

القدرة التنبؤية لإدمان الألعاب الإلكترونية بالمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى المراهقين في المملكة العربية السعودية

أحمد الشريفين

كلية التربية – جامعة اليرموك – المملكة الأردنية الهاشمية

al_shreffin@yahoo.com

فرحان الدرعان

إدارة التعليم العالي – محافظة القريات – المملكة العربية السعودية

f-w-28@hotmail.com

Received: 27 Sept. 2016

Revised: 09 Oct. 2017, Accepted: 20 Oct. 2017

Published online: 1 (October) 2017



القدرة التنبؤية لإدمان الألعاب الإلكترونية بالمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى المراهقين في المملكة العربية السعودية

فرحان الدرعان

إدارة التعليم العالي - محافظة القريات

المملكة العربية السعودية

أحمد الشريفين

كلية التربية - جامعة اليرموك

المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية، ومستوى كل من المشكلات الأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية، والعلاقة بينها لدى المراهقين في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الجنس، ونوع الألعاب والترتيب الولادي للطالب، وهل يمكن أن يكون الإدمان على الألعاب الإلكترونية متنبئاً بالمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. تكونت عينة الدراسة من (٦٤١) طالباً وطالبة من طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهقين كان منخفضاً، وأن مستوى المشكلات الانفعالية والاجتماعية، والدرجة الكلية على المقياس لدى المراهقين جاءت بدرجة منخفضة، أما مستوى المشكلات الأكاديمية فقد جاء بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (الارتداد، السمة البارزة، المشاكل، الصراع، تعديل المزاج، الانسحاب، التحمل) والمتغير المتنبأ به (مشكلات المراهقين ككل) كان دالاً إحصائياً. مفسراً ما مقداره (٣٥،٩١٪) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتنبأ به. كما أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (الارتداد، المشاكل، الصراع) والمتنبأ به (مشكلات المراهقين الأكاديمية) كان دالاً إحصائياً مفسراً ما مقداره (١٦،١٩٪) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتنبأ به. وكذلك أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (تعديل المزاج، السمة البارزة، الانسحاب، المشاكل) والمتنبأ به (المشكلات الانفعالية) قد كان دالاً إحصائياً مفسراً ما مقداره (١٥،٢٢٪) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتنبأ به. وأخيراً؛ أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (السمة البارزة، الارتداد، التحمل) والمتنبأ به (المشكلات الاجتماعية) قد كان دالاً إحصائياً مفسراً ما مقداره (١١،٣٤٪) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتنبأ به.

الكلمات المفتاحية: إدمان الألعاب الإلكترونية، المشكلات الأكاديمية، المشكلات الانفعالية، المشكلات الاجتماعية، المراهقين، طلبة المدارس.



The Predictive Ability of Addiction to Electronic Games in Academic, Social and Emotional Problems among in Adolescents Saudi Arabia

Ahmad Shraifin

Faculty of Education - Yarmouk University
Irbid - Jordan

Farhan Aldaraan

Education office - Al Qurayyat Governorate
Kingdom of Saudia Arabia

Abstract

This study aimed at recognizing the level of addiction to Electronic Games and the level of each academic, social, and emotional problems and the relationship among them in Adolescents in the kingdom of Saudi Arabia in light of gender, and the type of games and the birth order of student. Also the study aimed to explain whether the addiction to Electronic Games can be predictive the academic ,social and emotional problems. The study sample consisted of (641) male and female students selected from KSA school students .The study findings indicated that the level of addiction to Electronic Games among Adolescents was low, and the levels of social and emotional problems and the total scores of Adolescents on the scale were low among Adolescents was in low. but the level of academic problems was moderate. Also, the findings showed that the predictive model related to the independent variables (returning, the clear feature ,problems, conflict, improving mood, withdrawal, and the load) and the predicted variabl (total scores on the problem scale) was statistically significant, that explained (35,91%) of the variance. Additionally, the predictive model related to independent variables (returning ,problems , and conflict) and the predicted (Adolescents academic problems) was statistically significant and explained (16.19%) of the variance. Also, The predictive model related to the independent variables (improving mood, the clear feature ,withdrawal, and problems) and the predicted variable (emotional problems) was statistical significant, explained (15.22%) of the variance. Finally, The predictive model related to the independent variables (the clear feature ,returning, and load) and the predicted variable (the social problems) was statistically significant, explained (11.34%) of the variance.

Keywords: Addiction to electronic games, Academic problems, Emotional problems, Social problems, Adolescents, Schools students.

القدرة التنبؤية لإدمان الألعاب الإلكترونية بالمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى المراهقين في المملكة العربية السعودية

فرحان الدرعان

كلية التربية - جامعة اليرموك
المملكة الأردنية الهاشمية

أحمد الشريفيين

كلية التربية - جامعة اليرموك
المملكة الأردنية الهاشمية

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

ظهرت الألعاب الإلكترونية نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي وقد أصبحت ممارستها من قبل المراهقين ظاهرة تستحق الانتباه والبحث، من حيث سماتها ودلالاتها التربوية، وتأثيرها على المراهقين في مختلف مجالات الحياة (Khurshid & Ansari, 2012). وتعتبر الألعاب الإلكترونية سلاحاً ذا حدين؛ فقد تكون وسيلة مفيدة لكسب معلومات، ومهارات، وأفكار، وخبرات جديدة، وخاصة أنها تعطي فرصة للطلاب بأن يخوض تجارب خيالية قد لا يسمح له الواقع في خوضها، فيتعرض المراهق لمواقف جديدة توسع مدى تفكيره، وتكسبه مهارات التخطيط، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وقد يظهر الجانب السلبي عند الوصول إلى مرحلة الإدمان على هذه الألعاب، وتعودنا قد يتسبب في ظهور مشكلات انفعالية واضطرابات سلوكية عند المراهق (Caplan, Williams & Yee, 2009).

وتتضمن الألعاب الإلكترونية مجموعة كبيرة من العوامل التي تجذب المراهقين للتعلق بها والإدمان عليها؛ حيث تحتوي اللعبة على معززات تشبع رغباتهم واحتياجاتهم، وتفرغ لطاقاتهم الإيجابية منها والسلبية بحسب نوع الألعاب التي يمارسونها، وحسب طبيعة اللعبة والمضامين التي

تحويها، كما أنها وسيلة سهلة ومتوفرة في أي وقت، وذات خيارات متعددة يستطيع المراهق أن يختار منها ما يشاء (الندراوي، 2005). إن إنخراط المراهق في العوالم الافتراضية، قد يكون عاملاً في إدمان المراهق عليها وجعلها أهم أولوياته بحيث تطفى على مسؤولياته الأكاديمية، وقد ينسحب من المواقف الاجتماعية وتكون سمته البارزة هي ممارسة الألعاب الإلكترونية، مما قد يؤثر على سلوكياته؛ إذ تظهر تغيرات على انفعالاته نتيجة تعرضه لمضامين الألعاب السلبية والتي لا تتناسب مع واقع حياته (Griffiths & Cole, 2007).

الإدمان على الألعاب الإلكترونية

يعرف وارد (Ward, 2000) الإدمان على ألعاب الإنترنت بأنه الإفراط في الوقت المنقضي على ألعاب الإنترنت، واستبدال العلاقات الحقيقية الواقعية بعلاقات سطحية افتراضية. كما ويعرفه كانجانوباس (Kanjanopas, 2007) بأنه التفكير المنشغل بالتخطيط للعب وممارسته والذي يتسبب في التشويش على عمل المدمنين على اللعب، والتشويش أيضاً على تعليمهم ونشاطاتهم الحياتية. أما وينستين (Weinstein, 2010) فيعرف الإدمان على الألعاب الإلكترونية بأنه الاستخدام المفرط للألعاب بشكل يؤثر على الحياة اليومية. ويعرف الباحثان الإدمان على الألعاب الإلكترونية على أنه

لغرائزه دون إدراك لما يسببه هذا الإدمان من ممارسات غير أخلاقية. وفي النهاية تحدث عن التحمل (Endurance) وهو قدر متزايد من الوقت المنقضي باللعب لتحقيق السعادة والمتعة، واللعب لفترات أطول بكثير مما كان مخططاً له.

وللإدمان على الألعاب الإلكترونية مظاهر متعددة، منها: الانشغال الدائم باللعبة والحديث عنها، حيث تكون اللعبة أهم أولويات المراهق، وممارستها على حساب أدائه لمسؤولياته الأكاديمية والاجتماعية، حيث ينشغل المراهق عن دراسته وواجباته المدرسية، وتقل اهتماماته بتفاعله مع أسرته وأصدقائه، إذ يستبدل المراهق هذه العلاقات الحقيقية بعلاقات خيالية بعوالم اللعب الافتراضية وشخصياتها (Yee, 2006).

وللألعاب الإلكترونية مجموعة من الإيجابيات، منها: تطوير قدرة المراهق على التفكير، وابتكار الحلول الإبداعية، وتوسيع خيال المراهق، ووضعه في منافسة بين أصدقاء اللعبة مما قد يثير لديه حب الإنجاز والطموح في تحقيق الأهداف، والتسلية والمتعة، وتعبئة أوقات الفراغ التي ينالها المراهق من الألعاب الإلكترونية، كما قد يكتسب المراهق مجموعة كبيرة من المعلومات الجديدة والمتنوعة (Khurshid & Ansari, 2012).

وبالرغم من هذه الإيجابيات إلا أن الإدمان عليها يؤدي إلى سلبيات متعددة، ومنها: تعلم المضامين السلبية التي تطرحها الألعاب وخاصة الترفيحية منها، وخاصة أن معظم المدمنين من الاطفال والمراهقين، حيث يمرون في مراحل نمو لها خصائص حرجة، وتمتاز بحب الاكتساب لصقل الشخصية وتكوين هوية الذات. ومن السلبيات أيضاً، تعلم أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها، وتشجع على العنف والقتل والعدوان (Allen, 2010).

كما أن التغيير السلبي لسلوك المراهق من أبرز السلبيات للإدمان، حيث تظهر سلوكيات لم تكن موجودة عند المراهق، ويكون سببها ممارسة الألعاب الإلكترونية المشجعة على العنف والعدوان، فيقوم المراهق بتطبيق الحركات التي يمارسها

إنشغال المراهق الدائم بالألعاب الإلكترونية بشكل يؤثر على حياته بمختلف المجالات؛ الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

وتحدث جكينباخ (Gackenbach, 1998) عن الإدمان بتضمنه مجموعة من المحكات ومنها: السمة البارزة (Salience) حيث يرى بأنه عندما تصبح الألعاب الإلكترونية أهم الأنشطة لدى المراهق، وأكثرها قيمة في حياته، تسيطر على مشاعره وتفكيره، ويتضح ذلك في الانشغال البارز أو الزائد بها وينتاب المراهق شعور بالهفة للقيام بها. وأيضاً تعديل المزاج (Mood Modification) الذي يشير إلى الخبرة الذاتية المكتسبة التي يشعر بها المراهق نتيجة اللعب بشكل متواصل، ويمكن إدراكها كاستراتيجية في المواجهة حتى يتجنب الآثار المترتبة على عدم استخدامه للألعاب الإلكترونية.

ثم تحدث عن الأعراض الإنسحابية (Withdrawal Symptoms) والتي تشير إلى مشاعر عدم الراحة أو السعادة، أو ظهور آثار فسيولوجية عند الانقطاع عن استخدام الألعاب الإلكترونية، أو عندما تقل فترة استخدام المراهق لها، مما ينتج الشعور بالكآبة وسرعة الهياج وحدة الطبع. ثم الارتداد أو الانتكاس (Relapse) ويقصد به الميل إلى العودة مرة أخرى والانفداع بشكل مفرط للألعاب الإلكترونية. والصراع (Conflict) ويشير إلى الصراعات التي تدور بين مدمن الألعاب الإلكترونية والمحيطين به كالصراع البين شخصي (Interpersonal Conflict) والصراعات والتضارب بين إصراره على اللعب وبين غيره من الأنشطة الأخرى كالدراسة، والحياة الاجتماعية، والاهتمامات، والعمل، أو الصراع الذي يدور داخل المراهق ذاته وهو الصراع البين نفسي (Intrapsychic Conflict) والذي يتمثل في الاستمرار أو التوقف، وخاصة عندما تنشأ مشكلات نفسية عن هذا اللعب.

ثم تناول سوء الاستخدام أو المشاكل (Abuse) وتعني أن يفقد المدمن الجوانب الأخلاقية والدينية عند اللعب، حيث يرتبط لعبه بما يحققه من إشباع

لانعكاس هذه المرحلة على شخصياتهم مستقبلاً. فلا بد من العناية والاهتمام بهم، والانتباه إلى التغيرات السلبية التي قد تظهر على شخصيتهم وسلوكياتهم، ولتزايد انتشار الألعاب الإلكترونية لا بد من التفكير بها كأحد الأسباب المؤثرة على سلوك المراهقين، وكأحد أسباب المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

المشكلات الأكاديمية

يعرفها بيبي (Pepe, 2011) على أنها الصعوبات المتعلقة بالدراسة والتعلم والتي تعود إلى أسباب نفسية أو جسمية أو اجتماعية. كما يعرفها كل من سكوريك وتيو ونيو (Skoric, Teo & Neo, 2009) بأنها تدني مستوى تحصيل المراهق الدراسي لأسباب مختلفة ومنها صعوبة المناهج الدراسية أو عدم الرغبة في التعلم. ويعرفها الباحثان بأنها صعوبات مرتبطة بمسؤوليات المراهق الأكاديمية؛ من حل الواجبات والمتابعة والاهتمام والرغبة في التقدم العلمي.

