهوية الجنسية من وجهة نظر إريكسون (Erikson, 1968) في نظريته حول النموّ النفس اجتماعي، بأنّ الإنسان مدفوع بالحاجة إلى الإنجاز والكفاءة في مجالات معيّنة في الحياة. وقد قسّم هذا النموّ إلى ثماني مراحل، تتميّز كلّ منها بصراع (أو أزمة) نفسي يجب التغلّب عليه بنجاح حتّى يتطوّر الطفل إلى شخص بالغ يتمتّع بصحّة جيّدة ومتكيّف بشكل جيّد. وتعدّ نظريّته من أهمّ النظريات التي تناولت هذا الجانب لدى الإنسان في مراحل حياته كافّة. ويتمركز المحور الأساس لهذه النظرية على التفاعل بين الإنسان والمجتمع وما ينتج عنها من علاقات اجتماعية ضرورية وهامّة في مسار بناء الشخصية. وهو يرى أنّ إدراكات الطفل وتصوّراته عن ذاته (أي هويته) هي نتاج التغذية الراجعة الناتجة عن الخبرات مع الآخرين، فقد أشار إلى أنّ تكوين الهوية هو مسار نشط قائم على تقييم الطفل لنفسه بناء على تقييم المحيطين له، وفي الوقت نفسه تقييم الطفل للطريقة التي تمّ تقييمه بها استنادًا إلى طريقته الخاصّة في إدراكه لنفسه.

استنادًا إلى هذه النظريات، ما يمكننا استخلاصه والتوقّف عنده هو وجود ثلاثة أنواع من التأثيرات تتجلّى فيها بخصوص التمييز بين الجنسين أو نموّ النوع الجندري Gender Development وهي: الاجتماعية والبيولوجية والمعرفية (وارتون، 2014؛ وولفولك وبيري، 2015؛ Perry & Pauletti, 2011)؛ التأثيرات الاجتماعية، إذ تؤثّر العوامل السياقية والاجتماعية على نموّ النوع الاجتماعي، من خلال مشاركة الأسرة والرفاق ووسائل الإعلام وغيرها من المؤسّسات الاجتماعية في التنشئة الاجتماعية للجنسين سواء من خلال اللباس أو الأنشطة أو الألعاب أو نمط الرعاية؛ والتأثيرات البيولوجية، فالجينات والهرمونات تلعب دورًا بارزًا في التمييز بين الجنسين وفي العديد من الخصائص والمميّزات والاهتمامات وغيرها؛ والتأثيرات المعرفية، فالتفاعل مع المحيط يسهم في نموّ التفكير والاعتقادات وتشكيل بُنى معرفية منظّمة بما يخص الجنسين بناء على التجارب والرسائل التي يتمّ تلقّيها وانعكاس ذلك في السلوك.

عصر الرقمنة وتكوين الهوية:

إنّ عملية بناء الهوية الجنسية للطفل في عصر الرقمنة لم تعدّ تسير وفق ما كان مقررًا لها، فنتيجة تداخل التكنولوجيا في الحياة اليومية أصبح استكشاف الطفل لهويته الجنسية يتضمّن أبعادًا جديدة. فمن خلال العالم الرقمي يتمّ تقديم نماذج متنوّعة، ما يؤثّر بدون أي شكّ على كيفيّة إدراك الطفل لنفسه وطريقة تفاعله مع الآخرين من حوله. فغني عن البيان القول بأنّ المنصّات الرقمية على مختلف أنواعها توفّر للأطفال إمكانية التواصل مع مجموعات واسعة من الثقافات والتعرّف على التجارب المختلفة، وتمتلئ الفضاءات بالصور والأفكار، والقوالب، حول الأشكال المختلفة للجنس أو الجندر والعلاقات بينها، ويتعرّفون على شخصيات ويستمعون إلى قصص وآراء يمكن في كثير من الأحيان أن تتحدّى الأعراف المجتمعية والتقاليد والمعتقدات الدينية كالحياة الجنسيّة خارج مؤسّسة الزواج (ما يسمّى المساكنة)، أو العلاقات الجنسيّة المثلية كنماذج طبيعية عادية وغيرها الكثير. وما يزيد من الشعور بالمشكلة هو جاذبية هذه النماذج، بل وتعلّق الأطفال بها وما يستتبعه من تعاطف معها وتبنّي أفكارها وقيمها.

ومن جوانب الخطورة لهذه المنصّات أنّها توفّر مساحات للأطفال للتعبير عن أنفسهم سواء من خلال النصوص المكتوبة أو تسجيلات الفيديو أو حتّى الصور تحت عناوين جذّابة "كتجربة الهوية" وما شابه، وهي تقدّم تواصلًا مع الآخرين للتشارك في التجارب والمخاوف، ومحاكاة الحاجات والتطلّعات والهموم وغيرها، ما يمكن أن يؤدّي إلى اضطراب شعور الطفل بذاته وصعوبة في بناء هوية مستقرة وأصيلة بعيدًا عن النماذج المتذبذبة واللانهائية. ففضلًا عن الشعور بالاغتراب والضغوط التي قد تعتري الطفل نتيجة شعوره بالنقص في حال لم تتطابق تجاربه في الحياة الحقيقية مع الشخصيّات الرقمية التي يتعرّض لها عبر الإنترنت أو محاكاة هذه الشخصيّات وما تحمله من صور نمطية ومعايير غير واقعية في أغلب الأحيان، يصبح همّه متمثّلًا في الحصول على لايكات (إعجابات) المتابعين وتعليقاتهم ويترك آثارًا سلبية على تصوّر الطفل وبنائه لهويته الجنسيّة وفهمه لخصائصه الذاتية ويُدخله في دوّامة من الصراع النفسي.

ويشير محي الدين (2024) في هذا الصدد، إلى أنّ الصورة هي أحد أهم الوسائط لإدراك العالم والتفاعل معه في عالم الحياة الرقمية التي تحاصر الفرد وتخاطب غرائزه قبل عقله، وذلك من خلال الصورة بشتى أشكالها ومختلف معانيها بدءً بالصورة التلفزيونية وصولًا إلى الصورة في مجال الإعلام وكتب الأطفال. ونظرًا إلى أنّ الأطفال هم من الفئات المستهدفة، فإنّ أفضل الصيغ الفنيّة لطرق الاتصال الثقافي بهم، كما يضيف الباحث، هو عن طريق الأفلام الكرتونية التي تعمل على تجسيد المضامين المراد إيصالها للطفل من خلال العديد من الرسائل البصرية الموجّهة بشكل مباشر أو غير مباشر.

وبحسب الطائي (2012، ص 279) هناك أربع آليات تؤثّر من خلالها تكنولوجيا المعلومات على هوية الفرد والأسرة وهي: أوّلًا، الاستخدام الموجّه للكلمات والصور أيّ الإعلام لتحرير إرادة الشعوب من القيود الاجتماعية والثقافية والفكرية، فإن لم تكن الأفكار الجديدة جذّابة لهم، فستحظى على الأقل على حدّ معقول من المقبولية؛ وثانيًا، السيطرة على المعلومات وتوظيفها لتعويد العقول على مشاهدة الأنماط الثقافية الغربيّة بشكل متكرّر وغير ممل، بحيث يصبح الفرد أسيرًا لعاداته؛ وثالثًا، إعادة تشكيل الحياة الاجتماعية للشعوب على نمط الحياة الغربيّة، ما يؤدّي إلى قولبة هذه الشعوب؛ ورابعًا، تعزيز فكرة الانخراط النشط في الثقافة الجديدة والثناء على كل من يتباها ويعمل بموجبها باعتبارها أسلوب حياة "عصري".

الدراسات السابقة:

عديدة هي الدراسات التي تناولت موضوع الأفلام والمسلسلات الكرتونية وشخصياتها في التأثير على الطفل، وقد تمّ تناول موضوع أفلام الكرتون والمسلسلات والشخصيات الكرتونية من زوايا عدّة، سنقوم بعرض بعض الدراسات ضمن محورين اثنين: الأوّل، يتضمن ما اهتمّ بتسليط الضوء على أثر أفلام الكرتون على القيم الاجتماعية للأطفال، أو اكتساب سلوكيات، وغيرها؛ والثاني، حيث نستعرض بعض الدراسات الخاصّة بعلاقة الشخصيات الكرتونية وبناء الهوية الجنسية. وهي مرتبة وفق الترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وبداية من الدراسات العربية ومن ثمّ الأجنبية.

المحور الأوّل:

الدراسات العربية:

- **سعت الحياني (2024)** في دراستها إلى التحقّق من طبيعة تأثير الرسوم المتحركة على الجوانب العقائدية والاجتماعية والأخلاقية والأكاديمية من خلال استطلاع آراء 200 من الطلاب من مدرسة بغداد الابتدائية وكذلك أولياء الأمور والمعلمين. أظهرت النتائج اتفاق الأباء والطلاب والمعلّمين على الآثار السلبية للرسوم المتحركة على نموّ الأطفال، وكيف يمكن لهذه الأفلام أن تؤثّر في تعزيز أو إضعاف القيم الاجتماعية لدى الأطفال.
- **وهدفت دراسة حمزة (2024)** إلى تسليط الضوء على تأثير برامج الأطفال الكرتونية على سلوك الطفل من خلال تحليل نموذج يتمثّل في مسلسل "ماشا والدب الروسي"، وقد اعتمدت الباحثة على منهج التحليل السيميولوجي لعشرة مقاطع من الحلقات. أظهرت النتائج أنّ السلسلة تتضمن مجموعة من الرسائل تتلخّص بالسلوكيات غير الأخلاقية والعدوانية، وغياب العقاب، والترويج للكسل والرفاهية الزائفة، والتعامل غير المحترم والاستهزاء والتقليص من أهمّيّة العلاقات الأسرية.
- **أمّا دراسة الديب وآخرون (2022)** فقد هدفت إلى التعرّف على دور أفلام الرسوم المتحركة (البلاي موبيل المدبلجة على اليوتيوب) في النموّ الخلقي لطفل الروضة من خلال تحليل 51 فيلمًا بالاستعانة باستمارة تحليل المضمون وبالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. وتوصّلت النتائج إلى مساهمة هذه الأفلام على تشجيع الطفل على التحدّث بطريقة مهذّبة، والنظام، والحفاظ على الوقت، والاستئذان قبل أخذ ممتلكات الغير، وطاعة الوالدين وغيرها.

- **وفي السياق نفسه هدفت دراسة زهية (2022)** إلى إبراز التأثيرات السلبية للأفلام الكرتونية في تشكيل السلوكات العدوانية لدى الأطفال في عمر 8-9 سنوات، طبّقت الباحثة المنهج العيادي على 3 حالات بالاستعانة بالملاحظة والمقابلة والاستبيان، وقد خلصت الدراسة إلى أنّ الطفل يتماهي مع شخصيّات الأفلام الكرتونية ويقلّد سلوكها العدواني، ونتيجة لقوّة استثارتها عاطفيًا فهي تقود بعض الأطفال إلى ممارسة العنف. كما أنّ التعرّض المتكرّر لمشاهد العنف يفقد الطفل مناعته الذّاتية اتجاه العنف فيتساهل مع مواقف العنف. وفي هذا الصدد تشير الباحثة (ص 580) إلى اعتبار وسائل الإعلام كوسيلة تأثير أيديولوجية تروّج لمجموعة من المعايير والقيم الثقافية الدخيلة بأسلوب إقناعي مبهر ومخدّر للعقول ويحمل نوايا مقنّعة.
- **و أيضًا تمحورت دراسة وهدان وآخرون (2021)** حول التعرّف على واقع أفلام الكرتون وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى أطفال الروضة في ضوء الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع. استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي. وبعد تحليل 18 دراسة عربية وأجنبية أفضت النتائج إلى أنّ لأفلام الكرتون تأثير واضح على السلوك العدواني لدى الأطفال.
- **ودراسة حجازي (2020)** التي هدفت إلى التعرّف على تأثير مشاهدة أفلام الكرتون على سلوك العنف لدى الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور في مدينة الرياض. تكوّنت العيّنة من 283 فردًا من أولياء الأمور، واستخدمت الباحثة الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع المعلومات. وقد أظهرت النتائج تفضيل الأطفال لمشاهدة الأفلام الكرتونية العنيفة ما ينعكس على سلوكهم الذي يصبح عدوانيًا.
- **في حين اهتمّت دراسة حسين (2019)** باستطلاع استخدام الطفل المصري لكرتون الواقع الافتراضي "سبايدرمان" وتأثيراته على الهوية الثقافية مستخدمة المنهج الوصفي، وشملت العيّنة 18 حلقة حلقات المسلسل، و227 طفل في عمر7-9 سنوات. واستعانت الباحثة بأداة تحليل المضمون والاستبيان والمقابلة. وتوصّلت الباحثة إلى أنّ المحتوى المقدّم من خلال هذا الكرتون قد قدّم سلوكات سلبية متعدّدة، في مقابل الحدّ من القيم والسلوكيات الإيجابية. وكذلك التركيز على مسألة تغليب الشهوات وفرض القوّة.
- وفي السياق نفسه، اهتمّت دراسات أخرى بإبراز أثر المسلسلات الكرتونية على سلوكيات الأطفال **فقد سعت دراسة البرجي (2019)** إلى رصد القيم التي تقدّمها الرسوم المتحركة على القنوات الفضائية والتعرّف على أهم الإيجابيات والسلبيات الناتجة عن المشاهدة. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي واستعان بالمقابلة وببطاقة تحليل المضمون لـ 175 حلقة من سلاسل الرسوم المتحركة. وتكوّنت العيّنة من 450 فردًا من الأطفال والأهل. من أهم نتائج الدراسة أنّ القيم الإيجابية هي التعاون وتنمية روح الفريق ومساعدة الآخرين وتنمية الخيال، بينما تمثّلت أعلى القيم السلبية بقيمة العنف.
- **وقام يحياوي ونواري (2019)** بدراسة ميدانية على عيّنة من أولياء التلاميذ في مدينة سطيف للتعرّف على دور الأفلام الكرتونية في توعية الأطفال بأهمّيّة الرياضة المدرسية. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وقاما بإجراء مقابلات تتضمن 25 سؤالًا مع عيّنة من 20 من أولياء الأمور تمّ اختيارهم بطريقة قصدية. أظهرت النتائج أنّ الأفلام الكرتونية تلعب دورًا هامًا في توعية الأطفال بأهمّيّة الرياضة من خلال مساهمتها في غرس قيم اجتماعية في مخيلتهم بقصد تشجيعهم على ممارستها.

الدراسات الأجنبية:

- **هدفت دراسة شيك وآخرون (Sheikh et al., 2023)** إلى توضيح العلاقة بين أفلام الكرتون وسلوك الأطفال. شملت العيّنة 92 طفلًا بين 6-10 سنوات ممن يشاهدون أفلام الرسوم المتحرّكة المتاحة على قناة يوتيوب. أشارت النتائج إلى اختلاف تأثير الأفلام الكرتونية على الأطفال وهي بشكل عام تضرّ بالنموّ الاجتماعي والذهني سيما عندما تكون المشاهدة لأكثر من 4 ساعات يوميًا، كما أنّ سلوك الأطفال اتسّم بالعدوانية وبتجاهل ما يقوله والديهم أثناء المشاهدة وبالغضب والمبالغة في ردود الأفعال.
- **أمّا سينها ومماليك (Sinha & Mallick, 2022)** فهدفا إلى الوقوف على أثر الأفلام الكرتونية على الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وما إذا كان بالإمكان استخدامها كوسائل تعليمية. تمّ استخدام المنهج الوصفي باعتماد عيّنة من 60 من أولياء الأمور و60 معلّمًا في مرحلة رياض الأطفال. اعتمد الباحثان على المقابلات والاستبيان لجمع البيانات. أظهرت النتائج آراء إيجابية وسلبية من قبل كل من المعلّمين والأهل حول تأثير الرسوم المتحركة على الأطفال، كما دعمت الأغلبية فعالية الرسوم المتحركة كوسيلة تعليمية.
- **بينما سعى ابراهام وآخرون (Abraham et al., 2021)** لفهم تأثير محتوى الكرتون ومدة المشاهدة على النموّ اللغوي والتواصلي (الاجتماعي) والسلوكي والمعرفي للأطفال. اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت العيّنة 124 طفلًا بين 4 – 6 سنوات. واستعان الباحثون بالمقابلات ولوائح التدقيق في جمع المعلومات. أشارت النتائج إلى أنّ المحتوى ومدّة التعرّض للرسوم المتحركة هما العاملان الرئيسيان اللذان يحددان التأثير على النموّ. وقد أشار أولياء الأمور إلى أنّ الأطفال يقومون بتقليد سلوك وتصرّفات الشخصيّات الكرتونية المفضّلة لديهم، ونتيجة لذلك يقوم الطفل بالتصرّف بعصبية وعدوانية تجاه المواقف العادية أو أثناء اللعب. كما أظهرت النتائج تأثّر مجال الكلام واللغة والنموّ الاجتماعي والمعرفي بمدّة المشاهدة الطويلة ومحتوى الرسوم المتحرّكة العدواني.
- في المقابل، ونظرًا للدور الذي تلعبه الشخصيّات الكرتونية في حياة الطفل وضمن السياق نفسه القاضي باعتبارها كنماذج يمكن للطفل الاقتداء بها، فقد تناولت بعض الدراسات كيف يمكن الاستفادة من هذه الشخصيات في تعليم الأطفال قيم وسلوكيات إيجابية من قبيل تنمية روح الفريق ومساعدة الآخرين كما في دراسة ساهين (Şahin, 2019) إذ أجرى تحليلًا لـ 40 حلقة لمسلسل كرتوني موجّه للأطفال في تركيا Pepe، بالإضافة إلى إجراء مشاهدات من قبل إخصائيي علم النفس لهؤلاء الأطفال. وبيّنت النتائج تضمن المسلسل لرسائل إيجابية من قبيل النظافة، وتناول الطعام المغذّي، كما وإكساب الأطفال مهارات في العدّ والجمع والطرح، بالإضافة إلى تعليم الطفل كيفيّة التعامل مع المشاعر المختلفة. أمّا الرسائل السلبية فكانت

من قبيل المضايقات التي تمارسها بعض الشخصيّات في المسلسل، أو التهوّر في القيام ببعض الأفعال، وتأثّر الأطفال وانعكاس ذلك في سلوكاتهم. كما وأوصت الدراسة بالدور الذي يلعبه الأهل أثناء مشاهدتهم للمسلسل مع أطفالهم لتوضيح المفاهيم أو التعليق عليها أو حتّى تصحيحها.

