مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني
http://www.jac-kw.org

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:
http://www.shamaa.org

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى
EBSCO Publishing
Arab World Research Source
www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى
***Edu**. Search*
قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة
www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من

KFAS
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة ، وتعتمد في تحكيم بحوثها محكمين إثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري ، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. **الأبحاث الميدانية والتجريبية.**
2. **الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.**
3. **عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.**
4. **التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.**
5. **المقالات العامة المتخصصة.**

قواعد عامة:

يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:

6. **الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.**
7. **التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.**
8. **أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (32) صفحة حجم A4 (8000كلمة).**
9. **تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.**
10. **إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني:**

info@jac-kw.org

قواعد خاصة :

- **تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.**
- **تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.**
- **تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.**

أولاً- المنهجية:

- **تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.**
- **تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.**
- **تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.**
- **تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقاربة المشكلة المطروحة.**

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصداقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة...إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة grounded theory).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. **عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الإسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي ، 1985) أو (Gardner, 1981) ، وإذا كان عدد الباحثين من إثنين فأكثر يذكر الإسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل: (الدمرداش وآخرون، 1999)، أو (Skinner et al., 1965) ، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين» ، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها ، مثل: (أبو علام، 1990، ص43).**

2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً هجائياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:

أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر). *عنوان الكتاب* (الطبعة أو المجلد). اسم البلد: اسم الناشر. مثال: مراد ، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

ب. **عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:**

اسم الباحث (سنة النشر). عنوان البحث. *اسم المجلة*، المجلد، الصفحات: مثال: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87-114

ج. عندما يكون المرجع بحثاً أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى **D.O.I** الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org ، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق علي نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies, 9*(1), 48-52. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.9n.1p.48

ح. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.

3. **الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.**

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً ـ الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المُراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابلاً مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

د. سعاد الصباح	الرئيس
د. حسن الإبراهيم	نائب الرئيس
أ. د. فايزة الخرافي	
أ. د. محمد الرميحي	
د. فهد محمد الراشد	
د. عبداللطيف الحمد	
السيد : سعد علي الناهض	
السيد : محمد علي النقي	
د. عادل عيسى اليوسفي	
السيد : قتيبة يوسف الغانم	

الهيئـــة الإستشاريـــة

أ. د. الغالي أحرشاو	كلية الآداب والعلوم الإنسانية – فاس
د. عبدالله عمر العمر	كلية الآداب – جامعة الكويت
د. عبدالرحمن مصيقر	مركز البحرين للدراسات والبحوث
د. بهية الجشي	عضو بمجلس الشورى – مملكة البحرين
الأستاذة سعاد الرفاعي	وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) – الكويت

هيئـــة التحريـــر

د. حسن الإبراهيم	رئيس هيئة التحرير
أ. د. علي عاشور الجعفر	مدير التحرير
أ. د. قاسم الصراف	نائب مدير التحرير
أ. د. بدر عمر العمر	
أ. د. محمد الرميحي	
د. عدنان شهاب الدين	
أ. د. فوزية عباس هادي	
د. بدر عثمان مال الله	
د. محمد رضا عبدالله جوهر	

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبدالله النوري
أ. د. حامد عمار
أ. د. أسامة الخولي
أ. د. محمد جواد رضا
أ.د. رجاء أبو علام

محتويات العدد السادس والتسعين

	الصفحة
❖ افتتاحية العدد	9
❖ البحوث والدراسات:	
- الفروق بين مدمني الإنترنت وغير المدمنين من المراهقين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي د. عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب	11
- دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال د. مها علي حسين سالم	35
- الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة المترتبة على استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة من وجهة نَظَرِ المُعلِّمات في رياض الأطفال د. صفاء موسى محمد خمايسة	67
- أثر إدمان مشاهدة التلفزيون على نمو شخصية الطفل وكفاءاته المختلفة (دراسة ميدانية على عيّنة من أمهات أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة ود مدني السودانية) د. إخلاص محمد عبد الرحمن حاج موسى	89
❖ كتاب العدد:	
- مسرح الطفل لعبة الخيال والتعلم الخلاق عرض ومراجعة : أ. نادية بلكريش	115
❖ المقالات:	
- المتاح الرّقميّ بين الحدود والوعود: أطفالنا والأجهزة الذّكيّة نموذجًا د. محسن التّومي	123
- أطفالنا في مواجهة المواقع الإلكترونية أية مخاطر؟ وأية مسؤوليات؟ محمد رحومة العزّي	135

افتتاحية العدد

إن اتساع نطاق استخدام الإنترنت من قبل الأطفال جاء نتيجة لانتشار خدماته في معظم الأماكن العامة والخاصة كالمدارس والمنازل والمقاهي والأسواق والأندية الرياضية والاجتماعية، إضافة إلى انتشار أجهزة التواصل الاجتماعي كالكمبيوترات والموبايلات مما جعل إمكانية التواصل مع الآخرين سهلة ومحققة، الأمر الذي جعل من الأطفال المستخدم الأكبر لخدمات الإنترنت، وهذا انعكس على بناء شخصيات الأطفال من حيث التوافق النفسي مع الذات، والتوافق الاجتماعي مع المجتمع، حيث أن وسيلة الإنترنت تسمح للأطفال تحقيق كثير من الحاجات والرغبات بطرق مختلفة ومتنوعة، ونقلهم إلى نمط آخر من الحياة.

وبما أن الأنظمة التعليمية أدخلت في مناهجها أجهزة الكمبيوتر، فقد بات لزاما على الأطفال استخدامها في التعلم بدءاً من مرحلة الرياض ثم الابتدائي فالمتوسط والثانوي، فقد أصبح استخدام شبكة الإنترنت ليس صعباً للحصول على المعلومات لتوظيفها في تكوين صداقات والتسلية واللعب وما إلى ذلك، وقد تحول الإنترنت لدى بعض الأطفال إلى أداة لإزعاج وإيذاء الآخرين، ولذلك يعتبر الإنترنت سلاح ذو حدين، يمكن استخدامه في التعلم والتزود بالمعرفة، ويمكن استخدامه في جلب الضرر إلى الآخرين.

ومن هنا يكون لزاما على الآباء والمربين والمعلمين العمل على إبعاد الأطفال عن كل ما يضرهم من مصادر الانحراف من جراء سوء استخدام الإنترنت استخداماً سيئاً يضر بشخصياتهم وقيمهم الدينية والاجتماعية.

ولهذا السبب نرى أن مجلة الطفولة العربية ارتأت أن من واجبها إبراز دور الإنترنت في حياتنا الاجتماعية، فقامت بتخصيص ملف خاص لموضع «الأطفال والإدمان على الإنترنت» لتشجيع الباحثين والمهتمين بأمور الطفولة إبلاء مزيد من الدراسة والبحث في هذا الموضوع، وخصوصاً أن الدراسات العربية في هذا المجال تعتبر نادرة وقليلة بسبب حداثة الموضوع، وأن التعليم في العالم المتقدم يتجه نحو استخدام الإنترنت من خلال رقمية المعلومات، وهي لغة التعليم في مدارس المستقبل التي سترتبط بشبكة الإنترنت في مجالاتها المختلفة في السنوات القادمة، الأمر الذي يدفعنا إلى ادراك التحولات التي ستواجه أنظمتنا التربوية مستقبلاً.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

الفروق بين مدمني الإنترنت وغير المدمنين من المراهقين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي (1)

Doi:10.29343/1-96-1

د. عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب
أستاذ مساعد منتدَب بقسم علم النفس التربوي
بكلية التربية – جامعة الكويت – دولة الكويت

الملخص:

الهدف الرئيس للدراسة الحالية هو التعرف على الفروق بين مدمني الإنترنت وغير المدمنين من المراهقين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي، وتكوّنت عيّنة الدراسة النهائية من (460) من طلاب وطالبات جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، وتراوحت أعمارهم بين (18–22) عامًا، مقسّمة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى مكونة من (100) طالب غير مدمني الإنترنت، والمجموعة الثانية مكونة من (360) طالبًا يستخدمون الإنترنت أكثر من أربع ساعات يوميًّا، وتتضمن أدوات الدراسة مقياس القلق الاجتماعي (عبدالرحمن وعبد القصود، 1998)، ومقياس إدمان الإنترنت (الكندري، والقشعان، 2001)، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في القلق الاجتماعي تجاه المدمنين للإنترنت، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في التحصيل الدراسي تجاه غير المدمنين للإنترنت، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتزوجين والعزّاب والمنفصلين من مدمني الإنترنت في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي، ولا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث من مدمني استخدام الإنترنت في القلق الاجتماعي، بينما توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين عدد ساعات استخدام الإنترنت والقلق الاجتماعي عند مستوى دلالة (0.01)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين عدد ساعات استخدام الإنترنت والتحصيل الدراسي عند مستوى دلالة (0.01).

(1) سُلِّم البحثُ في مارس 2022 وأُجيز للنشر في مايو2022

Differences between Internet addicts and non-addicted adolescents in social anxiety and academic achievement

Abdelmotaleb Abdelkader Abdelmotaleb
Assistant Professor, Delegated in Department of Educational Psychology
College of Education - Kuwait University

Abstract:

The main objective of the study was to identify differences between Internet addicts and non-addicted adolescents in social anxiety and academic achievement. The final study sample consisted of (460) students from Kuwait University and the College of Basic Education; their ages ranged between (18-22) years, divided into two groups: the first group consisted of (100) students who were not addicted to the Internet, and the second group consisted of (360) students who used the Internet for more than four hours a day. The study's tools included the Social Anxiety Scale Abdul-Rahman and Abdul-Qasoud (1998), and the Internet Addiction Scale Al-Kandari and Al-Qasha`an, (2001). The results of the study concluded that there were statistically significant differences between Internet addicts and non-addicts in social anxiety in favor of Internet addicts. There were also statistically significant differences between Internet addicts and non-addicts in academic achievement in favor of those who were not addicted to the Internet. There were no statistically significant differences between married, single and separated Internet addicts in social anxiety and academic achievement. Also there was no statistically significant differences between male and female Internet addicts in social anxiety. But there was a positive, correlation between the number of hours of Internet use and social anxiety at (0.01). While there was a negative correlation between the number of hours of Internet use and academic achievement at (0.01) level of significance.

المقدمة:

لقد غيَّر الإنترنت حياةَ الناس بشكل كبير في الوقت الحاضر، بالإضافة إلى أنه أدى دورًا كبيرًا في تقريب المسافات، وتبادل المعلومات والأفكار، وتمكن المجموعات ذات الاهتمام المشترك مثل الطلاب من العمل في مشاريع جماعية تعاونية خارج فئتها وهو ما يعزز الإبداعَ والتعاونَ، وتمكن كل فرد من المناقشة والتعليق على عدد من القضايا التي تخص التعليم، أو الاقتصاد، أو السياسة، أو الصحة، أو غيرها. وعلى الرغم من الفوائد الكبيرة للإنترنت إلا أن له آثارًا سلبية في حالة الإفراط في استخدامه على الصحة النفسية والجسدية، ما يتسبب بصعوبات اجتماعية ونفسية وأكاديمية (Chou & Hsiao، 2000). وقد خلَّفَ آثارًا سلبية عديدة على المجتمع من حيث ثقافته وعاداته وتقاليده، وعلى الفرد من حيث علاقاته الاجتماعية وشخصيته والجوانب النفسية لديه. وقد اقترح العديدُ من الباحثين ظاهرةً جديدةً تسمّى «اكتئاب الفيسبوك» الذي يُعرف بأنه الاكتئاب الذي يتطور عندما يقضي الأفرادُ أوقاتًا مفرطة على وسائل التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك، ثم يبدأ ظهور الأعراض الكلاسيكية للكآبة، والأفراد الذين يعانون من هذا النوع من الاكتئاب عرضةٌ لخطر العزلة الاجتماعية، وإدمان المخدرات، والسلوك العدواني، والتدمير الذاتي (Jacobs، 2014). وقد ظهر مفهوم إدمان الإنترنت باعتباره مشكلةً اجتماعية متنامية واضطرابًا يتطلب العلاجَ، إذ إن الساعات التي يقضيها الفرد على مواقع التواصل الاجتماعي تشكّل خطرًا على الفرد، إذ إنها ساعات مأخوذة من أوقات العمل أو الدراسة أو الحياة الأسرية، مما يُلحق بالفرد أضرارًا عديدة تؤثر في كل هذه المجالات (Echeburua & Corral 2010).

وتبين دراسةُ كلٍّ من بيكر وريم وكريستوفر (Becker ;Reem & Christopher، 2015) أن الأفرادَ الذين يشاركون في وسائل التواصل الاجتماعي، والألعاب، والرسائل النصية، وما إلى ذلك، هم أكثر عرضة للاكتئاب والقلق. وهناك العديد من الدراسات الأخرى التي توضح الآثارَ السلبية لإدمان الإنترنت منها دراسة أرين (Aren،2010) إذ بيّنت أن الأشخاصَ الذين يقضون وقتًا أطول على الإنترنت يخصصون وقتًا أقصر للدراسة، وإن (79%) من الطلاب الجامعيين الذين شملتهم الدراسة اعترفوا بأن إدمانهم على موقع «الفيس بوك» أثّر سلبيًّا على تحصيلهم الدراسي. وتبيّن دراسة ميشيل (Meshel،2010) أن أكثر من نصف الأشخاص البالغين الذين يستخدمون مواقع من بينها (الفيس بوك، وبيبو، ويوتيوب) قد اعترفوا بأنهم يقضون وقتًا أطول على شبكة الإنترنت من ذلك الوقت الذي يقضونه مع أصدقائهم الحقيقيين أو مع أفراد أسرهم، كما أن شبكات التواصل الاجتماعي تسببت بالفعل في تغيير أنماط حياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية. وهناك آثارٌ محتملة على الصحة البدنية والنفسية لمستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي، ووفقًا لاستطلاع أُجريَ عام 2009، فإن 22٪ من المراهقين سجلوا الدخولَ إلى مواقع التواصل الاجتماعي أكثر من عشرة مرات في اليوم، وأكثر من نصف المراهقين سجلوا الدخولَ لتلك المواقع أكثر من مرة في اليوم. (Common Sense Media،2009) ويعاني كثيرٌ من مستخدمي الإنترنت من الاكتئاب والوحدة النفسية والخمول البدني والأرق والإدمان، وتأثُّر التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين. (Moreno، et، al.، 2011) وقد تسبب استخدامُ الإنترنت بمخاطر ناتجة عن استخدام الهواتف النقالة أثناء قيادة السيارة باعتبار ذلك من السلوكيات التي تزيد من احتمالية التعرض للحوادث المرورية التي قد تؤدي إلى الوفاة. وقد بينت دراسة الموزيري وآخرون (2016) أن استخدامَ الهاتف النقال أصبح نمطًا من أنماط الحياة اليومية والعائلية من خلال استخدامه كوسيلة للتواصل الاجتماعي، والذكور أكثر استخدامًا للهاتف النقال أثناء قيادة السيارة مقارنة بالإناث. وهناك أضرار صحية أخرى ناشئةٌ عن الإضاءة الناتجة عن أجهزة الكمبيوتر والهواتف عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لمدة طويلة، حيث إن الضوء الأزرق الاصطناعي هو الأكثر ضررًا للإنسان، فهو يخفض الميلاتونين الذي يساعد على النعاس، ويحدث ذلك من خلال أجهزة الاستشعار في العين التي تكون أكثر حساسية للضوء الأزرق، وأجهزة الاستشعار تأخذ المعلومات المحيطة من البيئة وترسلها إلى الدماغ، لذلك فإن كمية صغيرة من الضوء الأزرق للدماغ الذي بدوره يعطي إشارات للغدة الصنوبرية لوقف إرسال الميلاتونين، مما يسبب عدمَ النوم. (Czeisler، 2013; Holzman، 2010; Santhi et al.، 2011).