وهي الصعوبات المتصلة بالوظائف الأكاديمية للمدرسة، وقد يكون الإدمان على الألعاب الإلكترونية إحدى أسبابها، إذ تؤدي إلى عزوف المراهق عن متابعة التحصيل الدراسي وانشغاله الدائم بهذه الألعاب وندرة الإهتمام بالمدرسة وواجباته المدرسية (Allen, 2010).

وقد تبرز مشكلة تشتت الانتباه كنتيجة للإدمان على الألعاب الإلكترونية، والتي قد تعوق تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم، وخاصة البيئة الصفية، وتؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي، إذ يصل المدمنون إلى درجة الانعزال عن العالم المحيط بهم اثناء اللعب مما يفقدهم التركيز بما يحيط بهم من مواقف حياتية وتعليمية، فيعتاد المراهق التركيز في نقطة معينة بمعزل عما يحيط بها من ظروف (Jackson, 2008).

وتؤثر الألعاب الإلكترونية بشكل سلبي على مجهود المراهق، حيث الإرهاق والتعب الجسدي واجهاد العينين. إذ يعتبر بقاء المراهق لساعات طويلة أمام الأجهزة اللوحية أمر غير طبيعي لأنه يحرم المراهق من الحركة المستمرة التي

في عالم اللعب الخيالي على الواقع ومع أشخاص حقيقيين، مما يسبب له مشكلات اجتماعية وانتقادات ممن حوله، واستنكاراً لسلوكاته التي يقوم بها دون مبرر منطقي، Khurshid & Ansari, 2012.

وقد يترك إدمان المراهق على الألعاب الإلكترونية آثاراً على صحته مثل: إصابة المراهق بضعف النظر، بسبب الجلوس لساعات طويلة أمام شاشات الأجهزة الإلكترونية حيث يتأثر بما تصدره من إشعاعات، كما أن العين تتعرض للإجهاد نتيجة للحركة السريعة أثناء اللعب، كما أن الجلوس لفترات طويلة يؤدي إلى آلام في الرقبة والظهر، وقد تتطور إلى التهابات في المفاصل، وإن الجلوس في المنزل لممارسة الألعاب وقلة التعرض لأشعة الشمس والحصول على الفيتامينات المهمة لنمو العظام قد يتسبب لهم في مشكلات مستقبلية؛ مثل هشاشة العظام، ونقص فيتامين «د»، كما قد يعاني المراهق من الإجهاد البدني العام، والإحساس بالصداع، وأحياناً قد يشعر بالإكتئاب والقلق (الناطور، ٢٠٠١).

لذلك لا بد من الانتباه للإدمان على الألعاب الإلكترونية والوقاية منه وعلاجه -إن وجد- من خلال تثقيف الآباء والأمهات لتنظيم وقت أبنائهم، بتخصيص وقت مخصص للعب، وتفعيل جهاز مراقبة على مواقع الألعاب الإلكترونية، ومشاركة المراهقين في اللعب، ومناقشتهم بأهداف اللعبة التي يمارسونها، وإشغالهم بقراءة الكتب والقصص الهادفة والأنشطة الرياضية، وتوعيتهم وتثقيفهم حول أدوارهم الأكاديمية والاجتماعية، وحول الأضرار التي تنتج عن الإدمان على هذه الألعاب، وأيضاً توعيتهم حول الممارسات الصحية التي تقيهم من الإصابة بالأمراض الجسدية مثل الاسترخاء، وإراحة العين كل عشرين دقيقة من اللعب (Griffiths & Meredith, 2009).

المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية

يمر المراهقون بمرحلة حرجة من مراحل النمو، لها متطلبات وخصائص يجب الإهتمام بها

(Cole, 2007) المشكلات الاجتماعية على أنها صعوبات وانحرافات سلوكية ترتبط بعلاقة المراهقين بأفراد المجتمع وتوقعاته. كما تعرفها عبد اللات (٢٠٠١) على أنها التوجه للتفكير السلبي عن أفراد المجتمع دون وجود مبررات واضحة. ويعرفها الباحثان على أنها صعوبات يتعرض لها المراهق، وترتبط بعلاقته مع الأفراد المحيطين به في المجتمع، وطرق التفاعل معهم.

يشير كل من أليسون وواهد وشوكلي وغابارد (Alison, Wahde, Shockley & Gabbard, 2006) إلى أن من أسباب الإدمان على الألعاب الإلكترونية هو وجود مشكلة في العلاقات الشخصية للطالب، حيث تدفعه لتعويض النقص في ممارسة هذه الألعاب، وقضاء وقت طويل في اللعب تجنباً لمشاركة الآخرين في الحديث أو المواقف الاجتماعية، والتخلي عن المسؤوليات الاجتماعية بحجة الانشغال باللعب.

كما أن نمط المعيشة الحديث، وطبيعة المساكن، وإهمال الوالدين وانشغالهم بالعمل أو بالمناسبات الاجتماعية، ورغبتهم في تمضية المراهق وقتاً طويلاً في اللعب، لتجنب إصداره أصواتاً مزعجة في المنزل، أو للتخفيف من رغبته في اقتناء ألعاباً أخرى قد تكون أغلى ثمناً، جميعها عوامل قد تكون دافعاً لتشجيع المراهق على ممارسة الألعاب الإلكترونية والاهتمام بها، وتعويض ما ينقصه من علاقات اجتماعية من خلال أصدقاء اللعب ومشاركتهم ما تتضمنه الألعاب من أفكار ومضامين (Griffiths & Cole, 2007).

وقد تكون الضغوطات الاجتماعية التي تحد من طموح إليه المراهق من حرية الرأي، والرغبة في التعبير عن الأفكار، والديمقراطية في الآراء والاتجاهات، سبباً رئيساً في لجوء المراهق إلى الألعاب التي تسمح له بالتواصل مع الآخرين، وتبادل الآراء معهم، ومناقشتهم بما يمتلكه من أفكار، مما قد يعرض المراهق لأفكار دخيلة على مجتمعه ولا تتسجم مع عاداته وتقاليده، فيكون سبباً في تفشي هذه الأفكار لعدم وجود الرقابة الكافية والوعي التام بخطورة الإدمان على مثل

يحتاجها، كما أن سهر المراهق في ممارسة الألعاب الإلكترونية يؤثر بشكل مباشر على تركيزه في اليوم التالي، ويجعل المراهقين غير قادرين على الاستيقاظ والذهاب إلى المدرسة بنشاط وحيوية، وفي حال الذهاب فإنهم قد يستسلموا للنوم في المدرسة بدلاً من الإصغاء والتركيز في التعلم والنشاطات المدرسية (Allen, 2010).

كما قد يشكل الإنفتاح الإعلامي خطراً على مستويات المراهقين الأكاديمية ويكون سبباً محفزاً للإدمان على الألعاب والاهتمام بها، حيث يروج الإعلام للألعاب بشكل يشجع المراهقين على استخدامها، ويقدمها بصورة إيجابية قد تكون غير صحيحة، فيكتسب المراهق ما بها من أفكار دون وعي بالهدف الذي تسعى إليه هذه اللعبة، كما أن الإنترنت وسيلة للإنفتاح على العالم والتعرف على كل جديد في مجال البرامج والألعاب الإلكترونية، التي تثير فضول المراهق لاكتشافها وتجربتها، وإن انتشار أنواع متعددة من الألعاب الإلكترونية من الممكن أن يؤدي إلى تركيز المراهق على نوع معين منها وصولاً إلى مرحلة الإدمان عليها، والاهتمام بها لدرجة كبيرة بحيث تؤثر على مستواه الأكاديمي، وطموحه الدراسي سكوريك وتيوونيو (Skoric, Teo & Neo, 2009).

ولا بد من اتخاذ الوالدين مجموعة من الاجراءات لتجنب الوقوع في الإدمان على الألعاب الإلكترونية، وتجنب المشكلات الأكاديمية، ومنها: ضرورة مشاركة المراهقين في اختيار الألعاب التثقيفية والمفيدة، والتي تتضمن برامج تعليمية. ولا بد أن تكون هذه الألعاب مناسبة لأعمار أولادهم، وتحديد زمن معين للعب بحيث يضمن الوالدين عدم تأثير هذه الألعاب على واجبات المراهق المدرسية وحفظه وتركيزه، كما لا بد من التأكيد على دور المعلمين في التنبيه والتأكيد على المراهقين بالطرق الصحيحة لاختيار الألعاب المناسبة والوقت المناسب للعب أيضاً (Gallagher, 2011).

المشكلات الاجتماعية

يعرف كل من غريفيش وكولي (Griffiths &)

(Zorbaza, Ulas & Kizildag, 2015).

المشكلات الانفعالية

عرفها شيري (Sherry, 2001) على أنها سلوكيات انفعالية متطرفة تبتعد عن توقعات المجتمع وثقافته وقوانينه. كما عرفها كل من وايك وبون (Wack & Bunn, 2009) بأنها الاستمرار في إظهار انفعالات سلبية مع عدم القدرة على ممارسة الأنشطة الحياتية بالشكل الصحيح. ويعرفها الباحثان بأنها صعوبات يواجهها المراهق ترتبط بقدرته على إدراك إنفعالاته وفهمها وتنظيمها، والتعامل مع متطلبات الحياة والضغوط والتكيف معها.

وهي صعوبات أو مفاهيم خاطئة في اتجاهات وعلاقات الشخص مع ذاته ومع الآخرين مصحوبة ببعض مشاعر القلق والتوتر وعدم الارتياح، وقد يأتي سلوكيات تضر بمصلحته أو بمصالح المحيطين به، وهي المشكلات التي تسبب للفرد صراعات داخلية مع ذاته، أو خارجية مع المحيطين به من أفراد جماعته المتداخلة في أسرته أو مكان عمله أو أصدقائه وأقاربه، وتؤدي هذه الصراعات والأزمات عادةً إلى ضعف التوافق الشخصي وبالتالي تحرمة من التمتع بالصحة النفسية (Allen, 2010).

وأظهرت دراسات تابعة للجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2013) أن الإدمان على الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى مشكلات انفعالية قد تصل إلى اضطرابات سلوكية؛ مثل: فقدان السيطرة، والانسحاب الاجتماعي، ونقص الكفاءة الاجتماعية، وتزايد الصراعات بين المراهقين أو داخل المراهق نفسه، كما أثبتت هذه الدراسات أن هؤلاء المدمنين هم الأكثر عرضة للقلق، والاكتئاب، وزيادة الشعور بالوحدة، وانخفاض تقدير الذات. ويتزايد تفاعل واندماج المراهقين مع الألعاب الترفيهية، كما يرتفع التوتر أثناء وبعد اللعب، فقد ينتقل المراهقون من الاستمتاع والتسلية إلى التوتر والقلق، ويؤدي ذلك إلى ارتفاع نسبة الخوف

هذه الألعاب (Zorbaza, Ulas & Kizildag, 2015). إن استخدام شخصيات إلكترونية بعيدة عن الواقع في الألعاب الإلكترونية - بالرغم من أن له جانباً إيجابياً يتمثل بتنمية خيال المراهق - إلا أن له جوانب سلبية متعددة تتمثل بابتعاد المراهق عن الواقع، وتفكيره، وانشغاله بالعالم الخيالي، فينتقل المراهق إلى التعامل مع الواقع بمنطق تلك الشخصيات الأمر الذي يولد التوتر والعنف، والتحدي والخصومة مع المجتمع الذي لا يحقق له ما تحققه الألعاب، فالمرهق المدمن على الألعاب الإلكترونية يعد طالباً غير اجتماعي، وقد يتصف بالانطواء على ذاته، بعكس الألعاب غير الإلكترونية التي تتميز بالتواصل والتفاعل الاجتماعي، كما أن التعامل مع عالم الرموز يعزله عن التعامل مع عالم الواقع الأمر الذي يفقده القدرة على التعامل مع الآخرين، ويولد شعوراً بعدم القدرة على إجادة الكلام والتعبير عن النفس (Ward, 2000).

ومن مظاهر المشكلات الاجتماعية الصعوبة في تكوين صداقات، وصعوبة التحدث مع الآخرين، وضعف الثقة بهم، ونقص مهارات الإتصال، والافتقار للجاذبية الاجتماعية، وضعف العلاقات مع الأساتذة، والعلاقات الاجتماعية بين أطراف العملية التربوية وبين أفراد الأسرة، إذ تؤدي الألعاب الإلكترونية دوراً كبيراً في الانفصال الأسري والترابط الإنساني مع الآخرين، إذ يستغني المراهق عن حاجته للحديث مع الآخرين وعن التحدث عن المواقف اليومية التي يعيشها، بحيث تقتصر اهتماماته على الألعاب والعالم الذي يعيش به أثناء اللعب، كما أنها قد تصنع طالباً أنانياً لا يفكر إلا بإشباع حاجاته، لا يلبي متطلبات أسرته ومسؤولياته الاجتماعية (Jackson, 2008).