المحور الثاني:

الدراسات العربية:

وفي ما خص الصورة الجنسية في المسلسلات الكرتونية التي أظهرت أنّ بعض الأفلام الكرتونية تعزّز الأدوار التقليدية وبعضها الآخر يشجّع على تحدّي الأدوار النمطية.

- **هدفت دراسة باهية (2024)** إلى تحليل محتوى حلقة من الرسوم المتحركة "سبونج بوب وغامبول" للوقوف على القيم التي يتلقاها الطفل من خلالها، وكيفية تأثير هذه المشاهدة في عملية بناء شخصية الطفل. استعان الباحث بالمنهج الوصفي والأسلوب الكيفي معتمدًا على تقنية تحليل المحتوى لحلقات من السلسلتين. أظهرت النتائج تقديم السلسلتين لنموذج حياة مختلف تمامًا عن بيئة الطفل المحلية، وبالرغم من وجود بعض القيم النبيلة إلّا أنّ النموذج تطغى عليه قيم سلبية من صراع وإساءة للغير. وخلص الباحث إلى أنّ السلسلتين تعتبران من الرسوم المتحركة التي تشكّل خطرًا في التنشئة الاجتماعية للطفل.
- **هدفت دراسة إسماعيل (2023)** لفهم وتحليل اتجاهات الأبحاث في الرسوم المتحركة وكيفية تأثيرها من أربع جوانب: المعرفية، أي كيفية فهم الطفل وتذكّره للمعلومات من الرسوم؛ والوجدانية، أي التأثير على مشاعر الطفل وعواطفه؛ والسلوكية، أي تأثير الرسوم على سلوكيات الطفل اليومية؛ والجوانب الثلاثة مجتمعة من خلال مراجعة للدراسات التي تناولت أكثر من جانب. لتحقيق ذلك عمدت الباحثة لمراجعة 161 دراسة (70 عربية و91 إنكليزية) حول الرسوم المتحرّكة التي نشرت خلال الأعوام 2003-2020. وبيّنت المراجعة غَلَبَت الدراسات المعرفية ثمّ الوجدانية وأخيرًا السلوكية، واستخدمت أطر مرجعية ومناهج بحثية وأدوات مختلفة. وقد غاب التركيز في هذه الدراسات على ما يرتبط بالهوية الجنسية، إذ ذكرت الباحثة وجود ندرة في الأبحاث التي تناولت الهوية الجندرية أو تمثيل الأدوار الجندرية بشكل مباشر خاصّة في الدراسات العربية، إذ أنّ معظم الدراسات التي تمّ تحليلها لم تتناول تأثير الرسوم على تصوّرات الأطفال حول الأنوثة أو الذكورة كموضوع رئيسي. في المقابل، أوضحت الباحثة أنّ الدراسات التي تناولت الرسوم المتحركة العربية والمدبلجة غالبًا ما تكرّر قوالب نمطية جندرية، وأشارت إلى وجود نقص في الأدوات المخصّصة لقياس الأدوار الجندرية، فمعظم الأدوات المستخدمة تركّز على السلوم العام كالعدوانية وأو التفاعل الاجتماعي مثلًا، لا على المفاهيم كمعنى أن تكون ذكرًا في ضوء ما يشاهده الطفل، أو كيف يرى الطفل مستقبل الفتى/ الفتاة بناء على الشخصيّات الكرتونية. وأوصت الباحثة بالحاجة إلى توجيه البحوث نحو تحليل أنماط تمثيل النوع الاجتماعي (الجندر) في الرسوم المتحركة، خاصّة العربية، وقياس أثرها على إدراك الطفل للأدوار الاجتماعية والجنسية.

الدراسات الأجنبية:

- **تناولت دراسة فاين وآخرون (Fine et al., 2025)** ما إذا كانت الخبرة الإيجابية من خلال القصص الكرتونية (الفيديو) يمكن أن تؤثّر على كيفية تفكير الأطفال في عمر 5 – 10 سنوات بشأن الهويات المتحوّلة جنسيًا والجنس بشكل عام. بلغت العيّنة 174 طفلًا واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وأظهرت فعالية الشخصيات في تعليم الأطفال حول الهويات العابرة للجنس وتقليل الاعتقاد بثباته.
- **أجرت كلارك وآخرون (Clarke et al., 2024)** دراسة حول السلوكيات المرتبطة بالجنس التي تظهرها الشخصيّات الرئيسية في أنجح الأفلام المتحرّكة في قناة ديزني حيث تمّ تحليل محتوى لـ 39 بطلًا من الأفلام التي صدرت بين عامي1937 و2021. بيّنت النتائج أنّ الصفات الأنثوية هي الأعلى لدى كل من الإناث والذكور على حدّ سواء، فالشخصيات الذكورية كانت أثر أنوثة نسبيًا على مدار الزمن. وخلصت أيضًا الدراسة إلى أنّ قناة ديزني تقوم بصورة متكرّرة بتقديم الشخصيات الأنثوية النمطية مما يؤثّر على أنماط سلوك الفتيات الصغيرات، فضلًا عن أنّ ظهور بعض السمات الأنثوية لدى الشخصيات الذكورية في الأفلام يطرح التساؤل حول العلاقة بين هذه الرسائل وسلوكيات الفتيان الذين يشاهدونها من جانب، وتصوّرات الأطفال حول الجنس بشكل عام من جانب آخر.
- **قامت ألطاف وآخرون (Altaf et al., 2023)** بتحليل تمثيلات الجنسين في وسائل الترفيه للأطفال ونسبة الشخصيّات الذكورية والأنثوية من حيث أدوارها وخصائصها الشخصية. باعتماد تقنية تحليل المحتوى لـ 34 ساعة من البيانات المأخوذة من قنوات ديزني وكارتون نتورك ونكلوديون، تبيّن تكريس الصور النمطية للجنسين، فنسبة تمثيل الذكور كانت مرتفعة مقارنة بالإناث، فضلًا عن تقديمهن بطريقة مثيرة من خلال إظهار جمالهن، واعتمادهن العاطفي على الذكور. في المقابل كانت الشخصيّات الذكورية مهتمّة بقوّتها البدنية ومسارها المهنيّ.
- **و انطلقت دراسة شافر (Schaefer, 2023)** من فكرة مفادها قدرة التلفزيون على التأثير في معتقدات المشاهد من خلال محتوى البرامج والشخصيّات، وتهدف إلى دراسة مدى تأثير التلفزيون الذي شاهده البالغون من مجتمع المثليين عندما كانوا أطفالًا على تطوّر هويتهم الجنسية والجندرية لاحقًا في الحياة. شملت العيّنة 14 فردًا من المثليين في عمر 18-21 سنة ممن يقيمون في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهر التحليل الكمّي عدم وجود علاقة بين نموّ الهوية الجنسية للمثليين ومشاهدة برامج تمثّل مجتمع المثليين في التلفزيون في مرحلة الطفولة، بينما أظهر التحليل النوعي أنّ الشباب الذين شاهدوا برامج تمثّلهم في مرحلة طفولتهم شعروا بشكل إيجابي أكثر تجاه تطوّر هويتهم لاحقًا.
- وفي سياق مشابه، **توصّلت دراسة أفزال وآخرون (Afzaal et al., 2021)** بعد إجراء 50 مقابلة مع أطفال في عمر 6- 12 سنة حول الرسوم المتحرّكة التي يشاهدونها، إلى أنّ الذكور يميلون إلى إظهار القوّة والنجاح في الشخصيّات الكرتونية الذكورية، بينما تميل الفتيات إلى الخضوع والمجاملة

والجمال للشخصيات الأنثوية. وبالرغم من محاولة الفتيات كسر هذه الصور النمطية من خلال التعبير عن رغبتهن في الاستقلال والقوّة، إلّا أنّ الصور النمطية للجنسية هي السائدة في تصوّرات الأطفال وفي تشكّل شخصياتهم في باكستان.

- **اهتمّت غوكسيرسلان (Gökçearslan, 2010)** بتحليل أثر أفلام الرسوم المتحرّكة على النموّ الجنسي للأطفال من خلال الرسوم المتحرّكة التي تعرض نماذج معقّدة للأدوار الجنسية، وخلصت إلى أنّ الكرتون يكرّس الأدوار النمطية للجنسين، فالإناث يَظهرن أكثر ضعفًا مقارنة بالذكور، وعلى الرغم من وجود تحسّن بسيط في تمثيل الشخصيّات النسائية مقارنة مع الرسوم المتحرّكة قبل عام 1980، كما تقول الباحثة، إلّا أنّه لا يمكن القول بأنّ المشكلة قد حُلّت، فما زال التمييز بين الجنسين قائمًا في الرسوم المتحرّكة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بناء على ما ورد من دراسات سابقة، نلاحظ أنّ الدراسات العربية بشكل عام تمحورت حول أثر الرسوم المتحرّكة الكرتونية في إكساب الأطفال بعض السلوكيات سواء السلبية أو الإيجابية ضمن سياق التنشئة الاجتماعية، أو تنمية مهارات أو قدرات معيّنة. في المقابل تناولت بعض الدراسات العربية والأجنبية هذا الأثر بعلاقته بتقديم نموذج الشخصية من خلال تحليل الأدوار الجندرية وكيفية تقديم الصورة النمطية لكل من الجنسين. أمّا بعض الدراسات الأجنبية فقد ذهبت أبعد من ذلك حين تناولت موضوع المثلية الجنسية من خلال البرامج التلفزيونية والرسوم المتحرّكة. وكل ذلك يشير إلى فراغ بحثيّ في دراسة العلاقة بين الرسوم المتحرّكة وتكوين الهوية الجنسية خصوصًا في البيئة العربية ولدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بحسب حدود علم الباحثة.

إنّ الشخصيّات في أفلام الرسوم المتحرّكة تشمل الإناث والذكور والحيوانات والأشياء غير الحيّة. ومن الطبيعي أن تتشكّل أدوار الشخصيّات الذكورية والأنثوية تبعًا للمعايير الاجتماعية، بينما يبقى السؤال مطروحًا حول الشخصيّات الأخرى التي تمتلك خصائص بشرية كالمشي أو التحدّث ولكنها تقدّم إمّا بناء على نماذج وأدوار ذكورية أو أنثوية أو غير جنسية أو حتّى مثلية. ومن اللافت أيضًا كيف يمكن للشخصية أن تتحوّل من جنس إلى آخر عبر "عملية سحرية". وهذا بحدّ ذاته مثير للقلق، فمثل هذه التغيّرات في الجنس واللاجنسية أمر مقلق لاعتبار قضاء الأطفال الكثير من وقتهم في مشاهدة هذه النماذج. إنّ حقيقة أنّ الأطفال يقضون الكثير من وقتهم في مشاهدة التلفزيون واختيارهم لمثل هذه الأفلام تزيد من هذه المخاوف، فتعرّضهم لنماذج معقّدة للأدوار الجنسية أو حتّى حيادية من الممكن أن يترك آثار سلبية على شبكتهم المفاهيمية الخاصّة بالهوية الجنسية وخصائص وأدوار كل من الجنسين في سنوات حياتهم المستقبلية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي كونه الأكثر مناسبة مع الهدف من الدراسة، وللوقوف على الخصائص الجنسية لشخصيّات كرتونية استعانت الباحثة بتقنية تحليل المضمون لتحليل الرسائل الرمزية لاستخلاص أنماط أو معاني وغيرها (تدمري، 2018). تركّز التحليل للمضمون البصري للخصائص الخارجية للشخصيّة الكرتونية لناحية هويتها الجنسية.

إجراءات الدراسة:

نستعرض في ما يلي الإجراءات التي تمّ اتّباعها في تحليل تمثيلات الهوية الجنسية في الشخصيّات الكرتونية قيد الدراسة:

- الاطلاع على الأدبيات الخاصّة بتحليل المضمون والتي ترتبط مباشرة بالهوية والأدوار الجنسية.
- بناء شبكة من الخصائص (البصرية) للدلالة على الهوية الجنسية، بحيث تشكّل لائحة المعايير التي ستتم بناء عليها عملية التحليل (الجدول 1).
- عرض لائحة المعايير على عدد من المحكّمين من أساتذة كلية التربية في الجامعة اللبنانية لإبداء الرأي لجهة شمولية المعايير وتمثيلها للهوية الجنسية
- تطبيق لائحة المعايير أو شبكة التحليل على عيّنة من خارج عيّنة الدراسة، ومن ثمّ إعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين على العيّنة نفسها للتأكّد من صدق الأداة.
- تحليل 5 حلقات لكل نموذج من النماذج الكرتونية قيد الدراسة واستخلاص النتائج وتحليلها.
- الخروج بمجموعة من التوصيات.

جدول (1): شبكة تحليل الخصائص الجنسية للشخصيات الكرتونية

المعيار	الدلالة	التأثير في تمثيل الهوية / الخصائص
الشكل الخارجي تسريحة الشعر	إبراز أو طمس السمات الجنسية إشارة جنسية تقليدية	إبراز أو إخفاء السمات الجسمية المرتبطة بالجنس: الصدر، العضلات، الأكتاف، الشعر، الخ الشعر القصير غالبًا للذكور، والطويل للإناث، كما ويمكن استخدام تسريحات محايدة للتشويش على الهوية
الملابس	إشارة جنسية ثقافية	ارتباط اللباس بجنس محدّد، ومن الممكن أن يكون متناسب مع الجنسين كما هي الحال مع السروال
تعبيرات الوجه	إشارات نعومة وجاذبية أو قساوة وصرامة	الملامح الناعمية تدلّ على الأنوثة، في حين أن التهجّم مثلًا للذكورة. والحيادية قد تدعم اللاجنسية
الألوان	إشارة رمزية للجنسية	اللون الزهري أو الوردي يرمز إلى الأنوثة، في حين أنّ الأزرق والأسود يدلّ على الذكورة. أمّا الألوان الأخرى فستخدم إمّا للجنسين أو للحيادية

طريقة الحركة	لغة الجسم التعبيرية	الحركة الناعمة أو المستقيمة (تمايل، رقص، مشي، حركة خفيفة)، في مقابل الحركة القاسية أو العنيفة (الركض، الشجار، التدافع، الخ)
الإسم والمناداة	إشارة ثقافية	الأسماء التي تشير إلى جنس محدّد، أو الأسماء المحايدة التي تقلّل من الاتجاه نحو هوية جنسية ذكورية أو أنثوية
الصوت والحوار	إشارة سمعية	الصوت الحادّ أو الغليظ يدلّ على الذكور، بينما الصوت الناعم للإناث، في حين أنّ الصوت المحايد فيتعبر وسيلة للتقليل من القدرة على التصنيف
السلوك والأدوار	أدوار ثقافية -جنسية متوقّعة	القوّة والقيادة مثلًا للذكور، والرعاية والخجل للإناث

مجتمع الدراسة:

تمثّل مجتمع البحث بالشخصيّات الكرتونية التي يشاهدها الأطفال والتي تقدّم لهم من خلال الأفلام أو المسلسلات الكرتونية.

عيّنة الدراسة:

تمّ اختيار عيّنة الدراسة بشكل عشوائي، من خلال اختيار 13 شخصيّة كرتونية يشاهدها الأطفال، وتمّ تحليل الظهور البصري للشخصية في خمس حلقات من حلقات المسلسل أو الفيلم كاملًا وذلك بناء على شبكة التحليل التي تمّ بناؤها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تجدر الإشارة إلى أنّ الإطار الحالي للدراسة لا يقع في سياق تحليل الأدوار، وإنّما شكّلت إشارات إضافية نحو تعزيز اتجاه ما نحو الهوية الجنسية في سياق التحليل.

1. تيليتابيز Teletubbies

يعود أوّل بثّ لعام 1997 في المملكة المتّحدة، وتمّ عرضه في أكثر من 120 دولة حول العالم، وترجمته إلى أكثر من 45 لغة. تدور أحداث التيليتابيز في عالم خيالي مليء بالألوان والأصوات حيث يعيش أربع شخصيّات: "تيكي وينكي" الشخصية الأكبر حجمًا، مع جسم بنفسجي اللون ومثلث على الرأس؛ "ديبسي" مع جسم أخضر وما يشبه القرن على الرأس، ولون للبشرة أكثر سمرة من باقي الشخصيّات؛ "لالا" مع جسم أصفر، وشكل حلزوني على الرأس؛ أمّا "بو" فيمثّل الشخصية الأصغر حجمًا، مع جسم أحمر اللون ودائرة فوق الرأس.

تتوجّه هذه الشخصيّات لترفيه صغار الأطفال (أقل من 3 سنوات) وتعليمهم مهارات أساسية. تتميّز الموضوعات ببساطة الأحداث والتركيز على الحواس.