وتتناول هذه الدراسة القلقَ الاجتماعي، حيث يُعدُّ موضوعُ القلق الاجتماعي من الموضوعات التي لها تأثيرها على الحياة والمجتمع ومن ثم على التعليم، وتبدأ مشاكل القلق الاجتماعي عادة في منتصف مرحلة المراهقة، والقلق الاجتماعي هو الخوف الذي يعتري الإنسانَ في الوضعيات التفاعلية مع الآخرين، وأنه الإحساس الفسيولوجي والنفسي الذي نشعر به حين نجد أنفسنا بين جمْع من الناس أو أمام شخص نهابه أو شخص يطرح علينا أسئلة أو

بمواجهة متسلط، أو التعرض لأي مواقف أخرى مشابهة (Kanji، White& Ernst، 2004). وتوجد فروق بين الفوبيا الاجتماعية واضطراب القلق الاجتماعي، ولا يُفرّق غالبية الباحثين بين الفوبيا الاجتماعية واضطراب القلق الاجتماعي، ولكن هناك بعض الفروق بين المصطلحين، وتحديدًا في المواقف التي تثير استجابات للتوتر، حيث تشير الفوبيا الاجتماعية إلى الخوف من التعرض للتدقيق والحُكم عليه أثناء أداء نوع من المهام في الأماكن العامة، بينما يصف اضطراب القلق الاجتماعي مشاعر التوتر الشديد والوعي الذاتي التي يعاني منها المصاب خلال الاجتماعات الفردية أو التجمعات الاجتماعية الجماعية، ويتم تضمين أعراض كليهما تحت مظلة اضطراب القلق الاجتماعي، وهو التشخيص الرسمي للأشخاص الذين يعانون من القلق الاجتماعي المفرط في مجموعة متنوعة من المواقف (Acarturk et al.، 2008).

ومن المكونات الأساسية للقلق الاجتماعي الخوف من التعرض للتقييم السلبي من الآخرين، إذ تبين دراسة كشدان (Kashdan، 2002) أن الدافع لتجنب التقييم السلبي من قبل الآخرين يؤدي لدى كثير من الناس إلى القلق الاجتماعي. ويتجنب الأشخاص المصابون باضطراب القلق الاجتماعي المواقف التي يعدّها معظمُ الناس «طبيعية»، وقد يواجهون صعوبة في فهْم كيف يمكن للآخرين التعامل مع هذه المواقف بسهولة، ويختبئون من الآخرين، مما قد يؤثر على علاقاتهم الشخصية بسبب الخوف غير العقلاني من هذه المواقف، وقد يكون الأشخاص المصابون باضطراب القلق الاجتماعي مدمنين على شبكات التواصل الاجتماعي، ويعانون من الحرمان من النوم، ويشعرون بالرضا عندما يتجنبون التفاعلات البشرية (Kowalski et al.، 1995). ويمكن أن يؤدي اضطراب القلق الاجتماعي أيضًا إلى تدني احترام الذات والأفكار السلبية واضطراب الاكتئاب الشديد والحساسية للنقد وضعف المهارات الاجتماعية التي لا تتحسن، ويعاني الأشخاص المصابون باضطراب القلق الاجتماعي من القلق في مجموعة متنوعة من المواقف الاجتماعية، بدءًا من اللقاءات المهمة والهادفة إلى المواقف اليومية التافهة، وقد يشعر هؤلاء الأشخاص بمزيد من التوتر في مقابلات العمل أو المواعيد أو التفاعلات مع السلطة أو في العمل (Acarturk et al.، 2008). ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين مدمني الإنترنت وغير المدمنين من المراهقين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

مشكلة الدراسة:

بعد مراجعة بعض الأدب النظري الذي يتعلق بموضوع الدراسة بشكل عام، كان من الملاحَظ أن هناك تأثيرًا لإدمان الإنترنت على حياة الفرد الصحية والنفسية والاجتماعية والدراسية. حيث يعاني كثيرٌ من مدمني الإنترنت من الاكتئاب والوحدة النفسية والخمول البدني والأرق والإدمان، وتأثر التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين (Moreno، et. al.، 2011). ومن بين عدد كبير من العوامل التي تسهم في إدمان الإنترنت، يعدُّ القلقُ والشعور بالوحدة عاملين رئيسَيْن، ويمكن أن يؤدي إدمان الإنترنت أيضًا إلى تفاقم قلق المدمنين والوحدة، ويعدُّ إدمانُ الإنترنت سببًا للقلق الاجتماعي، كما أن القلقَ الاجتماعيَّ قد يكون سببًا لإدمان الإنترنت، وقد وجد الباحثون أن القلق الاجتماعي للمراهقين يرتبط ارتباطًا وثيقًا بإدمان الإنترنت (Ostovar et al.، 2016). وتسعى الدراسة الحالية لمحاولة الإجابة عن تساؤل رئيس هو: ما الفروق بين مدمني الإنترنت وغير المدمنين من المراهقين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي؟ وينبثق عن هذا السؤال الرئيس عدة تساؤلات فرعية على النحو التالي:

1. هل توجد فروق بين مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي؟
2. هل توجد فروق بين المتزوجين والعُزَّاب والمنفصلين من مدمني استخدام الإنترنت في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي؟
3. هل توجد فروق بين الذكور والإناث من مدمني استخدام الإنترنت في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات عيّنة الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي وعدد ساعات استخدام الإنترنت والتحصيل الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرّف على الفروق بين مدمني الإنترنت وغير المدمنين من المراهقين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي، ومن خلال هذا الهدف العام فإننا نسعى إلى تحقيق عدة أهداف أخرى تتمثل في:

1. التعرف على الفروق بين مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي.
2. دراسة الفروق بين المتزوجين والعُزَّاب والمنفصلين من مدمني استخدام الإنترنت في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي.
3. تحديد اتجاهات الفروق بين الذكور والإناث من مدمني استخدام الإنترنت في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي.
4. إبراز العلاقة الارتباطية بين القلق الاجتماعي وعدد ساعات استخدام الإنترنت والتحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تبدو أهمية الدراسة واضحة من كونها تسلِّطُ الضوءَ على الفروق بين مدمني الإنترنت وغير المدمنين من المراهقين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي. ورغم أن استخدام الإنترنت له فوائد عديدة منها التفاعل الاجتماعي بين المستخدمين، والوصول إلى مصادر المعلومات، وتشجيع الإبداع بين الأفراد إلا أن له مساوئ ومخاطر عديدة عند الإفراط في اسَتخدامه، إذ إن له آثارًا نفسية واجتماعية وصحية خطيرة على الفرد والمجتمع منها الاكتئاب والقلق والعزلة واضطرابات القلق والاكتئاب، ونتيجة هذه الأضرار الصحية والنفسية والاجتماعية للاستخدام المفرط للإنترنت تأتي أهمية هذه الدراسة لتُثري بنتائجها الدراسات الأجنبية والعربية في هذا المجال. وتتضمن الأهمية النظرية والتطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية للدراسة:

1. تقديم إطار نظري حول إدمان الإنترنت لدى الطلبة الجامعيين بدولة الكويت، ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي مما يزيد من إثراء المكتبة العربية.
2. التعرف على علاقة إدمان الإنترنت بالقلق الاجتماعي للاستفادة من هذه النتائج في علاج هذه الظاهرة والحد منها.
3. تسليط الضوء على الدراسات المهمة والبحوث المتعلقة بإدمان الإنترنت والقلق الاجتماعي، والتحصيل الدراسي.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

1. تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الاستفادة من نتائجها في تقديم برامج إرشادية لتوعية الطلاب والطالبات في المدارس والجامعات بالاستخدام الأمثل لشبكات الإنترنت وعدم الإفراط في استخدامها وشغل أوقات الشباب بالأنشطة الفنية والرياضية، وتنمية الوازع الديني لديهم.
2. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تنمية الجوانب الإيجابية لدى طلاب وطالبات الجامعة مثل تنمية المواهب وممارسة الرياضة.
3. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توعية وسائل الإعلام المختلفة بأهمية إعداد البرامج التليفزيونية

والإذاعية التي تبين الأضرار الخاصة بإدمان الإنترنت وتجذب الشباب لشغل أوقات الفراغ بما هو مفيد لهم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت محددات الدراسة بالمصطلحات المستخدَمة فيها، كما تحددت الدراسة بالفئات العمرية التي استُعينَ بها من المراهقين بدولة الكويت، وتضمنت عيّنة الدراسة (460) مراهقًا تراوحت أعمارهم بين (18–22)، بالإضافة إلى المقاييس الحالية والأساليب الإحصائية المستخدَمة في الدراسة.

وتتمثّل حدود الدّراسة بما يلي:

1. الحدود الموضوعيّة: اقتصرت هذه الدّراسة على معرفة الفروق بين مدمني الإنترنت وغير المدمنين من المراهقين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عيّنة الدراسة الحالية.
2. الحدود المكانيّة: جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي.
3. الحدود الزّمانيّة: طُبّقت هذه الدّراسة خلال العام 2019.
4. الحدود البشريّة: اقتصرت الدّراسة الحاليّة على المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (18–22).

الإطار النظري للدراسة:

تشتمل الدراسة الحالية على المفاهيم التالية: إدمان الإنترنت، والقلق الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، وفيما يلي عرْضٌ لهما.

أولًا: إدمان الإنترنت:

ويُعرّف إدمان الإنترنت على أنه استخدامٌ قهريٌّ إشكالي للإنترنت، مما يؤدي إلى قصور أداء الفرد في مجالات الحياة المختلفة على مدى فترة طويلة من الزمن، ويُعدُّ الشبابُ معرضين بشكل خاص لخطر الإصابة باضطراب إدمان الإنترنت، وبينت الكثيرُ من الدراسات انخفاضَ أداء الطلاب الأكاديمي بسبب اضطراب إدمان الإنترنت، كما يعاني البعض من مشكلات صحية مثل قلة النوم والأرق، حيث يظلون مستيقظين لوقت متأخر للدردشة عبر الإنترنت (Tomczyk Ł، & Solecki، 2019). ولم يتم التعرف على الاستخدام المفرط للإنترنت على أنه اضطراب من قبل منظمة الصحة العالمية أو الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM–5) أو التصنيف الدولي للأمراض (ICD–11)، رغم أنه ضُمِّنَ تشخيصُ اضطراب الألعاب في التصنيف الدولي للأمراض (ICD–11)، وينتشر إدمان الإنترنت بين المراهقين من عمر (12–19) عامًا، والبالغين الناشئين من عمر (20–29) عامًا أكثر من أي فئة عمرية أخرى (Anderson، Steen، & Stavropoulos، 2017). وتبين الكثير من الدراسات أن الأفراد الذين يعانون من أخطار متوسطة إلى شديدة من إدمان الإنترنت هم أكثر عرضة 2.5 مرة لتطوير أعراض الاكتئاب، كما يرتبط إدمان الإنترنت بزيادة أخطار تعاطي المخدرات، ويؤثر علي الحياة الاجتماعية للفرد، بما في ذلك الأداء الأكاديمي والمهنِي والروتين اليومي، واضطراب العلاقات الاجتماعية (Lam & Peng، 2010). وتشمل الأعراض الجسدية ضعف الجهاز المناعي بسبب قلة النوم وفقدان ممارسة الرياضة وزيادة خطر الإصابة بمتلازمة النفق الرسغي وإجهاد العين والظهر، وقد تشمل أعراض الانسحاب الهياج والاكتئاب والغضب والقلق عندما يكون الشخص بعيدًا عن استخدام الإنترنت، وقد تتحول هذه الأعراض النفسية إلى أعراض جسدية مثل تسارع ضربات القلب وتوتر الكتفين وضيق التنفس (Rosen، 2015).

ويتضمن إدمانُ الإنترنت إدمانَ القمار عبر الإنترنت، وإدمانَ الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت، وإدمانَ المواقع الإباحية عبر الإنترنت، وإدمانَ استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، حيث هناك العديد من وسائل التواصل الاجتماعي أهمها ما يلي: (الفيسبوك، وتويتر، والإنستجرام، ولينكداين، والواتساب، والفايبر)، ويستخدم وسائل

التواصل الاجتماعي أكثر من 2 مليار شخص في جميع أنحاء العالم، والعدد يتزايد باستمرار، ويبين تقريرٌ صدَرَ مؤخرًا أن أكثر من (65%) من مستخدمي الإنترنت يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي، حيث زادت النسبة من 8% عام 2005 إلى 28% عام 2008 وتزداد هذه النسبة إلى 83% لدى المستخدمين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 18–29 عامًا (Madden & Zickuhr،2011). ويعدُّ الفيسبوك واحدًا من وسائل التواصل الاجتماعي الأكثر شعبية وقد أنشئ عام 2004 على يد (مارك زوكربرغ) وسُمّي بهذا الاسم على غرار ما كان يُسمّى بـ (كتب الوجوه) التي كانت تُطبع وتوزع على الطلاب بهدف إتاحة الفرصة لهم للتعارف والتواصل مع بعضهم بعد انتهاء الدراسة (شقرة،2013). ويُقدَّر عدد مستخدمي الفيسبوك بـ (1.4) مليار مستخدم في جميع أنحاء العالم، أي ما يقرب من خُمس سكان العالم، مما يساعدنا على الفهم بشكل أفضل والتعلم وتبادل المعلومات على الفور، وقد جعل ذلك العالمَ وكأنه قرية صغيرة، وعلى الرغم من هذه الفوائد، جلبت هذه الوسائلُ آثارًا جانبية ضارة للفرد والمجتمع. (Jacobs، 2014) ويأتي تويتر في المركز الثاني، إذ يمكنك نشْر أي معلومة إلى أي جزء تريده من العالم، طالما لديك حساب على تويتر، وما يزال تويتر أسرع وسائل التواصل الاجتماعي نموًا (ليفنسون،2015).

وتبين دراسات عديدة الآثارَ النفسية والاجتماعية والصحية والأسرية لوسائل التواصل الاجتماعي؛ منها دراسة كل من بيكر وريم وكريستوفر (Becker; Reem، & Christopher، 2015) إذ بينت أن حوالي 70% من عينة الدراسة الذين يستخدمون الإنترنت يعانون من أعراض اكتئابية، بينما يعاني حوالي 42% من أفراد عينة الدراسة من القلق الاجتماعي. كما أن هناك جانبًا من الجوانب السلبية لهذه الوسائل يتمثل في أنها أصبحت وسيلة لكثير من المجرمين والخارجين عن القانون لزيادة معدل جرائمهم المتمثلة في النصب والاحتيال والإتجار بالبشر وتجارة المخدرات والاغتصاب وغيرها من الجرائم (Brockman، 2011).

وتتعدد الأسباب التي تؤدي إلى إدمان الإنترنت منها: الانطواء، والمشاكل الاجتماعية، وضعف مهارات التواصل وجهًا لوجه، والهروب من الرفض المحتمَل والقلق من الاتصال بين الأشخاص في الحياة الواقعية، وقد وجدَ أن الأفرادَ الذين يفتقرون إلى الاتصال الاجتماعي الكافي والدعم الاجتماعي من الأسرة معرضون بنسبة أكبر للإدمان على الإنترنت، حيث يلجؤون إلى العلاقات الافتراضية والدعم للتخفيف من وحدتهم (Young، 2017). كما بينت الدراسات السابقة أن تاريخ الإدمان أو التاريخ النفسي السابق يؤثر على احتمالية إدمان الإنترنت، حيث يلجأ بعض الأفراد الذين يعانون من مشاكل نفسية سابقة مثل الاكتئاب والقلق إلى السلوكيات القهرية لتجنب المشاعر غير السارة وتشتيت الانتباه بعيدًا عن مشاكلهم النفسية، وأكثر الاضطرابات المصاحبة لإدمان الإنترنت هي الاكتئاب الشديد واضطراب فرْط الحركة ونقص الانتباه (Przepiorka et al.، 2014). ويُعرَّف إدمانُ الإنترنت إجرائيًّا في هذه الدراسة على أنه استخدام الإنترنت بشكل قهري، بحيث يصبح الفردُ مشغولًا بالإنترنت، ويحتاج إلى استخدام الإنترنت لفترات زمنية متزايدة لإشباع رغباته، وعدم القدرة على التحكّم في استخدامه أو تقليصه أو إيقافه، ويكون الفردُ مضطربًا، أو متقلبَ المزاج أو مكتئبًا أو سريعَ الانفعال عند محاولة البعد عن استخدام الإنترنت، وهو الدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس إدمان الإنترنت من إعداد (الكندري، والقشعان، 2001).