وتؤدي المشكلات الاجتماعية إلى قصور في الكفاية الاجتماعية للطالب؛ حيث يقل وعيه بمشاعر الآخرين واهتماماتهم وحاجاتهم، وعدم القدرة على التواصل والتفاعل البناء الذي يترك أثراً في تشكيل شخصيته، ويساعد في بناء ثقته بنفسه من خلال اكتساب مهارات التواصل مع الآخرين والقدرة على تشكيل علاقات ناجحة

الإلكترونية، وكذلك ما أشار إليه الآباء والمعلمون من ظهور مشكلات يعاني منها المراهقون مثل: المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، والتي لم يكن يتم ملاحظتها في السابق على المراهقين قبل ظهور الألعاب الإلكترونية وانتشارها من خلال الأجهزة المختلفة، وعلى الرغم من الجهود المبذولة التي تهدف إلى حماية المراهقين من الوصول إلى الإدمان على الألعاب الإلكترونية وتجنب المشكلات الناجمة عنه، إلا أن هذه الجهود لم توجه بشكل كاف لمعرفة أسباب الإدمان وعلاقته بالمشكلات التي يعاني منها المراهقون.

وانطلاقاً من أهمية الاهتمام بالمراهقين ومدى تعرضهم للمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية بأسباب قد تعود للإدمان على الألعاب الإلكترونية ارتأى الباحثان دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات. وتعتبر هذه الدراسة - في حدود علم الباحثان- من الدراسات الأولى التي تتناول هذه المتغيرات مجتمعة. وبالتحديد فإن الدراسة الحالية هدفت للإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية؟
- 2- ما مستوى المشكلات (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية) لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية؟
- 3- ما القدرة التنبؤية للإدمان على الألعاب الإلكترونية بالمشكلات (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية) لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في تحقيق الجوانب النظرية والتطبيقية التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تناولت الإدمان على الألعاب الإلكترونية وهو من المواضيع الهامة في مجال البحوث العلمية، والمتعلق بشريحة واسعة من شرائح المجتمع

على نتيجة اللعبة، وقد يصل المراهق إلى مرحلة عدم استثمار قدراته التعليمية نتيجة هذا الإدمان، وتعطيل اهتماماته الدراسية وواجباته المدرسية (Ward, 2000).

وتكمن خطورة هذه الألعاب فيما توصله من أفكار للطلاب، فهم أكثر عرضة للقلق والاكتئاب وزيادة الشعور بالوحدة، وانخفاض تقدير الذات، حيث يتجه المراهقون إلى اللعب للوصول إلى النجاح، وتمتية الثقة بالنفس، وخوض تجارب في اللعب قد لا تأتيه الفرصة ليقوم بها في الواقع، كما أن انخفاض دافعية المراهق ليرقى بنفسه إلى مستويات أكاديمية واجتماعية متميزة يقلل من سعيه للالتزام بالسلوكيات التي تكسبه صحة نفسية وتساعد في تحقيق أهدافه، كما قد يزيد من عدم وعيه بالمشكلات الانفعالية التي تنتج من إدمانه على الألعاب الإلكترونية (Jeong & kim, 2011).

ولا بد من تجنب المشكلات الانفعالية وقد يكون ذلك من خلال زيادة وعي المراهق بذاته؛ من خلال فهم مشاعره السلبية والإيجابية والتمييز بينها، والسيطرة على ردود أفعاله واستجاباته للمواقف المختلفة سواء في عالم اللعب الخيالي أو في الواقع، والتقييم الدقيق لذاته وثقته بها، وصولاً إلى التنظيم الإنفعالي؛ والذي يعني القدرة على التحكم بالإنفعالات وتحويلها إلى إنفعالات إيجابية من خلال التغلب على التوتر المصاحب للعب، والسيطرة على القلق، وممارسة الحياة بشكل فاعل (Sherry, 2001).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

كان إحساس الباحثين بالمشكلة من خلال ما تم ملاحظته ورصده من الاهتمام المبالغ به لدى طلبة المدارس بالألعاب الإلكترونية، ووصول هذا الاهتمام إلى مرحلة تؤدي إلى تعطل الطلبة عن القيام بأعمالهم المتوقع منهم القيام بها وبشكل لافت وذلك بسبب انشغالهم باللعب بالألعاب الإلكترونية، وهذا كان مؤشراً على وصول المراهقين إلى مرحلة الإدمان على اللعب بالألعاب

الإرشاد التربوي، العادات الخاطئة في التعلم والدراسة، وتخطيط وتنظيم الوقت، السرحان، أحلام اليقظة، العزوف عن تخصص ما، تدني مستوى التحصيل، الاتجاهات نحو الدراسة، وعدم تقبل التعليم، الغش في الامتحانات وعدم القدرة على تبادل العلاقات الاجتماعية، الرسوب، سوء التكيف الدراسي“ (محمود، ١٩٩٨: ١١٦).

المشكلات الاجتماعية: «تعبير عن انتشار أنماط سلوكية سلبية، ضارة بالمجتمع، وتتعارض مع ما ينبغي أن يكون عليه الواقع المجتمعي، ولها أسباب اجتماعية دفعت إلى ظهورها، وانتشارها، وتسعى الجماعات الاجتماعية أو بعضها إلى الحد من أثارها الضارة“ (قتاوي، ٢٠٠٠: ٣٢).

المشكلات الانفعالية: تلك المشكلات التي تسبب للفرد صراعات داخلية مع ذاته، أو خارجية مع من حوله من أفراد جماعته المتداخلة في أسرته أو مكان عمله أو أصدقائه وأقاربه، وتؤدي هذه الصراعات والأزمات عادة إلى ضعف التوافق الشخصي وبالتالي تحرمه من التمتع بالصحة النفسية (الهاشمي، ٢٠٠٣: ٨٦). وتعرف جميع المشكلات إجرائياً في ضوء الدرجة التي حصل عليها المراهق على مقياس المشكلات والمطور من قبل الباحثين.

محددات الدراسة

- تحددت نتائج هذه الدراسة بما يلي:
- اقتصر تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من المراهقين المسجلين في المدارس والمراكز الصيفية في المملكة العربية السعودية في منطقة الجوف خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.
- تتحدد نتائج الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة وهما:
- مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية والمطور من قبل الباحثين بالاستناد إلى مجموعة من الدراسات والمقاييس ذات الصلة.
- مقياس مشكلات المراهقين والمطور من قبل

وهي المراهقين، وقد تكون الدراسة من أوائل الدراسات المحلية والعربية التي تتناول دراسة العلاقة بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

- إثراء الأدب التربوي في موضوعي الإدمان على الألعاب الإلكترونية والمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

الأهمية التطبيقية:

- قد تمهد هذه الدراسة لتطوير وبناء البرامج الإرشادية من قبل المختصين المهتمين موجّهة للطلبة لتسهم في خفض مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية إن وجد، وتحد من المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

- كما أن الدراسة وفرت مقياسين أحدهما لقياس مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية، والآخر لقياس مستوى المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

- التوصية للمؤسسات والمراكز التي تعنى بالمراهقين بوضع الخطط والبرامج التي تسهم في توعية الأهالي والمراهقين في كيفية استخدام الألعاب الإلكترونية وما تنطوي عليه من إيجابيات وسلبيات.

- ومن المؤمل لهذه الدراسة بما توصلت إليه من نتائج وتوصيات أن تفسح مجالات بحثية للدارسين والمهتمين في هذا المجال.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الإدمان على الألعاب الإلكترونية: هو التفكير المنشغل بالتخطيط للعب وممارسته والذي يتسبب في التشويش على عمل المدمنين على اللعب، والتشويش أيضاً على تعليمهم ونشاطاتهم الحياتية (Kanjanopas, 2007). ويعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي حصل عليها المراهق على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية والمطور من قبل الباحثين.

المشكلات الأكاديمية: «تتمثل في نقص

وجود أي علاقة ارتباطية دالة بين استخدام الأتاري واستخدام ألعاب الحاسوب، وعدم وجود علاقة دالة بين الاعتماد العاطفي وبين ألعاب الحاسوب أو الأتاري.

كما أجرى كل من تنغ ولي وليو (Teng, Li & Liu, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط لضبط النفس المنخفض على العلاقة بين ألعاب الإنترنت العنيفة وإدمان الإنترنت والعدوانية في الصين، تكونت عينة الدراسة من (٢١١) طالباً، وتم استخدام استبيانات تقرير ذاتي على الإنترنت لتقييم التعرض لألعاب الإنترنت العنيفة وإدمان الإنترنت وضبط النفس المنخفض والعدوانية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين التعرض لألعاب العنيفة على الإنترنت وإدمان الإنترنت وضبط النفس المنخفض والعدوانية، ولم يتم التنبؤ بالعدوانية بشكل مباشر فقط بواسطة التعرض لألعاب الإنترنت العنيفة وإدمان الإنترنت بل تم التوسط فيها بواسطة ضبط النفس المنخفض.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية:

وأجرت عبد اللات (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات السلوكية، والتعليمية، والصحية والاجتماعية التي يعاني منها طلبة الصف الأول الأساسي، ومدى تباينها مع خصائص أسرهم المتمثلة في المستوى التعليمي لكلا الوالدين، والمستوى الاقتصادي ممثلاً بالدخل الشهري للأسرة، ومهنة الأب، وعمل الأم، وعدد أفراد الأسرة، وعمر الأب وعمر الأم وبخصائص المراهق نفسه المتمثلة في الالتحاق بالروضة، ومستوى التحصيل الدراسي، وترتيبه بين أخوته، تكونت عينة الدراسة من (١٨٤) طالباً و (١٩٢) طالبة. أظهرت النتائج أن المشكلات السلوكية احتلت المرتبة الأولى وتلتها المشكلات الاجتماعية في المرتبة الثانية، ثم المشكلات التعليمية، وجاءت المشكلات الصحية في المرتبة الرابعة، ورأت الأمهات أن أكثر المشكلات حدة هي تشتت انتباه الأبناء أثناء إعداد واجباتهم المدرسية وتدميرهم

الباحثين بالإستناد إلى مجموعة من الدراسات والمقاييس ذات الصلة، وبالتالي فإن تعميم نتائج الدراسة يتحدد بمدى صدقهما وثباتهما.

• تحددت نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالدراسة وما تتضمنه من أبعاد وهي: مفهوم إدمان الألعاب الإلكترونية وأبعاده المتضمنة في المقياس المعد لهذا الغرض، كذلك مفهوم المشكلات بأبعاده الثلاثة (الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية).

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة، وذلك بأسلوب تفسيري تحليلي ناقد، وبهدف الاستفادة من منهجيتها، وأدواتها البحثية، وإجراءاتها، ومعالجاتها الإحصائية، مع محاولة بيان موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات، وما تميزت به عنها، لذلك قام الباحثين بتقسيم الدراسات إلى ثلاثة محاور، مرتبة وفق الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الإدمان على الألعاب الإلكترونية:

أجرى الشحروري (٢٠٠٧) دراسة تهدف إلى التعرف على أثر الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات على مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي الكلي لصالح المجموعة التي لعبت ألعاب الكترونية موجهة.

وأجرى أمي (Amy, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن تنامي خصوصية استخدام ألعاب الحاسوب (الألعاب التي تمارس بواسطة الحاسوب أو أي جهاز يمكن وصله مع الإنترنت)، تكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالباً وطالبة، وبنسبة (٦١٪) من الإناث إلى غير المدمنات، ومجموعة مدمنة على الحاسوب اعتماداً على استبيان يونغ التشخيصي. أظهرت النتائج عدم

سنة، تم تمييز إدمان الإنترنت بالاعتماد على مقياس يونغ، أما تشتت الانتباه والنشاط الزائد فتم استعمال مقياس النشاط الزائد ومقياس تشتت الانتباه الكوري (ARS, Korean version, K-ARS)، كما استخدمت قوائم تقدير السلوك. أظهرت النتائج أن خمسة طلاب (٩, ٠٪) مدمنون على الإنترنت، بينما تم تصنيف (٧٥) طالباً أي (١٤٪) كمدمنين محتملين على الإنترنت، كما أظهرت أن عدداً كبيراً من الطلبة الذين لديهم تشتت انتباه ونشاط زائد هم مدمنون إنترنت، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة هامة بين مستوى أعراض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد وشدة الإدمان على الإنترنت.

كما أجرى كل من وايك و بون (Wack & Bunn, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير الألعاب الإلكترونية على الجوانب الصحية والأداء النفسي والاجتماعي، وتأثير ذلك على الأداء الأكاديمي للطلبة الذكور، تكونت عينة الدراسة من (٢١٩) طالباً من نفس المستويات العمرية. أظهرت نتائج الدراسة أن أغلبية الطلبة المدمنين على هذه الألعاب يتراوح متوسط لعبهم (٩,٧) ساعة أسبوعياً، وهناك ما يقرب من (١٠٪) من الطلبة يلعبون ما متوسطه (٣٥) ساعة في الأسبوع، ووجود علاقة إيجابية طردية بين استمرارية اللعب والتردد عن اللعب بدافع ذاتي من المراهق نفسه عندما يشعر الطلبة بالملل، والوحدة.

وأجرى كل من سكوريك وتيو ونيو (Skoric, Teo & Neo, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على تقدير علاقه بين عادات ألعاب الفيديو والأداء الدراسي لطلاب المدارس في سنغافوره، وتم استخدام مسح يستفيد من مقياس دانفورت للارتباط والإدمان (١١)، وكذلك أسئلة من (DMS-IV) لجمع المعلومات من طلاب المدرسة، تكونت عينة الدراسة من (٣٣٣) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٨-١٢) عاماً. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الميل إلى الإدمان والأداء الدراسي، بينما لم توجد مثل هذه العلاقة بالنسبة للوقت الذي يتم قضاءه في اللعب أو بالنسبة

من كثرتها، ومعاناتهم من التعب والإرهاق في أثناء القيام بواجباتهم المدرسية.