إنّ شخصيّات تيليتابيز بعيدة عن الانتماء إلى جنس محدّد أيّ أنّها محايدة من حيث الجنس، سواء من حيث الشكل الخارجي أو اللباس أو طريقة الحركة أو حتّى غياب تسريحة الشعر، تقوم هذه الشخصيّات بحركات وترقص وتضحك وتصدر أصواتًا، ولكنها لا تتكّلم سوى ببعض الكلمات أو الجمل البسيطة. تتميّز في ما بينها بلون الزيّ والشكل الذي يعلو رأسها. تينكي وينكي هو الأكبر حجمًا بينها، لذلك من الممكن اعتباره تجسيدًا للدور الأبوي ونظرًا لصوته الحادّ قليلًا، لكن حركاته في الوقت نفسه ناعمة، بالإضافة إلى إرتدائه ثياب أنثوية (تنورة) أثناء تأدية الرقصة في حلقة واحدة من الحلقات الخمس، وحمله لحقيبة نسائية في حلقة أخرى. في الوقت نفسه نلاحظ أنّ صوت "لالا" هو أيضًا حادّ قليلًا مقارنة مع "ديبسي وبو"، لذا لا يمكن الجزم أنّ شخصية "لالا" تمثّل الشخصية الأنثوية أو الأمّ، بينما "تينكي وينكي" هو الأبّ، والشخصيتان الباقيتان تمثلان الأطفال دون تحديد لجنسهما. مع أنّ "ديبسي" يستعين بقبعة يضعها على رأسه في حلقتين من الحلقات الخمس قيد الدراسة، فهل يمكن أن يتم النظر إليه على أنّه شخصية ذكورية، بالرغم من كونه عاطفي ويحبّ الرقص.

في الحقيقة إنّ كل شخصية من الشخصيّات يمكن النظر إليها على أنّها تمثّل شخصية ذكورية أو أنثوية في الوقت نفسه. إنّ الشخصيّات الأربع لا تقدّم دلالات جندرية واضحة لا من حيث الشكل أو من حيث الأدوار والسلوك، فجميعها تشارك في الأنشطة نفسها (اللعب، الأكل، النوم)، وتتشارك في الضحك والبكاء، وتتواصل من خلال الحركات وكلمات بسيطة (آه، أوه، مرحبا) ما يقلّل أيضًا من فرص الربط بين اللغة والجندر.

في الإجمال، لا تقدّم هذه الشخصيّات نماذج جنسيّة واضحة للطفل كي يتماهي بها وتساعده على بناء مفاهيمه الأوّلية حول الجنس والفروق بينهم وتموضعه ذاتيًا في فئة محدّدة. بل تقدّم أنموذجًا يمكن أن يكون ذكرًا أو أنثى في كل مرة من المرات، دون أن يؤثّر ذلك على طبيعة الشخصية نفسها كونها تتحمّل الاحتمالين في الآن الواحد.

2. "Makka Pakka" و"In The Night Garden "Tombliboos

بدأ عرضه في العام 2007 في المملكة المتّحدة وعرض على قناة MBC3 في العام 2008 بعد دبلجته إلى اللّغة العربية. حقّق شعبية كبيرة وحصل على العديد من الجوائز. من الملاحظ أنّ اسم البرنامج باللغة العربية هو "حديقة المرح" في حين أنّ الإسم باللغة الإنكليزية هو "In The Night Garden". كما أنّ شخصية "Makka Pakka " في النسخة العربية هو "نظيف". وكما هو حال "تيليتابيز" الآنف الذكر، فإنّ الحلقات موجّهة لصغار الأطفال وتدور حول مغامرات بسيطة الأحداث تقوم بها الشخصيّات في حديقة سحرية مليئة بالألوان الزاهية والموسيقى، وتتواصل الشخصيّات في ما بينها من خلال أصوات غريبة وبعض الكلمات وتعابير الوجه والحركات. نلاحظ شخصيّة "نظيف" الذي يقوم بأعمال ترتبط بقيمة النظافة من قبيل تنظيف الوجوه، والمكان، فبالرغم من أنّ اسمه باللغة العربية يحمل تفكيرنا إلى أنّه "ذكر الهوية"، إلّا أنّ "نظيف" لا يمتلك أية خصائص جنسانية محدّدة، سواء لجهة الشكل البيضاوي أو اللباس أو اللون أو طريقة التصرّف أو الصوت الناعم الطفولي أو أيّ إشارة أخرى، وما يعزّز ذلك الإسم الأصلي لهذه الشخصية باللغة الإنكليزية والذي لا يحمل إشارات ترتبط بجنس محدّد. هذه الشخصيّة هي بكل بساطة شخصيّة محايدة جنسيًا تدعو إلى التنكّر للجذور البيولوجية، وتترك للطفل الخيار في أن يكون بالنسبة له "أنثى" أو "ذكر"، ولا يساعده في تكوين تصوّرات واضحة حول هوية كل من الجنسين.

والملاحظة نفسها بالنسبة لشخصيّات "الدمى المضحكة" كما تمّ تسميتها بالنسخة العربية (في حين أن اسمها بالنسخة الأصلية هو Tombliboos). وهي بدورها تقوم بحركات رقص ولعب وقفز وتنقّل، وتصدر أصواتًا طفولية ناعمة لا معنى لها، كما أنّها تعزف على الآلات الموسيقية، وتتشابه في ما بينها لجهة المميزات الخارجية ولكنها تختلف بلون اللباس (وردي، وأصفر، وزهري). والملفت في هذه الشخصيّات أنّها تتبادل القبل بشكل مستمر تارة على الوجنتين وأخرى على الفم. وهي تفتقر كسابقاتها إلى كل ما يربطها أو يساعد الطفل على ربطها بجنس محدّد، مع أنّ عيونها الكبيرة ولون اللباس وتعبيرها المستمر عاطفيًا توحي بأنّها شخصيات أنثوية.

3. رابيدز انفيزن Rabbids Invasion

العرض الأوّل في العام 2013 في فرنسا، وتمّ عرضه في أكثر من 200 لغة في جميع أنحاء العالم وحقّق شعبية كبيرة وحصل على العديد من الجوائز. كما هو واضح في الرسم أعلاه فإنّ الشخصيّات هي أشبه ما تكون للأرانب مع أجسام بيضاوية، وعيون دائرية، وأسنان بارزة، وهي تقوم بمغامرات مرحة وفوضوية وتميل إلى العدوانية. تتواصل هذه الشخصيّات في ما بينها من خلال الأصوات وعدد محدود من الكلمات. إنّها تتماثل هذه الشخصيّات لناحية الشكل واللون والأصوات، ولا ترتدي ملابس في الأصل، وهذا ما يسمح لها بأن ترتدي أيّ زيّ بحسب الموقف أو السياق، وبالتالي أن تعكس أيّ هوية جنسيّة ترغب فيها في وقت محدّد أو ظرف معيّن، إذ يمكن ملاحظة أنّ بعض الشخصيّات تظهر اهتمامات أنثوية وأخرى ذكورية (كالاهتمام بالجماليات مثلًا) ولكنها غير ثابتة ويتمّ تبادل هذه الأدوار في ما بينها. مع العلم أنّ أصواتها الغليظة قليلًا إجمالًا يجعلها أقرب ما تكون إلى الجنس الذكوري منها إلى الأنثوي. إنّها باختصار، تقدّم نماذج لسلوكيات غير مقيّدة بالأدوار الاجتماعية. وبالتالي هناك دعوة لإلغاء الجذور البيولوجية، ما مهّد لسنوات للأفكار حول تعدّد الهويات الجنسيّة مما قد يساعد على قبولها من قبل الأطفال لاحقًا.

4. فيري سمول كريتشر The very small creatures

بدأ البث في العام 2021 في المملكة المتحدة وبأكثر من 10 لغات في جميع أنحاء العالم، وقد حقّق شعبية كبيرة وحصل على العديد من الجوائز. إنّ هذه الشخصيّات، كما الأرانب الآنف ذكرهم، يمكنها أن تكون كل ما تشاء ويتمّ تقديمهم كشخصيّات متعاونة ومرحة ومغامرة وتحبّ الاستكشاف. وبالتالي فإنّ التركيز هو على ما تقوم به هذه الشخصيّات، والذي يتمتّع بمستوى عالٍ من الجاذبية، وليس على معطيات محدّدة حول انتمائهم الجنسي، إذ لا معطيات تسمح بالاتجاه نحو جنس محدّد لا من حيث الشكل أو اللون - أصفر، أزرق، أخضر، برتقالي، بنفسجي- أو الإسم وغيرها. فأجسامها صغيرة الحجم وبيضاوية الشكل، وعيونها دائرية بارزة، وهي من دون أفواه ولا آذان، كما أنّ أصواتها عالية ناعمة يصعب تمييزها جندريًا، ولا أسماء أو طريقة للمناداة سوى مقاطع صوتية غير ذات معنى، وحتّى سلوكها وأدوارها فهو متمحور حول اللعب والتعاون في حلّ المشكلات والتعبير عن المشاعر، كما أنّ بعض الشخصيّات تظهر اهتمامات ذكورية وأخرى أنثوية ولكنها غير ثابتة إذ يتم تبادلها في ما بينها.

يتمّ قبول هذه الشخصيّات كنماذج حيادية الجنس استنادًا إلى عملية قبولهم كشخصيّات تدخل السرور إلى قلب الطفل المشاهِد الذي تتمحور تصوّراته حولها بأنّها ذكريات جميلة لا يوجد مانع من أن تكون "ما تريد" طالما أنّ استعداداتها، كما يتم تصويرها، تسمح لها بذلك. إنّها، باختصار، تصوير خيالي يقلّل من أهمّيّة الفروق الجندرية.

5. ماكا وروني Maca & Roni

بدأ عرضه في العام 2021، وكما هو ملفت بالنسبة لهاتين الشخصيتين، وبشكل مشابه لما سبق في الشخصيّات التي تمّ استعراضها، أن لا تمييز واضح بين الخصائص الخارجية لكل من ماكا أو روني. فأجسامها بيضاوية متشابهة، وعيونهما دائرية، مع ملاحظة وجود أنف وبدان للشخصية الأكبر حجمًا من الأخرى (ماكا) ذات اللون البرتقالي. وحتّى أصواتها التي تصدرها فهي ناعمة قليلًا، ولا يوجد حوار بل مجرد إصدار أصوات غير لفظية، ولا يوجد أيضًا تسريحة للشعر أو اللباس الذي هو عبارة عن ما يشبه الغطاء لكامل الجسم Overall وحتّى الرأس، وحتّى اللون التي تظهر فيه الشخصيتان فهو حيادي (النفسجي والبرتقالي)، فضلًا عن أنّ كلتا الشخصيتان تقومان بأدوار مختلفة تنتمي للجنسين. في ما يتعلّق بالإسم، فقد يكون اسم "روني" (البنفسجي اللون) يرمز للجنس الذكوري، في مقابل "ماكا" للأنثى. ولكن بلحاظ الحجم الخارجي لكل من الشخصيتين، نلاحظ أنّ "روني" هو أصغر حجمًا ما قد يتنافى مع فرضية أنّه "ذكر".

6. غريزي والليمار Grizzy & the Lemmings

البث الأوّل كان في العام 2016 في فرنسا على قناة France 3 وقد لاقى شهرة واسعة عالميًا بسبب طابعه الكوميدي البصري الساخر وسهولة فهمه بدون حوار. يجسّد غريزي الدب البنيّ اللون صورة الذكر الغاضب سواء من خلال حجم جسمه الضخم أو من صوته الخشن، أمّا الكائنات الأخرى Lemmings فلا تعطى لهم سمات فردية أو جندرية، فهم جماعة واحدة من دون فروق في ما بينهم. فهم لا يملكون ملامح تشير إلى انتمائهم لجنس محدّد سواء على مستوى الصوت، أو الشعر، أو اللباس، أو اللون، أو حتّى الحوار. أمّا سلوكاتهم فتتمثّل في النشاط المفرط واللعب والتحايل والقيام بالمقالب الصاخبة، ما يمكن أن يتناسب مع التصوّرات التقليدية عن الشخصية الذكورية. ولكن، في الوقت نفسه، يمكن اعتبار أنهم يمثّلون "الأنوثة" في مقابل النظام الذكوري المهيمن بشخصية الدب ولعل لونهم البنفسجي يعزّز هذه الفرضية، أو أنّهم يرمزون إلى الطفولة من دون إظهار للجنس، وهنا أيضًا يكون التساؤل حول الغاية من عدم إظهار هذه الهوية البيولوجية وما يتعلّق بها من سمات وأدوار اجتماعية وثقافية.

7. مينيونز Minions

يعود تاريخ هذه الشخصيّات إلى العام 2010، وكما هو حال الشخصيّات الآنفة الذكر، فإنّ الـ "مينيانز" لا تظهر أية خصائص جنسية محدّدة بشكل صريح لدى معظمها. فأصواتها متشابهة، ويمكن النظر إلى ملابسهم الموحّدة الشكل واللون لتعزيز هوية المجموعة وإبعاد التركيز عن الهوية الفردية، فيبدو الجميع متشابهين ما عدا فوارق بسيطة في تصفيفة الشعر والنظارات التي يلبسونها (السروال مع الحمالات وبعض الإكسسوارات) أو العين الواحدة أو الفرق البسيط في أحجام البعض منها. ويتواصل الـ Minions بطريقة غير مفهومة (ثرثرة) وباستخدام كلمات يمكن التعرّف عليها من حين إلى آخر، وهذا يمكن أن يكون مؤشّرًا إضافيًا للابتعاد عن تقديم أنماط كلام جندرية مرتبطة عادة بالأنوثة أو الذكورة. مع أنّ أصواتهم عالية النبرة يمكن النظر إليها على أنها تميل إلى الذكورة. وتظهر هذه النماذج تنكّرًا وروح مرح ودعابة وفوضى وقدرة لدى بعض الشخصيّات على التمظهر بما يشبه الجنس الأنثوي وسلوكه (المشي وحمل الحقيبة النسائية مثلًا)، وبالتالي نحن أمام "تحوّل" من جنس إلى آخر. يشار إلى هذه الشخصيّات باللغة العربية بضمير "هو" (على قاعدة التعامل مع "المحايد" على أنّه "ذكوري افتراضيًا")، بينما يستخدم الضمير "it" باللغة الإنكليزية.

للإجابة إذًا عن سؤالي الدراسة المتمثّلين في مدى تقدّم الشخصيات الكرتونية نماذج جنسية (ذكورية وأنثوية) تساعد الطفل على بناء هويّته الجنسية، وكيفيّة تكريس الشخصيّات الكرتونية التصوّرات المرنة لدى الطفل حول الهوية الجنسية، أظهرت نتائج التحليل النوعي لعيّنة من الأفلام الكرتونية الموجّهة للأطفال أنّ كل الشخصيّات الرئيسة قيد الدراسة تتّسم بالضبابية الجندرية Gender Ambiguity، إذ يتمّ تقديم الشخصية بصفات "محايدة" لا تعبّر بوضوح عن انتمائها الجنسي، سيما على مستوى الشكل أو الصوت أو السلوك. وهي وإن كانت تتماشى مع الدعوات إلى التحرّر من القوالب النمطية، إلّا أنّها تؤدّي إلى إحداث تشويش حول الهوية الجنسية وما يرتبط بها من خصائص وسمات للذكور والإناث لدى الطفل المتلقي، هذا الأخير الذي لا يزال في مرحلة بناء مفاهيمه الأوّلية عن الذات، والآخر، والهوية الجنسية.

إنّ الهوية الجندرية تشير إلى إدراك الفرد لذاته الجنسية بدءً من مرحلة الطفولة وحتّى المراهقة ضمن إطار ثقافي واجتماعي محدّدين (Butler, 1999)، وبالتالي، فإنّ غياب النماذج الواضحة في هذه الأعمال يفضي إلى عدم وجود مرجعية جندرية قابلة للتكرار أو مناسبة للإقتداء، وهو أمر بالغ الخطورة في المرحلة العمرية التي تتشكّل فيها الهوية الذاتية، إنّها غير مناسبة للإقتداء على اعتبار عدم انسجامها مع التوقّعات الثقافية في البيئة العربية – اللبنانية. فبالرغم من الجذور البيولوجية للهوية الجنسية إلّا أنّها مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالبنية الثقافية والأخلاقية والاجتماعية، ويتمّ ترسيخها من خلال نسق متكامل من السلوكات والمظاهر واللغة وغيرها. لذا، فإنّ تقديم هذه النماذج المحايدة جنسيًا يخلق فجوة بين ما يتعرّض له الطفل من خلال الشاشات وما يتعلّمه بل ويتوجّب عليه التآلف معه من خلال المحيط، ولا يسهم بطبيعة الحال في بناء هوية جنسية متوازنة قائمة على الاختلافات البيولوجية والفطرية بين الذكور والإناث، وما يرتبط بها من أبعاد معرفية واجتماعية وثقافية وسلوكية.

إنّ الشخصيّات الكرتونية تعتبر أحد الوسائط الرمزية المؤثّرة في دعم أو عرقلة بناء الطفل في مرحلتي الطفولة المبكرة والوسطى لتصوّراته الأوّلية عن ذاته الجندرية ودوره الاجتماعي (Erikson, 1968)، فوفقًا لأريكسون إنّ غياب نماذج واضحة أو وجود تمثيلات جندرية متضاربة يسهم في خلق اضطراب في تجاوز أزمة الهوية الجندرية، مما قد يؤثّر سلبًا في بناء الذات وتقديرها لدى الطفل وفشل في تجاوز المرحلة بأكبر قدر من التوافق والانتقال إلى المرحلة التي تليها. إنطلاقًا من ذلك، تعدّ الشخصيّات الكرتونية تجلّيات رمزية لهذا "الأداء الجندري"، فإذا كانت هذه الشخصيّات تتّسم بالغموض أو تمزج بشكل مشوّش بين السمات الجندرية، فإنّها قد تنتج تمثيلات غير مستقرة يصعب على الطفل أن يتماهى معها، خاصّة في المجتمعات العربية التي لا تزال ترى الجندر من زاويا ثقافية واجتماعية.