ثانيًا: القلق الاجتماعي:

يُقصَد بالقلق الاجتماعي كسمَة الخوف غير المقبول وتجنب المواقف التي يُفترَض فيها للفرد أن يتعامل أو يتفاعل فيها مع الآخرين ويكون مَعرَّضًا نتيجة ذلك إلى نوع من أنواع التقييم، فالسمة الأساسية المميزة للقلق الاجتماعي تتمثل في الخوف غير الواقعي من التقييم السلبي للسلوك من قبل الآخرين، والتشوّه الإدراكي للمواقف الاجتماعية، والمَعنيّون غالبًا ما يشعرون بأنهم محطُّ أنظار محيطهم بمقدار أكبر بكثير مما يعنونه أنفسهم لهذا المحيط، ويتصورون أن محيطهم ليس له من اهتمام آخر غير تقييمهم المستمر، وبطبيعة الحال فإنهم يتصورون دائمًا أن التقييمَ لا بدَّ أن يكون سلبيًّا، أما النتيجة فهي التضخيم الكارثي للعواقب الذي يتمثل مثلًا من خلال التطرّف في طرْح المتطلبات من الذات بحيث يتحوّل أدنى خطأ يرتكبه المعنيُّ إلى كارثة تغرقه في الخجل وتعزز ميله للانسحاب (رضوان، 2001). وقد يتطور القلق الاجتماعي كسمة إلى اضطراب القلق الاجتماعي (SAD) وهو الخوف المستمر من موقف أو أكثر من المواقف الاجتماعية التي قد يحدث فيها إحراجٌ، ويكون الخوف أو القلق غير متناسب مع التهديد الفعلي الذي يشكله الوضع الاجتماعي كما تحدده الأعراف الثقافية للشخص.(Ameri–

can Psychiatric Association، 2000) كما يُعرَّف على أنه اضطراب قلق يتميز بمشاعر الخوف والقلق في المواقف الاجتماعية، مما يتسبب بضائقة كبيرة وبضعف القدرة على العمل في بعض جوانب الحياة اليومية على الأقل، ويخشى الأفراد المصابون باضطراب القلق الاجتماعي التقييمات السلبية من الآخرين، ولا يفرِّق غالبية الباحثين بين الفوبيا الاجتماعية وبين اضطراب القلق الاجتماعي، وتتشابه الأعراض الجسمية للفوبيا الاجتماعية واضطراب القلق الاجتماعي، حيث تشمل الأعراضُ الجسدية الاحمرارَ المفرطَ للوجه، والتعرّقَ الزائدَ، والرجفةَ، والخفقانَ، والغثيانَ، وقد يكون التلعثمُ موجودًا جنبًا إلى جنب مع الكلام السَريع، ويمكن أن تحدث نوباتُ الهلع أيضًا في ظل الخوف الشديد وعدم الراحة (Stein et al.، 2001). وقد يستخدم بعضُ المصابين الكحوليات أو غيرها من العقاقير لتقليل المخاوف والمثبطات في المناسبات الاجتماعية، ومن الشائع عند مرضى الرُّهاب الاجتماعي أن يعالجوا أنفسَهم بهذه الطريقة، خاصةً إذا لم يُشخَّصوا أو يُعالَجوا، ويمكن أن يؤدي إلى اضطراب إدمان الكحول، واضطرابات الأكل، وتعاطي المخدرات، ووفقًا لإرشادات التصنيف الدولي للأمراض (10) فإن معايير التشخيص الرئيسة للقلق الاجتماعي أو الفوبيا الاجتماعية هي الخوف من أن يكون الفردُ محورَ الاهتمام، أو الخوف من التصرف بطريقة محرجة أو مهينة، وأعراض تجنب وقلق، ويستخدم العلاج السلوكي المعرفي لعلاج اضطراب القلق الاجتماعي بجانب الأدوية النفسية (Shields، 2004). ويُعرّف القلق الاجتماعي إجرائيًّا على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على مقياس القلق الاجتماعي المستخدَم في هذه الدراسة، وهو من إعداد عبد الرحمن وعبد المقصود (1998).

ثالثًا: التحصيل الدراسي:

لقد وثّقت العديدُ من الدراسات التأثيرَ السلبيَّ لإدمان الإنترنت على جوانب مختلفة من حياة المراهقين والشباب منها قلة النوم، والتأثير على الصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية، وقد وُجدَت علاقةٌ بين إدمان الإنترنت ومستويات منخفضة من الأداء المدرسي، حيث أظهرت الأدلة التجريبية أن الطلاب مدمني الإنترنت يعانون من فشل أكاديمي أكثر من نظرائهم غير المدمنين (Truzoli et al.، 2020). كما أدت مشاهدة المواد الإباحية عبر الإنترنت إلى إضعاف الأداء الأكاديمي للمراهقين لأنها تقلل من اهتمامهم وتركيزهم ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية، وقد فحصت دراسة طولية العلاقةَ بين سلوك الإنترنت والتطور الأكاديمي للطلاب بناءً على عينة من 9.949 طالبًا صينيًا، حيث بيّنت النتائجُ أن إدمانَ الإنترنت أدى إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي والتسرّب والتغيّب (Anthony et al.، 2021).

ويُعرَّف التحصيلُ الدراسي على أنه درجة الاكتساب التي يحققها فردٌ، أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي معيّن (علام،2002: 305). ويُعرِّف (العزباوي، 2008) التحصيلَ الدراسي على أنه كلُّ أداء يقوم به الطالبُ في الموضوعات المدرسية المختلفة، ويمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما. ويُعرَّف مفهومُ التحصيل الدراسي على أنه القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أم النوعي لمادة دراسية معيّنة (طه، 2003)، كما أن التحصيل الدراسي يعني درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي، والتحصيل يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب، ويقاس باختبارات التحصيل، والاختبارات التحصيلية تقيس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، كما يدل التحصيل الدراسي على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي (غنيم، 2003). ويعدُّ مجالُ التحصيل المدرسي المجالَ الطبيعي الذي يستخدم فيه الطالبُ ذكاءه، وهو المجال الطبيعي الذي يعتمد على التكوين العقلي للفرد ضمن عوامل أخرى، ومن أهم المحكات التي استخدمها مصممو اختبارات الذكاء في دراسة مدى صدق الاختبارات هي المستوى التحصيلي المدرسي، ويعدُّ التحصيلُ الدراسي من أهم الجوانب التي يتضح فيها تقدُّمُ المتفوقين على أقرانهم العاديين (عبد الغفار، 1977). ويُعرَّف التحصيلُ الدراسي إجرائيًّا بأنه ما يستطيع طالبٌ أو طالبة بجامعة الكويت إنجازَه وفقًا للاختبارات التحصيلية، ويُقاسُ من خلال المعدل العام للطلاب لجميع المقررات في السنة الدراسية.

دراسات سابقة:

في هذا الجزء من الدراسة سوف نقدِّم عددًا من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتصل بموضوع الدراسة الحالية، وقد رُتِّبت الدراساتُ في هذه الدراسة من الأحدث إلى الأقدم، ويلي عرْض الدراسات المتاحة تعقيبٌ يوضِّح الاستفادةَ من هذه الدراسات في الدراسة الحالية، وما تضيفه الدراسة الحالية، وبعد مسْح العديد من قواعد البيانات ومحركات البحث العلمي من قِبل مُعدِّ هذه الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية مقسَّمة إلى ثلاث فئات، هي: دراسات تناولت إدمان الإنترنت والقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي، ودراسات تناولت إدمان الإنترنت والقلق والعلاقات الاجتماعية، ودراسات تناولت إدمان الإنترنت والتحصيل الدراسي، وفيما يلي عرْض لهذه الدراسات.

(1) دراسات تناولت إدمان الإنترنت والقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي:

دراسة سكرر وبوست (Bost & Scherer،2002): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر إدمان الإنترنت على التحصيل الدراسي وعلاقته بالمشكلات النفسية، وتكونت عينة الدراسة من 531 طالبًا من طلبة الجامعات، وتضمنت مقاييسُ الدراسة مقياسَ إدمان الإنترنت واختبارات التحصيل الدراسي واستبانة للتعرف على المشكلات النفسية الناتجة عن إدمان الإنترنت. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير لإدمان الإنترنت على التحصيل الدراسي، ووجود علاقة إيجابية بين إدمان الإنترنت والمشكلات النفسية مثل العزلة وضعف المهارات الاجتماعية والقلق الاجتماعي والإحباط والوحدة والشعور بالذنب.

دراسة فوزي (2008): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم المشكلات النفسية والاجتماعية الناجمة عن إدمان المراهقين للإنترنت، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من المدارس الحكومية، وجُمعت البيانات بواسطة استبانة تشمل العديدَ من الاختبارات منها مقياس إدمان الإنترنت، وقائمة بالمشكلات النفسية والاجتماعية الناجمة عن إدمان الإنترنت. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق بين مدمني الإنترنت وغير المدمنين في جميع المشكلات النفسية ومنها القلق الاجتماعي لصالح المدمنين على الإنترنت، وجود فروق بين مدمني الإنترنت وغير المدمنين في المشكلات الدراسية ومنها التعثر الدراسي لصالح المدمنين على الإنترنت.

(2) دراسات تناولت إدمان الإنترنت والقلق والعلاقات الاجتماعية:

دراسة العزايزة (2016): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة انتشار إدمان الإنترنت وعلاقته بالقلق وأعراض الاكتئاب لدى الطلاب الفلسطينيين، وتكونت عينة الدراسة من (573) طالبًا وطالبة من المدارس الحكومية، وجُمِعَت البياناتُ بواسطة استبانة تشمل العديدَ من الاختبارات منها اختبار العلاقات الأسرية ومراقبة الأبناء، واختَبار إدمان الإنترنت، وقائمة أعراض الاكتئاب، واختبار القلق. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين إدمان الإنترنت من جهة وأعراض الاكتئاب والقلق من جهة أخرى، كما توجد علاقة سلبية بين العلاقات الأسرية وإدمان الإنترنت.

دراسة يونس (2016): تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والاضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (619) طالبًا وطالبة من جامعة الأزهر، واستخدمت المقاييس التالية: مقياس إدمان شبكات التواصل الاجتماعي، ومقياس قائمة الاضطرابات النفسية. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والاضطرابات النفسية التالية: الأعراض الجسمانية، والوسواس القهري، والحساسية التفاعلية، والاكتئاب، والقلق، والخوف، والبارانويا، الذهانية، وأظهرت نتائجُ الدراسة أيضًا عدمَ وجود فروق بين الذكور والإناث في إدمان شبكات التواصل الاجتماعي، ووجودَ فروق في إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والاضطرابات النفسية تُعزى إلى مستويات عدد الساعات التي يقضيها الطلابُ والطالبات في شبكات التواصل الاجتماعي تجاه عدد الساعات من (7–9) يوميًّا.

دراسة عبد الجواد، وأحمد (2015): تناولت هذه الدراسة التعرّفَ على الفروق في بعض سمات الشخصية والقلق الاجتماعي بين مستخدمي وغير مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي لعينة من طلاب جامعة المنيا، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة اختيروا بطريقة قصدية. واستُخدِمت استبانةُ تفضيل استخدام

شبكات التواصل الاجتماعي، ومقياس القلق الاجتماعي، ومقياس سمات الشخصية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: عدم وجود فروق بين مستخدمي وغير مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في بعض الخصائص الشخصية، وجود فروق بين مستخدمي وغير مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في القلق الاجتماعي تجاه غير مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في الخصائص الشخصية والقلق الاجتماعي.

دراسة الشهري (2013): تناولت هذه الدراسة التعرّفَ على أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية، واستخدمت الباحثة أداةَ الاستبانة لجمْع البيانات حيث طُبِّقَ البحثُ في جامعة الملك عبد العزيز على عينة مكوّنة من (150) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن لاستخدام الفيسبوك وتويتر العديدَ من الآثار الإيجابية أهمها الانفتاح الفكري والتبادل الثقافي فيما جاء قلة التفاعل الأسري أحد أهم الآثار السلبية، وتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين متغيّرَي العمر والمستوى الدراسي وبين أسباب الاستخدام وطبيعة العلاقات الاجتماعية والإيجابيات والسلبيات، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متغيّر عدد الساعات وبين أسباب الاستخدام ومعظم أبعاد طبيعة العلاقات الاجتماعية والإيجابيات، في حين أثبتت النتائجُ وجودَ علاقة ارتباط طردية بين متغيّر طريقة الاستخدام وبين أسبابه وطبيعة العلاقات الاجتماعية والإيجابيات والسلبيات.

دراسة حافظ (2011): هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على الدوافع الحقيقية للتواصل بين الشباب الجامعي من خلال الشبكات الاجتماعية، وخلصت نتائجُ هذه الدراسة إلى أن تواصلَ الشباب الجامعي من خلال الشبكات الاجتماعية يعدُّ ظاهرةً اجتماعية أكثر منها ضرورة أحدثتها التكنولوجيا الحديثة، وأظهرت أن إدمانَ الفئة الشبابية على الاستخدام المفرط للشبكات الاجتماعية، أدى إلى فقدان المهارات المطلوبة لإقامة علاقات اجتماعية في البيئة الواقعية، وتراجعَ الاتصال الشخصي المواجهي في مقابل التواصل عبر الشبكات الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي إلى جنوح الشباب نحو الاغتراب الاجتماعي.

دراسة كالبيدو وآخرون (Kalpidou، et.al.، 2011): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام شبكة فيس بوك وتقدير الذات والسعادة والتوافق الاجتماعي والعاطفي، وتكونت عينة الدراسة من 70 طالبًا من طلبة الجامعات في بوسطن، واستخدم الباحثون استبانات تضمنت مقاييسَ لطبيعة التواصل على الفيس بوك لعدد الأصدقاء وكثافة الاستخدام، كما تضمنت مقاييسَ لتقدير الذات والتوافق الاجتماعي والانفعالي. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين عدد الأصدقاء على الشبكة والتوافق الاجتماعي والأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى، وأن الإفراطَ في الوقت الذي يقضيه هؤلاء على الشبكة يقترن بتدني تقدير الذات لديهم، على أن نتائجَ الدراسة أشارت إلى أن عددَ الأصدقاء على الشبكة لدى طلبة السنوات العليا يقترن إيجابيًّا بالتوافق الاجتماعي، وهذا يُعزى إلى تطور العلاقات الاجتماعية عند هؤلاء بعد قضاء سنوات في الجامعة.

دراسة لويجي وماريلي (Luigi & Marily،2010) تناولت هذه الدراسة الفروقَ في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين الأطفال والمراهقين المصابين بالقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وغير المصابين، وتكونت عينة الدراسة من (626) طالبًا وطالبة، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن الأطفالَ والمراهقين المصابين بالقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة أكثر استخدامًا لوسائل التواصل الاجتماعي بالمقارنة بالأطفال والمراهقين غيرِ المصابين بالقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة.

دراسة فالكنبرج وبتر (Valkenburg & Peter، 2007): اهتمت هذه الدراسةُ بالتّعرّف علي العلاقة بين التفاعل الاجتماعي للمراهقين عبر وسائل التواصل الاجتماعي وشعورهم بالصحة النفسية، وتكونت عيّنة الدراسة من (600) مراهق ومراهقة، واستخدمت مقياسًا للصحة النفسية. وقد خلصت نتائجُ الدراسة إلى أن القلقَ من التفاعل الاجتماعي المباشر مع الآخرين لدى أفراد عينة الدراسة كان مؤشرًا على إفصاح المراهقين عن أنفسهم وهويتهم عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وأظهرت نتائجُ الدراسة أيضًا أن الإناث أكثر شعورًا بالقلق الاجتماعي مقارنة بالذكور.