كما أجرى كل من دوجان والعتوم (٢٠٠٢) دراسة هدفت للتعرف على المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال الصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين ومدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف الجنس في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبة موزعين على (٢٥) شعبة صفية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن حجم المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الأساسي كان ما بين منخفض ومتوسط، وعدم وجود فروق في حجم هذه المشكلات يعزى إلى جنس المراهق.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الألعاب الإلكترونية والمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية:

أجرى شيري (Sherry, 2001) دراسة هدفت إلى تحليل مجموعة دراسات تناولت تأثير الألعاب الإلكترونية على السلوك العدواني، إذ تم تحليل (٣٢) دراسة تم نشرها ما بين سنوات (١٩٧٥-٢٠٠١)، حيث هدفت جميع هذه الدراسات إلى التعرف على تأثير العنف الذي يشاهده المراهقون من خلال الألعاب الإلكترونية على السلوك العدواني لديهم، تكونت عينة الدراسات من مراهقين تراوحت أعمارهم ما بين (١٤-٢٢) سنة. أظهرت النتائج أن تأثير العنف من خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية كان أقل مقارنة في تأثير العنف الناتج عند مشاهدة التلفزيون، كما أن نوع العنف المتضمن في الألعاب الإلكترونية يظهر بشكل كبير في نمط السلوك العدواني الذي يظهر لدى المراهقين.

كما أجرى يو وزملاؤه (Yoo et al, 2004) دراسة هدفت إلى تقييم العلاقة بين تشتت الانتباه والنشاط الزائد والإدمان على الإنترنت، تكونت عينة الدراسة من (٥٣٥) طالباً من المدارس الابتدائية، حيث تضمنت (٢٤٦) من الذكور و(٢٧١) من الإناث، وكان متوسط العمر (١١)

تؤثر على اكتساب المهارات الاجتماعية خلال فتره الطفولة والمراهقة.

من جهة أخرى أجرى بيبي (Pepe, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الألعاب والعلاقة بين متغيرات الجنس والنجاح الدراسي والألعاب المفضلة لدى طلاب المدرسة الابتدائية في مقاطعة بوردر باستخدام استبيان خاص بالدراسة، تكونت عينة الدراسة من (٦٩٠) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود فروقات في أنواع الألعاب التي يلعبها الطلبة المشاركون، كما أظهرت النتائج أن الذكور يميلون إلى الألعاب الحركة والقتال بينما كانت الإناث تفضل الألعاب الذهنية، وأن الذين يقضون وقتاً أقل في اللعب يحققون نجاحاً دراسياً أكثر من الذين يقضون وقتاً أطول في ممارسة اللعب على الإنترنت.

وأجرى بريزبايلسكي (Przybylski, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على آثار نشوء الألعاب الإلكترونية (القلق والأمل) فيما يتعلق بتأثيرها المحتمل، تكونت عينة الدراسة من طلبة تتراوح أعمارهم بين (١٠ - ١٥) سنة. أظهرت النتائج ارتباط الإنهماك المنخفض مع مستوى عالي من الرضا الحياتي والسلوك الاجتماعي ونسبة أقل من المشاكل الداخلية والخارجية، ولم تتم ملاحظة أية آثار بالنسبة لمستويات اللعب المعتدلة عند مقارنتها مع الذين لا يمارسون اللعب.

من جانب آخر أجرى كل من زورباز واوولاس وكيزيلدا (Zorbaza, Ulas & Kizildag, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إدمان ألعاب الفيديو والعلاقات ضمن العائلة (عدم تشجيع العلاقات العائلية، والعلاقات العائلية الداعمة، واجمالي الوقت الذي يتم قضاؤه على الكمبيوتر) في تركيا، وتم استخدام ثلاثة مقاييس (مقياس إدمان الألعاب للأطفال (SGAC) ومقياس العلاقات العائلية للأطفال (FRSC) ونموذج المعلومات الشخصية (PIF))، تكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن نسب الطلبة الذكور في الإدمان كانت أعلى من نسب الإناث، كما أظهرت وجود فروقات دالة في

للارتباط بالألعاب الفيديو.

كما أجرى كل من يووعلي ومحمود وباكي (Eow, Ali, Mahmud, Baki, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تطور ألعاب الحاسوب في تعزيز الإدراك الإبداعي لدى طلاب المدارس في ماليزيا باستخدام أساليب تربوية مختلفة وبالاستناد إلى نظرية الاستفسار التقديري (AI) واستخدام مقياس كاتينا تورانس للإدراك الإبداعي (TCPI)، تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً أعمارهم بين (١٣-١٤) عام. أظهرت النتائج أن الأسلوب التربوي المختلف أبرز مستوى مختلفاً من تعزيز الإدراك الإبداعي.

من جهة أخرى أجرى الحربي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعليم في الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً تم اختبارهم عشوائياً من طلاب الصف الثاني الابتدائي بمدارس سنابل المدينة المنورة الأهلية بالمدينة المنورة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي مجموع درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي عند مستوى التذكر ومستوى الفهم، والاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي مجموعة درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل (بقاء أثر التعليم) عند مستوى التذكر ومستوى الفهم والاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية.

في حين أجرى غريفثس (Griffiths, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر ممارسة ألعاب الكمبيوتر على المهارات الاجتماعية في المملكة المتحدة باستخدام استبيان الأحوال الاجتماعية الخاص بالدراسة، تكونت عينة الدراسة من (١٤٤) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن المتابعين المنتظمين لألعاب الكمبيوتر يظهرون قلقاً اجتماعياً أكثر من أولئك الذين يمارسون هذه الألعاب بشكل أقل تكراراً، وأن الممارسة المتكررة لألعاب الكمبيوتر

أولاً: مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية
يهدف الكشف عن مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية، قام الباحثان بتطوير مقياس خاص بهذه الدراسة مستندين الى المقاييس والدراسات ذات الصلة ومن أبرزها: المقياس الوارد في دراسة آمي (Amy, 2012)، والمقياس الوارد في دراسة الشحروري (٢٠٠٧)، والمقياس الوارد في دراسة وايك وبون (Wack & Bunn, 2009). حيث تكون المقياس في صورته الأولية قبل التحكيم من (٣٨) فقرة موزعه على سبعة أبعاد.

دلالات صدق وثبات مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين مكونة من عشرة محكمين، حيث طلب منهم إبداء آرائهم في دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: درجة انتماء الفقرة للبعد الذي تتبع له، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً. وقد أبدى عدد من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر المحكمين كانوا مع الإبقاء عليها، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (٣٥) فقرة موزعة على سبعة أبعاد هي: (السمه البارزة (Salience) وله (٥) فقرات، التحمل (Tolerance) وله (٤) فقرات، تعديل المزاج (Mood Modification) وله (٦) فقرات، والارتداد (الانتكاس) (Relapse) وله (٥) فقرات، الانسحاب (التراجع) (Withdrawal) وله (٤) فقرات، والخلافات (الصراع) (Conflict) وله (٧) فقرات، المشاكل وله (٥) فقرات.

مؤشرات صدق البناء

نسب إدمان الطلبة على ألعاب الفيديو استناداً إلى المستوى التعليمي للأهل.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن تلك الدراسات تناولت بشكل مستقل الإدمان على الألعاب الإلكترونية أو المشكلات الأكاديمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو الإدمان على الألعاب الإلكترونية مع إحدى هذه المشكلات، ولم يعثر الباحثان - في حدود علمها ومعرفتهما - على دراسات تناولت المتغيرات مجتمعة، وهو ما يدعو إلى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسة بحيث توفر للمعنيين في مجال التربية والتعليم بيانات تساعد في تجنب الإدمان والانتباه إلى ما قد ينتج من مشكلات.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة الرئيسية

تم اختيار مجموعة من طلبة المراكز الصيفية وهم من طلبة المرحلة المتوسطة والذين التحقوا في المراكز الصيفية أثناء الاجازة الصيفية، في منطقة الجوف (سكاكا) في المملكة العربية السعودية بالطريقة المتيسرة، حيث بلغ عددهم (٧٢٣) طالباً وطالبة؛ إلا أنه وبسبب عدم مطابقة (٨٢) طالباً وطالبةً للنموذج التنبؤي كونهم يشكلون قيمياً شاذة خارج مدى ثلاثة انحرافات معيارية، فقد أصبح حجم العينة النهائي (٦٤١) طالباً وطالبةً. وبما أن عينة الدراسة قد تم اختيارها بالطريقة المتيسرة وهي تمثل أحد أساليب التعيين اللااحتمالي (Nonparametric Sampling)؛ فإنه ليس بالضرورة أن تكون عينة ممثلة لمجتمع الدراسة والذي بلغ ما مجموعه (٣٥٦٠) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة الاستطلاعية

يهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، والثبات للمقياسين، تم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية، بلغ عددها (٥٠) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة الرئيسية ومن نفس مجتمع الدراسة.

مقياسا الدراسة

فقرة من فقرات مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية مع الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية ودرجة كل بعد من أبعاده لم يقل عن (٠,٢٠)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد المقياس وقيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، حيث لوحظ أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية مع المقياس ككل قد تراوحت بين (٠,٦٥ - ٠,٧٥)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (٠,٢٧ - ٠,٥٢)، وقد كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

ثبات مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية
يهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده؛ تم تقديره باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والمكونة من (٥٠) طالباً وطالبة، ولأغراض التحقق من ثبات إعادة المقياس وأبعاده، تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سائلة الذكر بطريقة الاختبار وإعادة (Test Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، والجدول (١) يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي ومعاملات ثبات إعادة الخاصة بمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية.

يهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، بلغ عددها (٥٠) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة. حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية وبين الدرجات على مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية ككل والدرجات على كل بعد من أبعاده، حيث لوحظ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد السمة البارزة قد تراوحت بين (٠,٥٧ - ٠,٦٧) مع بعدها، وبين (٠,٣١ - ٠,٤٥) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التحمل قد تراوحت بين (٠,٦٣ - ٠,٧١) مع بعدها، وبين (٠,٤٠ - ٠,٤٨) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد تعديل المزاج قد تراوحت بين (٠,٤٩ - ٠,٥٥) مع بعدها، وبين (٠,٤١ - ٠,٤٩) مع الكلي للمقياس، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الارتداد قد تراوحت بين (٠,٦٠ - ٠,٦٧) مع بعدها، وبين (٠,٤٦ - ٠,٤١) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الانسحاب قد تراوحت بين (٠,٦٣ - ٠,٧١) مع بعدها، وبين (٠,٤٠ - ٠,٤٩) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الصراع قد تراوحت بين (٠,٥١ - ٠,٦٤) مع بعدها، وبين (٠,٣٤ - ٠,٤٧) مع الكلي للمقياس وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المشاكل قد تراوحت بين (٠,٥٥ - ٠,٦٩) مع بعدها، وبين (٠,٢٨ - ٠,٤٧) مع الكلي للمقياس، وقد كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

يلاحظ من القيم سائلة الذكر الخاصة بمؤشرات صدق البناء؛ أن معامل ارتباط كل

جدول (١): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية وأبعاده.

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات إعادة	عدد الفقرات
السمة البارزة	٠,٨٧	٠,٨٩	٥
التحمل	٠,٩٠	٠,٩١	٤
تعديل المزاج	٠,٨٤	٠,٨٠	٦

٥	٠,٨٨	٠,٨١	الارتداد
٤	٠,٩٣	٠,٨٣	الانسحاب
٦	٠,٨٤	٠,٨١	الصراع
٥	٠,٩٠	٠,٨٣	المشاكل
٣٥	٠,٩١	٠,٩٢	الكلبي للمقياس

مجموعة من المقاييس والدراسات ذات الصلة ومن أبرزها: المقياس الواردة في دراسة عبد اللات (٢٠٠١)، والمقياس الوارد في دراسة غريفيتش (Griffiths, 2010)، والمقياس الوارد في دراسة يو وآخرون (Yoo et al, 2004)، والمقياس الوارد في دراسة غريفيتش وكولي (Griffiths & Cole, 2007). حيث تكون المقياس في صورته الأولية قبل التحكيم من (٧٣) فقرة موزعه على ثلاثة أبعاد.

دلالات صدق وثبات مقياس مشكلات المراهقين (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية)

الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس مشكلات المراهقين، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين مكونة من عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: درجة انتماء الفقرة للبعد الذي تتبع له، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لمقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً.

وقد أبدى عددًا من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (٦٥) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (المشكلات الأكاديمية) وله (٢٠) فقرة، (المشكلات الانفعالية) وله (٢٥) فقرة، (المشكلات الاجتماعية) وله (٢٠) فقرة.

مؤشرات صدق البناء

يهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق

يلاحظ من الجدول (١)، أن ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية ككل قد بلغت قيمته (٠,٩٢) ولأبعاده تراوحت بين (٠,٨١ - ٠,٩٠)، في حين أن ثبات الإعادة للمقياس ككل قد بلغت قيمته (٠,٩١) ولأبعاده تراوحت بين (٠,٨٠ - ٠,٩٣).