إنّ ما نحن بصدد تسليط الضوء عليه لا يقتصر على مجرد فكرة مشاهدة الطفل لهذه الشخصيّات، وإنّما يتعداه إلى تاثير ذلك على تشكيل وعي الطفل، فقد أثبتت نتائج دراسة وارد وغروير (Ward & Grower, 2020) حول وسائل الإعلام وبناء الأدوار النمطية الجندرية وجود ارتباط بين مشاهدة التلفزيون بشكل متكرّر والتعبير عن معتقدات أكثر نمطية حول الجنس بجسب تعبير الباحثان، وأيضًا وجود روابط قوية بين استخدام الشباب لوسائل الإعلام المرئية ومواقفهم العامّة حول أدوار الجنس ومعتقداتهم الجندرية حول الأدوار والمظهر، وتتطابق هذه النتيجة مع ما توصّل إليه شافر (Schaefer, 2023) إذ أنّ الشباب المثليين الذين شاهدوا برامج تمثّلهم في مرحلة طفولتهمم كان شعورهم إيجابي أكثر تجاه تطوّر هويتهم لاحقًا. وأيضًا دراسة فاين وآخرون (Fine et al., 2025) التي أظهرت فعالية الشخصيّات الكرتونية في التأثير على طريقة تفكير الأطفال وتعليمهم حول الهويات العابرة للجنس وتقليل الاعتقاد بثباته.

إنّ تقديم الشخصيّات الكرتونية بطريقة "جندرية محايدة" يقع في سياق الاتجاهات الداعية إلى التحرّر من الصور النمطية التقليدية (بحسب زعمها) لكل من الجنسين، وفي ظلّ هذا الواقع، قد يكون مطلوبًا إجراء المزيد من الدراسات للوقوف على مستوى وكيفيّة تأثير ذلك على مسار بناء الطفل لهوية جندرية واضحة المعالم، بالأخص في ظلّ غياب بدائل عربية تقدّم نماذج مرجعية منسجمة مع الثقافة السائدة.

الخاتمة:

الهوية الجنسية، أي الشعور الداخلي بأن يكون الفرد ذكرًا أو أنثى، هي ظاهرة معقّدة تتشكّل بفعل العديد من العوامل ونتيجة التفاعل بين الاستعدادات البيولوجية، والتعلّم الاجتماعي- المعرفي، والأبعاد النفسية. فالهوية الجنسية هي نتاج سلوكيات وقيم تُقدَّم إلى الطفل، حيث يقوم هذا الأخير ببناء صور نمطية لكلا الجنسين ويعمل على تشكيل هويّته الجنسية بما تحويها من تصوّرات لذاته الجنسية وللجنس الآخر، ويعكس كل ذلك في سلوكه المبنّي على مبدأ التوافق مع المجتمع.

ومن البديهي القول بأنّ دراسة تكوّن الهوية الجنسية للطفل لا يمكن أن تتمّ بمعزل عن النظريات البيولوجية التي تفترض بأنّ العوامل الهرمونية والعصبية هي العامل الأهمّ في تحديد الهوية الجنسية (وارتون، 2014)، إذ أنّ الدماغ ينمو بطريقة تؤهّل الطفل للاتجاه نحو هوية جنسية محدّدة. أمّا نظرية التنشئة الاجتماعية فتؤكّد على دور التفاعلات الاجتماعية والإشارات البيئيّة في تشكيل الهوية الجنسية، إذ يتعلّم الأطفال عن الأدوار الجنسية من خلال تعليمات واضحة، وملاحظة سلوك الآخرين، والصور التي يتمّ بثّها من خلال وسائل الإعلام والتواصل (وارتون، 2014). ويمكن في هذه الحال أن يؤثّر التعرّض المستمر للصور النمطية/ غير النمطية، الحيادية وغير الحيادية المتعلّقة بالجنسين على كيفيّة إدراك الأطفال لأنفسهم وللآخرين، مما قد يؤدّي إلى أكثر من فهم واحد لخصائص الجنسين وأدوارهما. وتلعب العوامل النفسية المحيطة بالطفل دورًا هامًا في هذا المجال (الشقيرات، 2020)، بالإضافة إلى قيام الأطفال ببناء فهمهم للجنس من خلال عملية معالجة المعلومات وتصنيفها، فيطوّرون أطرًا ذهنية ومخطّطات للذكورة والأنوثة يفسّرون من خلالها سلوكاتهم وسلوكات الآخرين ويوجّهونها. ويعتبر التعرّض للتمثيلات المتنوّعة للجنسين في النماذج الكرتونية مؤثّرًا هامًّا على تطوّر هذه المخطّطات (Bem, 1981). ففي حين تعمل بعض النماذج الكرتونية على تقديم نماذج وصور نمطية تقليدية متعلّقة بالجنس، فإنّ بعضها الآخر يتبنّى أو يجسّد نماذج أخرى حيادية أو غير حيادية تتحدّى المعايير الجنسية الفطرية وتعرّض الأطفال لاحتمال وجود هويات أخرى تتجاوز الثنائية، وهنا مكمن الخطورة. إذ أنّ هذه النماذج الكرتونية تسهم بما لها من انتشار واسع وإمكانات تصوير متنوّعة دورًا في تشكيل فهم الأطفال للجنس. وهي وإن لم تكن كبيرة من الناحية الكمية، ولكنها من الناحية النوعية تستحق الوقوف عندها. فبلحاظ أنّ تاريخ معظمها يعود إلى أكثر من عقد من الزمن، فهي تهدف ضمنيًا وحتميًا إلى العمل على "تشكيل وعي" الأطفال، للوصول بهم إلى مرحلة التقبّل وعدم الرفض وهي الخطوة الأولى في التغيير وبناء المواقف والاتجاهات، مما يجعل تبرير الطفل لمختلف النماذج أكثر سهولة أو بالحدّ الأدنى اتّخاذ موقف حيادي تجاهها، والتعاطي معها بنسبة من المقبولية (إن لم نقل بمقبولية تامّة) مع مرور الوقت بالأخص في مرحلة المراهقة. ولا يسع القيّمين على تربية الأطفال وتنشئتهم سوى التنبّه لكل ما يتعرّض له هؤلاء الصغار للعمل على تنقيته أو تجنّبه بالحدّ الأدنى. وهنا لا بد من التوقّف عند أمرين اثنين، أوّلهما توفير البدائل وثانيهما الحضور "الفعلي" للأهل كقيّمين من الدرجة الأولى على عملية التربية. وليس المقصود بالبدائل ما هو على مستوى الأبعاد الرقمية فحسب، وإنّما كل ما يتعلّق بقضاء الطفل لوقته في مختلف أنواع الأنشطة (الرياضية، والفنيّة، واللغوية، الخ). أمّا بالنسبة للأمر الثاني، أي الأهل، الأمهات والآباء على حدّ سواء مع التشديد على الآباء، فإنّ الانخراط الحقيقي في يوميات الطفل ومشاركته أنشطته يعزّز بناء شخصيّته، ويتيح الفرصة للأطفال لمشاركة أسئلتهم وهواجسهم واهتماماتهم، ويسهم في إكسابهم مهارات القراءة النقدية لكل ما يتعرّضون له من خلال الفضاء الرقمي. كما ويسمح لكلا الطرفين (الأهل والأطفال) بالفرص لبناء علاقة عاطفية متينة تشكّل أساسًا لنقاش موضوعات وقضايا حسّاسة سواء على مستوى الهوية الجنسية أو غيرها من الأمور وفي مختلف المراحل العمرية

فحول تفعيل الآباء لأدوارهم في المجتمعات الشرقية أظهر جاينس (Jeynes, 2015) في تحليله لـ 66 دراسة للوقوف على العلاقة بين مشاركة الأب في عملية تربية الأبناء ونتائجهم الدراسية، توصّل إلى أنّه على الرغم من تأثير كل من الآباء والأمهات على نموّ الطفل من خلال مسارات مختلفة، إلّا أنّ مشاركة الأب تنبّأت بنتائج أكاديمية ونفسية للأطفال من مرحلة رياض الأطفال وحتّى سنوات الدراسة الجامعية للأبناء والبنات على حدّ سواء. وفي نتائج مشابهة، توصّلت جيا وآخرون (Jia et al., 2012) إلى أنّ مشاركة الأب مع أطفاله في لعبهم بشكل متكّرر ارتبط بمشاكل سلوكية داخلية أقل وبكفاءة إجتماعية أعلى لدى الأطفال، ولكن فقط عندما أظهر الوالدان دعمًا مشتركًا في تربية الأطفال. وفي دراسة مشابهة لـ جونج وآخرون (Jeong et al., 2017) بناء على استخدام بيانات من حوالي 99 ألف طفل في سن الثالثة والرابعة من العمر في 44 دولة منخفضة ومتوسّطة الدخل، وجدت هذه الدراسة ارتباطات قوية بين مستويات تعليم الوالدين ونتائج نموّ الأطفال، وكان توفير الآباء لدعم التعلّم (أي الكتب والتفاعلات المحفّزة) بمثابة آلية رئيسة يرتبط من خلالها تعليم الوالدين بتنمية الأطفال، حيث يتنبّأ تعليم كل والد بجهوده وجهود شريكه لدعم التعلّم المبكر للأطفال. وكان دعم التعلّم بمثابة آلية أقوى نسبيًا في البلدان المتوسطة الدخل مقارنة بالبلدان المنخفضة الدخل.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإنّنا نوصي بما يلي:

- تفعيل وسائل الرقابة من قبل القيمين على رعاية الطفل وتربيته لناحية التدقيق بما يشاهده ويتعرّض له ويتفاعل معه من خلال مختلف الوسائل الرقمية.
- إكساب الطفل مهارات القراءة والمشاهدة النقدية لكل ما يتعرّض له سواء في الفضاء الرقمي أو غير الرقمي.
- العمل على تفعيل آليات إنتاج شخصيّات كرتونية (وغير كرتونية) ملائمة للهوية العربية ومناسبة لكل من الإناث والذكور.
- العمل على تعزيز هوية الطفل وإنتمائه لجنس محدّد وتوفير الفرص اللازمة لتحقيق الذات وتعزيز السمات الشخصية لدى كلا الجنسين.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم، وعمور، أميمة، وشريف، سليم. (2006). *الإساءة والجندر*. دار الفكر.

أحرشاو، الغالي. (2017). التربية الوالدية وسيكولوجية الطفل. *مجلة الطفولة العربية*، 18 (70)، 75-79.

إسماعيل، حنان. (2023). الاتجاهات الحديثة في بحوث الرسوم المتحركة وتأثيراتها المعرفية والوجدانية والسلوكية على الأطفال. *مجلة البحوث والدراسات الإعلامية*، 23، 9-162.

باهية، شعلال. (2024). التنشئة الاجتماعية للطفل من خلال القيم التي يتلقاها عبر الرسوم المتحركة المتلفزة – تحليل محتوى حلقة من الرسوم المتحركة: سبونج بوب وغامبول-. *مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية*، 14(1)، 81-100.

البرجي، هشام سعيد. (2019). *أثر الرسوم المتحركة التي تقدّمها الفضائيات العربية على قيم الطفل المصري وسلوكه*. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، قسم الإذاعة والتلفزيون.

تدمري، رشا. (2018). *البحث العلمي من الفكرة إلى المناقشة: دليل الباحث في علم النفس والتربية*. المكتبة العصرية.

حجازي، عائشة. (2020). تأثير مشاهدة أفلام الكرنون على سلوك العنف لدى الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الأسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(6)، 168-197.

حسن، محمود شمال. (2010). غياب الأب وأثره في التنميط الجنسي للأطفال الذكور. *مجلة الطفولة والتنمية*، 5 (17)، 71 - 102.

حسين، نسمة إمام سليمان. (2019). استخدام الطفل المصري لكارتون الواقع الافتراضي باليوتيوب وتأثيراته على هويته الثقافية في ضوء العولمة: كارتون الواقع سبايدرمان – نموذجًا. *مجلة البحوث والدراسات الإعلامية*، 10، 413-496.

حمزة، عفيفة. (2024). برامج الأطفال الإلكترونية وأثرها على سلوك الطفل: برنامج ماشا والدب- أنموذجًا-. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*، 18 (2)، 363- 388.

الحياني، أمل محمد، وعبد الرحمن، أروى عدنان. (2024). تأثير الرسوم المتحركة على الأطفال المسلمين العراقيين: الجوانب العقائدية، الاجتماعية، الأخلاقية، الأكاديمية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 126، 25-44.

الديب، راندا مصطفى، وأحمد، أميرة صابر، والبربري، نورا عبد القوي. (2022). الرسوم المتحركة ودورها في النموّ الخلقي لدى طفل الروضة "دراسة تجليلية لبعض أفلام البلاي موبيل المدبلجة على اليوتيوب". *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، 5 (21)، 39-70.

رفاعي، عزة محمد صديق. (2022). دور خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة في التنبؤ باضطرابات الشخصية الحدية لدى مستخدمات المواد ذات التأثير النفسي. *مجلة الإرشاد النفسي*، 72، 71-112.

زهية، جدوي. (2022). دور الأفلام الكرتونية في تشكيل السلوكات العدوانية للطفل. مجلة الفكر المتوسطي، 11 (1)، 579-597 .

السيد، فاطمة خليفة. (2015). اضطراب الهوية الجنسية وعلاقته بالقلق ومفهوم الذات وخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة لدى طالبات الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، 42 (3)، 101 – 142.

الشقيرات، محمد فلاح. (2020). اضطراب الهوية الجندرية لدى طفل الروضة – دراسة إكلينيكية. *المجلة العربية للنشر العلمي AJSP*، 2، 145- 159.

الصرايرة، ماجدة أحمد وأبو شمالة، فرج محمد. (2015). *التربية الجنسية للأطفال والمراهقين (من منظور تربوي)*. دار الخليج للنشر والتوزيع.

صوالحة، عبد المهدي محمد. (2014). النزاعات الأسرية كمنبّئات بالهوية النفسية لدى عيّنة من المراهقين. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 8 (2)، 304-318.

الطائي، م. جعفر حسن جاسم. (2012). الأسرة العربية وتحدّيات العصر الرقمي. *مجلة الفتح*، 51، 275-290.

عبد الغني، خالد محمد. (2014). *اضطراب الهوية الجنسية والقلق والضغوط*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

العشماوي، ياسين محمود ضياء الدين. (2022). أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بإضطراب الهوية الجنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، 120 (4)، 1518- 1550.

العلاق، أحمد قاسم شاكر. (2024). مدلولات مصطلح الجندر في الدراسات الغربية الحديثة. *مجلة الآداب*، ملحق، 213-236.

القرجتاني، مريم شريف عبد الله، وشيخو، سهام أحمد. (2012). التنميط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقدي الأب. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 89، 404- 492.

محي الدين، كريم رأفت. (2024). الدلالات المفاهيمية للمحتوى التصميمي في مشاهد الرسوم الكرتونية وأثرها على الطفل. *مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون*، 24(1)، 382-387.

وارتون، إيمي. (2014). *علم اجتماع النوع: مقدمة في النظرية والبحث* (ترجمة هاني خميس أحمد عبده). المركز القومي للترجمة.

وهدان، هدى السيد محمود، وقاعود، أسامة عبده محمد، ورمضان، أحمد ثابت فضل، والشاهد، أحمد محمد. (2021). واقع أفلام الكرتون بالتلفزيون وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى أطفال الروضة في ضوء الدراسات السابقة التي تناولتها. *مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية*، 18، 513-536.

وولفلوك، أ، وباري، ن. (2015). *نمو الطفل والمراهق* (ترجمة معاوية أبو غزال و الفرحاتي السيد محمود). دار الفكر.

يحياوي، إبراهيم، ونواري، نصر الدين. (2019). دور الأفلام الكرتونية في توعية الأطفال بأهمّيّة الرياضة المدرسية، دراسة سوسيولوجية على عينة من أولياء التلاميذ بمدينة سطيف. *مجلة رؤى للدراسات المعرفية والحضارية*، 5 (1)، 91- 107.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abraham, G.S., Basheer, B.M., Sudhakaran, S., & Babu, R. (2021). A study to assess the impact of cartoon on developmental dom ains of communication in children aged 4 to 6 years. *International Journal of Health Sciences and Research*, 11 (3), 205-222.

Afzaal, S., Irshad, S., & Naz, B. (2021). Internalizing gendered identities: An analysis of children's conversations about cartoon characters. *University of Chitral Journal of Linguistics and Literature*, 5 (2), 148- 169. [CrossRef]

Alemann, C., Garg, A., & Vlahovicova, K. (2020). *The role of fathers in parenting for gender equality*. Promundo.

Altaf, A., Mahmood, Q., & Gul, Z. (2023). Sweet girls and tough boys: An analysis of gender representations in children's car toon shows. *Journal of Asian Development Studies*, 12 (3), 1128-1137. [CrossRef]

Bem, S.L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364. [CrossRef]

Bigras, N., Bosisio, M., Daspe, M.E., & Godbout, N. (2020). Who am I and what do I need? Identity difficulties as a mechanism of the link between childhood neglect and adult sexual disturbances. *International Journal of Sexual Health*, 32 (3), 267-281. [CrossRef]

Baker, C.E. (2017). Father-Son Relationships in Ethnically Diverse Families: Links to Boys' Cognitive and Social Emotional Development in Preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2335–2345. [CrossRef]

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.

Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge ISBN 0-203-90275-0

Chen, Guo. (2021). *The role of parents in their children's gender identity. Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Proceedings of the 2021 International Conference on Social Development and Media Communication (SDMC 2021), 631, 307 - 311.

Clarke, L.L., Hine, B., England, D., Flew, PPMS., Alzahri, R., Juriansz, S.N., & Garcia, MJBC. (2024). The gendered behaviors displayed by Disney protagonists. *Frontiers in Sociology*, 9:1338900. [CrossRef]

David G. Perry, G.D., & Pauletti, E.R. (2011). Gender and Adolescent Development. *Journal of Research on adolescence*, 21(1), 61 – 74.