(3) دراسات تناولت إدمان الإنترنت والتحصيل الدراسي:

دراسة سيرتاجير (Sert Agir، 2019): تناولت هذه الدراسةُ اتجاهات الطلاب نحو التعلم وتحصيلهم الأكاديمي وإدمانهم على الإنترنت، وتكونت عينة الدراسة من (355) طالبًا من المدارس الثانوية العامة في منطقة كاديكوي بإسطنبول، واستخدمت مقاييسَ «نموذج المعلومات الشخصية» و«الاتجاهات نحو التعلم» و«إدمان الكمبيوتر للمراهقين»، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تأثير لإدمان الإنترنت في التحصيل الأكاديمي والواجبات المنزلية والنشاط العائلي، ووجودِ علاقة سلبية بين اتجاهات الطلاب نحو التعلم وإدمان الإنترنت.

دراسة أوران ونادر (Orhan & Nadir، 2017): تناولت هذه الدراسة استكشافَ العلاقة بين الأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية التركية في مادة الرياضيات واللغة الإنجليزية والتاريخ والمعدَّل التراكمي واستخدامهم للإنترنت، وتكونت عينة الدراسة من (217) طالبًا في المرحلة الثانوية، وتكونت أدواتُ الدراسة من اختبارات تحصيلية في مادة الرياضيات واللغة الإنجليزية والتاريخ ومقياس استخدام الإنترنت، وتشير النتائج إلى عدم وجود تأثير بين الجنسين في إدمان الإنترنت، ووُجدت علاقة إيجابية إحصائية بين أداء اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية واستخدام الإنترنت، ولا توجد علاقة بين أداء الطلاب في الرياضيات والتاريخ واستخدام الإنترنت، بينما وُجد أن درجات المعدل التراكمي مرتبطة سلبًا بإدمان الإنترنت.

دراسة ستافروبولوس وآخرون (Stavropoulos et al.، 2013): هدفت هذه الدراسة إلى تقدير مدى انتشار إدمان الإنترنت بين المراهقين في المناطق الحَضَرية والريفية في اليونان، والعلاقة بين إدمان الإنترنت والتحصيل الأكاديمي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (2090) مراهقًا، وخلصت نتائجُ هذه الدراسة إلى وجودِ علاقة سلبية بين إدمان الإنترنت والتحصيل الأكاديمي، وانتشار إدمان الإنترنت بين المراهقين في المناطق الحَضَرية والريفية في اليونان.

دراسة أختير (Akhter، 2013): تناولت هذه الدراسةُ العلاقةَ بين إدمان الإنترنت والتحصيل الأكاديمي بين طلاب الجامعة، وتكونت العيّنة من (359) طالبًا جامعيًّا، جُمعَت وحُلِّلت ردودُهم على «مقياس إدمان الإنترنت»، وأشارت النتائجُ إلى أن إدمانَ الإنترنت كان مرتبطًا بشكل سلبي بالتحصيل الأكاديمي للطلاب الجامعيين، والطلاب الذكور لديهم إدمان على الإنترنت أعلى من الإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد هذا العرض لعدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تيسر للباحث الاطلاعُ عليها، يتضح أن هناك اهتمامًا بإدمان الإنترنت والتعرّف على علاقته بالعديد من المتغيرات، وتناولت معظم الدراسات إدمانَ الإنترنت لدى عينات من المراهقين والشباب، وخلصت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة سلبية بين إدمان الإنترنت والمتغيّراتً التالية: القلق وأعراض الاكتئاب، والعلاقات الأسرية، والاضطرابات النفسية التالية (الأعراض الجسمانية، والوسواس القهْري، والحساسية التفاعلية، والاكتئاب، والقلق، والخوف، والبارانويا، الذهانية)، القلق الاجتماعي وتراجع الاتصال الشخصي، والعلاقات الاجتماعية، وتقدير الذات، والشعور بالوحدة، كما توجد علاقة سالبة بين إدمان الإنترنت والمتغيرات الدراسية التالية: التحصيل الأكاديمي، والواجبات المنزلية، والمعدل التراكمي، والإنجاز الأكاديمي، والنشاط العائلي، وقد استفادت الدراسة الحالية من التأصيل النظري للدراسات السابقة وإجراءاتها الميدانية. إلا أنه لا توجد دراسة – في حدود علم الباحث – تناولت دراسةَ متغيرات الدراسة سالفة الذكر مجتمعة، مما سيمثل إضافة علمية جديدة للبحث العلمي في هذا المجال.

فروض الدراسة:

بعد استعراض الإطار النظري للدراسة الحالية مع الإشارة إلى أهداف ومشكلة الدراسة ونتائج الدراسات السابقة، فقد صيغَتْ فروضُ الدراسة الحالية على النحو التالي:

1. توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في القلق

الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

2. توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المتزوجين والعُزَّاب والمنفصلين من مدمني استخدام الإنترنت في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

3. توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من مدمني استخدام الإنترنت في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي؟

4. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات عينة الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي وعدد ساعات استخدام الإنترنت والتحصيل الدراسي.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة:

نظرًا لطبيعة هذه الدراسة، فقد استُخدِمَ المنهجُ الوصفيُّ الارتباطيُّ المقارنُ، ويعتمد المنهجُ الوصفي الارتباطي المقارن على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ودراسة العلاقات بين المتغيرات، والفروق بين المجموعات، ويعبّر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو كميًّا. وتعدُّ طبيعةُ البحوث الوصفية أسهلَ من حيث فهمها واستيعابها إذا حصل الفردُ على بعض المعلومات عن الخطوات المختلفة المتضمَّنة في بحث من البحوث إلى جانب مختلف الوسائل المستخدَمة في جمْع البيانات والتعبير عنها والفئات العامة التي قد تُصنَّف تحتها الدراساتُ (دويدار،1999).

ثانيًا: عيّنة الدراسة:

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة كخطوة أولى على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالب وطالبة من طلاب وطالبات جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، إذ كان متوسط أعمارهم (20) عامًا بانحراف معياري قدره (4.4) عامًا وتراوحت أعمارهم بين (18–22) عامًا، واختيروا من طلاب وطالبات جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، وكان الهدفُ من استخدام العينة الاستطلاعية التحققَ من مناسبة أدوات الدراسة وحساب الشروط السيكومترية مثل الصدق والثبات، وبعد التأكد من ذلك طُبِّقَ مقياسُ إدمان الإنترنت ومقياسُ القلق الاجتماعي على العينة النهائية للدراسة المكونة من (460) من طلاب وطالبات جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، ومتوسط أعمارهم (20) عامًا بانحراف معياري قدره (4.4) عامًا، وتراوحت أعمارهم بين (18–22) عامًا، مقسَّمة لمجموعتين: المجموعة الأولى مكونة من (100) طالب غير مدمنين على الإنترنت حصلوا على درجات متدنية على مقياس إدمان الإنترنت، ومتوسط أعمارهم (21.8) عامًا بانحراف معياري قدره (3.5) عامًا، و(360) طالبًا يستخدمون الإنترنت أكثر من أربع ساعات يوميًّا وحصلوا على درجات مرتفعة على مقياس إدمان الإنترنت، ومتوسط أعمارهم (20.5) عامًا بانحراف معياري قدره (2.3) عامًا، ويوضح جدول (1) توزيعَ أفراد عينة الدراسة بحسب النوع والعمر والكلية.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب النوع والعمر والكلية

ذكور (171)				إناث (289)			
الكلية	ن	م	ع	الكلية	ن	م	ع
كلية التربية الأساسية	71	20.4	4.9	كلية التربية الأساسية	189	20.1	2.9
كليتي العلوم الاجتماعية والتربية	40	20.7	4.7	كلية العلوم الاجتماعية والتربية	50	19	4.7
كليتي العلوم والهندسة	35	20.7	2.9	كليتي العلوم والهندسة	25	20	4.9
كليتي الشريعة والآداب	25	20.2	4.7	كليتي الشريعة والآداب	25	20.5	2.9

ويوضح الجدول (1) عددَ أفراد العينة الأساسية للدراسة موزعة وفقَ الكلية والعمر والنوع، ويبلغ عدد الذكور (171) طالبًا، وتتراوح أعمارهم بين (18–22) عامًا، بينما يبلغ عدد الإناث (289) طالبة، وتتراوح أعمارهن بين (18–22) عامًا. ويوضح جدول رقم (2) توزيعَ عدد أفراد عينة الدراسة موزعة بحسب عدد ساعات الاستخدام اليومي لشبكات الإنترنت.

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب عدد ساعات الاستخدام اليومي لشبكات الإنترنت (ن=460)

المتغير	التكرار	النسبة
أقل من ساعة	100	21%
أكثر من 4 ساعات	360	79%

ويتضح من الجدول (2) أن عدد أفراد عينة الدراسة الذين يستخدمون شبكات الإنترنت أقل من ساعة (100) بنسبة (21%)، وهم غير المدمنين على الإنترنت، ويبلغ عدد أفراد عينة الدراسة الذين يستخدمون شبكات الإنترنت أكثر من أربع ساعات (360) بنسبة (79%)، وهم المدمنون على الإنترنت.

ثالثًا: مقاييس الدراسة:

(1) مقياس القلق الاجتماعي.

أعدَّ هذا المقياسَ عبدُ الرحمن وعبدُ المقصود (1998)، ويتألف المقياسُ في صورته النهائية من ثلاث وعشرين عبارةً ذاتَ مقياس متدرّج وفقَ طريقة ليكرت، وتتم الاستجابة على المقياس وفقًا لتدرّج خماسي وهي كالتالي: (لا تنطبق إطلاقًا، وتنطبق بدرجة بسيطة، وتنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق كثيرًا، وتنطبق تمامًا)، وتصحّح بالدرجات (1–2–3–4–5) على التوالي، باستثناء الفقرات (3–6–10–14–16–23) فتصحّح عكسيًّا، ويُصحّح المقياسُ بجمْع درجات المفحوص على جميع فقراته، وتتراوح الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي في الصورة الأولية للمقياس بين (23–115) درجة، وتعبّر الدرجة المنخفضة التي تقل عن (46) عن قلق اجتماعي منخفض فيما تعبّر الدرجة المرتفعة التي تزيد عن (92) عن قلق اجتماعي مرتفع لدى أفراد العينة، وأدى حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية إلى معاملات مرتفعة، إذ بلغت قيمة معامل الثبات النصفي (0.79)، واستُخدِمَت معادلة جتمان التنبؤية لتعديل طول الاختبار بسبب كون عدد فقرات المقياس فرديًّا (النصفان غير متساويين)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل بتلك المعادلة (0.88) وهي قيمة مقبولة إحصائيًّا، الأمر الذي يدلل على درجة جيدة من الثبات تفي بمتطلبات الدراسة، ويشير ذلك إلى ثبات جيد للمقياس، وبلغ معامل الثبات ألفا (0.90)، ويعني اتساقًا داخليًّا مرتفعًا للمقياس.

وفي هذه الدراسة تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال حساب قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (100) طالب وطالبة من طلاب جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، إذ بلغت القيمة بطريقة معادلة سبيرمان- براون (0.98) ومعادلة جتمان بلغت (0.99)، وحُسِبَتْ قيمةُ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلـغت (0.95)، ويعني ذلك أن المقياس يتمتَع بدرجة عالية من الثبات، وقد حُسِبَ صدقُ الاتساق الداخلي للمقياس على نفس العينة السابقة، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجَة كلِّ بند والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (3) قيمَ معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3) نتائج الاتساق الداخلي لبنود مقياس القلق الاجتماعي

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.65**	12	0.67**
2	0.70**	13	0.65**
3	0.75**	14	0.65**
4	0.69**	15	0.70**
5	0.62**	16	0.75**
6	0.67**	17	0.69**
7	0.65**	18	0.65**
8	0.65**	19	0.62**
9	0.70**	20	0.75**
10	0.75**	21	0.77**
11	0.69**	22	0.80**
		23	0.64**

إذ (ن=100)، ** دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول (3) أن قيمَ معاملات الارتباط لبنود مقياس القلق الاجتماعي تراوحت بين (0.62) و (0.80)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01). وتم عمل صدق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب درجات الطلاب على المقياس ترتيبًا تصاعديًا، وقُسِّموا إلى أربع مجموعات (الإرباعيات) كل مجموعة تمثل 25%، وقد تم التعامل إحصائيًا مع الإرباعي الأول وهم أقل من 25% من الطلاب من حيث الدرجة الكلية إذ (ن=100)، وكذلك الإرباعي الأخير وهم أعلى من 25% من الطلاب من حيث الدرجة الكلية، وقد تم عمل مقارنة بين هاتين المجموعتين باستخدام اختبار(ت)، إذ بلغت قيمة (ت) 15.5 وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المرتفعة (76.3) بانحراف معياري قدره (4.7)، وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المنخفضة (64.2) بانحراف معياري قدره (4.6)، وهذا يبين وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية

بينهما باتجاه أصحاب الدرجات المرتفعة، وبهذه النتيجة تتضح قدرة المقياس على التمييز بين أصحاب الدرجات المنخفضة التي تمثل الإرباعي الأول، وبين أصحاب الدرجات المرتفعة التي تمثل الإرباعي الأخير، وهذا ما يؤكد صدقَ المقياس، وأنه يصلح لقياس ما وضِعَ لقياسه فعليًّا.

(2) مقياس إدمان الإنترنت:

أُعدَّ هذا المقياسُ من قبل (الكندري، والقشعان، 2001)، ويتكون المقياس من (20) عبارة لقياس إدمان الإنترنت، وتقع الإجابة في خمسة مستويات هي: (لا ينطبق، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا)، وتشير الدرجات الأعلى إلى إدمان الإنترنت، بينما تشير الدرجات الأدنى إلى عدم إدمان الإنترنت، وبذلك تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من (20) درجة كحد أدنى إلى (100) درجة كحد أقصى لدرجة إدمان الإنترنت، وتم عمل صدق المحكّمين من خلال عرض المقياس على (8) محكّمين من السادة الأساتذة المتخصصين في قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت، حيث قُيِّمَت الأسئلةُ الواردة، ووُضِّحَت الأسئلة الذي قد يعتريها بعضُ الغموض، ولقد أُجريت بعضُ التعديلات بناء على ما اقتَرحوه، ووافقوا على هذه التعديلات بعدما عُرِضَتْ عليهم مرة أخرى، ولقد صيغت الأسئلةُ بعد ذلك بشكلها النهائي، ولتحاشي الحصول على إجابات غير صحيحة والتي قد تصدر من هذه الفئة بالتحديد، ولتوضيح مدى صدق المبحوث وابتعاده عن العشوائية في الإجابة عن أسئلة الاستبانة، فقد وُجِّهَ سؤالان متشابهان في هذه الأداة، فقد سئلَ المبحوثُ عن عمره في بداية الاستبانة، وفي نهايته طُلِبَ منه تحديدُ سنة الميلاد، ولقد استُبعِدَت الاستباناتُ التي وُجِدَ فيها فروقٌ في الإجابة عن هذين السؤالين.