تصحيح المقياس

تكون مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية بصورته النهائية من (٣٥) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، يستجيب لها المراهقون وفق تدرج خماسي يشتمل على البدائل التالية: (دائمًا) وتعطى عند تصحيح المقياس (٥) درجات، غالبًا: وتعطى (٤) درجات، أحيانًا: وتعطى (٣) درجات، نادرًا: وتعطى درجتين، أبدًا: وتعطى درجة واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس كونها مصاغة باتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (٣٥-١٧٥) درجة، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على مستوى إدمان مرتفع على الألعاب الإلكترونية، وقد صنف الباحث استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: مستوى منخفض من الإدمان على الألعاب الإلكترونية، وتعطى للحاصلين على درجة (٢,٤٩) فأقل، ومستوى متوسط من الإدمان على الألعاب الإلكترونية، وتعطى للحاصلين على درجة تتراوح بين (٢,٥٠ - ٣,٤٩)، ومستوى مرتفع من الإدمان على الألعاب الإلكترونية، وتعطى للحاصلين على درجة (٣,٥٠) فأكثر.

ثانيًا: مقياس مشكلات المراهقين (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية)

يهدف الكشف عن مشكلات المراهقين الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية، قام الباحثان بتطوير مقياس خاص بهذه الدراسة مستندًا إلى

الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد المقياس وقيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس مشكلات المراهقين مع المقياس ككل قد تراوحت بين (٠,٧٠ - ٠,٧٥)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (٠,٣٥ - ٠,٥٦)، وقد كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

ثبات مقياس مشكلات المراهقين (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية)

يهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده؛ فقد تم تقديره باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha على بيانات التطبيق الأول للعيينة الاستطلاعية والمكونة من (٥٠) طالباً وطالبة، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده، فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سألفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادة (Test Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، والجدول (٢) يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي ومعاملات ثبات الإعادة

المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (٥٠) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة. حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون ((Pearson بين فقرات مقياس مشكلات المراهقين وبين الدرجات على مقياس مشكلات المراهقين ككل والدرجات على كل بعد من أبعاده، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المشكلات الأكاديمية قد بين (٠,٤١ - ٠,٥٣) مع بعدها، وبين (٠,٣٦ - ٠,٣٦) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المشكلات الانفعالية قد تراوحت بين (٠,٣٦ - ٠,٥٣) مع بعدها، وبين (٠,٢٣ - ٠,٥٣) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد تعديل المشكلات الاجتماعية قد تراوحت بين (٠,٢٦ - ٠,٦١) مع بعدها، وبين (٠,٢٣ - ٠,٣٢) مع الكلي للمقياس.

يلاحظ من القيم سألفة الذكر الخاصة بمؤشرات صدق البناء؛ أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس مشكلات المراهقين مع الدرجة الكلية لمقياس مشكلات المراهقين ودرجة كل بعد من أبعاده لم يقل عن (٠,٢٠)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس مشكلات المراهقين، وقد كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات

الخاصة بمقياس مشكلات المراهقين.

جدول (٢): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس مشكلات المراهقين وأبعاده

عدد الفقرات	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	المقياس وأبعاده
٢٠	٠,٩٤	٠,٩١	الأكاديمية
٢٥	٠,٨٤	٠,٩٤	الانفعالية
٢٠	٠,٩٣	٠,٨٩	الاجتماعية
٦٥	٠,٩١	٠,٩٣	الكلي للمقياس

المشكلات (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية) لديهم والعلاقة بينهما، بالإضافة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للإدمان على الألعاب الإلكترونية بالمشكلات (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية) لدى المراهقين، وذلك لمناسبته وطبيعة الدراسة وأهدافها.

نتائج الدراسة

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصّ على: «ما مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية؟»؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية وأبعاده لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازلياً، وذلك كما في الجدول (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية وأبعاده لدى طلبة المراكز الصيفية في السعودية مرتبة تنازلياً.

الرتبة	رقم البعد	المقياس وأبعاده	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	السمة البارزة	٢,٥٦	٠,٧٦	متوسط
٢	٤	الارتداد	٢,٤٨	٠,٧٨	منخفض
٣	٢	التحمل	٢,٤٨	٠,٨٤	منخفض
٤	٣	تعديل المزاج	٢,٤٧	٠,٧٦	منخفض
٥	٧	المشاكل	٢,٤٧	٠,٨٠	منخفض
٦	٥	الانسحاب	٢,٢١	٠,٨٨	منخفض
٧	٦	الصراع	٢,٢٠	٠,٧٤	منخفض
		الكلي للمقياس	٢,٤٢	٠,٥٥	منخفض

الصراع في المرتبة السابعة. ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصّ على: «ما مستوى المشكلات (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية) لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية؟» فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات وأبعادها لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازلياً، وذلك كما في الجدول (٤).

يلاحظ من الجدول (٢)، أن ثبات الاتساق الداخلي لمقياس مشكلات المراهقين قد بلغت قيمته (٠,٩٣) ولأبعاده تراوحت بين (٠,٨٩ - ٠,٩٤)، في حين أن ثبات الإعادة للمقياس قد بلغت قيمته (٠,٩١) ولأبعاده تراوحت بين (٠,٨٤ - ٠,٩٤).

متغيرات الدراسة

أ. المتغيرات المستقلة (المتنبئة): وهي: الإدمان على الألعاب الإلكترونية وأبعاده.
ب. المتغير التابع؛ وهو: مشكلات المراهقين (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية).

تصميم الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي للكشف عن مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلبة المدارس والمراكز الصيفية وللكشف عن مستوى

يلاحظ من الجدول (٣)، أن مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية وأبعاده لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية قد تراوح بين المتوسط والمنخفض، حيث جاءت أبعاد مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية وفقاً للترتيب التالي: بعد السمة البارزة في المرتبة الأولى، تلاه بعد الارتداد ومن ثم بعد التحمل، كما جاء بعد تعديل المزاج في المرتبة الرابعة ومن ثم بعد المشاكل، كما جاء بعد الانسحاب في المرتبة السادسة وأخيراً؛ بعد

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات لدى طلبة المدارس في السعودية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	المشكلات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	الأكاديمية	٢,٥١	٠,٥٧	متوسط
٢	٢	الانفعالية	٢,٤٠	٠,٥٨	منخفض
٣	٣	الاجتماعية	٢,٢١	٠,٥٦	منخفض
		الكلّي للمقياس	٢,٣٨	٠,٣٦	منخفض

على الألعاب الإلكترونية بالمشكلات (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية) لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية؛ للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكل من: المتغيرات المتنبأ بها (التابعة) وهي المشكلات [الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية] لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية، وكذلك المتغير المتنبأ [المستقل، وهو: الإدمان على الألعاب الإلكترونية] لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٥).

يلاحظ من الجدول (٤)، أن مستوى المشكلات وأبعادها لدى طلبة المدارس والمراكز الصيفية في المملكة العربية السعودية قد تراوح بين المتوسط ومنخفض، حيث جاءت أبعاد مقياس المشكلات لدى طلبة المدارس والمراكز الصيفية في المملكة العربية السعودية وفقاً للترتيب التالي: بعد المشكلات الأكاديمية في المرتبة الأولى، تلاه بعد المشكلات الانفعالية في المرتبة الثانية وأخيراً؛ بعد المشكلات الاجتماعية في المرتبة الثالثة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نصّ على: «ما القدرة التنبؤية للإدمان

الجدول (٥): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات المتنبأ بها والمتغير المتنبأ

حالة المتغير	النموذج الرئيس	المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	١	المشكلات ككل	٢,٣٨	٠,٣٦
المتنبأ به	٢	الأكاديمية	٢,٥١	٠,٥٧
	٣	الانفعالية	٢,٤٠	٠,٥٨
	٤	الاجتماعية	٢,٢١	٠,٥٦
		السمة البارزة	٢,٥٦	٠,٧٦
		التحمل	٢,٤٨	٠,٨٤
		تعديل المزاج	٢,٤٧	٠,٧٦
المتنبئات		الارتداد	٢,٤٨	٠,٧٨
		الانسحاب	٢,٣١	٠,٨٨
		الصراع	٢,٢٠	٠,٧٤
		المشاكل	٢,٤٧	٠,٨٠

بمتغيرات الدراسة المتنبئة [المستقلة؛ وهي: السمة البارزة، التحمل، تعديل المزاج، الارتداد، الانسحاب، الصراع، المشاكل] ضمن مستوى (متوسط) للسمة البارزة، وضمن مستوى منخفض لباقي المتغيرات. وبناءً على ما تقدم؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغير المتنبئ، والمتغيرات المتنبأ بها، وذلك كما في الجدول (٦).

يلاحظ من الجدول (٥)، أن الوسط الحسابي الخاص بمتغيرات الدراسة المتنبأ بها (التابعة) وهي [المشكلات، وأبعادها (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية)] لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية قد كانت ضمن مستوى (منخفض) للمشكلات ككل وللمشكلات الانفعالية والاجتماعية، ومستوى (متوسط) للمشكلات الأكاديمية، وكذلك أن الوسط الحسابي الخاص

الجدول (٦): معاملات الارتباط البينية للمتغيرات المتنبئة والمتغيرات المتنبأ بها

العلاقة	الإحصائي	المشكلات	الأكاديمية	الانفعالية	الاجتماعية	السمة البارزة	التحمل المزاج	الارتداد	الانسحاب	الصراع
الأكاديمية	معامل الارتباط	٠,٦٥								
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠								
	معامل الارتباط	٠,٦٥	٠,٢٨							
الانفعالية	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	٠,٠٠							
	معامل الارتباط	٠,٦٠	٠,٢٦	٠,٤٧						
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠						
الاجتماعية	معامل الارتباط	٠,٤٢	٠,٢٤	٠,٢٩	٠,٢٧					
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠					
	معامل الارتباط	٠,٤٠	٠,٢٣	٠,٢٧	٠,٢٦	٠,٤٩				
التحمل	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠					
	معامل الارتباط	٠,٤٢	٠,٢٧	٠,٢٩	٠,٢٣	٠,٤٠	٠,٥٢			
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠			
تعديل المزاج	معامل الارتباط	٠,٤٣	٠,٣١	٠,٢٥	٠,٢٦	٠,٣٥	٠,٤٠	٠,٤٧		
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	معامل الارتباط									

					معامل الارتباط الدلالة الإحصائية			الانسحاب
٠,٥١	٠,٣٩	٠,٢٨	٠,٢٧	٠,١٩	٠,٢٨	٠,٢٨	٠,٤٠	
٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	
					معامل الارتباط الدلالة الإحصائية			الصراع
٠,٤٥	٠,٣٦	٠,٣٩	٠,٣١	٠,٢٤	٠,٢١	٠,٢٧	٠,٣٠	
٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	
					معامل الارتباط الدلالة الإحصائية			المشاكل
٠,٤٥	٠,٣٦	٠,٣٨	٠,٤٠	٠,٣٩	٠,٣٥	٠,٢٢	٠,٢٦	
٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	

بها؛ فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الإدخال (Enter)، وذلك كما في الجدول (٧).

يلاحظ من الجدول (٦) وجود (٥٥) علاقة موجبة القيمة (طردية الاتجاه) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ من أصل (٥٥) علاقة ارتباطية. وبهدف الكشف عن القدرة التنبئية للمتغير المتنبئ بالمتغيرات المتنبئة

الجدول (٧): نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية للمتغير المتنبئ ومعامل الارتباط المتعدد له ومقدار تفسيره حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة الانحدارية

المتنبئ به	النموذج الرئيسي	النموذج الفرعي	R	R ²	R ² المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصائيات التغير			
							F	درجة حرية المقام	درجة حرية البسط	
			٠,٤٣	٠,١٨٢٥	٠,١٨١٢	٠,٣٣	٠,١٨٢٥	١٤٢,٦٨	١	٦٢٩
			٠,٥١	٠,٢٦٤١	٠,٢٦١٨	٠,٣١	٠,٠٨١٥	٧٠,٦٩	١	٦٢٨
			٠,٥٦	٠,٣٠٨٧	٠,٣٠٥٤	٠,٣٠	٠,٠٤٤٦	٤١,١٢	١	٦٢٧
			٠,٥٨	٠,٣٣٠٩	٠,٣٢٦٧	٠,٣٠	٠,٠٢٢٢	٢١,٠٧	١	٦٢٦
			٠,٥٩	٠,٣٤٣٥	٠,٣٣٨٤	٠,٢٩	٠,٠١٢٧	١٢,٢٦	١	٦٢٥
			٠,٥٩	٠,٣٥٣٦	٠,٣٤٧٤	٠,٢٩	٠,٠١٠٠	٩,٨٢	١	٦٢٤
			٠,٦٠	٠,٣٥٩١	٠,٣٥٢٠	٠,٢٩	٠,٠٠٥٦	٥,٤٩	١	٦٢٣
المشكلات	١	أ								
	ب									
	ج									
	د									
	هـ									
	و									
	ز									