Eagly, A.H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social -role interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates Incorporation. [CrossRef]

Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton

Fine, R.D., Troncoso, S.C., & Gelman, S.A. (2025). Transformative tales: The role of story videos on children's reasoning abo ut transgender identities. *British Journal of Developmental Psychology*, 43, 418-439. [CrossRef]

Gender Psychology. (n.d.). *In Alleydog.com's online glossary*. Retrieved on 15 August 2023, from: https://www.alleydog.com/glossary/definition-cit.php?term=Gender+Psychology

Gerbner, G., & Gross, L. (1976). Living with television: The violence profile. *Journal of Communication*, 26(2), 172-199. [CrossRef]

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., & Shanahan, J. (2002). *Growing up with television: Cultivation process*. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Media effects: Advances in theory and research (pp. 43-67). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://www.researchgate.net/publication/310842660

Gökçearslan, A. (2010). The effect of cartoon movies on children's gender development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5202-5207. [CrossRef]

Helgeson, V.S. (2017*). Psychology of gender* (5th ed). Routledge https://transreads.org/wp-content/uploads/2022/01/2022-01-16_61e4542ae7c20_ThePsychologyofGenderbyVickiS.Helgesonz-lib.org_.pdf

Jeong, J., McCoy, D.C., & Fink, G. (2017). Pathways between paternal and maternal education, caregivers' support for learning, and early child development in 44 low-and middle-income countries. *Early Childhood Research Quarterly*, ELSEVIER, 41, 136-148. [CrossRef]

Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education, 50*(4), 387–423. [CrossRef]

Jia, R., Kotila, L. E., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2012). Transactional relations between father involvement and preschoolers socioemotional adjustment. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 848-857. [CrossRef]

Kohlberg, L. (1966). A cognitive –developmental analysis of children's sex role concepts. *Psychological Review*, 73 (4), 221-236 https://www.verywellmind.com/an-overview-of-gender-constancy-4688620

Lent, J.A. (2001). *Animation in Asia and the pacific*. Indiana University Press.

Malone, Liam P. (2017). *Gender identity and childhood experiences: An introductory quantitative study of the relationship between gender identity and adverse childhood experiences*. Masters Thesis, Smith College, Northampton, MA.

Merlin, C., Okerson, J.R., & Hess, P. (2013). How parenting style influences children: a review of controlling, guiding, and permitting parenting styles on children's behavior, risk-taking, mental health, and academic achievement. *The William & Marry Educational Review*, 2 (1), 32-43.

Morgan, M., & Shanahan, J. (2010). The state of cultivation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(2), 337-355. [CrossRef]

Perry, D.G, & Pauletti, R.E. (2011). Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 61-71. [CrossRef]

Ruble, N.G. & al. (2006). *Gender development*. In W.Damon & R.M. Lerner (Eds), Handbook of child psychology (vol. 3, pp. 785-852). Hoboken, NJ: Wiley.

Şahin, M. (2019). The cognitive emotional behavioral and physical effects of cartoons on children. *Advances in Human and Social Aspects of Technology*. [CrossRef]

Schaefer, I. (2023). Children's television and its effects on LGBTQ youths' identity milestones, acceptance, and comfort in identity. *Journal of Student Research*, 12(4), 1-16. [CrossRef]

Schackel, J., et al. (2011). Organizational effects of prenatal hormones on human sexual development. *Physiology & Behavior*, 105 (3), 599-611.

Sheikh, M.A., Hassan, A., Mohsin, N, & Mir, B. (2023). Cartoon's content and their impact on children's psychology. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 11 (4), 3913-3923. [CrossRef]

Sinha, T., & Mallick, A. (2022). A study on the impact of cartoon on pre-schooler children and its implementation as a teaching tool in the curriculum. *Journal of Humanities and Social Science*, 27(9), 27-31.

Tu, B. (2022). The effect of different paternal parenting styles have on daughter's gender identity and gender role attitudes formation. *ICHESS*, 2518–2529. [CrossRef]

Van Lissa, C. J., & Keizer, R. (2020). Mothers' and fathers' quantitative and qualitative parenting in relation to children's emotional adjustment: A between- and within-family investigation. *Developmental Psychology*, 56(9), 1709–1722. [CrossRef]

Vega, M., Penugonda, C., & Chunn, J. (2022). Analysing the extent of authoritarian parenting on academic achievement: Ethical lens. *Journal of Student Research*, 11 (1), 1-6. [CrossRef]

Ward, M.L., & Grower, P. (2020). Media and the development of gender role stereotypes. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 177-199. [CrossRef]

Wells, P. (1998). *Understanding animation*. Routledge.

West, A. (2015). A brief review of cognitive theories in gender development. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, 2 (1), 59- 66. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdel Ghani, K. M. (2014). *Gender identity disorder, anxiety, and pressures*. Al-Warraq Publishing. [In Arabic]

Abu Riyash, H., Al-Safi, A., Amour, O., & Sharif, S. (2006). *Abuse and gender*. Dar Al-Fikr. [In Arabic]

Aharshao, A. (2017). Parental education and child psychology. *Arab Childhood Journal*, 18(70), 75–79. [In Arabic]

Al-Allaag, A. Q. S. (2024). The connotations of the term "gender" in modern Western studies. *Journal of Arts*, Supplement, 213–236. [In Arabic]

Al-Ashmawi, Y. M. D. (2022). Patterns of family upbringing and their relationship to gender identity disorder among secondary school students. *Journal of the Faculty of Education*, 120(4), 1518–1550. [In Arabic]

Al-Barji, H. S. (2019). *The impact of animated cartoons presented by Arab satellite channels on Egyptian children's values and behavior* (Published doctoral dissertation). Cairo University, Faculty of Media, Department of Radio and Television. [In Arabic]

Al-Deeb, R. M., Ahmed, A. S., & Al-Barbari, N. A. Q. (2022). Animated cartoons and their role in moral development among kindergarten children: An analytical study of selected Playmobil dubbed films on YouTube. *Arab Journal for Child Media and Culture*, 5(21), 39–70. [In Arabic]

Al-Hayani, A. M., & Abdulrahman, A. A. (2024). The impact of animated cartoons on Iraqi Muslim children: Doctrinal, social, ethical, and academic dimensions. *Journal of Basic Education College*, 126, 25–44. [In Arabic]

Al-Qurjatani, M. S. A., & Shikho, S. A. (2012). Gender stereotyping and its relationship to psychological and social adjustment among fatherless children. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 89, 404–492. [In Arabic]

Al-Sarayrah, M. A., & Abu Shammala, F. M. (2015). Sexual education for children and adolescents: An educational perspective. Dar Al-Khaleej for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Shaqirat, M. F. (2020). Gender identity disorder among kindergarten children: A clinical study. *Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP)*, 2, 145–159. [In Arabic]

Al-Ta'i, M. J. H. J. (2012). The Arab family and the challenges of the digital age. *Al-Fath Journal*, 51, 275–290. [In Arabic]

Bahia, S. (2024). Socialization of the child through values transmitted via televised animated cartoons: Content analysis of an episode of SpongeBob and Gumball. *Journal of Social and Human Sciences*, 14(1), 81–100. [In Arabic]

El-Sayed, F. K. (2015). Gender identity disorder and its relationship to anxiety, self-concept, and childhood abuse among female university students. *Journal of Psychological Counseling*, 42(3), 101–142. [In Arabic]

Hamza, A. (2024). Electronic children's programs and their impact on child behavior: "Masha and the Bear" as a model. *Journal of Human Research and Studies*, 18(2), 363–388. [In Arabic]

Hassan, M. S. (2010). Father absence and its effect on gender stereotyping among boys. *Childhood and Development Journal*, 5(17), 71–102. [In Arabic]

Hejazi, A. (2020). The effect of watching animated movies on violent behavior among children from the perspective of parents in Saudi Arabia. *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, 28(6), 168–197. [In Arabic]

Hussein, N. E. S. (2019). Egyptian children's use of virtual reality cartoons on YouTube and their impact on cultural identity in light of globalization: VR Spiderman as a model. *Journal of Media Research and Studies*, 10, 413–496. [In Arabic]

Ismail, H. (2023). Modern trends in animated cartoon research and their cognitive, emotional, and behavioral impacts on children. *Journal of Media Research and Studies*, 23, 9–162. [In Arabic]

Mohi El-Din, K. R. (2024). Conceptual connotations of design content in animated cartoon scenes and their impact on children. *Journal of Research in Art Education and Fine Arts*, 24(1), 382–387. [In Arabic]

Refaie, A. M. S. (2022). The role of childhood abuse experiences in predicting borderline personality disorders among users of psychoactive substances. *Journal of Psychological Counseling*, 72, 71–112. [In Arabic]

Sawalha, A. M. (2014). Family conflicts as predictors of psychological identity among adolescents. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(2), 304–318. [In Arabic]

Tadmori, R. (2018). *Scientific research from idea to defense: A guide for researchers in psychology and education*. Al-Maktabah Al-Asriyya. [In Arabic]

Wahdan, H. S. M., Qaoud, O. A. M., Ramadan, A. T. F., & El-Shahid, A. M. (2021). The reality of animated cartoons on television and their relationship to aggressive behavior among kindergarten children in light of previous studies. *Journal of 21st Century Education for Educational and Psychological Studies*, 18, 513–536. [In Arabic]

Wharton, A. (2014). *Sociology of gender: An introduction to theory and research* (H. Kh. A. Abdu, Trans.). National Center for Translation. [In Arabic]

Woolfolk, A., & Perry, N. (2015). *Child and adolescent development* (M. Abu Ghazal & S. M. Al-Farahati, Trans.). Dar Al-Fikr. [In Arabic]

Yahyawi, I., & Nouwari, N. (2019). The role of animated films in raising children's awareness of the importance of school sports: A sociological study on a sample of parents in Setif. *Roa' Journal for Cognitive and Civilizational Studies*, 5(1), 91–107. [In Arabic]

Zahia, J. (2022). The role of animated films in shaping aggressive behaviors among children. *Mediterranean Thought Journal*, 11(1), 579–597. [In Arabic]

www.refaad.com

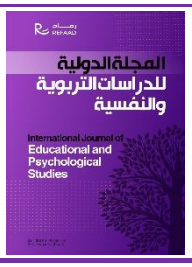
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130

Vol. 14, Issue 6, 2025, pp. 1037 - 1048



The Role of Modern Technologies in Language Teaching and Learning: Toward Interactive Digital Multimodal Environments

دور التقنيات الحديثة في تعليم اللغة وتعلّمها: نحو بيئات رقمية تفاعلية متعددة الوسائط

Abdelsalam Alkhider Hasb Allah[1*]

[1] Assistant Professor, Department of Educational Technology, Faculty of Education, Omdurman Islamic University, Sudan.

[*] Corresponding Author: Abdelsalam Hasb Allah (Abdelsalamibrahim605@gmail.com)

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/7/28	2025/8/24	2025/9/28

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.9

Abstract:

Objectives: This study aimed to investigate the role of modern technologies in language teaching and learning through the analysis of experiences reported by a sample of 150 individuals, representing 37.6% of a total population of 450.

Methods: The study examined diverse educational tools, including video conferencing platforms, learning management systems (LMS), smart applications, and augmented/virtual reality technologies, data were collected primarily via individual interviews, providing comprehensive insights into participants' experiences.

Results: Results indicated that video conferencing platforms, particularly Zoom and Microsoft Teams, were the most frequently used (38.67%), followed by LMS platforms (16.67%). Listening skills were identified as the most positively impacted (34%), whereas insufficient technological infrastructure emerged as the primary challenge (42%). The findings underscore the necessity of enhancing digital infrastructure and offering professional training for educators to effectively adapt to digital transformation in language learning environments.

Keywords: *Modern technologies; digital environments; multimedia.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف دور استخدام التقنيات الحديثة في تعليم وتعلّم اللغات من خلال تحليل تجارب عينة مكونة من 150 فردًا تم اختيارهم من إجمالي مجتمع الدراسة البالغ 450 فردًا، أي بنسبة 37.6%.

المنهجية: استخدم الباحث المقابلات الفردية كأداة رئيسية لجمع البيانات، مما أتاح له التعرف على خبرات أفراد العينة بشكل معمّق. تناولت الدراسة مجموعة من الأدوات التعليمية مثل منصات مؤتمرات الفيديو، وأنظمة إدارة التعلم (LMS)، والتطبيقات الذكية، وتقنيات الواقع المعزز/الواقع الافتراضي.

النتائج: أظهرت النتائج أن أكثر التقنيات استخدامًا كانت منصات مؤتمرات الفيديو مثل Zoom و Microsoft Teams بنسبة 38.67%، تلتها منصات إدارة التعلم بنسبة 16.67%. كما تبين أن مهارات الاستماع كانت الأكثر استفادة من هذه التقنيات بنسبة 34%، في حين كانت أكبر التحديات التي تم الإبلاغ عنها هي ضعف البنية التحتية التكنولوجية بنسبة 42%. وتشير هذه النتائج إلى أهمية تطوير بنية رقمية قوية وتدريب الكوادر التعليمية لمواكبة التحول الرقمي في بيئات تعلم اللغات.

الكلمات المفتاحية: *التقنيات الحديثة؛ البيئات الرقمية؛ الوسائط المتعددة.*

Citation

Hasb Allah, A. A. (2025). The Role of Modern Technologies in Language Teaching and Learning: Toward Interactive Digital Multimodal Environments. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(6), 1037-1048. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.9

1 Introduction

The field of language teaching and learning has undergone a profound transformation in recent decades due to the digital revolution and the rapid development of information and communication technologies (Hamza, 2022). This shift has moved educational practices from traditional methods to interactive digital environments supported by modern technologies. These environments empower learners to develop their language skills more effectively and engagingly, moving away from rote learning and conventional approaches.

Multimedia tools, augmented reality (AR), virtual reality (VR), e-learning platforms, and artificial intelligence (AI) applications are among the most prominent digital tools that have revolutionized the field of language learning (Golonka et al., 2014). Recent studies have demonstrated that such technologies contribute to creating flexible learning environments that overcome time and space limitations, enabling real-time interaction with content, instructors, and peers. This fosters both self-directed and collaborative learning (Al-Khalifi, 2023; Kucuk, & Daskan, 20 24).

Youssef (2023) found that integrating interactive digital environments improves communicative competence in English language learners, especially through the use of educational videos and digital language games. El-Sayed (2021) emphasized the importance of incorporating digital strategies that account for individual learning differences and support the development of the four core language skills: listening, speaking, reading, and writing. In light of this, it is essential to adopt multimedia-rich educational models that meet diverse learner needs and focus on building both pedagogical and technical competencies among teachers. Albiladi & Abdeen (2019) concluded that the successful integration of modern technologies in language instruction largely depends on teacher training and the quality of digital content. Accordingly, this study aims to explore the role of modern technologies in language teaching and learning, highlight effective digital tools, describe the features of interactive multimodal environments, and analyze relevant literature, with the goal of offering recommendations to enhance and improve language education practices in the digital era.

1.1 Problem Statement

Despite significant advancements in educational technology and the availability of various digital tools that support language learning, the integration of these technologies into educational environments still faces numerous challenges in terms of practical implementation and effectiveness. Although language learning applications, e-learning platforms, and interactive multimedia resources are widely available, their actual integration into classroom practices often lacks systematic planning and is sometimes limited to superficial or sporadic use, falling short of achieving the desired educational outcomes.

The core problem lies in the evident gap between the available technological capabilities and the traditional teaching practices still prevalent in language education. This gap negatively impacts the quality of learning outcomes and limits the comprehensive and effective development of language skills. Additionally, some teachers and learners lack the necessary digital competencies to fully utilize these multimedia tools. There is also a notable absence of pedagogical strategies that align with the foundational principles of digital learning environments. Moreover, there is a shortage of applied and experimental studies that assess the impact of modern technologies on language education, particularly in relation to variables such as interaction, motivation, comprehension, and autonomous learning. This underscores the urgent need for research in this area to develop effective, technology-supported educational models based on principles of interactive multimodal learning.

Hence, the study seeks to answer the following primary research question:

To what extent do modern technologies contribute to the development of language teaching and learning within interactive digital multimodal environments?

From this central question, the following sub-questions emerge:

- What are the most prominent modern technologies used in language teaching?
- How do these technologies enhance learners' language acquisition skills?
- What challenges hinder the use of modern technologies in language education?

1.2 Significance of the Study

The importance of this research lies in the context of the rapid digital transformation witnessed in education, particularly in the field of language teaching and learning. The growing need for modern technologies that enable interactive, multimodal learning environments makes it essential to examine their role and effectiveness. This study sheds light on how these technologies can be employed to enhance language skills and achieve more

effective and engaging learning, aligned with the needs of 21st-century learners and the evolving landscape of educational practices.

The study is significant for the following reasons:

- It clarifies the impact of technology on the quality of language learning.
- It supports teachers in adopting more effective instructional technologies.
- It contributes to the development of interactive digital curricula.

1.3 Objectives of the Study

- To identify the most significant modern technologies used in language education.
- To define the characteristics of interactive digital learning environments.
- To assess the impact of multimedia on facilitating language learning.

1.4 Definitions of Terms

- **Modern Technologies:**

Theoretical Definition: Advanced digital tools that rely on the internet, artificial intelligence, and multimedia to support the educational process (Almalki, 2022).
Operational Definition: Any digital tool or application (e.g., Zoom, Moodle, Duolingo, generative AI) used in interactive digital environments for language teaching and learning.

- **Multimedia:**

Theoretical Definition: A collection of media such as text, sound, images, video, and animation used to present information in an integrated manner (Mayer, 2021).
Operational Definition: Digital content that employs auditory and visual elements to deliver language instruction.

- **Interactive Digital Environments:**

Theoretical Definition: Online educational systems that enable real-time interaction between learners, instructors, and content, and offer assessment tools and digital learning activities (Salmon, 2020).
Operational Definition: Educational platforms or applications (e.g., Google Classroom, Padlet, Kahoot) that facilitate live interaction among all participants in the language education process.

1.5 Scope and Limitations of the Study

This study is limited to the topic of modern technologies in language teaching and learning within interactive digital multimodal environments, conducted during the year 2025. It adopts a qualitative research approach and uses interviews as its primary data collection tool. A purposive sample of 150 faculty members specializing in Arabic, English, and French was selected from colleges of education and arts at several Sudanese universities.