وفي هذه الدراسة حُسبت قيمةُ معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (100) من طلبة جامعة الكويت، إذ بلغت القيمة بطريقة معادلة سبيرمان – براون (0.83)، ومعادلة جتمان بلغت (0.89)، وحُسِبَت قيمةُ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغت (0.87)، ويعني ذلك أن المقياسَ يتمتعَ بدرجة عالية من الثبات. وقد حُسِبَ صدقُ الاتساق الداخلي للمقياس على نفس العينة السابقة، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجةَ كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي رقم (4) قيمَ معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (4) نتائج الاتساق الداخلي لبنود مقياس صورة الجسم

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.34	11	**0.60
2	**0.56	12	**0.60
3	**0.56	13	**0.31
4	**0.31	14	**0.37
5	**0.37	15	**0.65
6	**0.65	16	**0.42
7	**0.41	17	**0.54
8	**0.54	18	**0.42
9	**0.49	19	**0.39
10	**0.36	20	**0.38

إذ (ن=120)، ** دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول السابق أن قيمَ معاملات الارتباط لبنود مقياس إدمان الإنترنت تراوحت بين (0.31) و(0.65)، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدَمة:

استخدم الباحثُ في دراسته الحالية الأساليبَ الإحصائية التالية:

1. الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic
2. اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample t–test
3. معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation
4. تحليل الانحدار المتدرج Regression Analysis

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا– نتائج الفرض الأول:

نصَّ الفرضُ الأول على أنه: توجد فروقٌ دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي. ولاختبار صحة هذا الفرض استُخدِمَ اختبارُ(ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين الفئتين في متغيرات الدراسة سابقة الذكر. والجدول (4) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (4) نتائج اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في مقياس القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي

المتغيرات	الفئة	ن	م	ع	قيمة (ت)
القلق الاجتماعي	مدمنون	100	55	16.4	2.17*
	غير مدمنين	360	61	17.8	
التحصيل الدراسي	مدمنون	100	2	1.3	3.60**
	غير مدمنين	360	3.5	2.4	

إذ (ن=460)، **دالة عند مستوى 0.01 ، *دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (4) أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في القلق الاجتماعي تجاه المدمنين للإنترنت، إذ إنَ قيمة (ت) المحسوبة تساوي (2.17) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، كما توجد فروق دالة إحصائيًّا بين مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في التحصيل الدراسي تجاه غير المدمنين للإنترنت، إذ إنّ قيمة (ت) المحسوبة تساوي (3.60) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بوجود فروق بين مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في القلق الاجتماعي تجاه المدمنين للإنترنت، ومنها دراسة العزايزة (2016) التي بينت وجودَ علاقة إيجابية بين إدمان الإنترنت من جهة والقلق من جهة أخرى. كما بينت نتائجُ دراسة يونس (2016)

وجودَ علاقة إيجابية بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والقلق، والخوف. وأشارت نتائجُ دراسة حافظ (2011) إلى أن إدمان الفئة الشبابية على الاستخدام المفرط للشبكات الاجتماعية أدى إلى فقدان المهارات المطلوبة لإقامة علاقات اجتماعية في البيئة الواقعية. وبينت نتائجُ دراسة كالبيدو وآخرون (Kalpidou، et.al.، 2011) وجودَ علاقة سلبية بين عدد الأصدقاء على الشبكة والتوافق الاجتماعي والأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة. وأوضحت نتائجُ دراسة لويجي وماريلي (Luigi & Marily،2010) أن الأطفالَ والمراهقين المصابين بالقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة أكثر استخدامًا لوسائل التواصل الاجتماعي بالمقارنة بالأطفال والمراهقين غير المصابين بالقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة. وكشفت دراسة فالكنبرج وبتر (Valkenburg & Peter، 2007) أن القلقَ من التفاعل الاجتماعي المباشر مع الآخرين لدى أفراد عينة الدراسة كان مؤشرًا على إفصاح المراهقين عن أنفسهم وهويتهم عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي. بينما تختلف نتائجُ هذه الدراسة عن نتائج دراسة عبد الجواد، وأحمد (2015) التي بينت وجودَ فروق بين مستخدمي وغير مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في القلق الاجتماعي تجاهَ غير مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي.

كما تتفق نتائجُ هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بوجود فروق بين مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في التحصيل الدراسي تجاه غير المدمنين للإنترنت، ومنها دراسة سيرتاجير (Sert Agir، 2019) التي بينت وجودَ تأثير لإدمان الإنترنت في التحصيل الأكاديمي والواجبات المنزلية والنشاط العائلي، ووجود علاقة سلبية بين اتجاهات الطلاب نحو التعلم وإدمان الإنترنت. وأوضحت نتائجُ دراسة أوران ونادر (Orhan & Nadir، 2017) وجودَ علاقة إيجابية إحصائية بين أداء اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية واستخدام الإنترنت، بينما وُجدَ أن درجات المعدل التراكمي مرتبطة سلبًا بإدمان الإنترنت. وأشارت نتائجُ دراسة ستافروبولوس وآخرون (Stavropoulos et al.، 2013) إلى وجود علاقة سلبية بين إدمان الإنترنت والإنجاز الأكاديمي، وانتشار إدمان الإنترنت بين المراهقين في المناطق الحضَرية والريفية في اليونان. وكشفت نتائجُ دراسة أختير (Akhter، 2013) أن إدمان الإنترنت كان مرتبطًا بشكل سلبي بالأداء الأكاديمي للطلاب الجامعيين.

ويعزو الباحثُ وجودَ فروق دالة إحصائيًّا بين مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في القلق الاجتماعي تجاه المدمنين للإنترنت إلى أن إدمان الإنترنت قد يكون سببًا للقلق الاجتماعي لأنه يؤدي إلى سوء التوافق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية والانعزال عن الآخرين وضعف المهارات الاجتماعية، وضعف التواصل الشخصي وجهًا لوجه، وهو ما بينته الدراساتُ السابقة، كما قد يكون القلق الاجتماعي سببًا لإدمان الإنترنت، كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة لويجي وماريلي (Luigi & Marily،2010). ويزيد القلق الاجتماعي من حدوث إدمان الإنترنت، حيث يؤدي ضعف دور الوالدين، وعدم تلقي التشجيع والدعم والمساعدة في الوقت المناسب من والديهم عندما يواجهون انتكاسات ومشاكل في عملية النمو، مما يؤدي إلى زيادة حدة مشاعر الوحدة (Zhou، 2011). ووجدت دراسة سابقة أن المستويات الأعلى من القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة تؤدي إلى ثقة أكبر في الإنترنت من قبل الأفراد واتجاهات أكثر إيجابية نحو الشبكات الاجتماعية (Li et al.، 2016).

كما يعزو الباحثُ وجودَ فروق دالة إحصائيًّا بين مدمني استخدام الإنترنت وغير المدمنين في التحصيل الدراسي تجاه غير المدمنين إلى أن الاستخدامَ الطبيعي للإنترنت يُعدُّ أهمَ أداة أكاديمية وترفيهية للمراهقين والبالغين، حيث أدخلت العديدُ من المدارس الآن استخدامَ الإنترنت في مناهجها الدراسية، حيث توفر الوصولَ إلى المعلومات عبر مجموعة متنوعة من الموضوعات التعليمية، مما يعزز التواصلَ والعلاقة التعليمية مع المعلمين وزملاء الفصل، وتشمل الأنشطة الشائعة عبر الإنترنت إكمالَ الواجب المدرسي، وقراءةَ رسائل البريد الإلكتروني وكتابتها، والدردشةَ لمشاركة الأفكار والصور الرقمية ومقاطع الفيديو والمنشورات وأنشطة وأحداث العالم الحقيقي الأخرى مع الأشخاص في شبكتهم، غير أن الاستخدامَ المفرطَ للإنترنت مرتبطٌ بسوء الأداء المدرسي وسوء العلاقات الأسرية (Thomas & Martin، 2010).

ثانيًا– نتائج الفرض الثاني:

نصَّ الفرضُ الثاني على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المتزوجين والعُزَّاب والمنفصلين من مدمني استخدام الإنترنت في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي. ولاختبار صحة هذا الفرض استُخدِمَ تحليلُ

التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتزوجين والعزاب والمنفصلين في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي. والجدول (5)، والجدول (6) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العزاب والمتزوجين والمنفصلين على مقياس القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي

المتغيرات	الإحصاء	عزاب	متزوجون	منفصلون
القلق الاجتماعي	م	58	55	59
	ع	14.7	16.3	17.4
التحصيل الدراسي	م	2.8	2.7	2.9
	ع	0.5	0.52	0.62

إذ (ن=280 عزاب، ن= 45 متزوجون، ن= 35 منفصلون)

جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطي درجات العزاب والمتزوجين والمنفصلين على مقياس القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي

مقاييس الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)
القلق الاجتماعي	بين المجموعات	432	2	0.225	0.86 غير دالة
	داخل المجموعات	80349	357	0.272	
	المجموع	80781	359	–	
التحصيل الدراسي	بين المجموعات	0.44	2	216	0.94 غير دالة
	داخل المجموعات	97.2	357	225	
	المجموع	97.6	359	–	

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

يوضح الجدول (5) والجدول (6) عدمَ وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المتزوجين والعزاب والمنفصلين من مدمني الإنترنت في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي، إذ كانت (ف) غير دالة إحصائيًّا، وتشير هذه النتيجةُ إلى أن الحالة الاجتماعية ليس لها تأثير على إدمان الإنترنت، حيث يتساوى الجميعُ في التعرّض لإدمان الإنترنت.

ثالثًا– نتائج الفرض الثالث.

نصَّ الفرضُ الثالثُ على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من مدمني استخدام الإنترنت في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي. ولاختبار صحة هذا الفرض استُخدمَ اختبارُ (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين الفئتين في متغيرات الدراسة سابقة الذكر. والجدول (7) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (7) نتائج اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث من مدمني استخدام الإنترنت في القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي

المتغيرات	الفئة	ن	م	ع	قيمة (ت)
القلق الاجتماعي	ذكور	124	85.4	15.8	0.77 غير دالة
	إناث	236	57.1	14.5	
التحصيل الدراسي	ذكور	124	2.7	0.55	2.9**
	إناث	236	3	0.49	

**دالة عند مستوى 0.01، *دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من مدمني استخدام الإنترنت في القلق الاجتماعي، إذ إنّ قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة المطلوبة، بينما توجد فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث من مدمني استخدام الإنترنت في التحصيل الدراسي تجاه الإناث، إذ إنّ قيمة (ت) المحسوبة تساوي (2.9) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01). وتشير هذه النتيجة إلى أن القلقَ الاجتماعي شائعٌ بين الجنسين بالتساوي وجميع الفئات العمرية، إلا أن المراهقين معرّضون للخطر بشكل خاص، ويرجع الانتشار المتزايد لدى المراهقين إلى حقيقة أنهم في طور النمو النفسي وغير المستقر عاطفيًّا، وأقل تنظيمًا للذات، ويسهل التأثير عليهم، وأكثر الفئات العمرية عرضة للسلوك الإدماني والقلق (Wu et al.، 2015). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبد الجواد، وأحمد (2015) التي بينت عدمَ وجود فروق بين الذكور والإناث من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في الخصائص الشخصية والقلق الاجتماعي. بينما تختلف هذه النتائج عن نتائج دراسة فالكنبرج وبتر (Valkenburg & Peter، 2007) التي بينت أن الإناث أكثر شعورًا بالقلق الاجتماعي مقارنة بالذكور.

ويمكن تفسيرُ نتائج هذا الفرض الخاص بوجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث من مدمني استخدام الإنترنت في التحصيل الدراسي تجاه الإناث في ضوء أن الذّكور يمارسون حياتهم بحريّة كاملة متّخذين من طبيعتهم الذّكوريّة معيارًا لاتخاذ قراراتهم وممارسات حياتهم والخروج مع أصحابهم والسّفر والمُشاركة في الملتقيات والفعاليّات المجتمعيّة المختلفة، بعكس الإناث حيث يبقين في البيت لمدة أطول من الذّكور، ومن ثمّ يُستَغَلّ هذا البقاءُ الطّويلُ في البيت في الدّراسة والتّحصيل العلميّ، وممارسة الهوايات المنزليّة...إلخ، ومثل هذه التّنشئة لا بدّ أن تنعكس على مختلف جوانب شخصيّة الإناث، ومنها الجوانب المعرفيّة والتّحصيليّة، والذي نتج عنه تركيزهنّ بصورة أكبر من الذّكور في الدّراسة والتّحصيل الدّراسيّ. وتختلف نتائج هذا الفرض من الدراسة مع نتائج دراسة أوران ونادر (Orhan & Nadir، 2017) التي بينت عدمَ وجود تأثير بين الجنسين في إدمان الإنترنت، ولا توجد علاقة بين أداء الطلاب والطالبات في الرياضيات والتاريخ واستخدام الإنترنت، بينما وُجدَ أن درجات المعدل التراكمي مرتبطة سلبًا بإدمان الإنترنت. كما تختلف عن نتائج دراسة أختير (Akhter، 2013) التي بينت أن إدمان الإنترنت كان مرتبطًا بشكل سلبي بالتحصيل الأكاديمي للطلاب الجامعيين والطالبات، والطلاب الذكور لديهم إدمان على الإنترنت أعلى من الإناث.

رابعًا- نتائج الفرض الرابع:

نصَّ الفرضُ الرابع على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات عينة الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي وعدد ساعات استخدام الإنترنت والتحصيل الدراسي. ولاختبار صحة هذا الفرض استُخدِمَ معاملُ الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة الارتباطية بين درجات عينة الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي وعدد ساعات استخدام الإنترنت والتحصيل الدراسي لدى العينة الكلية من الجنسين. والجدول (8) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (8) يوضح قيمَ معاملات الارتباط بين القلق الاجتماعي
وعدد ساعات استخدام الإنترنت والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة الكلية من الجنسين

المتغير	القلق الاجتماعي	التحصيل الدراسي	عدد ساعات استخدام الإنترنت
القلق الاجتماعي	1	**0.34–	**0.24
التحصيل الدراسي	**0.34–	1	0.02
عدد ساعات استخدام الإنترنت	**0.24	0.02	1

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين عدد ساعات استخدام الإنترنت والقلق الاجتماعي، إذ إنّ قيمة معامل الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين عدد ساعات استخدام الإنترنت والتحصيل الدراسي، إذ إنّ قيمة معامل الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01). وتتفق نتائجُ هذه الدراسة فيما يخصُّ العلاقةَ بين عدد ساعات استخدام الإنترنت والقلق الاجتماعي مع نتائج دراسة العزايزة (2016) التي بينت وجودَ علاقة إيجابية بين إدمان الإنترنت والقلق، وبينت نتائجُ دراسة يونس (2016) وجودَ علاقة إيجابية بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والقلق. وتتفق نتائجُ هذه الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين عدد ساعات استخدام الإنترنت والتحصيل الدراسي مع نتائج دراسة سيرتاجير (Sert Agir، 2019) التي بينت وجودَ علاقة سلبية بين اتجاهات الطلاب نحو التعلم وإدمان الإنترنت، وأوضحت نتائجُ دراسة أوران ونادر (Orhan & Nadir، 2017) أن درجات المعدل التراكمي مرتبطة سلبيًّا بإدمان الإنترنت، كما بينت نتائجُ دراسة ستافروبولوس وآخرون (Stavropoulos et al.، 2013) وجودَ علاقة سلبية بين إدمانِ الإنترنت والإنجاز الأكاديمي، وقد أشارت نتائجُ دراسة أختير (Akhter، 2013) إلى أن إدمان الإنترنت كان مرتبطًا بشكل سلبي بالأداء الأكاديمي للطلاب الجامعيين.

التوصيات والرؤى المستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بالآتي:

1. تقديم الدعم الاجتماعي والنفسي للمراهقين في المرحلة العمرية من (18–22) عامًا من مدمني الإنترنت.
2. الاهتمام بعلاج القلق الاجتماعي لدى المراهقين لِمَا له من آثار سلبية على حياتهم الاجتماعية.
3. ضرورة إسهام الوالدين من خلال التوجيه والإرشاد والرقابة الصارمة على المراهقين للوقاية من الوقوع في إدمان الإنترنت.
4. تفعيل دور وسائل الإعلام المختلفة للتوعية المجتمعية بمخاطر إدمان الإنترنت لدى الأطفال والمراهقين.
5. تفعيل دور مراكز الشباب والأندية الرياضية لتوفير الأنشطة الرياضية المختلفة للمراهقين لتشتيت انتباههم عن إدمان الإنترنت.
6. تقديم برامج إرشادية توعوية للوالدين من خلال المدارس لكيفية التعامل مع المراهقين وكيفية التغلب على إدمان المراهق للإنترنت.
7. دراسة فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لعلاج إدمان الإنترنت لدى المراهقين.
8. دراسة فاعلية برنامج علاجي لخفض القلق الاجتماعي لدى المراهقين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

حافظ، عبده (2011). تواصل الشباب الجامعي من خلال الشبكات الاجتماعية. دراسة منشورة بالمؤتمر العلمي وسائل الإعلام أدوات تعبير وتغيير، كلية الإعلام، جامعة البتراء، عمان.