٠,٠٠	٦٣٩	١	٧٠,٧٧	٠,٠٩٩٧	٠,٥٤	٠,٠٩٨٣	٠,٠٩٩٧	٠,٣٢	١	٢	الأكاديمية	
٠,٠٠	٦٣٨	١	٢٣,١١	٠,٠٤٤٤	٠,٥٣	٠,١٤١٤	٠,١٤٤١	٠,٣٨	٢			
٠,٠٠	٦٣٧	١	١٣,٥٥	٠,٠١٧٨	٠,٥٢	٠,١٥٨٠	٠,١٦١٩	٠,٤٠	٣			
											أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار): المشاكل
											ب	المتنبئات: (ثابت الانحدار): المشاكل: الارتداد
											ج	المتنبئات: (ثابت الانحدار): المشاكل: الارتداد: الصراع
٠,٠٠	٦٣٩	١	٥٩,٨٣	٠,٠٨٥٦	٠,٥٥	٠,٠٨٤٢	٠,٠٨٥٦	٠,٢٩	١	٣	الانفعالية	
٠,٠٠	٦٣٨	١	٢٤,٧١	٠,٠٣٤١	٠,٥٤	٠,١١٦٩	٠,١١٩٧	٠,٣٥	٢			
٠,٠٠	٦٣٧	١	١٩,٣٧	٠,٠٢٦٠	٠,٥٣	٠,١٤١٧	٠,١٤٥٧	٠,٣٨	٣			
٠,٠٣	٦٣٦	١	٤,٨٧	٠,٠٠٦٥	٠,٥٣	٠,١٤٦٨	٠,١٥٢٢	٠,٣٩	٤			
											أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار): تعديل المزاج
											ب	المتنبئات: (ثابت الانحدار): تعديل المزاج: السمة البارزة
											ج	المتنبئات: (ثابت الانحدار): تعديل المزاج: السمة البارزة: الانسحاب
											د	المتنبئات: (ثابت الانحدار): تعديل المزاج: السمة البارزة: الانسحاب: المشاكل
٠,٠٠	٦٣٩	١	٤٩,٢٣	٠,٠٧١٥	٠,٥٤	٠,٠٧٠١	٠,٠٧١٥	٠,٢٧	١	٤	الاجتماعية	
٠,٠٠	٦٣٨	١	٢٢,٦٠	٠,٠٣١٨	٠,٥٣	٠,١٠٠٥	٠,١٠٣٣	٠,٣٢	٢			
٠,٠١	٦٣٧	١	٧,٢٩	٠,٠١٠١	٠,٥٣	٠,١٠٩٣	٠,١١٣٤	٠,٣٤	٣			
											أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار): السمة البارزة
											ب	المتنبئات: (ثابت الانحدار): السمة البارزة: الارتداد
											ج	المتنبئات: (ثابت الانحدار): السمة البارزة: الارتداد: التحمل

مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره ١٥,٢٢٪ من التباين المُفسر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتنبأ به [التابع: المشكلات الانفعالية]. وأخيراً؛ يتضح من الجدول (٧) أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (المتنبئة: السمة البارزة، الارتداد، التحمل) والمتنبأ به [التابع: المشكلات الاجتماعية] قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره ١١,٣٤٪ من التباين المُفسر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتنبأ به [التابع: المشكلات الاجتماعية].

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية، وأوزان الانحدار المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المتنبئة [المستقلة: الارتداد، السمة البارزة، المشاكل، الصراع، تعديل المزاج، الانسحاب، التحمل] بالمتغيرات المتنبأ بها [التابعة: مشكلات المراهقين، وأبعادها (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية)] وفقاً لطريقة إدخال المتغيرات المتنبئة إلى النموذج التنبؤي (Enter)، وذلك كما في الجدول (٨).

يتضح من الجدول (٧)، أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (المتنبئة: الارتداد، السمة البارزة، المشاكل، الصراع، تعديل المزاج، الانسحاب، التحمل) والمتغير المتنبأ به (مشكلات المراهقين ككل) قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره ٣٥,٩١٪ من التباين المُفسر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتنبأ به (التابع: مشكلات المراهقين ككل). كما يتضح من الجدول (٧)، أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (المتنبئة: الارتداد، المشاكل، الصراع) والمتنبأ به [التابع: مشكلات المراهقين الأكاديمية] قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره ١٦,١٩٪ من التباين المُفسر الكلي للنموذج التنبؤي الخاص بالمتنبأ به [التابع: المشكلات الأكاديمية]. وكذلك يتضح من الجدول (٧) أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (المتنبئة: تعديل المزاج، السمة البارزة، الانسحاب، المشاكل) والمتنبأ به [التابع: المشكلات الانفعالية] قد كان دالاً إحصائياً عند

الجدول (٨): الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة بالمتغيرات المتنبأ بها (مشكلات المراهقين، وأبعادها)

معامل	إحصائيات التساهمية		الأوزان المعيارية		الأوزان اللامعيارية		المتنبئات	النموذج الفرعي	النموذج الرئيس	المتنبأ به
	الإطناب	تضخم	الدلالة	قيمة ت المحسوبة	B	الخطأ المعياري				
							ثابت			
			٠,٠٠	٢٦,٨١		٠,٠٥	١,٤٢			
							(الانحدار)			
١,٦٣	٠,٦١	٠,٠٠	٣,١٠	٠,١٣	٠,٠٢	٠,٠٦	الارتداد			
١,٤٤	٠,٦٩	٠,٠٠	٤,٣١	٠,١٦	٠,٠٢	٠,٠٨	السمة البارزة			
١,٤٧	٠,٦٨	٠,٠٠	٣,٥٢	٠,١٤	٠,٠٢	٠,٠٦	المشاكل	٧	١	المشكلات
١,٥٠	٠,٦٧	٠,٠٠	٣,١١	٠,١٢	٠,٠٢	٠,٠٦	الصراع			
١,٦٨	٠,٥٩	٠,٠٢	٢,٣٢	٠,١٠	٠,٠٢	٠,٠٥	تعديل المزاج			
١,٥٦	٠,٦٤	٠,٠٠	٣,٢١	٠,١٣	٠,٠٢	٠,٠٥	الانسحاب			
١,٦٤	٠,٦١	٠,٠٢	٢,٣٤	٠,١٠	٠,٠٢	٠,٠٤	التحمل			
							ثابت			
			٠,٠٠	١٨,٦٨		٠,٠٩	١,٥٩			
							(الانحدار)			
١,٣٤	٠,٧٤	٠,٠٠	٤,١٣	٠,١٧	٠,٠٣	٠,١٢	المشاكل	٣	٢	الأكاديمية
١,٢٣	٠,٨١	٠,٠٠	٤,٨٠	٠,١٩	٠,٠٣	٠,١٤	الارتداد			
١,٣٢	٠,٧٥	٠,٠٠	٣,٦٨	٠,١٥	٠,٠٣	٠,١٢	الصراع			
							ثابت			
			٠,٠٠	١٥,٥٣		٠,٠٩	١,٤٥			
							(الانحدار)			
١,٤١	٠,٧١	٠,٠٠	٢,٩٩	٠,١٣	٠,٠٣	٠,١٠	تعديل المزاج			
١,٢٧	٠,٧٩	٠,٠٠	٣,٨٩	٠,١٦	٠,٠٣	٠,١٢	السمة البارزة	٤	٣	الانفعالية
١,٢٧	٠,٧٩	٠,٠٠	٣,٨٢	٠,١٦	٠,٠٣	٠,١٠	الانسحاب			
١,٣٢	٠,٧٦	٠,٠٣	٢,٢١	٠,٠٩	٠,٠٣	٠,٠٧	المشاكل			
							ثابت			
			٠,٠٠	١٦,٤٢		٠,٠٩	١,٤٤			
							(الانحدار)			
١,٣٧	٠,٧٣	٠,٠٠	٣,٥٠	٠,١٥	٠,٠٣	٠,١١	السمة البارزة	٣	٤	الاجتماعية
١,٢٤	٠,٨١	٠,٠٠	٣,٨٥	٠,١٦	٠,٠٣	٠,١١	الارتداد			
١,٤٢	٠,٧٠	٠,٠١	٢,٧٠	٠,١٢	٠,٠٣	٠,٠٨	التحمل			

فإن [مشكلات المراهقين ككل] تزداد بمقدار ٠,١٦ من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$. كما أنه كلما زاد بعد [المشاكل] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين ككل] تزداد بمقدار ٠,١٤ من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$. أما زاد بعد [الصراع] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين ككل] تزداد بمقدار ٠,١٢ من

يتضح من الجدول (٨)، أن النتائج الخاصة بالنماذج التنبؤية الأربعة قد كانت على النحو الآتي:

نتائج النموذج التنبؤي الأول: كلما زاد [الارتداد] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين ككل] تزداد بمقدار ٠,١٣ من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$. كذلك كلما زاد بعد [السمة البارزة] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة

واحدة فإن بعد مشكلات المراهقين الأكاديمية تزداد بمقدار 0,17، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0,05$. كذلك كلما زاد بعد [الارتداد] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين الأكاديمية] تزداد بمقدار 0,19، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0,05$. وأخيراً كلما زاد بعد [الصراع] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين الأكاديمية] تزداد بمقدار 0,15، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0,05$.

إن معادلة الانحدار للتنبؤ بالأوزان البائية للأغراض التفسيرية الخاصة بالنموذج التنبئي الثاني، هي:

$$Y = 1.59 + 0.12 X_1 + 0.14 X_2 + 0.12 X_3$$

حيث إن: x_1 : ترمز إلى المشاكل. x_2 : ترمز إلى الارتداد. x_3 : ترمز إلى الصراع. علماً بأن معادلة الانحدار المعيارية لأغراض تنبئية، هي:

$$z = 4.13 z_1 + 4.80 z_2 + 3.68 z_3$$

حيث إن: z_1 : ترمز إلى المشاكل. z_2 : ترمز إلى الارتداد. z_3 : ترمز إلى الصراع.

نتائج النموذج التنبئي الثالث: كلما زاد بعد [تعديل المزاج] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين الانفعالية] تزداد بمقدار 0,13، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0,05$. كذلك كلما زاد بعد [السمة البارزة] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين الانفعالية] تزداد بمقدار 0,16، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى

الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0,05$.

إضافة إلى ما سبق كلما زاد بعد [تعديل المزاج] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين ككل] تزداد بمقدار 0,10، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0,05$. في حين أنه كلما زاد بعد [الانسحاب] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين ككل] تزداد بمقدار 0,13، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0,05$. وأخيراً كلما زاد بعد [التحمل] لدى طلبة المراكز الصيفية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين ككل] تزداد بمقدار 0,10، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0,05$.

إن معادلة الانحدار للتنبؤ بالأوزان البائية للأغراض التفسيرية الخاصة بالنموذج التنبئي الأول، هي:

$$Y = 1.42 + 0.06 X_1 + 0.08 X_2 + 0.06 X_3 + 0.06 X_4 + 0.05 X_5 + 0.05 X_6 + 0.04 X_7$$

حيث إن: x_1 : ترمز إلى الارتداد. x_2 : ترمز إلى السمة البارزة. x_3 : ترمز إلى المشاكل. x_4 : ترمز إلى الصراع. x_5 : ترمز إلى تعديل المزاج. x_6 : ترمز إلى الانسحاب. x_7 : ترمز إلى التحمل. علماً بأن معادلة الانحدار المعيارية لأغراض تنبئية، هي:

$$z = 0.13 z_1 + 0.16 z_2 + 0.14 z_3 + 0.12 z_4 + 0.10 z_5 + 0.13 z_6 + 0.10 z_7$$

حيث إن: Z_1 : ترمز إلى الارتداد. Z_2 : ترمز إلى السمة البارزة. Z_3 : ترمز إلى المشاكل. Z_4 : ترمز إلى الصراع. Z_5 : ترمز إلى تعديل المزاج. Z_6 : ترمز إلى الانسحاب. Z_7 : ترمز إلى التحمل. نتائج النموذج التنبئي الثاني: كلما زاد بعد [المشاكل] بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري)

بمقدار ٠,١٦، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$. وأخيراً كلما زاد بعد [التحمل] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين الاجتماعية] تزداد بمقدار ٠,١٢، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

إن معادلة الانحدار للتنبؤ بالأوزان البائية للأغراض التفسيرية الخاصة بالنموذج التنبئي الرابع، هي:

$$Y = 1.44 + 0.11 X_1 + 0.11 X_2 + 0.08 X_3$$

حيث إن: X_1 : ترمز إلى السمة البارزة. X_2 : ترمز إلى الارتداد. X_3 : ترمز إلى التحمل. علماً بأن معادلة الانحدار المعيارية لأغراض تنبئية، هي:

$$z = 3.50 z_1 + 3.85 z_2 + 2.70 z_3$$

حيث إن: z_1 : ترمز إلى السمة البارزة. z_2 : ترمز إلى الارتداد. z_3 : ترمز إلى التحمل.

وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبئية الأربعة قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity) التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الجزء مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء ما تم طرحه من أسئلة، بالإضافة إلى التوصيات التي جاءت في ضوء هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نص على: "ما مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية؟"

أشارت نتائج السؤال أن مستوى الإدمان ككل جاء بمستوى منخفض باستثناء بعد السمة البارزة كان متوسط. وقد يعزو الباحثين هذه النتيجة إلى

الدلالة $\alpha = 0,05$. إضافة إلى ذلك كلما زاد بعد [الانسحاب] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين الانفعالية] تزداد بمقدار ٠,١٦، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$. وأخيراً كذلك كلما زاد بعد [المشاكل] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين الانفعالية] تزداد بمقدار ٠,٠٩، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

إن معادلة الانحدار للتنبؤ بالأوزان البائية للأغراض التفسيرية الخاصة بالنموذج التنبئي الثالث، هي:

$$Y = 1.45 + 0.10 X_1 + 0.12 X_2 + 0.10 X_3 + 0.07 X_4$$

حيث إن: X_1 : ترمز إلى تعديل المزاج. X_2 : ترمز إلى السمة البارزة. X_3 : ترمز إلى الانسحاب. X_4 : ترمز إلى المشاكل.