2 Theoretical Framework and Previous Studies

2.1 Introduction to Digital Transformation in Education and the Evolution of Technology Use in Language Teaching

In light of rapid digital transformations, education is witnessing a true revolution in concepts and practices. The field of language teaching has not been exempt from this shift, as technology has become an integral part of the educational process. Godwin-Jones (2020) emphasized that digital transformation has fundamentally changed the way languages are learned, opening new horizons for linguistic interaction and engagement beyond the traditional classroom.

- **Introduction to Digital Transformation in Education**

Digital transformation in education is the process of integrating digital technology into all aspects of the educational process, including planning, teaching, and assessment. It involves a shift from paper-based learning to electronic environments that rely on the internet, apps, and digital platforms (Abdullah, 2023). In language education, digital transformation offers vast opportunities for interactive, individualized, and multimedia learning, which enhances language skills more efficiently (Li, 2021).

- **The Evolution of Technology Use in Language Teaching**

The use of technology in language teaching started modestly with language labs and gradually developed to include digital media, smart applications, and global educational platforms (Reinders & Benson, 2023). According to Tahaoui (2022), digital content has improved learner motivation and facilitated access to real-life language use beyond the classroom.

Stages of Development:

- Pre-2000: Traditional aids such as tapes and audio recordings.
- 2000–2010: The spread of e-learning and educational websites.
- 2010–2020: The rise of educational apps such as Duolingo and Memrise.
- 2020–Present: Integration of AI, augmented reality, and adaptive learning.

- **Modern Technologies in Language Teaching**

Modern technologies include:

- Artificial Intelligence (AI): Used to analyze learner errors and provide personalized content (Wang & Winstead, 2022).
- Interactive Applications: Such as Rosetta Stone, which offers pronunciation and repetition exercises.
- Augmented Reality (AR): Used to present vocabulary in real-life environments (Kukulska-Hulme, 2024).
- Language Games: Which incorporate entertainment into skill-building.

These technologies have proven effective in enhancing the core language skills—listening, speaking, reading, and writing—across various age groups (Godwin-Jones, 2020).

- **Multimedia and Its Role in Language Teaching**

Multimedia includes text, audio, images, video, and illustrations. These tools engage multiple senses simultaneously, resulting in deeper and faster learning (Abdullah, 2023).

For example:

- Interactive videos enhance audiovisual comprehension.
- Audio recordings improve pronunciation skills.
- Images and illustrations support visual memory of words and meanings.

- **Digital Linguistic Interaction**

Interaction has become a core element in digital language learning environments, taking place through:

- Text and voice chats.
- Live video discussions.
- Language simulations using AI applications.

Reinders & Benson (2023) emphasized that digital interaction increases real-life language practice opportunities and helps learners gradually build linguistic competence.

The integration of technology in language education is no longer optional—it has become a necessity that requires careful planning and continuous development. Digital transformation, with its tools, media, and interactive elements, offers an ideal environment for learning languages in new and effective ways. However, this shift demands institutional support and ongoing training for both educators and learners.

2.2 Previous Studies

In the context of rapid digital transformation, artificial intelligence (AI) has emerged as an effective tool in enhancing educational processes, particularly in the field of English as a Foreign Language (EFL) instruction. AI-powered tools—such as chatbots and smart applications—have contributed significantly to improving learners' vocabulary, writing, and speaking skills through interactive and personalized learning environments. Consequently, there has been growing academic interest in investigating the impact of these technologies on language learning, exploring students' perceptions, and analyzing the challenges associated with their use. These studies provide a scientific foundation for understanding the role of AI in language education and support the development of evidence-based pedagogical practices.

AI in EFL: New Horizons in Vocabulary, Skills, and Interaction:

AI technologies have brought about a paradigm shift in EFL education. There is an increasing number of applications designed to support various language skills using interactive tools powered by intelligent algorithms. In this regard, the FLS (2025) study provided a comprehensive review of 58 experimental studies in university settings, concluding that AI tools are highly effective in enhancing vocabulary acquisition, particularly through automatic content generation. It recommended culturally and linguistically adapting these tools to better suit learners' backgrounds.

In the area of writing, Yıldız & Demirtaş (Türkiye, 2025) explored Turkish university students' perceptions of AI use and its impact on writing anxiety. Findings revealed moderate acceptance, with anxiety levels remaining average, leading the researchers to recommend psychological and technical support along with targeted training in using AI writing tools.

For speaking skills, Zhang et al. (System Journal, China, 2024) highlighted the role of AI voice systems in boosting learner enjoyment and willingness to communicate, while significantly reducing speaking anxiety. The study stressed the importance of integrating these systems into daily classroom activities.

Li & Wang (System Journal, 2024) supported these findings by focusing on interaction with AI chatbots and their impact on fluency, pronunciation, and confidence, thereby advocating for their use as pronunciation training tools in classrooms.

Meanwhile, Al-Harthy (Oman, 2024) examined AI applications in vocabulary learning among high school and university students. Despite high usage rates, technological confidence varied, prompting a recommendation for more hands-on training and awareness of AI capabilities.

In a recent Saudi study at Majmaah University, Al-Shehri (2025) investigated smart chat tools and their influence on oral fluency among education students. The results showed significant improvement in speaking performance, though challenges such as internet speed and user interface complexity were noted, leading to recommendations for enhanced technical infrastructure and content customization.

Wang et al. (China, 2025) explored the link between AI proficiency and willingness to communicate. Their results demonstrated that technical competence and trust in AI tools directly influence learners' motivation to participate, calling for the integration of AI literacy training into language curricula.

Regarding enjoyment as a driver for sustained learning, Liu et al. (Heliyon, China, 2024) analyzed how positive attitudes and fun experiences with AI tools influence learning persistence. Their findings supported the design of playful, interactive AI-based curricula to promote continuous learning.

Focusing on extended reality (XR), Nguyen & Surya (FLS, 2025) studied students from Thailand and Indonesia and found that integrating metaverse and AI technologies significantly enhanced learners' self-confidence and communicative competence, emphasizing the potential of XR in realistic interaction simulations.

Finally, Zhao et al. (System Journal, 2024) explored the use of ChatGPT in autonomous English learning through student interviews. Interactivity, enjoyment, and trust emerged as key motivators, with a notable reduction in learning anxiety. The study recommended enhancing the human-like interactivity of AI systems and integrating ChatGPT into self-learning strategies.

Collectively, these studies suggest that AI tools represent a promising future for EFL instruction, offering technical support, motivating interaction, and personalized content delivery. However, realizing these benefits requires robust infrastructure, continuous training, and genuine integration into educational systems.

Commentary on Previous Studies:

1. Points of Agreement Between the Current Study and Previous Research

The comparison with existing literature revealed several clear points of agreement, which reinforce the credibility of the present study and suggest consistency in certain variables across contexts:

- The Impact of Technology on Language Learning: Most studies, including the current one, agree on the positive impact of modern technologies in developing various language skills—listening, speaking, reading, and writing. This finding is supported by studies such as Alshammari (2022) and Yilmaz & Bayraktar (2021).
- Commonly Used Technologies: A consensus emerged around the frequent use of tools like Zoom, YouTube, Learning Management Systems (LMS), and ChatGPT in language education research, indicating their widespread adoption across different educational settings.
- Shared Challenges: Key challenges cited across studies include poor technological infrastructure and insufficient teacher training, as highlighted in Rahman et al. (2020) and Sari & Wahyuni (2023).
- General Recommendations: Most studies echoed the current study's emphasis on teacher training, improved digital infrastructure, and supportive environments to ensure effective technology integration in language education.

2. Points of Divergence Between the Current Study and Previous Research

Despite general alignment, notable differences emerged that reflect the unique research environment of the current study:

- Perspective on Technological Impact: While some studies linked technology use to psychological factors such as language anxiety and academic pressure (e.g., Li & Chen, 2021), the present study places stronger emphasis on motivation and self-confidence, offering a more positive behavioral perspective that is less prominent in international studies.

- Advanced Technologies: The current study observed limited use of extended reality (XR) or metaverse tools among its participants, unlike international studies such as Nguyen & Surya (2023), which focused extensively on these technologies—indicating differing levels of digital maturity between educational contexts.
- Psychological and Behavioral Barriers: A key focus of the current study was on learners' lack of self-motivation as a major obstacle to technology use, whereas previous literature predominantly addressed technical and institutional factors.
- Cultural Adaptation of Content: The current study uniquely stressed the importance of culturally and linguistically adapting educational content to learners' local contexts—a point often overlooked in global studies that prioritized technical frameworks over cultural sensitivity.

Unique Contributions of the Current Study:

- This study is among the rare Arabic-language works combining analysis of the prevalence, impact, and challenges associated with the use of modern technologies in language learning within the context of AI.
- It incorporates a wide variety of digital tools, including smart apps, platforms, virtual classrooms, virtual reality, videos, and podcasts, offering a comprehensive perspective.
- The study merges quantitative analysis (150 participants) with qualitative interpretation supported by recent international research, enhancing both the validity and applicability of its findings.
- It centers on learner perceptions in an Arab educational context, enriching the literature with new data and comparative insights.
- It proposes practical and actionable solutions, including technical training, infrastructure improvement, and gradual AI integration into educational practices.

3 Field Study Procedures

3.1 Research Methodology

The researcher employed the descriptive-analytical method using a qualitative approach, as it aligns well with the nature of this study.

The Qualitative Methodology is a research approach that focuses on understanding human and social phenomena through exploring experiences, behaviors, and the meanings individuals attribute to those phenomena. Data collection is typically conducted using tools such as in-depth interviews, observation, and content analysis. It relies on descriptive rather than statistical analysis, emphasizing context and depth over generalization.

As noted by Creswell & Poth (2018), qualitative research is used to understand complex issues in their natural settings and involves collecting and analyzing non-numerical data to reveal patterns and deep insights.

3.2 Study Population and Sample

The study population consisted of faculty members from the Colleges of Education and Arts in Sudanese universities, specializing in Arabic, English, and French languages, with a total number of approximately 450 members.

Given the exceptional circumstances Sudan is currently facing, a purposeful stratified sample of 150 faculty members from the same specializations and colleges was selected. This sampling strategy was adopted to ensure appropriate representation of the target groups in line with the study's objectives. The sample constitutes 37.5% of the total population.

Below is a table showing the characteristics of the study sample:

Table 1: Distribution of sample members by university and college

N	University	Faculty	Frequency	Percentage
1	Omdurman Islamic University	Education	15	10.00
		Arts	10	6.67
2	University of Khartoum	Education	13	8.67
		Arts	11	7.33
3	Alzaiem Alazhari University	Education	9	6.00
4	Al-Neelain University	Education	9	6.00
5	University of Gezira	Education	10	6.67
6	University of Bahri	Education	9	6.00
7	University of El-Geneina	Education	8	5.33
8	University of Nyala	Education	8	5.33
9	University of Sennar	Education	11	7.33
10	University of Blue Nile	Education	9	6.00
11	University of Shendi	Education	8	5.33
12	Sudan University of Science and Tech	Education	10	6.67
13	University of Kordofan	Education	11	6.67
14	**Total**		**150**	**100**

The table above (Table 1) presents the distribution of the study sample, comprising 150 faculty members, across various Sudanese universities and their respective faculties. This study aims to investigate the role of modern technologies in language teaching and learning within interactive multimedia digital environments.

The sample was purposively stratified, selecting faculty members primarily from the Colleges of Education and Arts at different Sudanese universities, specializing in Arabic, English, and French languages. The sample distribution ensured geographical and institutional balance among the participating Sudanese universities.

As shown in the table, Omdurman Islamic University had the highest number of participants, with 15 faculty members from the College of Education (10.00%) and 10 from the College of Arts (6.67%). It was followed by the University of Khartoum, with 13 participants from the College of Education (8.67%) and 11 from the College of Arts (7.33%). The participation rates from other universities, such as Nilein University, the former Juba University (Bahri), Gezira University, Nyala University, and Sennar University, ranged between 5.33% and 7.33%, all from Colleges of Education.

The total number of participants was 150, representing 100% of the sample size. This table accurately reflects the proportional representation of the sample, providing a precise understanding of the diversity in participants' backgrounds and educational institutions. This distribution contributes to ensuring the comprehensiveness of the findings and their partial generalizability to the reality of university education in Sudan, especially given the exceptional circumstances the country is currently experiencing.

Table 2: Distribution of Sample by Faculty and Specialization

N	Faculty	Specialty	Frequency	Percentage
1	Education	Arabic language	45	30%
2	Education	English language	40	26.67%
3	Education	France Language	19	12.67%
4	Arts	Arabic language	16	10.67%
5	Arts	English language	17	11.33%
6	Arts	France Language	13	8.67%
	Total		150	100%

As the table shows, the majority of participants were from the College of Education, with 104 members distributed as follows: 45 (30.00%) in Arabic Language, 40 (26.67%) in English Language, and 19 (12.67%) in France Language. The College of Arts contributed 46 members: 16 (10.67%) in Arabic Language, 17 (11.33%) in English Language, and 13 (8.67%) in France Language.

Overall, the Arabic Language specialization had the highest representation with 61 participants (40.67%), followed by English Language with 57 participants (38%), and then France Language with 32 participants (21.33%) of the total sample.

Significance of the Distribution: This distribution reflects the diversity and comprehensiveness of the sample across various linguistic specializations. This enhances the credibility of the findings and enables accurate comparisons between the two faculties regarding their approaches to integrating modern technologies in language teaching and learning. Moreover, this balanced proportional representation allows for an examination of differences between specializations and faculties in light of digital variables.

3.3 Study Instrument

The researcher utilized individual interviews as the study instrument, posing questions to faculty members in the Colleges of Education and Arts at Sudanese universities. The specializations covered were Arabic, English, and France languages. In this type of interview, questions were predetermined, formulated, and arranged to serve the study's objectives. The researcher was not permitted to deviate from these predefined questions. All participants were asked the questions using the same wording and order. The researcher presented three open-ended questions to extract findings and understand the role of modern technologies in language teaching and learning, specifically towards interactive multimedia digital environments. The researcher conducted individual interviews with 150 faculty members in the Colleges of Education and Arts at Sudanese universities, covering the specializations of Arabic, English, and France, using WhatsApp video calls over the course of a month, which enabled him to reach the targeted sample.

3.4 Instrument Validity:

Content Validity:

The study instrument was presented to a group of six expert reviewers in the field to solicit their opinions on the questions. An agreement was reached to rephrase one of the interview questions.

Construct Validity:

The researcher selected a set of principles and foundations that researchers had addressed in the theoretical framework, which were consistent with previous studies.

Instrument Reliability:

To establish the reliability of the interview, the researcher employed two methods:

- Analysis of participants' responses across individuals.
- Holsti's formula to verify the reliability of the content analysis.

Holsti's Formula:

$$= \frac{ber\ of\ Agree - Upon\ Ideas \times 2}{t\ Analysis + Total\ Number\ of\ Ideas\ in\ Scond\ Analysis}$$

* Number of Questions: 3
* Number of Ideas per Question: 5
* Total Ideas Analyzed per Axis (for each analyst): 3 \times 5 = 15 ideas
* Agreed-Upon Ideas: 12 ideas out of 15

Applying the Formula:

$$\frac{2 \times 12}{15 + 15} = \frac{24}{30} = 0.80$$

Therefore, the reliability coefficient is (0.80).

4 Study Results

4.1 Results of the Question: What are the most prominent modern technologies used in language teaching?

Table 3: Responses of the study sample regarding the most prominent modern technologies used in language teaching

N	The answers	Frequency	Equation	Percentage
1	Smart educational applications such as Duolingo, Memories, and Busuu, which rely on artificial intelligence and interactive repetition.	22	$\frac{22}{150}$	14.67%
2	Learning Management Systems (LMS) such as Moodle and Google Classroom, which facilitate tracking academic progress and sharing activities.	25	$\frac{25}{150}$	16.67%
3	Virtual classrooms and live broadcasting via platforms like Zoom, Microsoft Teams, etc., which allow real-time interaction between the teacher and learners.	58	$\frac{58}{150}$	38.67%
4	Virtual and Augmented Reality (VR/AR) technologies that create realistic language simulation environments, helping learners immerse themselves in the language.	18	$\frac{18}{150}$	12%
5	Podcasts and educational videos on platforms such as YouTube and TED-Ed, which contribute to improving listening and pronunciation skills	27	$\frac{27}{150}$	18%
	Total	**150**		**100%**

The results of (Table 3) indicated that video conferencing platforms such as Zoom and Microsoft Teams were the most widely used technologies among the study sample, with a usage rate of 38.67%. This is attributed to the interactive environments they provide, especially after the COVID-19 pandemic, which necessitated a shift toward synchronous learning. This finding is supported by the study of Zhang et al. (2024), which confirmed that the use of voice-based AI tools within virtual classrooms enhances interaction and builds self-confidence in language learning.

On the other hand, learning management systems (LMS) such as Moodle and Google Classroom came in second with a usage rate of 16.67%, reflecting the importance of structured learning environments in tracking learners' performance. Studies such as FLS (2025) indicated that these platforms contribute to improved vocabulary acquisition and the provision of continuous feedback.

Meanwhile, smart applications based on artificial intelligence (like Duolingo and Memories) had a usage rate of 14.67%, aligning with findings from Al-Harthy (2024) and Wang et al. (2025). These studies noted that while such applications are effective in customizing content and offering repetitive interactive activities, they are met with varying levels of acceptance due to differences in learners' technological backgrounds.

As for Virtual and Augmented Reality (VR/AR) technologies, they recorded the lowest usage rate at 12%, despite their effectiveness in simulating language contexts, as demonstrated by the study of Nguyen & Surya (2025). The limited use appears to be due to weak technical infrastructure and lack of training—an issue confirmed by the results of the third research question

From the researcher's perspective, these results reflect that the choice of technological tools depends primarily on ease of use, the level of interaction they provide, and their compatibility with learners' technological environment, alongside the necessity of enhancing infrastructure and providing continuous training to increase the use of advanced technologies such as virtual and augmented reality.