دويدار، عبد الفتاح محمد (1999). مناهج البحث في علم النفس. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

رضوان، سامر (2001). القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين مقياس للقلق الاجتماعي على عينات سورية. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر: مجلة مركز البحث التربوي، 19(10)، 47 – 77.

الشهري، حنان بنت شعشوع (2013). أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية «الفيس بوك وتويتر نموذجًا». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز.

شقرة، علي خليل (2013). الإعلام الجديد (شبكات التواصل). الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

طه، فرج عبد القادر (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: دار غريب للنشر.

عبد الرحمن، محمد وعبد المقصود، هانم (1998). المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي وعلاقتها بالتوجيه نحو مساعدة الآخرين لدى طالبات الجامعة. مجلة دراسات في الصحة النفسية، 13(31)، 149–199.

عبد الغفار، عبد السلام (1977). التفوق العقلي والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر.

عبد الجواد، ميرفت عزمي زكي، وأحمد، أسماء فتحي (2015). الفروق في بعض سمات الشخصية والقلق الاجتماعي بين مستخدمي وغير مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي لعينة من طلاب جامعة المنيا. مجلة العلوم التربوية والنفسية،16(4)، 187–207.

العزايزة، جابر يحيى عبد القادر (2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب لدى المراهقين الفلسطينيين. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

العزباوي، محمد عبد العزيز (2008). الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم. الأردن، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

غنيم، محمد أحمد (2003). الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي. (ورقة عمل) مقدمة إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية. جامعة الزقازيق. كلية التربية، بنها.

فوزي، أحمد (2008). أهم المشكلات النفسية والاجتماعية الناجمة عن إدمان المراهقين للإنترنت. دراسات الطفولة، 38(11)، 221–222.

الكندري، يعقوب يوسف والقشعان، حمود (2001). علاقة استخدام شبكة الإنترنت بالعزلة الاجتماعية لدى طلاب جامعة الكويت. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بالإمارات العربية المتحدة. 17(1)،1–45.

ليفنسون، بول (2015). أحدث وسائل الإعلام الجديدة. ترجمة: هبة ربيع، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

المويزري، ناصر شباب (2016). سلوك استخدام الهاتف النقال لدى عينة من الطلبة الجامعيين بدولة الكويت. المؤتمر السنوي العشرون للإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس.

يونس، بسمة حسين عيد (2016). إدمان شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالاضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Acarturk, C, De Graaf, R, & Van Straten, A. (2008). Social phobia and number of social fears, and their association with comorbidity, health-related quality of life and help seeking. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 43 (4): 273–9.*

Akhter, N. (2013). Relationship between Internet Addiction and Academic Performance among University Undergraduates. *Educational research and review, 8(19), 1793-1796*

Anderson, L, Steen, E, & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and Problematic Internet Use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth. 22 (4): 430–454.*

Anthony, W. L., Zhu, Y. H., and Nower, L. (2021). *The relationship of interactive technology use for entertainment and school performance and engagement: evidence from a longitudinal study in a nationally representative sample of middle school students in China*. Comput. Hum. Behav. 122:106846,

Aren, K. (2010). *Facebook and the technology revolution*. N,Y Spectrum Publications.

Becker, W., Reem A, & Christopher, H. (2015). Media Multitasking Is Associated with Symptoms of Depression and Social Anxiety. *Journal of Cyber psychology, Behavior and Social Networking,16(2),132-35.*

Brockman, J. (2011). *Is the Internet Changing the Way You Think? The Net's Impact on Our Minds and Future*. 2011 ed. New York: Harper Perennial, 1-45.

Chou, C., and Hsiao, M.-C. (2000). *Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case*. Comput. Educ. 35, 65–80.

Common Sense Media. (2009). *Is Technology Networking Changing Childhood? A National Poll. San Francisco, CA: Common Sense Media*.commonsensemedia.org/sites/default/files/CSM_teen_social_media_080609_FINAL. pdf. Accessed July 16.

Czeisler, C. (2013). *Perspective: Casting light on sleep deficiency*. Nature, 497, S13.

Echeburua E & de Corral P. (2010). Addiction to new technologies and to online social networking in young people: A new challenge. *Adicciones;22(2):5–91.*

Holzman, D. (2010). What's in a color? The unique human health effects of blue light. *Journal of Environmental Health Perspectives, 118(1), A22-A27.*

Jacobs, T. (2014). *The Link Between Depression and Terrorism*. *http://books-andculture/antidepressants-depression-terrorism-weapon.*

Kalpidou M, Costin D, Morris J. (2011). The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students. *Journal of Cyber psychology Behavioral Society,*

201114(4):183-9.

Kanji, N., White, A. R., & Ernst, E. (2004). Autogenic training reduces anxiety after coronary angioplasty: a randomized clinical trial. *American Heart Journal, 147(3),10-25.*

Kashdan, T. B. (2002). Asocial anxiety dimensions, neuroticism, and the contours of positive psychological functioning. *Journal of cognitive Therapy and Research, 26 (6), 789 – 810.*

Kowalski, M. Leary, L, & Robin, M. (1995). *Social Anxiety*. London and New York: The Guilford Press.

Lam, T, & Peng, W. (2010). Effect of pathological use of the internet on adolescent mental health: a prospective study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine. 164 (10): 901–6.*

Li, L, Gan, W, & Zeng, W. (2016). Contrastive study on mental health status between left-behind children and un-left-behind children in Yongchuan district of Chongqing city. *Chongqing Med, 45(10): 1357–1359.*

Luigi, B. & Marilyn, A. (2010). The relationship of loneliness and social anxiety with children's and adolescent's online compunction. *Journal of Cyber psychology,13(3),279-285.*

Madden, M, & Zickuhr, K. (2011). *http://pewinternet.org/Reports/2011/ Social-Networking-Sites.aspx.*

Mecheel, V. (2010). Face book and the invasion of technological communities. NY: Newyurk.

Moreno MA, Jelenchick LA, Egan KG, Cox E, Young H, Gannon KE, Becker T. (2011). Feeling bad on Facebook: depression disclosures by college students on a social networking site. *Journal of Depress Anxiety;28(3),447-55.*

Moreno MA, Jelenchick LA, Egan KG, Cox E, Young H, Gannon KE, Becker T. (2011). Feeling bad on Facebook: depression disclosures by college students on a social networking site. *Journal of Depress Anxiety;28(3),447-55.*

Orhan, I, & Nadir, C. (2017). Exploring The impact of internet addiction on academic achievement. *European Journal of Education Studies, 3(5).*

Ostovar S, Allahyar N, & Aminpoor H. (2016). Internet Addiction and its Psychosocial Risks (Depression, Anxiety, Stress and Loneliness) among Iranian Adolescents and Young Adults: A Structural Equation Model in a Cross-Sectional Study. *Int J Mental Health Addict, 14(3): 257–267.*

Przepiorka, M, Blachnio, A, Miziak, B, Czuczwar, J. (2014). Clinical approaches to treatment of Internet addiction. *Pharmacological Reports. 66 (2): 187–91.*

Rosen, D. (2015). *Social Networking Is Addictive and Can Lead to Psychological Disorders."* Are Social Networking Sites Harmful? Noah Berlatsky, Greenhaven Press.

Santhi, N., Thorne, H., van der Veen, D., Johnsen, S., Mills, S., Hommes, V., Schlangen, L., Archer, S., Dijk, D. (2011). The spectral composition of evening light and individual

differences in the suppression of melatonin and delay of sleep-in humans. Journal of Pineal Research, 53(1), 47-59.

Scherer, K. & Bost, J. (2002). *Internet Use Patterns*. Paper presented at the 10th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago, IIIinois.

Sert Agir, M. (2019). Students' Attitudes towards Learning, a Study on Their Academic Achievement and Internet Addiction. World Journal of Education, 9(4),109-122.

Shields, M. (2004). *Social anxiety disorder beyond shyness. How Healthy Are Canadians?* Statistics Canada Annual Report. 15: 58.

Stavropoulos, V, Alexandraki, K, & Motti-Stefanidi, F. (2013). Recognizing internet addiction: Prevalence and relationship to academic achievement in adolescents enrolled in urban and rural Greek high schools. *Journal of Adolescence3)36,), 565-576.*

Stein, D, Murray, B, Gorman, D, & Jack, M. (2001). Unmasking social anxiety disorder. *Journal of Psychiatry & Neuroscience. 3. 26 (3): 185–9.*

Thomas, J, & Martin, H. (2010). Video-arcade game, computer game and Internet activities of Australian students: Participation habits and prevalence of addiction. *Aust J Psychol, 62:59-66.*

Tomczyk Ł, & Solecki R. (2019). Problematic internet use and protective factors related to family and free time activities among young people. *Educational Sciences: Theory & Practice. 19 (3): 1–13.*

Truzoli, R., Vigano, C., Galmozzi, P. G., and Reed, P. (2020). Problematic internet use and study motivation in higher education. J. *Comput. Assist. Learn. 36, 480–486.*

Valkenburg, P, M. & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being. Test the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of computer mediated communication,12(4),1169-1182.*

Wu, Y, Lee, B, Liao, C, & Chang, L. (2015). *Risk Factors of Internet Addiction among Internet Users: An Online Questionnaire Survey*. PLoS One. 10(10):e0137506.

Young, K. (2017). The Evolution of Internet Addiction Disorder. Internet Addiction. *Studies in Neuroscience, Psychology and Behavioral Economics. Springer, Cham. pp. 3–18.*

Zhou, L. (2011). Relationship among interpersonal alienation, network behavior preference and Internet addiction tendency among *College Students. Ideol Theor Edu, 18(13): 73–76.*

دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال(*)

Doi:10.29343/1-96-2

د. مها علي حسين سالم
أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال
كلية التربية– جامعة حائل – المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة اتُّبِعَ المنهجُ الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثَةُ بتطوير استبانة وتوزيعها على عينة مكوّنة من (102) معلّمة رياض الأطفال في مديرية التربية والتعليم في قصَبة المفرق اختيرت بطريقة الحصر الشامل من مجتمع الدراسة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (SPSS) تبيَّن أن هناك دورًا متوسطًا لمديرات رياض الأطفال في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال، وأن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التخطيط ومجال المتابعة جاءت بدرجة مرتفعة، كما أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التنفيذ ومجال التقويم جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال تُعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والقطاع)، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير أنشطة لا صفية تسمح للطفل بالتعلّم واللعب في تنمية المهارات اللغويَّة.

الكلمات المفتاحية: مديرات رياض الأطفال، الألعاب التربويّة الحديثة، تنمية مهارات التواصل اللغويَّة، أطفال الرياض.

The Role of Kindergarten Principals in Promoting the Use of Modern Educational Games in Developing the Language Communication Skills of Kindergarten Children

Maha Ali Hussein Salem
Assistant Professor of Kindergarten department
College of Education-Hail University

Abstract

The study aimed at identifying the role of the female Kindergarten principals in promoting the use of modern educational games in developing the language communication skills of kindergarten children. To achieve the objectives of the study, the descriptive, analytical approach was adopted where the researcher prepared a questionnaire and distributed it to a sample of (102) female teachers of kindergarten in the directorate of education of Mafraq which was chosen through the census approach from the study population. After conducting the statistical analysis through the SPSS, the study found that there was an average role for the female Kindergarten principals in promoting the use of modern educational games in developing the language communication skills of kindergarten children, The means of the study sample estimates on the items of planning and follow up were high, The means of the study sample estimates for the items of implementation and evaluation were medium, No significant diffrences were found for the variables of years of experience, educational qualification and educational sector. The Study came out with several useful recommendations.

Keywords: female Kindergarten principals, modern educational games, development of language communication skills, kindergarten children.

(*) سُلِّم البحثُ في أكتوبر 2022 وأجيز للنشر في نوفمبر 2022

المقدّمة:

نال التعليم أهميّة كبيرة، حيثُ يُعدُّ ضمانًا للأمن الوطني، وهو أساس التطور والنهضة ومحور التغيير والتنوير وصحة البناء الاجتماعي والثقافي، حيث يُسهم في تحقيق التنمية المستدامة، وعمليّة تطوير التعليم قضية من أهم القضايا الرئيسة المثارة في الوقت الحاضر استجابة للتحديات العالميّة المعاصرة التي تفرض على المؤسسات التعليميّة ابتكارَ أسلوب علمي فعال في مواجهة التحديات التي تواجه المؤسسات التعليميّة (صَقر، 2013).

تُعدّ مرحلة الطفولة من أهم مراحل الحياة التي تشكل شخصية الطّفل ففيها تنمو قدراته ومهاراته وتتطور جوانبه النمائية المختلفة، كما أنها المرحلة التي ينتقل خلالها الأطفال من البيت إلى الروضة فتتسع دائرةُ بيئتهم الاجتماعية وتتنوع تبعًا لذلك علاقاتُهم وتتعدّد، ويتميز أطفال هذه المرحلة بالنمو المتزن للطول والوزن ويكونون أكثرَ صحة وأقلَّ عرضة للتعب، وتتطلب هذه المرحلة زيادةَ العناية بتنظيم خبرات الأطفال وزيادة نموهم النفسي والاجتماعي بما فيه مفهوم الذات (عدس،2000، ص23.).

لقد شجّع العديدُ من المربين على استخدام الألعاب التربويّة خاصة مع أطفال الروضة وأطفال المرحلة الابتدائية لأنها تتماشى مع حاجاتهم وميولهم، وأخذ الاهتمام بالألعاب التعليميّة كتقنية تربوية لتعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية يزداد يومًا بعد يوم لما في ذلك من نتائج إيجابية في تعليم وتعلم التلاميذ، ويتضح ذلك من خلال الأبحاث في هذا المجال وعقد المؤتمرات مثل المؤتمر الدولي في أمستردام (حول اللعب والمعالجة باللعب والبحث حول اللعب) وغيره من المؤتمرات (Amorim،2018).

إن الألعاب تختلف في مكوناتها ومدلولاتها ومدى استفادة الطّفل منها، حيثُ إن هناك من الألعاب ما يكون هدفها تربويًّا، وعمليّة اللعب من العوامل الّتي تُثري فكرَ الطّفل وتتيح له تساؤلات جديدة، تكمن فوائد التعلّم باللعب للطفل في أنه يعمل على تأكيد الذات من خلال التفوق على الآخرين فرديًّا وفي نطاق الجماعة، حيثُ إن الطّفل يتعلم من خلال أسلوب اللعب التعاونَ واحترامَ حقوق الآخرين واحترامَ القوانين ويلتزم بها، ويعززِ انتماءه للجماعة، ويُسهم في نمو الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل، ويكتسب الطّفلُ الثقةَ بالنفس ويسهل اكتشاف قدراته واختبارها (الصويركي، 2006).

إن بعض البحوث التربويّة قد أكدت على أن الأطفال يخبروننا بما يفكرون به وما يشعرون به من خلال لعبهم التمثيلي الحر واستعمالهم للدمى والمكعبات والألوان والصلصال وغيرها، حيثُ إن اللعب يعدُّ وسيطًا تربويًّا يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطّفل بأبعادها المختلفة؛ وهكذا فإن الألعاب التعليميّة متى أُحسِن تخطيطُها وتنظيمها والإشرافُ عليها تؤدي دورًا فعالًا في تنظيم التعلّم (بدوي،2007).

يحتاج أطفال الروضة إلى من يساعدهم على التمثيل الدرامي مثل الدمى والعرائس وملابسها، وكذلك إلى مواد تتيح لهم الفرصة لممارسة الفنون الابتكارية مثل الألوان وخامات التشكيل الفني وأجهزة التسجيل. كما يُقبلون في هذه المرحلة على اللعب بالدراجات والعربات ويستعملون أدواتٍ يستخدمها الكبارُ مثل المكنسة والفوطة وغَيرها.

يمثل اللعب وسيلةً تعليميّة تعمل على تقريب المفاهيم من أذهان الطلبة وتعمل على مساعدتهم في إدراك المعاني، حيثُ يعدُّ اللعبُ أداةً فعالة في تفريد التعلّم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الأطفال وفقًا لإمكانياتهم وقدراتهم، ويساعد اللعبُ أيضًا في إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة بهدف التعلّم وإنماء الشخصية والسلوك، حيثُ يلجأ المربون إلى هذه الأداة الفعالة لكونها طريقة علاجية في حلِ بعضِ المشكلات التي يعاني منها الأطفالُ (عبد الجواد، 2020).