علماً بأن معادلة الانحدار المعيارية لأغراض تنبئية، هي:

$$z = 2.99 z_1 + 3.89 z_2 + 3.82 z_3 + 2.21 z_4$$

حيث إن: z_1 : ترمز إلى تعديل المزاج. z_2 : ترمز إلى السمة البارزة. z_3 : ترمز إلى الانسحاب. z_4 : ترمز إلى المشاكل.

نتائج النموذج التنبئي الرابع: كلما زاد بعد [السمة البارزة] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين الاجتماعية] تزداد بمقدار ٠,١٥، من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ قد كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$. كذلك كلما زاد بعد [الارتداد] لدى طلبة المدارس بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن [مشكلات المراهقين الاجتماعية] تزداد

حيث يشير إلى عدم الراحة التي يشعر بها المراهق عند انسحابه من اللعب أو عدم قدرته على ممارستها، أما المرتبة السادسة جاء بها بعد الصراع؛ حيث تتشكل صراعات داخلية لدى المراهق مع نفسه وصراعات خارجية مع الآخرين، إذ يمر المراهق بمراحل يحتاج بها لمن حوله فقد يشعر أنه فقد الكثير من الأصدقاء بسبب قضاء وقت طويل في هذه الألعاب، وفي المرتبة السابعة والأخيرة جاء بعد المشاكل؛ إن أبرز مظاهر الإدمان على الألعاب الإلكترونية هي الأضرار الجسدية التي قد تظهر على المراهقين.

اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة يو وزملاؤه (Yoo et al., 2004) حيث أظهرت ارتفاع نسبة المدمنين أيضاً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نص على: "ما مستوى المشكلات (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية) لدى طلبة المراكز الصيفية في المملكة العربية السعودية؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن مستوى المشكلات وأبعادها لدى طلبة المدارس والمراكز الصيفية في المملكة العربية السعودية قد تراوحت بين متوسط ومنخفض، حيث جاء بعد المشكلات الأكاديمية في المرتبة الأولى؛ وقد يعزو الباحثان ذلك لارتباط المشكلات الدراسية وعزوها من قبل المراهقين إلى عوامل خارجية لا ترتبط بقدراتهم كالحظ والصدفة والتسلط، ويرى الباحثان أن ذلك قد يعزز إمكانية إفصاح المراهقين عن هذه المشكلات، وبالتالي التعبير عنها بشكل أكثر صراحة مما يعبر عنه في المشكلات الأخرى.

كما يعزو الباحثان ذلك بسبب وجود العديد من المتغيرات المرتبطة بالمشكلات الأكاديمية حيث طبيعة المرحلة التي يدرس بها المراهق ومكان الدراسة سواء في البيت أو المدرسة ومستوى الدافعية ومدى متابعة الأهل والمعلمين للطالب، كما أن مستوى الذكاء والكفاءة الذاتية ومستوى الطموح دور في مستوى المشكلات الأكاديمية فقد تظهر المشكلات لدى المراهقين ولكن بمستويات

انشغال المراهقين بمجموعة أخرى من الأنشطة أثناء التحاقهم بالمراكز الصيفية مثل المطالعة والرياضة والفنون، مما قد يقلل انشغالهم بالألعاب الإلكترونية، حيث تتوزع اهتماماتهم بين أكثر من نشاط.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى توجه تفكير المراهقين نحو اتجاهات مختلفة، إذ تتوزع بين الأنشطة التي يتلقاها المراهق في المراكز الصيفية وبين الألعاب الإلكترونية، إذ يقضي المراهق وقتاً طويلاً بالمركز الصيفي مما يقلل من الوقت المخصص للألعاب الإلكترونية والاهتمام بها، كما أن التواصل الاجتماعي مع المراهقين الآخرين قد يوزع اهتمام المراهق بين أكثر من نشاط، وقد تصدر العلاقات الاجتماعية اهتمامات المراهق لما قد تتركه المواقف الاجتماعية من أثر في شخصيته. كما وقد تعزى النتيجة إلى إدعاء المراهقين اللب بالألعاب الإلكترونية أثناء استخدامهم العديد من المواقع ووسائل التواصل الاجتماعي، بهدف تجنب مراقبة الوالدين لهم، والتقليل من حجم الرقابة عليهم.

أما بعد السمة البارزة فكان متوسطاً وفي المرتبة الأولى، ومن الممكن أن يعزى ذلك إلى أن السمة البارزة عند المدمنين على الألعاب الإلكترونية تكون هي السيطرة على تفكير ومشاعر المراهق حتى وإن كان في فترة زمنية يخوض بها مجموعة من الأنشطة الأخرى.

وجاء في المرتبة الثانية بعد التحمل؛ فقد يبدي المدمنين عدم القدرة في التوقف عن اللعب وعدم السيطرة على رغباتهم فيه، أما المرتبة الثالثة فجاء بها بعد تعديل المزاج؛ ويعزو الباحثان ذلك للعالم الخيالي الذي يعيش به المراهق بمجرد البدء باللعب، والمرتبة الرابعة جاء بها بعد الارتداد أو الانعكاس؛ إذ تظهر مقاومة المراهق للابتعاد عن اللعب وامتناعه عن الاهتمام بالألعاب التي يفضلها.

أما المرتبة الخامسة فجاء بها بعد الانسحاب؛

مجتمع المراهقين وطبيعة تنظيم علاقة المراهقين مع بعضهم بعضاً ومع المدرسين. وبالتالي فإن المشكلات الاجتماعية قد تحكم وتنظم في ظل العديد من العوامل والمتغيرات وخاصة القيم والمعايير الإسلامية السائدة والتي تحدد طبيعة هذه التفاعلات والتي تحكم إليها.

وبالتالي فإن الضوابط الاجتماعية والدينية قد تلعب دوراً مباشراً أو غير مباشر في تحديد مستوى فاعلية المراهق الاجتماعية مما يشير إلى وجود ضوابط ومعايير تحكم وتحدد مستوى سلوكيات المراهقين ضمن العملية التفاعلية داخل المدرسة وخارجها، وقد يرى البعض نتيجة لانتشار بعض السلوكيات من بعض الأفراد ونشرها على مواقع التواصل الاجتماعي بأن الحديث السابق يتعارض مع ما هو موجود، إلا أن الواقع أن السلوكيات السلبية توجد في جميع المجتمعات ولا تقتصر على مجتمع معين بعينه، وإن وجودها في المجتمع السعودي ما هي إلا انعكاس لبعض الحالات الفردية التي لا يعول عليها بالحديث عنها باعتبارها ظاهرة.

كما أن تركيز الألعاب على الأفكار السلبية والعنف يعتبر سبباً في اكتساب الطلبة لهذه الأفكار ومحاولة تطبيقها في المجتمع الذي يتفاعلون معه، ويعزو الباحثان عدم تمييز المراهقين للعادات الصحيحة من الخاطئة أو تعمد التصرفات الخاطئة وعدم استنكارها إلى هذه الألعاب.

اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة عبد اللات (٢٠٠١)، حيث أظهرت نتائجها أن نسبة المشكلات التي يسببها الإدمان على الألعاب الإلكترونية مرتفعة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نص على: "ما القدرة التنبؤية للإدمان على الألعاب الإلكترونية بالمشكلات (الأكاديمية، الانفعالية، الاجتماعية) لدى طلبة المراكز الصيفية في المملكة العربية السعودية؟"

أشارت نتائج السؤال إلى أن أبعاد مقياس

مختلفة، وهذا ربما يكون أن الأسباب التي أدت إلى أن تكون المشكلات الأكاديمية لدى المراهقين هي المشكلات السائدة.

إضافة إلى ذلك فإن المرحلة التي يمر بها المراهقون مهمة من تعلم المهارات وبناء المفاهيم وطرق التفكير الصحيحة، ولا بد أن يكون تركيزهم متمركز حول دراستهم وواجباتهم المدرسية، إلا أن الإدمان على الألعاب الإلكترونية قد يحول دون ذلك ويكون سبب رئيسي في التقصير في واجبات المراهق ومهامه الأكاديمية، وقد يعزو الباحثان حصول المشكلات الانفعالية عن مستوى منخفض نتيجة لارتباط الاضطرابات الانفعالية بالعديد من الضغوط التراكمية التي قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى عدم وضوح التفكير وعدم موضوعيته، والتي ربما لا يعاني منها المراهقون بسبب طبيعة ومستوى المعيشة الذي يحصل عليها المراهقون داخل أسرهم. فقد تكون الضغوط النفسية في أدنى المستويات في أغلب الأحيان وخاصة أنها ترتبط بشكل مباشر بالجوانب المادية واحتياجات الدراسة الأخرى التي قد يحصل كثير من المراهقين على تلبيتها عن طريق الدروس الخصوصية التي يتلقونها من قبل بعض المعلمين في مجالات مختلفة.

إضافة إلى ذلك يوجد للمشكلات الانفعالية مجموعة من المؤشرات التي قد تظهر على المراهق المدمن على الألعاب الإلكترونية بدرجات متفاوتة، وقد تصل إلى اضطراب نفسي تتأثر به حياة المراهق في البيت والمدرسة والمجتمع، ومن هذه المؤشرات الحركة الزائدة التي قد يعزو الباحثان سببها لمشاهد العنف التي يتابعها ويمارسها المراهق أثناء اللعب. كما جاء بعد المشكلات الاجتماعية بالمرتبة الأخيرة، وقد أظهر المراهقون عدم وجود للمشكلات الاجتماعية حيث كانت في مستوى منخفض، ومن الممكن أن يعزو الباحثان ذلك لطبيعة المجتمع السعودي حيث الامتثال للقيم والمعايير الاجتماعية التي تضبط طبيعة التفاعلات والعلاقات الاجتماعية في مختلف الأماكن وخاصة

يشعر المراهق بخطورة الإدمان على مسيرة حياته في جميع مجالاتها، وأثناء محاولاته الانسحاب من هذه الألعاب يواجه العديد من المشكلات، وأخيراً التحمل؛ والذي يعنى بقدرة المراهق على تحمل فترات طويلة باللعب بالرغم من إدراكه لما يواجهه من مشكلات بسببه، لكن ما يحققه من متعة وتسلية وإشباع حاجات يزيد من قدرته على التحمل والسيطرة على نفسه لأداء اللعبة.

أما المشكلات الأكاديمية فقد تنبأت بها مجموعة من أبعاد مقياس الإدمان، وأولها؛ بعد المشاكل، ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية المرحلة الدراسية للطالب وحساسيتها في تحديد مصيره المهني والأكاديمي مستقبلاً، والإدمان على الألعاب الإلكترونية يكون سبباً في هدر وقت وجهد المراهق على حساب اهتماماته الأكاديمية، الأمر الذي يؤدي قد يؤدي إلى سهر المراهق وابتعاده عن أداء المهام الدراسية وما سينتج عن هذا السهر من مشكلات تتعلق بالجانب الفسيولوجي حيث الأم الظهر والمفاصل وإجهاد النظر وعدم الحصول على الغذاء المتوازن، الأمر الذي من المتوقع أن يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات المترتبة على المراهق في الجانب الدراسي وبالتالي عدم القيام بما هو متوقع منه القيام به، ويليه بعد الارتداد؛ ومن الممكن أن تعزى أسباب ذلك إلى المكافآت وأساليب التعزيز التي تقدمها الألعاب، وعدم حصول المراهق عليها عند الابتعاد عن هذه الألعاب، فحاجته لهذا التعزيز وهذا الإشباع لرغباته يقوده للعودة إلى اللعب وباصرار أكثر.

فما يحصل عليه المراهق من تعزيز في الألعاب الإلكترونية لا يحصل عليه عندما يؤدي المهام الدراسية سواء داخل المدرسة أو داخل البيت، وبالتالي فإن المراهق قد يتمسك بمصدر التعزيز وهو الألعاب الإلكترونية وهذا قد يؤدي إلى ضعف الإرادة لديه وعدم تقبل وجهات نظر الآخرين حول ذلك، كما أن ذلك قد يرتبط لدى بعض الطلبة باعتبار الألعاب الإلكترونية هي المصدر الوحيد للتسلية وبالتالي فإنه من المتوقع أن يشعر بالضيق

الإدمان ككل تنبأت بمشكلات المراهقين ككل وبجميع الأبعاد وفقاً لترتيب معين؛ حيث احتل بعد الارتداد أو الانتكاس المرتبة الأولى ويعزو الباحثان ذلك لما لهذا البعد من خصائص وسمات قد تجعله في هذه المرتبة، مثل الاندفاع إلى الألعاب الإلكترونية الأمر الذي قد يتسبب في مشكلات أكاديمية وانفعالية واجتماعية، ويليهما بعد السمة البارزة إذ تصبح الألعاب الإلكترونية هي سمة المراهق المميزة التي يقضي المراهق معظم وقته بها، مما يؤثر على تقدمه الأكاديمي والعلمي لانشغاله بالألعاب على حساب واجباته المدرسية، وأيضاً ستقل المواقف الاجتماعية التي يعيشها نتيجة انشغاله بالألعاب وما تتميز به من خصائص تجذب هذه الفئة العمرية، حيث تلبى لهم بعض الاحتياجات والتجارب التي يطمح المراهقون أن يعيشوها، كما أن السمة البارزة تتسبب في مشكلات انفعالية قد يكون لها الأثر في التأثير على حياة المراهق عموماً.