4.2 Results of the Second Question: How do these technologies improve language learning skills?

Table 4: Responses of the study sample regarding the impact of these technologies on improving language learning skills

N	The answers	Frequency	Equation	Percentage
1	Improved listening skills through repeated and diverse audio-visual media.	51	$\frac{51}{150}$	34.00
2	Enhanced reading and comprehension via annotated digital texts and interactive reading.	28	$\frac{28}{150}$	18.67
3	Increased motivation and engagement through elements such as educational games, reward points, and digital badges.	17	$\frac{17}{150}$	11.33
4	Improved writing through auto-correction tools and intelligent feedback systems.	15	$\frac{15}{150}$	10
5	Boosted self-confidence due to self-paced exercises that allow learning without the fear of making mistakes in front of others	39	$\frac{39}{150}$	26
	Total	**150**		

The results of (Table 4) showed that listening skills are the most positively impacted by modern technologies, with a percentage of 34%, followed by increased self-confidence at 26%, and reading and comprehension skills at 18.67%. These findings align with studies such as TED-Ed (2024) and YouTube-enhanced EFL platforms, which indicated that interactive videos contribute to improving auditory comprehension skills and boosting learning motivation.

The results also revealed that motivation and engagement through games and digital reward systems served as a supporting factor at 11.33%. This supports the findings of Liu et al. (2024), who emphasized the role of enjoyment and fun as key drivers for sustained language learning.

Conversely, writing skills had the lowest impact rate at 10%, suggesting a gap in leveraging AI tools in this area. This is despite the findings of Yıldız & Demirtaş (2025), which showed that intelligent correction tools reduce writing anxiety and enhance the quality of written output.

From the researcher's perspective, these results reflect that modern technologies are more effective in supporting skills that rely on auditory and visual reception and interaction, whereas productive skills such as writing require the development of specialized intelligent tools and adequate training for learners to achieve maximum benefit.

4.3 Results of the Third Question: What are the challenges facing the use of modern technologies in language teaching?

Table 5: Responses of the study sample regarding the challenges facing the use of modern technologies in language teaching

N	The answers	Frequency	Equation	Percentage
1	Weak technical infrastructure in some schools and educational institutions.	63	$\frac{63}{150}$	42.00%
2	Lack of teacher training in effectively using technological tools.	48	$\frac{48}{150}$	32.00%
3	Language barriers or untranslated content in many global applications and platforms.	8	$\frac{8}{150}$	5.33%
4	Lack of high-quality educational digital content that is culturally appropriate.	13	$\frac{13}{150}$	8.67%
5	Low self-motivation among some learners to regularly engage with digital activities.	18	$\frac{18}{150}$	12%
	Total	**150**		

(Table 5) revealed that weak technical infrastructure ranked as the top challenge with a rate of 42%, followed by lack of teacher training at 32%. These results are consistent with studies such as Al-Shehri (2025) and Li & Wang (2024), which indicated that poor internet connectivity and limited technical proficiency hinder the effective use of AI tools and intelligent conversation systems in classrooms.

Challenges such as language barriers due to untranslated content (5.33%) and low learner motivation (12%) were reported at lower rates, highlighting the need for localized content tailored to the learners' cultural and linguistic contexts, as recommended by the FLS (2025) study.

From the researcher's perspective, these results reflect that improving technical infrastructure and providing continuous training programs for teachers are essential priorities to ensure the optimal use of modern technologies, alongside the need to develop educational content that is appropriate for the local language and culture to enhance learner engagement and motivation.

Findings:

- Most used technologies: Video conferencing platforms such as Zoom and Microsoft Teams ranked first in usage (38.67%) due to their support for real-time interaction. Learning management systems (LMS) followed in second place (16.67%) for their role in organizing and tracking learning progress. Smart applications like Duolingo and Memories accounted for 14.67%, with usage varying depending on users' technical background. Virtual and Augmented Reality (VR/AR) technologies had the lowest usage rate (12%), despite their effectiveness in simulating language environments.
- Most affected skills: Listening skills showed the greatest improvement from the use of modern technologies (34%). Self-confidence came second (26%), followed by reading and comprehension (18.67%). Educational games and digital rewards enhanced motivation (11.33%). Writing skills were the least affected (10%), indicating underutilization of AI writing tools.

Recommendations:

- Improve digital infrastructure in educational institutions and provide integrated technological environments to support the use of modern educational media.
- Train teachers and learners to effectively use AI tools and educational platforms through workshops and professional development programs.
- Invest in AI-powered writing tools to enhance writing skills, including auto-correction and idea generation tools.
- Design educational content that is translated and culturally localized to overcome language barriers and enhance learners' cultural identity.
- Promote interactive learning methods such as digital games and reward systems for their role in boosting motivation and persistence.
- Encourage future applied research on the impact of artificial intelligence in developing language skills within multimedia-rich environments.

Reference:

Abdullah, R. (2023). Digital technologies and language learning: A future perspective. *Journal of Educational Studies, 14*(1), 33–48.

Al-Harthy, S. (2024). *Adoption of AI-based Vocabulary Apps among EFL Learners in Oman: Perceptions and Challenges*. Sultanate of Oman.

Al-Khalifi, A. (2023). The Effectiveness of Multimedia in Enhancing English Speaking Skills among Saudi University Students. *Journal of Language and Technology Studies, 5*(1).

Al-Shehri, F. (2025). *The Role of AI Chat Tools in Developing Oral Fluency among Education College Students: A Study at Majmaah University*. Saudi Arabia.

Al-Tahawi, M. (2022). Digital transformation and its impact on the development of Arabic language education. *Modern Educational Journal, 18*(2), 55–72.

Almalki, G. (2022). The Role of Modern Technologies in Language Learning. *International Journal of Educational Technology, 18*(3), 45–58.

Alshammari, M. (2023). Integrating AI and Language Instruction: A Systematic Review. *Arab Journal of Applied Linguistics, 9*(2), 110–125.

Albiladi, W. S., & Abdeen, F. H. (2019). Using Blackboard in Teaching Language Courses: Students' Attitudes and Perceptions. *International Journal of Language and Linguistics, 6*(2), 50–59.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

El-Sayed, M. (2021). The Role of Artificial Intelligence in Supporting Arabic Language Skills among University-Level Learners. *Journal of Educational Technology, 9*(2).

FLS. (2025). AI-Driven Vocabulary Acquisition in EFL Higher Education: A Meta-Analysis of 58 Studies. *Future Learning Studies*.

Godwin-Jones, R. (2020). Emerging Technologies: The Digital Transformation of Language Learning. *Language Learning & Technology, 24*(2), 2–11. [CrossRef]

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning, 27*(1), 70–105. [CrossRef]

Hamza, F. (2022). Educational Technology and Language Learning: An Analytical Applied Study. *Arab Journal of E-Learning, 11*(3).

Kukulska-Hulme, A. (2024). Mobile-Assisted Language Learning: A Review of Current Trends and Future Directions. *Language Teaching, 57*(1), 45–62.

Kucuk, T., & Daskan, A. (2024). Mobile Assisted Language Learning (MALL) in Vocabulary: A Study on Tishk Language Preparatory School Students. *Arab World English Journal*, 15(4), 1–12. [CrossRef]

Li, M., & Wang, J. (2024). Conversational AI and Pronunciation Training: Enhancing Fluency in EFL Learners. *System Journal.*

Li, V. (2021). Technology in Language Teaching: From Tools to Critical Perspectives. *The Language Teacher, 45*(1), 4–10.

Liu, J., Gao, W., & Xu, L. (2024). Positive Attitudes and Enjoyment in AI-Supported EFL Learning: Pathways to Sustainability. *Heliyon, China*.

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Nguyen, L., & Surya, A. (2025). Integrating AI and Metaverse Technologies to Enhance EFL Communication Skills: Evidence from Southeast Asia. *Future Learning Studies.*

Reinders, H., & Benson, P. (2023). *Digital Language Learning Beyond the Classroom*. Routledge.

Salmon, G. (2020). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online* (4th ed.). Routledge.

Wang, H., Zhao, Q., & Lin, R. (2025). *AI Competency and Willingness to Communicate in EFL Classrooms: A Chinese Context*. China.

Wang, Y., & Winstead, L. (2022). AI Applications in Language Education: Emerging Trends. *Computers & Education, 175*, 104338.

Yıldız, T., & Demirtaş, M. (2025). *Learners' Perceptions of AI Writing Tools and Writing Anxiety in EFL Contexts: A Case from Turkish Universities*. Türkiye.

Youssef, M. A. (2023). The Impact of Interactive Digital Learning Environments on Developing Language Skills among English Language Students. *Arab Journal of Educational Sciences, 10*(4).

Zhang, L., Chen, Y., & Liu, H. (2024). AI-Powered Voice Assistants and Their Impact on EFL Speaking Anxiety and Enjoyment. *System Journal, China.*

Zhao, Y., Tan, S., & Wu, K. (2024). ChatGPT as a Self-Learning Companion: Motivational and Affective Factors in Sustained EFL Use. *System Journal, China*.

www.refaad.com

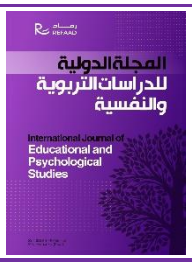
International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130

Vol. 14, Issue 6, 2025, pp. 1049 - 1055



The Effectiveness of Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) in Modifying Sexual Behaviors Influenced by Traumatic Experiences Among Youth

فعالية علاج إزالة التحسس بحركات العين وإعادة المعالجة (EMDR) في تعديل السلوكيات الجنسية المتأثرة بالتجارب الصادمة لدى الشباب

Ali Khalil Choukeir[1*], Muhammad Jaber[2]

[1] PhD Student, Faculty of Arts and Humanities, Department of Science and Research, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

[2] Professor, Faculty of Arts and Humanities, Department of Science and Research, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

[*] Corresponding Author: Ali Choukeir (alishouker@outlook.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received	Revised	Accepted
استلام البحث	مراجعة البحث	قبول البحث
2025/9/7	2025/9/25	2025/10/16

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.10

Abstract:

Objectives: This study aimed to compare the effectiveness of Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) and Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (TF-CBT) in reducing trauma-related sexual behaviors among adolescents with a history of childhood sexual abuse.

Methods: A randomized controlled trial was conducted with eighty participants aged 12–18 years. Participants received 8–12 weekly sessions of either EMDR or TF-CBT. Assessments were administered at baseline, post-treatment, and three-month follow-up to evaluate changes in maladaptive sexual behaviors and post-traumatic stress disorder (PTSD) symptoms.

Results: EMDR demonstrated significantly greater and faster reductions in maladaptive sexual behaviors and PTSD symptoms compared to TF-CBT. The therapeutic effects were maintained at the three-month follow-up, indicating sustained improvement over time.

Conclusions: EMDR appears to be a highly effective intervention for adolescents exhibiting trauma-related sexual behaviors following childhood sexual abuse. The findings suggest that EMDR may offer a valuable alternative or complement to TF-CBT, with important implications for clinical practice and future research.

***Keywords**: Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR); Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (TF-CBT); Childhood Sexual Abuse (CSA); Maladaptive Sexual Behaviors; Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD); Adolescents.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة فعالية علاج إزالة التحسس بحركات العين وإعادة المعالجة (EMDR) والعلاج المعرفي السلوكي المتمركز حول الصدمة (TF-CBT) في الحد من السلوكيات الجنسية المرتبطة بالصدمة لدى المراهقين الذين لديهم تاريخ من التعرض للإيذاء الجنسي في الطفولة.

المنهجية: إجراء تجربة عشوائية محكمة شملت ثمانين مشاركًا تتراوح أعمارهم بين 12 و18 عامًا. تلقى المشاركون من 8 إلى 12 جلسة أسبوعية من أحد العلاجين، إما EMDR أو TF-CBT. وتم إجراء التقييمات في ثلاث مراحل: قبل العلاج، وبعده مباشرة، وبعد ثلاثة أشهر من المتابعة، لتقييم التغيرات في السلوكيات الجنسية غير التكيفية وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD).

النتائج: أظهر علاج EMDR انخفاضًا أكبر وأسرع في السلوكيات الجنسية غير التكيفية وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة مقارنةً بعلاج TF-CBT. واستمرت الآثار العلاجية الإيجابية عند المتابعة بعد ثلاثة أشهر، مما يشير إلى تحسن مستدام بمرور الوقت.

الخلاصة: يبدو أن علاج EMDR يعد تدخلًا فعالًا للغاية للمراهقين الذين يُظهرون سلوكيات جنسية مرتبطة بالصدمة بعد التعرض للإيذاء الجنسي في الطفولة. وتشير النتائج إلى أن EMDR قد يمثل بديلًا أو مكملًا ذا قيمة لعلاج TF-CBT، مع آثار مهمة للممارسة السريرية والبحوث المستقبلية.

***الكلمات المفتاحية:** إزالة التحسس بحركات العين وإعادة المعالجة (EMDR)؛ العلاج المعرفي السلوكي المتمركز حول الصدمة (TF-CBT)؛ الإيذاء الجنسي في الطفولة (CSA)؛ السلوكيات الجنسية غير التكيفية، اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD)؛ المراهقون.*

Citation

Choukeir, A. K., & Jaber, M. (2025). The Effectiveness of Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) in Modifying Sexual Behaviors Influenced by Traumatic Experiences Among Youth. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(6), 1049-1055. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.6.10

1 Introduction

Childhood sexual abuse (CSA) is a significant global issue, affecting approximately 18% of girls and 7.6% of boys before the age of 18 (World Health Organization, 2020). The resulting trauma can profoundly disrupt healthy sexual development, leading to behaviors such as hypersexuality, sexual aversion, and engagement in risky sexual activities (Spinazzola et al., 2017). These behaviors are often manifestations of unresolved trauma and Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD), serving as coping mechanisms for the experience (Ford et al., 2014).

1.1 Problem Statement

Even though we recognize how trauma shapes the sexual behaviors of adolescents, there's still a lack of well-developed interventions to tackle these unhealthy patterns. EMDR, a therapy that uses bilateral stimulation along with trauma processing, has proven effective in alleviating PTSD symptoms in various populations (Shapiro, 2018). While we're seeing more validation for EMDR's use in treating PTSD among young people, its direct impact on sexual behaviors stemming from trauma hasn't been thoroughly examined (Van der Kolk, 2015). This oversight makes it challenging for clinicians to create effective treatments that address both PTSD and the changes in sexual behavior that can occur after trauma. This oversight creates a major hurdle for clinicians in Lebanon, making it tough for them to deliver the thorough care needed to tackle both the underlying trauma and its unique behavioral effects.

1.2 Objectives

This study is designed to:

- Examine how effective Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) is in changing maladaptive sexual behaviors that stem from traumatic experiences among young people in Lebanon.
- Contrast EMDR with Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (TF-CBT) regarding their effects on sexual behavior, PTSD symptoms, and anxiety levels.
- Evaluate how well the treatment outcomes hold up over a 3-month follow-up period.

1.3 Hypotheses

- H1: EMDR is expected to significantly decrease maladaptive sexual behaviors when compared to TF-CBT.
- H2: EMDR should lead to more substantial reductions in PTSD symptoms and anxiety levels than TF-CBT.
- H3: The improvements in sexual behaviors, PTSD, and anxiety are anticipated to be sustained at a follow-up three months later.

2 Literature Review

2.1 EMDR and Trauma in Youth

Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) therapy is recognized as a highly effective approach for addressing trauma in children and teenagers. Its structured eight-phase protocol, encompassing history-taking, preparation, assessment, desensitization with bilateral stimulation, installation of positive beliefs, body scan, closure, and re-evaluation, is meticulously designed to help individuals safely process traumatic memories and promote healthier integration of these experiences (Shapiro, 2018). Numerous meta-analyses have validated EMDR's effectiveness in young people, showing significant reductions in PTSD symptoms, anxiety, and emotional dysregulation. A recent meta-analysis by Chen et al. (2023), for example, reinforced these findings with large effect sizes ($d>0.90$) for EMDR in reducing both PTSD and behavioral issues in youth.

When you stack EMDR up against other top trauma treatments, it really stands out with its unique approach. Research indicates that it can be just as effective, and sometimes even more so, than Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (TF-CBT) (Diehle et al., 2015), but the way it works is quite different. TF-CBT dives deep into cognitive restructuring and helps patients create a trauma narrative, while EMDR employs bilateral stimulation, which is thought to aid in memory reprocessing at a more direct neurobiological level. Other therapies also bring their own flavors to the table; for example, Narrative Exposure Therapy (NET) is often used with survivors of complex traumas and emphasizes building a coherent life story to help make sense of traumatic experiences (Schauer et al., 2011). On the other hand, somatic therapies focus on releasing trauma that's stored in the body's nervous system, offering a different route to emotional regulation that doesn't lean as much on direct memory processing (Levine, 2010).

Despite the wealth of international evidence supporting these methods, there's a significant gap in the literature regarding how these therapies are applied and culturally adapted in Lebanon and the wider Middle

Eastern region. Research has shown that trauma is alarmingly prevalent among Lebanese youth due to war, displacement, and economic instability, yet there are far fewer studies that have thoroughly assessed the effectiveness of interventions like EMDR (Karam et al., 2014). Cultural elements, such as the stigma surrounding mental health and the physical expressions of distress, could impact how therapies developed in Western settings are implemented, underscoring the need for adaptations that are sensitive to local cultures (Abou-Saleh, 2017). Thus, it's crucial to explore how leading treatments like EMDR can be effectively utilized within this specific cultural context to tackle the unique ways trauma manifests in Lebanese adolescents.