تعمل الألعابُ على زيادة رغبة الأطفال، وعلى تنمية مهاراتهم البسيطة التي تتعقد بتقدم المرحلة، ويمكن استخدام طريقة الألعاب التربويّة التي تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلّم لأنها تجعل من تعلم تلك المادة شيئًا سارًّا ومسليًا وفيه جوٌّ من المرح والتسلية والاستمتاع بالوقت، وبالتالي ينمو حبُّ المادة ودراستها لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ولا شك في أن الطاقة التعليميّة والنفسية والجسمية التي يبذلها الطّفل أثناء تعلّمه تفوق بكثير

الطاقةَ التي يبذلها في التعلّم بالطرق العادية، وبالتالي فإن ذلك قد ينعكس على تحصيله الدراسي بصورة واضحة وتتوسع المادةُ أفضل (العناني،2014).

ويعدُّ مديرُ المدرسة المسؤولَ المباشرَ لجميع المعلمات في المدرسة من المعلّمين والإداريين، وطبيعة عمله متصلة اتصالًا مباشرًا بزملائه المعلّمين والطلبة، وهذا الاتصال عنصر أساسي في العمليّة التربويّة، إذ يُمكِّنه من القيام بدور فعال في توجيه العاملين والمدرسين، فهو يتربع على قمة الهرم الوظيفي للمدرسة، وهو المحرّك الأساسي للتنظيم المدرسي، وعليه أن يهتمّ بالجانب الإداري، وتطبيق معايير الإدارة الجيدة من أجل خدمة وتطوير هذا الصرح التعليمي، لينتج جيلًا متمكّنًا من مواجهة عوالم التقدم والرقي، ويواكب هو وكوادره تطور العمليّة التعليميّة بجميع جوانبها العامة كانت أم الخاصة (العزام،2018).

يؤدي اللعب دورًا مهمًّا في تشكيل شخصية الطّفل بأبعادها المختلفة الحسية والنفسية والحركية والوجدانية، وبما ينطوي عليه من مثيرات متنوعة، وبما يتطلبه من تفاعل بين الطّفل وهذه المثيرات، ويعمل على تكوين المهارات والاتجاهات، لهذا يجب التأكيد على ضرورة استغلال حب الطّفل للعب في تعلّمه وفي إرشاده النفسي حيثُ يمكن للمعلم الإستفادة من ذلك ومن خلال ملاحظته للعبهم يكتشف مظاهرَ الاضطراب لدى الأطفال وتحديد مرحلة النمو العقلي الّتي وصلوا إليها واكتشاف أفضل الطرق لتنظيم تعليمهم وتوجيه نموهم توجيهًا سليمًا؛ وجاءت هذه الدراسة للتعرّف على دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال.

مشكلة البحث وأسئلتها:

تنبع مشكلة هذه الدراسة من أهميّة دور مدير المدرسة في إنجاح العمليّة التعليميّة والتربويّة، فهو يعدُّ المسؤولَ عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعلّمية للطلاب، وتقييم إمكانيات المعلّمين المهنية والعمليّة، ويساعدهم على التوجيه السليم لتحقيق الأهداف التربويّة التي رسمتها وزارة التربية والتعليم، ويعتمد الدور القيادي والإشرافي لدى مديري المدارس على فهمه للمهام الموكلة إليه بدقة وعلى قدرته على أداء هذه المهام التعليميّة والتربويّة التي تساعده على تطوير المؤسسة التعليميّة التي يعمل بها، كما أن تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال يتطلب أساليب تدريسية متعدّدة وتقنيات تربوية متنوعة وهادفة، خاصة وأن المعتاد في تعلم الأطفال هو استخدام الطريقة الاعتيادية أو إدخال الوسائل التعليميّة البسيطة، يجب أن يكون هناك طريقة حديثة تناسب قدراتهم العقلية البسيطة وتنمي مهاراتهم اللغويَّة، وبما أن الطّفل بطيء التعلّم قد يعجز عن فهم وإدراك بعض المفاهيم والحقائق البسيطة، لذا كان من الضروري إيجادُ طريقة تحقق الفائدة المرجوة للتعلم والأخذ بيد الطّفل بطيء التعلّم نحو التعلّم؛ إذ إن مَلَكة الطّفل اللغويَّة محدودة، وإن هذا الضعفَ يشمل آفاقًا أخرى كإمكانية الفهم الجيد ودقة وإتقان المهارات وكذلك الضعف في الإدراك الحسي والذاكرة البصرية والتصورية، وكذلك إمكانية القدرة السمعية للأصوات والصور والأشكال على صفحة الذاكرة، وقد يكون اللعبُ عاملًا مساعدًا في التغلب على تلك الصعوبات من خلال الاستمتاع باللعب ثم التعلّم وقد يساعد على تنمية المهارات أيضًا ولأهميّة الألعاب في العمليّة التربويّة، حيثُ تتشكل الفجوة البحثية للبحث من خلال محدودية الدراسات السابقة التي تناولت الدور الإداري لمديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال الرياض؛ إذ أثبتت غالبية الدراسات السابقة وجودَ علاقة طردية بين استخدام الألعاب التربويّة وتنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال، حيثُ أشارت دراسة (حربي، 2021) إلى أن استخدام الألعاب التربويّة يُسهم في تعزيز الثقة بالنفس لدى الأطفال، كما أشارت دراسة (صالح، 2018) إلى أن استخدام الألعاب التربويّة يُسهم في تنمية مهارات اللغة العربية، مما يستوجب التعرّف على دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال الرياض، وذلك نظرًا لأهميّة الدور الإداري لمديرات المدارس في زيادة فاعلية أثر استخدام الألعاب التربويّة على تنمية مهارات الطّفل، ولتحديد مشكلة الدراسة صِيغَت الأسئلةُ الآتية:

- ما دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة

لدى أطفال رياض الأطفال؟

- هل تختلف آراء أفراد العينة حول دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال باختلاف متغيرات (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

أهميّة الدراسة:

تأتي أهميّة هذه الدراسة من كونها تبحث في متغيرات لها دور مهم في الواقع التربوي والتعليمي داخل رياض الأطفال وخارجها، ويمكن القول إن للدراسة الحالية أهميّةً نظريةً وأخرى عمليّة وهما على النحو الآتي:

أولًا: الأهميّة النظرية للدراسة :

تتمثل الأهميّة النظرية لهذه الدراسة من أهميّة المرحلة التعليميّة حيثُ إن مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل النمائية في بناء شخصية الطّفل ونموه اللغوي، ومن المتوقع في هذه الدراسة أن تكشف عن بعض حاجات الأطفال في الروضة إلى استخدام الألعاب التربويّة الحديثة من أجل مساعدتهم على معرفة الحروف والأرقام والقيم والاتجاهات وزيادة حصيلتهم اللغويَّة، كما أشارت معظمُ الدراسات إلى كفاءة الألعاب التربويّة الحديثة وقدرتها على خلق جو تفاعلي مع الأطفال من خلال التفاعل الاجتمّاعي بينهم داخل الغرف الصفية، وتنمية التفكير الإبداعي لديهم، وحل المشكلات التي يسعى مديرو المدارس والمربون التربويون إلى معرفتها في مراحل الطفولة المبكرة.

ثانيًا: الأهميّة العمليّة:

تتمثل الأهميّة العمليّة لهذه الدراسة في أنه من المتوقع لهذه الدراسة أن تقدّم صورةً واضحة عن مديرات المدارس في تعزيز اكتساب أطفال الرياض للمهارات اللغويَّة، من خلال دور المعلمات الّذي يتمثل في تبني أساليب أكثر متعة وجاذبية وحداثة في تدريس أطفال الرياض وتفعيل الأنشطة والتجارب وتقديم تغذية راجعة فورية والوقوف على نقاط القوة والضعف، بهدف تقديم مقترحات من شأنها تعزيز جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف، كما تتسم هذه الدراسة بتوجيه اتجاه التربويين، والمستشارين، وواضعي البرامج والمقررات الدراسية إلى تطبيق ألوان من الألعاب التربويّة التي تساعد في تنمية الأطفال عقليًّا، وجسميًّا، واجتماعيًّا، ووجدانيًّا.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تضمنت الدراسة المفاهيمَ التالية:

الدور: هو «مجموعة من الواجبات والمسؤوليات التي يُتوقَّع من شاغل المنصب القيامُ بها» (Chan & Chandler، 2017: 21).

ويُعرّف إجرائيًّا: هو مجموعة من الأدوار والمهام الإشرافية المتوقعة التي تقوم بها معلمات رياض الأطفال في مديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق من أجل تحقيق الأهداف التربويّة داخل المدرسة.

مدير المدرسة: هو «القائد المحلي لمدرسته والذي يقوم بتنفيذ السياسات التعليميّة للدولة عن طريق ما يتاح له من موارد بشرية ومالية وفقًا للمعايير السائدة في النظام التعليمي» (خليفات، 27: 2015).

ويُعرَّف إجرائيًّا: هو الشخص الذي يقوم بمهام وأعمال الإدارة وفنيّاتها الإشرافية لتعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال الرياض.

دور مديري المدارس: هو «بذل الجهد والاجتهاد في تحقيق الأهداف التربويّة المناطة به، عبر الاستعانة بكل الطرائق والأساليب التربويّة المبتكرة، والحديثة والتي تتجاوز حدودَ الأدوار التقليدية في التربية والتعليم».

الألعاب التربويّة الحديثة: هي نوع من الأنشطة الحديثة المحكمة الإطار، لها مجموعة من القوانين التي تنظّم سيرَ اللعب، وعادة ما يشترك فيها اثنان أو أكثر للوصول إلى أهداف سبقَ تحديدُها ويدخل في هذا التفاعل عنصرُ المنافسة وعنصر الصدفة (نسيم ومحمد، 2013).

وتُعرّف إجرائيًّا: الأنشطة التي تساعد الطّفلَ على ممارسة ذكاءه، والتعبير عن رأيه، والشعور بلذة التعلّم.

التواصل: العمليّة المستمرة التي يتمّ فيها تبادل الخبرات أو التوجيهات بين طرفين أو أكثر، عبر رسائل لفظية أو غير لفظية، تؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم ومشاركة حية، بحيثُ يتمّ التأثير على أنماط السلوك أو الأداء لغرض تحقيق هدف معيّن (الدعس،2009).

ويُعرَّف إجرائيًّا: هو تبادل الآراء والأفكار والمشاعر والقناعات بين الأطفال والجماعات عبر وسائط لفظية وغير لفظية تؤدي إلى التفاهم بين أطفال الرياض مما يترتب عليه تعديل السلوك.

مهارات التواصل اللغوي: هي مجموعة من المهارات اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها الفرد في تواصله مع الآخرين، وهي مهارة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (Geng، 2011).

وتُعرَّف إجرائيًّا: هي القدرة الإبداعية التي يكتسبها الأطفالُ خلال عمليّة الاتصال.

معلمات رياض الأطفال: هي المعلّمة التي تتميز بشخصية تربوية تُختار بعناية بالغة من خلال مجموعة من المعايير الخاصة بالسمات والخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية المناسبة لمهنة تربية الطفل (عبد الرؤوف، 2008).

وتُعرَّف إجرائيًّا: بأنَّها مَن تمنح أطفالَها حرية الاختيار، وتسمح لهم بحرية الحركة والعلم وتشجعهم على حرية التعبير عن الفكر والشعور بالإضافة إلى الهيبة التي تقوم على الود والاحترام.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على موضوع «دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال».

الحدود المكانية: المدارس الحكومية والخاصة التي تتضمن صفوف رياض الأطفال في قصبة المفرق والبالغ عددهم ما يقارب (52).

الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال في قصبة المفرق والبالغ عددهن ما يقارب (105).

الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2021/2022.

محددات الدراسة: حددت نتائج الدراسة بدرجة صدق أدواتها المستخدَمة لجمْع البيانات وثباتها، وبدرجة دقة وموضوعية إجابة أفراد العينة عن فقرات الأداة، ومدى تمثيل العينة، ولا يمكن تعميمها إلا على المجتمع الذي سُحبت منه العينة وما يماثلها من مجتمعات.

الإطار النظري:

المحور الأول: الألعاب التربويّة الحديثة:

إن التعلّم باللعب نشاطٌ موجَّه يقوم به الطلبة لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية وتُستَغَلُّ من خلاله أنشطةُ اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للطلبة وتوسيع آفاقهم المعرفية، ويعدُّ التعلّم باللعب ضمن طرائق التدريس التي تعتمد على المعلم والطالب معًا،

وهذا بدوره يقع ضمن مواصفات الطرائق التدريسية الفاعلة التي تهيئ الفرصَ والمواقفَ التعليميّة للطالب، وتثير اهتمامَه وتسهّل تفاعلَه مع بيئة التعلّم. ويرى الحربي (2021) أن اللعبَ نشاطٌ يُسهم في تكوين شخصية الطالب من الجوانب المختلفة، كما أنه وسيط تربوي ومدخل للنمو من كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية واللغويَّة وغيرها من المهارات، ويجعل الطلبة يتعلمون في بيئة خصبة تستثير دافعيتهم وتحثهم على التفاعل النشط وتجعلهم أكثر إقبالًا على التعلّم. ويضيف عبد الجواد (2020) أن اللعب من الوسائل الفاعلة لإدراك المفاهيم العلمية لدى الطلبة، كما يعدُّ أداةً تربوية تساعد في إحداث التفاعل مع البيئة واكتساب وتوسيع الآفاق المعرفية خاصة عند طلبة المراحل التعليميّة الأولى.

تُعدّ مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان إذ فيها تنمو قدرات الطفل وتنفتح مواهبه ويكون قابلًا للتأثير والتوجيه والتشكيل، وقد أثبتت الأبحاث والدراسات النفسية والتربويّة خطورةَ هذه المرحلة وأهميتها في بناء الإنسان وتكوين شخصيته وتحديد اتجاهاته في المستقبل، لذا فمرحلة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يُقاس بها تقدّمُ المجتمع الحضاري التي تفرضها حتمية التطور.

مفهوم الألعاب التربويّة الحديثة:

يُقصَد بمفهوم الألعاب أي شكل من أشكال اللعب القائم على النشاط الذي يعتمد بدوره على المهارة، وعادة ما يُتحكَّم فيه بواسطة قواعد وقوانين خاصة، وتتنوع درجة المهارة المطلوبة والاعتماد على الحظ واللوائح والقواعد بشكل كبير بين كل لعبة وأخرى (Amorim،2018).

فالألعاب التربويّة هي تقنية تربوية، يقدّم من خلال الطالب موقفًا يتطلّب اختبارًا، تبنى عليه مخاطرات متنوعة، وتكون بدائل الاختبار، والذي يترتب عليه بالتالي مردود من نوع ما، فقد يكون عطاءً أو حرمانًا، تفرضه الصدفة أو الخطة التي اختارها الطالب (رشيد،2018).

تعني الألعاب التربويّة أنشطة منظمة تتبع مجموعة من القواعد يتمّ من خلالها التفاعل بين طالبين أو أكثر بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف التعليميّة محددة بوضوح (صالح،2018)، وتعرَّف الألعابُ التعليميّة على أنها تقنية تعليميّة تقوم بتقديم موقف يتطلب من الطالب اختباره وينبِّهه إلى أخطار مختلفة، وهناك بدائل للاختبار، مما ينتج عنه عائد من نوع ما، وقد يكون عطاء أو حرمانًا مفروضًا بالصدفة أو الخطة التي يختارها المتعلم (الزهراني،2018).

وبناء على ما سبق تُعرِّف الباحثَةُ الألعابَ التربويّة على أنها مجموعة من الأنشطة المنظمة الهادفة التي يتمّ من خلال التفاعل والمنافسة بين اللاعبين ضمن مجموعة من القواعد والقوانين.

ذكر محمود (2007) أن الألعابَ اثنا عشر نوعًا هي على النحو الآتي:

أولًا اللعب الإيهامي: وفيه ينغمس الطالبُ كليًّا في الخيال، كما يتعامل الطّفل مع المواد والمواقف كما لو أنها تحمل خصائص الحياة على الأشياء غير الحية.