ويليهما الصراع ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للجانبين الذين يتضمنهما الصراع وهما الصراع البين شخصي الذي يدور بين المراهق ومن حوله، ويعود هذا لطريقة تفكير المجتمع المحيط بالمراهق إذ قد يكون مؤيداً أو معارضاً للألعاب الإلكترونية، أو لثقافة المجتمع ومدى درايته بإيجابيات وسلبيات هذه الألعاب على المراهق نفسه، أو الصراع البين نفسي الذي يدور بين المراهق وذاته، من خلال ما يدور في ذهنه من أفكار حول الألعاب وحول إدراكه لوصوله لمرحلة الإدمان عليها وخطورة هذا الإدمان.

يليهما تعديل المزاج إذ قد يتنبأ بالمشكلات الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية لتأثيره البالغ على هذه المشكلات جميعها، لما فيها من تداخل في الآثار؛ فقد يتعرض المراهق لمشكلات انفعالية مثل القلق والتوتر وعدم الراحة ويقوده ذلك إلى التقصير في واجباته المدرسية، والتخلي عن العلاقات الاجتماعية. ومن ثم بعد الانسحاب؛ فقد ينسحب المراهق نتيجة لضغوطات الآخرين ورغبتهم في التخلي عن الألعاب التي يمارسها، أو أنه قد

الإيجابي، وبالتالي فإن الإدمان على الألعاب الإلكترونية قد يؤدي إلى ظهور العديد من الاضطرابات الانفعالية وقد يستدل على ذلك من خلال ما يظهر لدى المراهق من سلوكيات مختلفة خلال تعامله مع المواقف التي يتعرض لها خلال تفاعله مع الآخرين.

إن النتيجة السابقة تؤيد ما وصلت إليه الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) من أن الإدمان قد يؤدي لظهور العديد من المشكلات الانفعالية المختلفة كالانسحاب من التفاعل مع الآخرين ونقص الفعالية الذاتية الاجتماعية واضطرابات القلق والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية وانخفاض تقدير الذات وغيرها من الاضطرابات.

إضافة إلى ذلك أشارت النتائج أن المشكلات الاجتماعية تتأثر بها أيضاً مجموعة من الأبعاد، جاء أولها بعد السمة البارزة، ويعزو الباحثان وجود هذا البعد في المرتبة الأولى لأنه يظهر قبل غيره من الأبعاد، إذ يلحظ الوالدين والمعلمين سمة المراهق التي تطغى على سماته الأخرى، ويليه بعد الارتداد؛ ومن الممكن أن يعزى ذلك لرغبة المدمنين الزائدة للبقاء في العالم الخيالي الذي يتفاعلون معه أثناء اللعب، وتجنب العالم الواقعي الذي قد لا يتوافق مع ما يمتلكون من أفكار، ومن الممكن أن تكون الحياة الواقعية مصدر للعقاب على بعض السلوكيات الأمر الذي يقابله تعزيز وقبول في عالم اللعب، مما يقلل من تفاعلات المراهق الاجتماعية ويحد من تعرضه للمواقف الاجتماعية التي عليه خوضها والتعلم منها، أما عن البعد الأخير فهو التحمل؛ حيث تحمل الساعات الطويلة من اللعب وتحمل الانتقادات الاجتماعية مقابل الوجود في العالم الخيالي الذي يرضي رغبات المراهق الاجتماعية بما يحويه من أصدقاء وهميين، وأماكن افتراضية وعلاقات غير حقيقية في اللعبة.

إن السمة البارزة والارتداد والتحمل باعتبارهم أبعاد لإدمان الألعاب الإلكترونية قد تؤثر وبشكل واضح على إحساس المراهق بمستوى الكفاءة الاجتماعية لديه، وبالتالي عدم القدرة على بناء

والتوتر ولا يأبه لعقاب الأهل له حول ذلك، وبالتالي فإنه من المتوقع أن يؤثر ذلك سلباً على النواحي الدراسية. وأخيراً؛ بعد الصراع الذي يدفع المراهق إلى البحث عن الاستقرار النفسي، إذ تدور صراعات بين المراهق وأسرتة في بعض الأحيان ويسعى للتخلص منها عن طريق اللعب.

كما أشارت النتائج إلى أن المشكلات الانفعالية تتأثر بها أبعاد أخرى، وأولها بعد تعديل المزاج وقد يعزى ذلك إلى الأبعاد النفسية التي يتركها الإدمان على الألعاب الإلكترونية في نفس المراهق، من توتر وانزعاج وعصبية، وهذا قد يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات الأكاديمية نتيجة تزايد الخلافات الأسرية وإهمال المراهق للآخرين عند اللعب والابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العائلية من أجل اللعب بالألعاب الإلكترونية، وهذا قد يدفعه أيضاً عندما يطلب منه الذهاب للدراسة أن يخفي عدد الساعات ويدعي أنه قد بدأ الآن اللعب، وهذا قد يؤدي إلى زيادة المشكلات الأكاديمية.

كما تلاه بعد السمة البارزة وقد يكون السبب في اعتياد المراهق على نمط حياته مع اللعب والاعتماد على الألعاب كمصدر للتعليم، ويليه بعد الانسحاب الذي يحتاج من المراهق إصرار للسيطرة على نفسه والتخلي عن اللعب تدريجياً للتخلص من إدمانه عليه، كما ويتطلب مساعدة المحيطين به وعندما يفقد المراهق العناصر التي من الممكن أن تساعد في الانسحاب فإن اللعب هو الملجأ الوحيد للتخلص من المشكلات الانفعالية الناتجة عنه للبقاء على الوضع النفسي الذي يعيشه مع اللعب، وأخيراً؛ بعد المشاكل الذي يتضمن الجانب الجسدي من إرهاق للظهر والرقبة والعينين، وجانب نفسي يظهر عندما يكتسب المراهق عادات سلبية ويتغير سلوكه بناء على ذلك مما يدعو المحيطين به استنكار ذلك والتأثير على انفعالاته.

وبالتالي فإن اللعب بالألعاب الإلكترونية قد يؤثر وبشكل واضح في الحالة الانفعالية للطلبة حيث الإدعاء بأن اللعب ينسيه المشاكل المختلفة ويبعده عن الضغط النفسي والاحساس بالشعور

الحربي، عبيد. (٢٠١٠). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعليم في الرياضيات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الندراوي، سامية. (٢٠٠٥). الإفراط في استخدام كل من الكمبيوتر والانترنت وعلاقته ببعض المشكلات النفسية لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.

دوجان، خالد والعتوم، عدنان. (٢٠٠٢). المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال الصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين. المنارة، جامعة آل البيت، ١٠ (٤)، ٨٣-١٠١.

الشحروري، مها. (٢٠٠٧). أثر الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عبداللات، تهاني. (٢٠٠١). مشكلات طلبة الصف الأول الأساسي من وجهة نظر الأمهات: دراسة ميدانية على عينة من أمهات طلبة الصف الأول الأساسي لمديرية عمان الثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

قناوي، شادية علي (٢٠٠٠). سوسيولوجيا المشكلات الاجتماعية وأزمة علم الاجتماع المعاصر، القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

محمود، حمدي. (١٩٩٨). التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

الناطور، أنسام. (٢٠٠١). استخدام الإنترنت وعلاقته مع كل من التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي وعادات الدراسة لدى

علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين والتمكن من مواجهة الضغوط وضعف بناء علاقات اجتماعية داعمة وصعوبة التكيف الاجتماعي ومشاركة الآخرين وعدم الرغبة في التعاون مع الآخرين، الأمر الذي ينعكس على مستوى المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين.

اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة بعض الدراسات مثل دراسة شيري (Sherry, 2001) التي أظهرت نتائجها أن الإدمان يؤثر على نمط السلوك الذي يظهر لدى الطلبة المراهقين، كما وافقت نتائج دراسة كل من وايك و بون (Wack & Bunn, 2009) حيث أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية طردية بين استمرارية اللعب والتردد عن اللعب بدافع ذاتي من المراهق نفسه عندما يشعر المراهق بالملل والوحدة.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، يقدم الباحثان التوصيات التالية:

- يوصي الباحثان بعقد دورات إرشادية لطلبة المدارس لتوعيتهم بالألعاب الإلكترونية.
- عقد دورات توعوية لأولياء الأمور والمعلمين لضرورة مراقبة أبنائهم، والتدخل في حال ملاحظة أي تغير في سلوكهم.
- ضرورة الاهتمام بالتوعية الإعلامية للحد من ظاهرة الإدمان على الألعاب الإلكترونية، والمساهمة في الحد من المشكلات الناتجة عنها.
- تكثيف الأنشطة للطلبة لانشغالهم بأنشطة مفيدة ومحاولة إبعادهم عن الإدمان على الألعاب الإلكترونية.
- إجراء دراسات أخرى عن الإدمان على الألعاب الإلكترونية تتناول غير طلبة المدارس والمراكز الصفية.

المراجع العربية

- and appreciative learning approach in enhancing students' creative perception. **Computers & Education**, 54 (1), 146–161.
- Gallagher, M, Michael. D (2011). The 2011 Essential Facts About the Computer and Video Game Industry. Entertainment Software Association (ESA). internet use. **Cyberpsychology & Behaviour** 167, 28, 515-547.
- Griffiths M. & Meredith A. (2009). Videogame addiction and treatment. **Journal of Contemporary Psychotherapy**. 39(4), 47–53.
- Griffiths, Mark & Cole, Helene. (2007). Social Interactions in Massively Multiplayer Online Role-Playing Gamers. **Cyberpsychology & Behavior**. 10 (4), 575-583.
- Griffiths, Mark. (2007). **Online gaming addictions: Legislation or moderation? E-Commerce**. Law & Policy, 6(9). 10-11.
- Griffiths, Mark. (2010). Computer game playing and social skills: a pilot study. **Psychology Division-Department of Social Sciences Nottingham Trent University United Kingdom**. (27), 301-310.
- Jackson, L. A. (2008). Adolescents and the Internet. In D. Romer & P. Jamieson (Eds.), **The changing portrayal of American youth in popular media**. (pp. 377–410). Annenberg Public Policy Center at
- عينة من الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الهاشمي، عبد الحميد (٢٠٠٣). التوجيه والإرشاد النفسي، ط٣. جدة: دار الشروق.
- المراجع الأجنبية**
- Alison, S. E., Von Wahlde, L., Shockley, T., & Gabbard, G. O. (2006). The development of the self in the era of the internet and role -playing fantasy games. **The American Journal of Psychiatry**. 163(3), 381-385.
- Allen S. Weiss. (2010). **How video games are changing our lives**. Retrieved on 05.04.2012.
- Almansour, Nora. (2003). **Presentation of (ESPY 540) course**. By Professor: John Conney.
- American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)**. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Amy W.poon .(2012). **Computer Game Addiction and Emotional Dependence**. Trinity College Digital Repository.
- Caplan S. E., Williams D., Yee N. (2009). Problematic Internet use and psychosocial well-being among MMO players. **Computers in Human Behavior**, 25(6), 1312–1319.
- Eow, Yee. Ali, Wan. Mahmud. & Baki, Roselan. (2010). Computer games development



- Teng, Zhaojun., Li, Yujie. & Liu, Yanling. (2014). Online Gaming, Internet Addiction, and Aggression in Chinese Male Students: The Mediating Role of Low Self-Control. **International Journal of Psychological Studies**, 6 (2), 89-97.
- Wack, Elizabeth & Tantleff-Bunn, Stacey. (2009). Relationships between Electronic Game Play, Obesity, and Psychosocial Functioning in Young Men. **Cyber Psychology & Behavior**. 12(2), 241-244.
- Ward, D. (2000). **The relationship between Psychosocial adjustment, identity Formation, and Problematic internet use**. Ph. D., College of Education, The Florida State University.
- Weinstein, Aviv. (2010). Computer and Video Game Addiction—A Comparison between Game Users and Non-Game Users. **The American Journal of Drug and Alcohol Abuse**, 36:268–276.
- Yee, N. (2006). The labor of fun: How video games blur the boundaries of work and play. **Games and Culture**, 1, 68-71.
- Yoo, E., Ch. S, Ha. T, Yune. L, Kim. U, Hwang. Z, B, Chung. K, Sung. C & Lyoo. (2004). Attention deficit hyperactivity symptoms and internet addiction, **psychiatry and clinical neurosciences**, 59, 487-494.
- the University of Pennsylvania, New York, Oxford University Press.
- Jeong, E. J, & Kim, D. W. (2011). Social activities, self-efficacy, game attitudes, and game addiction. **Cyberpsychology, Behavior & Social Networking**. 14(4). 213-221.
- Kanjanopas, N. (2007). Game Addiction, **Unpublished master's thesis**, Mahidol University.
- Khurshid, F & Ansari, U. (2012). Effects of innovative teaching strategies on students, performance. **Global Journal of Human Social Science Linguistic and Education**. 12(10), 47-54.
- Pepe, Kadir. (2011). A Study on the Playing of Computer Games, Class Success and Attitudes of Parents to Primary School Students. **Educational Research and Reviews**, 6 (9) 657-663.
- Przybylski, Andrew. (2014). **Electronic Gaming and Psychosocial Adjustment**. The American Academy of Pediatrics, 134 (3), 716-722.
- Sherry, J., L., (2001). The Effects of Violent Video Games on Aggression: A Meta-Analysis, **Human Communication Research**, 27(3), 409. 431.
- Skoric, MM1., Teo, LL. & Neo, RL. (2009). Children and video games: addiction, engagement, and scholastic achievement. **Cyber psychol Behavior**, 12 (5), 567-72.