2.2 EMDR in Sexual Abuse Context

The use of EMDR for addressing childhood sexual abuse (CSA) is particularly important due to the profound emotional and psychological effects these experiences can have. Survivors of CSA often deal with complex trauma, which can show up in various ways, such as hypervigilance, dissociation, and issues with sexual development. EMDR has proven to be effective in easing these symptoms, especially when traditional talk therapies might feel too intense or even re-traumatizing. A randomized controlled trial by Jaberghaderi et al. (2015) found that EMDR significantly lessened PTSD symptoms and unhealthy sexual behaviors in adolescent girls who had faced sexual abuse. What's interesting is that these positive changes were achieved in fewer sessions compared to those undergoing TF-CBT, indicating a more streamlined therapeutic approach. Additionally, Popovic et al. (2024) highlight that EMDR's non-verbal, neurologically integrative method is particularly effective for processing complex trauma like CSA, which often involves fragmented and nonverbal memories. EMDR helps in reprocessing these painful memories, allowing the adolescent brain to create healthier associations, ultimately leading to a reduction in trauma-related symptoms and maladaptive behaviors.

2.3 EMDR's Impact on Sexual Behaviors

While it's still a relatively new field of research, there's a growing interest in how EMDR might affect trauma-related sexual behaviors. Many trauma survivors, especially those with a history of childhood sexual abuse, often exhibit sexual behaviors like hypersexuality, compulsive self-stimulation, or even a strong aversion to intimacy. These behaviors can act as coping strategies, defensive reactions, or even as ways to replay past traumas. Clinical observations and case studies indicate that EMDR can help by reprocessing the traumatic memories, which may lessen the emotional weight of trauma triggers and, in turn, reduce the problematic sexual responses (Wilson & Read, 2019). For instance, when the emotional pain tied to a traumatic experience is alleviated, young people might find themselves having fewer intrusive thoughts or flashbacks, leading to a decrease in trauma-related sexual acting out. Although there isn't a lot of empirical data in this specific area yet, the initial findings are encouraging and suggest a need for more thorough investigation through controlled trials. We need solid research to back up these clinical observations and to better understand how EMDR influences sexual development and behavior in young people who have experienced trauma.

3 Methodology

3.1 Study Design

This randomized controlled trial aimed to compare the effectiveness of EMDR and Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (TF-CBT) in Lebanese adolescents dealing with trauma-related maladaptive sexual behaviors.

3.2 Participants

We recruited eighty adolescents, aged 12 to 18, who had been diagnosed with PTSD stemming from childhood sexual abuse (CSA) and were showing maladaptive sexual behaviors. These participants were sourced from mental health clinics located in three major urban areas in Lebanon: Beirut, Tripoli, and Sidon. The inclusion and exclusion criteria followed the guidelines previously established.

3.3 Procedures

Participants were randomly assigned to either the EMDR group (n = 40) or the TF-CBT group (n = 40). The treatment spanned 8 to 12 weekly sessions, each lasting between 60 to 90 minutes. Assessments were conducted at three key points: baseline (T1), after treatment (T2), and three months later (T3).

3.4 Measures

- Sexual Behavior: Youth Self-Report Sexual Behavior subscale (YSR-SB) and the clinician-rated Sexual Behavior Inventory for Adolescents (SBIA).
- PTSD Symptoms: Child PTSD Symptom Scale (CPSS; Foa et al., 2001).
- Anxiety: State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAI-C).
- Treatment Adherence and Satisfaction: Therapist adherence checklists and participant feedback forms.

3.5 Data Analysis

We analyzed the data using SPSS version 21. A mixed-design ANOVA was employed to examine the interactions between group and time regarding sexual behaviors, PTSD, and anxiety scores. Effect sizes were calculated using Cohen's d, and intention-to-treat analyses were conducted.

3.6 Ethical Considerations

Approval from the Institutional Review Board was obtained prior to the study. We secured written informed consent and assent from all participants. Throughout the study, participants were monitored for any signs of distress, and safety protocols were in place, including referrals when necessary.

3.7 Methodological Considerations and Limitations

While this study utilized a solid randomized controlled trial design, there are a few limitations that we need to recognize. One major limitation is the heavy reliance on self-report measures to evaluate PTSD and anxiety symptoms (CPSS and STAI-C). Self-reported data can be influenced by biases like social desirability, where participants might answer in a way they think is more acceptable, or recall bias, which can skew the accuracy of symptom reporting. Even though the addition of a clinician-rated measure for sexual behavior (SBIA) offered an external validation point, the fundamental data regarding internal states still remains subjective. Future research could enhance these findings by including perspectives from multiple informants, such as reports from parents or guardians (when ethically appropriate), or by adding behavioral observation measures.

4 Results

4.1 Baseline Characteristics

We didn't find any significant differences between the EMDR and TF-CBT groups when it came to age, sex, or baseline scores (all $p > 0.05$). You can check out Table 1 for a summary of the demographic and baseline clinical characteristics.

Table 1: Summary of the demographic and baseline clinical characteristics

Variable	EMDR (n=40)	TF-CBT (n=40)	t / χ^2	p-value
Age (Mean ± SD)	15.3 ± 1.8	15.4 ± 2.0	0.22	.826
Female (%)	65% (26)	65% (26)	0.00	1.000
Baseline SBIA (Mean ± SD)	35.6 ± 4.9	34.9 ± 5.1	0.65	.520
Baseline CPSS (Mean ± SD)	41.2 ± 5.7	42.0 ± 6.1	0.60	.550
Baseline STAI-C (Mean ± SD)	44.7 ± 6.3	45.3 ± 6.0	0.40	.688

Note: SBIA = Sexual Behavior Inventory for Adolescents; CPSS = Child PTSD Symptom Scale; STAI-C = State-Trait Anxiety Inventory for Children.

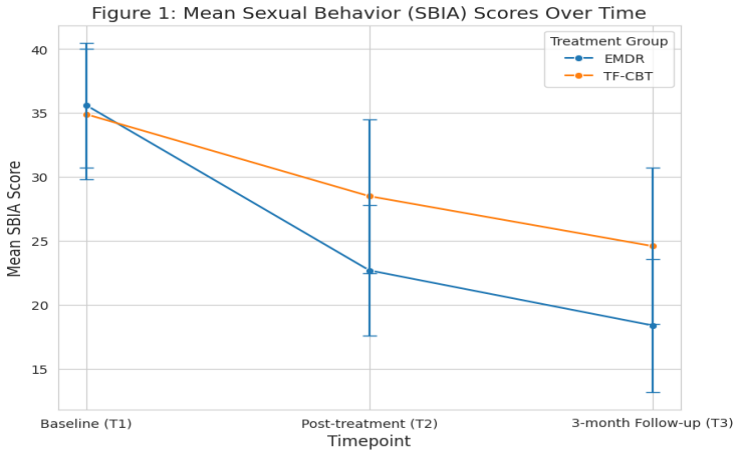


Figure 1: Mean Sexual Behavior (SBIA) Scores Over Time

4.2 Sexual Behavior Outcomes

A mixed ANOVA with a 2 (group) × 3 (time) design showed a significant interaction effect for sexual behavior scores (SBIA), F (2,156) = 5.72, p = .004, $\eta^2 = 0.068$. The post hoc tests revealed that EMDR led to greater reductions compared to TF-CBT at both post-treatment and follow-up. You can find the descriptive statistics and test results in Table 2.

Table 2: Descriptive Statistics and Test Results

Timepoint	EMDR Mean ± SD	TF-CBT Mean ± SD	Between-group t (df=78)	p-value	Cohen's d
Baseline (T1)	35.6 ± 4.9	34.9 ± 5.1	0.65	.520	0.14
Post-treatment (T2)	22.7 ± 5.1	28.5 ± 6.0	4.26	<.001	0.94
3-month follow-up (T3)	18.4 ± 5.2	24.6 ± 6.1	4.06	<.001	0.89

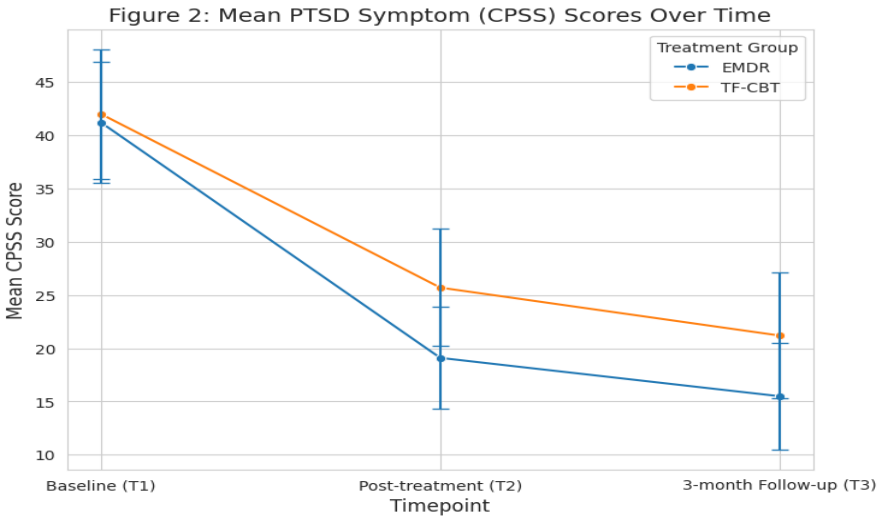


Figure 2: Mean PTSD Symptom (CPSS) Scores Over Time

4.3 PTSD Symptom Outcomes

In a similar vein, the symptoms of PTSD, as measured by the CPSS, showed a notable decline over time in both groups. There was a significant interaction between group and time, with F(2,156) = 4.58, p = .012, and $\eta^2 = 0.055$. Notably, those undergoing EMDR experienced a quicker reduction in symptoms. You can find a summary of the results in Table 3.

Table 2: A Summary of the Results

Timepoint	EMDR Mean ± SD	TF-CBT Mean ± SD	Between-group t (df=78)	p-value	Cohen's d
Baseline (T1)	41.2 ± 5.7	42.0 ± 6.1	0.60	.550	0.13
Post-treatment (T2)	19.1 ± 4.8	25.7 ± 5.5	5.03	<.001	1.11
3-month follow-up (T3)	15.5 ± 5.0	21.2 ± 5.9	4.38	<.001	0.97

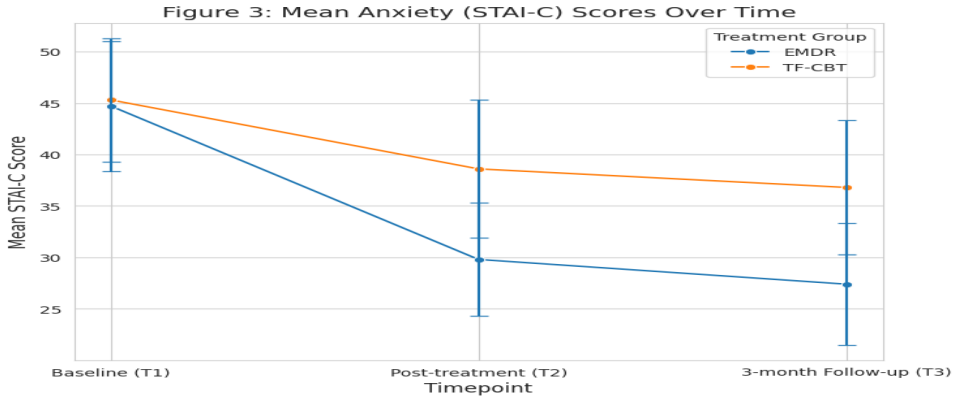


Figure 3: Mean Anxiety (STAI-C) Scores Over Time

4.4 Anxiety Outcomes

Anxiety scores measured by the STAI-C showed a significant drop in the EMDR group, while the TF-CBT group didn't experience the same change. This was evident in the group × time interaction, with results showing $F(2,156) = 3.89$, $p = .022$, and $\eta^2 = 0.048$. You can find the detailed data in Table 4.

Timepoint	EMDR Mean ± SD	TF-CBT Mean ± SD	Between-group t (df=78)	p-value	Cohen's d
Baseline (T1)	44.7 ± 6.3	45.3 ± 6.0	0.40	.688	0.10
Post-treatment (T2)	29.8 ± 5.5	38.6 ± 6.7	5.12	<.001	1.15
3-month follow-up (T3)	27.4 ± 5.9	36.8 ± 6.5	4.76	<.001	1.03

4.5 Treatment Completion and Adherence

The dropout rates were 12.5% (5 out of 40) for EMDR and 18% (7 out of 40) for TF-CBT. On a positive note, therapist adherence rates were over 90% in both groups, as determined by session checklists.

5 Discussion

This randomized controlled trial (RCT) highlights how EMDR outshines TF-CBT when it comes to reducing maladaptive sexual behaviors in traumatized youth. The quick relief from symptoms supports the idea that EMDR helps in reprocessing trauma-related memories and easing emotional responses (Shapiro, 2018). By alleviating the distress tied to traumatic sexual memories, EMDR might also help in moderating sexual behavior patterns that are triggered by trauma (Wilson & Read, 2019).

From a clinical standpoint, this suggests that EMDR could lead to shorter treatment times and could be effectively integrated into broader trauma services that address sexual behavior. These findings align with the work of Jaberghaderi et al. (2015) and broaden the evidence base to include a more diverse group of adolescents.

However, there are some limitations to consider, such as the reliance on self-reported measures that can be biased, a relatively brief follow-up period, and the findings being primarily applicable to trauma related to childhood sexual abuse (CSA). Future studies should look into using multiple sources for assessments, extending follow-up durations, and examining the neurobiological aspects of behavioral changes after EMDR.

5.1 Practical Implications for Clinicians in Lebanon

From a clinical perspective, especially in the context of Lebanon, these findings have significant real-world implications. The proven effectiveness and potential for shorter treatment times make EMDR an essential resource for practitioners navigating a mental health system that often faces resource constraints. For therapists, this highlights an urgent need for specialized training and the development of local expertise in EMDR. Clinicians are also encouraged to adapt the protocol in a culturally sensitive manner, ensuring that conversations around sexual trauma and the promotion of positive thoughts align with the socio-cultural values of Lebanese youth and their families. By incorporating EMDR into standard clinical practice, we could provide a time-efficient and powerful intervention for adolescents dealing with complex trauma.

5.2 Policy Recommendations for National Mental Health Services

On a larger scale, these findings present strong evidence for policymakers and health administrators in Lebanon. To tackle the widespread effects of trauma on young people, EMDR should be formally integrated into Lebanon's National Mental Health Strategy as a recommended, evidence-based treatment for PTSD. The Ministry of Public Health could lead this effort by:

- Collaborating with academic institutions and NGOs to create accredited, affordable training programs and establish a national network of certified EMDR practitioners.
- Incorporating EMDR services into the national network of Community Mental Health Centers, ensuring that specialized trauma care is accessible at the primary healthcare level.
- Advocating for the inclusion of EMDR therapy in subsidized care packages provided through public institutions or third-party payers, guaranteeing equitable access for adolescents from all socioeconomic backgrounds.

These initiatives would systematically enhance the national capacity to deliver effective and scalable trauma care.

5.3 Limitations and Future Directions

While these findings are certainly encouraging, there are a few limitations worth noting. The dependence on self-reported data, the relatively short follow-up period, and the narrow focus on trauma related to childhood sexual abuse do limit how broadly we can apply these results. Moving forward, it would be beneficial for future research to include assessments from multiple informants, extend the follow-up periods to better understand long-term effects, and explore the neurobiological processes that might explain the behavioral changes seen after EMDR therapy.

6 Conclusion

To wrap things up, this study highlights EMDR as a highly effective and promising intervention for adolescents in Lebanon dealing with trauma-related maladaptive sexual behaviors, showing more significant and lasting benefits compared to TF-CBT. While these findings are certainly encouraging, it's important to consider the study's limitations. The three-month follow-up only gives us a glimpse into the short-term effectiveness of the treatment, and since we focused specifically on Lebanese youth who have experienced childhood sexual abuse (CSA), it limits how broadly we can apply our results.

Therefore, future research should aim for longitudinal studies with follow-up periods of a year or more to thoroughly evaluate the long-term stability of these behavioral changes. Expanding the research to include a wider range of trauma experiences and cultural backgrounds is also a crucial next step. Despite the need for further investigation, this study lays an important, evidence-based groundwork for incorporating EMDR into trauma treatment protocols, potentially leading to significant improvements for young people whose sexual development has been affected by complex trauma.

References:

Abou-Saleh, M. T. (2017). *Cultural considerations in the assessment and treatment of PTSD in Arab populations*. In A. M. Kerim & N. S. Hassan (Eds.), Mental health practice in the Arab world (pp. 115–132). Levant Press.

Chen, Y., et al. (2023). Effectiveness of EMDR for pediatric PTSD: A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(7), 812-826. [CrossRef]

Diehle, J., et al. (2015). EMDR vs TF-CBT in youth PTSD: A randomized trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(2), 227-236. [CrossRef]

Foa, E.B., et al. (2001). Child PTSD Symptom Scale manual. *National Center for PTSD*.

Jaberghaderi, N., et al. (2015). EMDR for sexually abused adolescent girls: A randomized trial. *Journal of EMDR Practice and Research*, 9(3), 143-154.

Karam, E. G., Friedman, M. J., Hill, E. D., Kessler, R. C., McLaughlin, K. A., Petukhova, M., Sampson, L., Shahly, V., & Nierenberg, A. A. (2014). The role of childhood adversities in the development of adult-onset mental disorders: A worldwide study. The Lancet Psychiatry, 1(2), 118–126. [CrossRef]

Levine, P. A. (2010). *In an unspoken voice: How the body releases trauma and restores goodness*. North Atlantic Books.

Popovic, M., et al. (2024). EMDR for complex PTSD in adolescents: A systematic review. *Healthcare*, 12(19), 1993. [CrossRef]

Schauer, M., Neuner, F., & Elbert, T. (2011). *Narrative exposure therapy: A short-term treatment for traumatic stress disorders*. Hogrefe Publishing.

Shapiro, F. (2018). *Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Therapy: Basic Principles, Protocols, and Procedures* (3rd ed.). Guilford Press.

Spinazzola, J., et al. (2017). Trauma exposure, PTSD, and sexual behavior problems in youth. *Journal of Traumatic Stress*, 30(5), 564-572.

Van der Kolk, B.A. (2015). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin Books.

Wilson, S., & Read, J. (2019). EMDR and sexual behavior changes post-trauma. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 486-499.