ثانيًا اللعب الواقعي: حيثُ يكون فيه فكر الطالب صافيًا وهو يدرك تمامًا أن الكرسيَّ الذي يلعب به كرسيٌّ فقط، ولا شيء غير ذلك، ويتعامل مع هذه الألعاب على أساس ما هي عليه في الواقع.

ثالثًا اللعب الإنشائي: ويقوم فيه الطالب بصنع أشياء لمجرد الاستمتاع بصنعها وبصرف النظر عن الفائدة الممكن الحصول عليها من صنع الأشياء سوى السمعة الطيبة بين زملائه كأن يقوم الطلبة ببناء أشياء من الخشب، بينما تفضّل الطالباتُ الأعمالَ الدقيقة مثل الخياطة وتشكيل التماثيل.

رابعًا اللعب الفردي: وهو اللعب الذي يميل به الطالبُ إلى اللعب وحدَه منفردًا، ويستمر الأطفال في اللعب الفردي مدة طويلة، ويتخلّى الطالب عن هذه العادة كلما تقدَّمت سنُّه وازدادت خبراته واتصالاته بالطلبة الآخرين.

خامسًا اللعب الجماعي: يلاحظ هنا أن الطلبة في هذا السن عادة يلعبون مع بعضهم، والواقع أن كثيرًا من الطلبة يخططون لأنفسهم نوعًا من النشاط يزاولونه ويبحثون عن رفيق يشاركهم اللعب، ثم في المرحلة التالية يختار لعبة خاصة، ويبحث عن زملاء يمارسون معه هذه اللعبة.

سادسًا اللعب التعاوني: وفيه يلعب الطالب مع الآخرين ويعدُّ هذا النمطُ من اللعب أكثرَ صعوبة مما سبق من أنماط اللعب الأخرى، ويتسم هذا النوع من اللعب بعدة سمات هي: مهام ومهارات أكثر تعقيدًا، ميول الأطفال المتشاركين فيه متشابهة مما يؤدي إلى المنافسة، التقيد بالقواعد والقوانين، يحتاج إلى وسائط لفظية وغير لفظية واسعة، زيادة حجم جماعة اللعب مما يزيد الأمر تعقيدًا.

سابعًا اللعب التركيبي: يقوم فيه الطالب باستخدام الأدوات والمواد لعمل أشياء لها معنى محدد، يكتسب منها مفاهيم تعليميّة لتلك الأشياء.

ثامنًا اللعب المخطط أو لعب ما قبل المراهقة: وفي هذا النوع من اللعب يختفي اللعب التمثيلي والإيهامي، ويظهر اللعب المخطط المنظم الذي يسود مرحلة ما قبل المراهقة.

تاسعًا اللعب الإجرائي أو اللعب الشعبي: يحتاج هذا النوع من اللعب إلى مهارات ومعارف ويتطلب أداؤه تنظيمًا وقواعد، كما يظهر التفكير المنطقي وروح المنافسة مثل اللعب بالورق أو الشطرنج.

عاشرًا اللعب التخيلي: ويلعب فيه الخيال والتصور دورًا أساسيًّا، ويرتبط اللعب التخيلي بالتعبير والإبداع.

الحادي عشر اللعب التنافسي والمباريات: مثل المباريات المنظَّمة ذات القواعد، وتُعيَّنُ فيه أدوارٌ للاعبين، وهدفٌ أساسي يسعى الجميعُ إلى تحقيقه.

الثاني عشر اللعب الاجتماعي: وفيه يقوم الطالب بتقديم دمية وأشيائها إلى الطلبة الآخرين، ولكنه لا يتخلى عن أشيائه، بل يشترط أن يلعب بأشيائه ثم يردها إليه مرة أخرى.

الآثار الإيجابية المترتبة على اللعب:

هناك مجموعة من الآثار الإيجابية المترتبة على استخدام الألعاب التربويّة الحديثة من أبرزها:

سرعة الفهم والتعلّم وسرعة إنجاز المهام: (The Speed) إن كميّة المعلومات التي تمّ الحصول عليها هذه الأيام أكبر مما تمّ الحصول عليه سابقًا خلال عدة قرون، فَللجيل الرقمي خبرات أكثر من الأجيال السابقة، حيثُ تُوفَّرُ المعلوماتُ للطفل بسرعة عالية من خلال الكمبيوتر والإنترنت، وبالتالي يجب على المربين أخذُ ذلك في الاعتبار وتقديم المعلومات لهم أسرع مما سبق تقديمه وبطُرقٍ تحاكي تعدّدَ الحواس، ويشجع المعلمون على استخدام الألعاب في التعليم لأن ذلك يتوافق مع سرعة الفهم والتعلّم التي تميّز الأطفالَ الرقميين.

المعالجة المتوازية في مقابل المعالجة الخطية (Parallel processing Versus Liner processing): يتفاجأ الكثيرُ من الآباء عندما يرون أن أطفالهم قادرون على أداء واجباتهم المدرسية أثناء مشاهدة التلفزيون أو مشاهدة شخص ما يتحدث في نفس الوقت؛ إذ إن الجيل الرقمي يتمتع بقدرة متزايدة على المعالجة المتوازية التي تتطلب الانتباهَ والتركيز على مهمتين في نفس الوقت، في حين يجد البالغون صعوبةً في التركيز على المهام المزدوجة المتوازية بينما يقوم الأطفال الرقميون بذلك بسهولة.

التواصلية والانفتاح (Connectivity) يتواصل الأطفال في العصر الحالي مع الأحداث التي تحدث في أماكن بعيدة في العالم، وذلك من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، ويُبَلَّغُون بالأحداث المتعدّدة التي تحدث في نفس الوقت، مما يطور الاتصال والتفاعل الاجتماعي مع الحدث ومع الآخرين، ولديهم القدرة على التفكير المتشعّب، وهو نوع من التفكير الإبداعي.

التوجّه نحو المشكلات: (Orientation towards problem Solving) تساعد الألعاب التربويّة الحديثة على التخطيط والمراجعة للعمل ومحاولة التوصل إلى حلول والموازنة بينها، وأحيانًا استعمال المحاولة والخطأ لحل المشكلات، وهذا يزيد من أهميّة دور المعلم في تشجيع التفكير بأنواعه المختلفة، وتشجيع استخدام إستراتيجيات التخطيط وإستراتيجيات حل المشكلة.

الرغبة في المكافأة الفورية: (Immediate reward) يسأل الأطفال دائمًا عن أهميّة وفائدة ما يتعلمونه (الفائدة على المدى القصير)، بينما يعتقد الكبار أن فائدة ما يتعلمه الأطفال تظهر على المدى الطويل، لكن الطّفل يريد معرفة النتيجة الحالية لما يتعلّمه، ليس بالضرورة المنفعة المادية، ولكن يحتاج إلى تطبيق ما تعلن عنه، يحتاج الطلاب إلى أشياء حقيقية وواقعية، وهذا يأتي من خلال ما تعلموه من الألعاب الإلكترونية، حيثُ يقدمون مكافأة فورية وتعليقات فورية.

تنمية الخيال: (Fantasy) تقرر معظم الألعاب التربويّة الخاصة بالأطفال، فإن الخيال هو المفتاح الأساسي لتفكير الأطفال، وهو الأساس للتفكير العلمي المنتج، ومن المحتمَل أن ظاهرة الاهتمام بالخيال شجّعت وتشجّع من خلال التكنولوجيا تنميةَ قدرات التفكير العلمي والإبداعي لدى الأطفال (الحربي، 2021).

تُعدّ اللغة محورَ الأحداث الإنسانية، فبواسطة اللغة تتوارث الأجيال خبرات أجدادها ومن سبقها، فاللغة هي التي حملت وما زالت تحمل الاكتشافات والاختراعات وكذلك الآداب الرفيعة، وبها تسير أمور الحياة اليومية، واللغة تؤدي الدور الرئيس في تواصل البشر، شأنها شأن العلوم الأخرى، فقد اهتم بها العلماء وتناولتها الدراسات بمختلف أبعادها، كونها ذات علاقة بالناحية الاجتماعية والنفسية والبيولوجية للإنسان والمجتمع (عبد الجواد،2020).

دور اللعب في تنمية مهارات اللغة العربية:

يعدُّ اللعبُ من الوسائل التعليمية القوية التي تؤثر في تغيير سلوك المتعلم واتجاهاته، وإكسابه معارف ومهارات دقيقة يواجهها في واقع حياته العمليّة، ومن ثم تغيّر في اتجاهاته نحو الوسائل التي يتفاعل معها (الحيلة،2016).

كما يعدُّ اللعبُ علاجًا واكتشافًا وتشخيصًا للأطفال، فمن خلاله يتخلص هؤلاء الأطفال من التوترات والضغوط النفسية والعصبية، ومن خلاله يكتشف الأهل والمعلمون المشكلات الأكاديمية والمشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطّفل، مثل العدوان، والانسحاب، والعزلة، ومن خلاله يتمّ التعرّف واكتشاف المشكلات الأخرى المتعلقة بالتربية الخاصة، مثل صعوبات ومشكلات السمع والبصر والتوازن الحركي، ومن خلاله تُكتشف المواهبُ والقدرات الإبداعية الخاصة (بني هاني، 2010).

ترى صالح (2018) أن اللعب يُسهم في نمو القدرة التحصيلية للطلاب، ويساعدهم في فهم أعمق للمحتوى التعليمي، ويساعدهم في تنمية المهارات لديهم، ويحسّن من اتجاهاتهم نحو مهارة اللغة العربية، ويساعدهم على إتقان التعلّم.

المحور الثاني: تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال الروضة

تعتمد الحياة التي نعيشها بشكل أساسي على عمليات التواصل التي تحدث بصورة مستمرة بين أبناء البشر في جميع مجالات الحياة اليومية، فالتواصل من الحاجات الاجتماعية والنفسية والحضارية الأساسية والضرورية التي لا يستطيع الإنسان الاستغناءَ عنها، لأن التواصل يساعد في تكوين العلاقات الإنسانية بين الأفراد والجماعات، ويسهّل عمليّة التعاون بين البشر من أجل حل المشكلات، وتحقيق الأهداف، وإنجاز الأعمال، واتخاذ القرارات السليمة، خصوصًا بعد التقدم التقني الهائل الذي يشهده العالمُ اليوم في مجال الاتصال والتواصل؛ لذلك على معلم اللغة العربية أن يطور قدراته اللغويَّة حتى يتمكن من مواكبة هذا العصر (علي، 2015).

فالتواصل هو الطريق التي تنتقل المعرفة والأفكار بواسطتها من شخص، أو جهة إلى شخص، أو جهة أخرى بقصد التفاعل والتأثير المعرفي، أو الوجداني في هذا الشخص، أو إعلامه بشيء، أو تبادل الخبرات والأفكار معه، أو الارتقاء بمستواه الجمالي والقيمي (جمل والفيصل، 2004: 13).

يعدُّ التفاعلُ الاجتماعي بشكل عام والتفاعل الصفي بشكل خاص مفهومًا أساسيًّا في علم النفس الاجتماعي التربوي وأهمَّ عناصر العلاقات الاجتماعية، ويتضمن التفاعلُ الاجتماعي مجموعةً من توقعات من جانب كل من المشتركين فيه، فالطفل حين يبكي يتوقع أن يستجيب أفرادُ الأسرة خاصة أمه لبكائه. كذلك يتضمن التفاعل الاجتمّاعي إدراك الدور الاجتماعي وسلوك الفرد في ضوء المعايير الاجتماعية التي تحدد دورَه الاجتماعي وأدوار الآخرين (علي، 2009).

التواصل:

وردت كلمة تواصل لغةً في الصحاح من مادة «وَصَلَ» بمعنى وصلتُ الشيءَ وَصْلًا وَصلَةً. ووَصَلَ إليه وُصُولًا، أي بلغ. وأوْصَلَهُ غيره. ووَصَلَ بمعنى اتَّصَلَ، أي دَعا دعوى الجاهليَّة، وهو أن يقول يا لَفلان. قال تعالى: ﴿إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِّيثَاقٌ﴾ (النساء، آية: 90) أي يَتَّصلونَ. والوَصْلُ: ضدُّ الهِجْرانِ. والوَصْلُ: وَصْلُ الثوبِ والخُفّ. ويقال: هذا وصْلُ هذا، أي مثله. (الرازي، 1973: 725).

أما من الناحية الاصطلاحية فيُعرَّف التواصلُ بأنَّه: «العمليّة المستمرة التي تُتَبَادَلُ فيها الخبراتُ أو التوجيهاتُ بين طرفين أو أكثر، عبر رسائل لفظية أو غير لفظية، تؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم ومشاركة حية، بحيثُ يتمّ التأثيرُ على أنماط السلوك أو الأداء لغرض تحقيق هدف معيّن» (الدعس،2007: 18).

كما عرَّفَ (السليماني،2005: 19) التواصلَ بأنَّه: «تبادل المعلومات والرسائل اللغويَّة وغير اللغويَّة، سواء أكان التبادلُ قصْديًّا أم غير قصْدي، بين الأفراد والجماعات».

أهميّة عمليّة التواصل:

يُعّد التواصلُ من العمليات الاجتماعية والإدارية الأساسية التي تمثل الرابطَ بين مختلف الأجهزة الفرعية داخل أي مؤسسة من جهة وبين هذه الأجهزة الفرعية والتنظيم الكلي من جهة أخرى، ولا يمكن تصور أي تنظيم دون نظام فعال للاتصالات، فالتواصلات جزء أساسي من الخطوات الإدارية كافة (الحيلة،2007).

ولا يمكن أن يأخذ التواصل مكانته دون تبادل المعلومات الضرورية، فالقيادة مثلًا تصبح مستحيلةً إن لم يكن هناك اتصال بين أعضاء المؤسسة، فالقائد في علاقته مع أتباعه يُحدث تأثيرًا في نطاق مقدرته على نقل أفكاره وآرائه ومشاعره وقراراته إلى هؤلاء الأتباع، وهم بدورهم يقومون بعمليَّة التواصل مع قائدهم، حتى يدرك مقدارَ استجابتهم لأفعاله ويتفهَّم مشاعرَهم وأحاسيسهم ومشاكلهم (الصيرفي،2010).

وترجع أهميّة التواصل في العمليّة التعليميّة إلى أنها تمكّن الفردَ من إنجاز أي جهد أو نشاط أو أي جانب من الأمور التعليميّة أو الإدارية في المدرسة دون إجراء التواصلات، فالتدريس في جوهره يعتمد على التواصل، لذا فإنه بدون نظام اتصالات لا يمكن أن توجدَ أي عمليّة إدارية أو تعليميّة لأن توفُّرَ نظم التواصلات يُعدُّ شرطًا رئيسًا ولازمًا لوجود المؤسسة التعليميّة واستمرارها (حسين، 2011).

تكمن أهميّة التواصل في كونه حاجة نفسية واجتماعية لا غنى للإنسان عنها، إذ إنها تبدأ منذ اللحظات الأولى في حياته وتستمر مع استمرار الحياة، وتتمثل أهمية التواصل في (عطار وكنسارة، 2005):

1. التعليم: يعمل التواصل على نشر الإبداع الفني والثقافي وضغط التراث وتطويره، مما يؤدي لتوسيع آفاق الفرد المعرفية.

2. التقارب الاجتماعي: يتيح التواصل الفرصة للإنسان كي يتزود بأنباء الآخرين في محيطه الاجتماعي والإنساني.
3. التنشئة الاجتماعية: من خلال عمليّة التواصل يكتسب المرءُ المعاييرَ والقيمَ وأنماطَ السلوك المقبولة اجتماعيًّا.
4. الحاجة لتوكيد الذات: يتمّ ذلك من خلال تأثر الفرد بالآخرين، وتأثيره فيهم.
5. الحفز: يوفر التواصل المنافسةَ الشريفة الهادفة، ويسلّط الضوءَ على القوى التي حققت النجاحَ والإنجازات المتفوقة.
6. الترفيه: يعمل التواصل على التخفيف من المعاناة والتوتر الذي يستشعره الإنسانُ نتيجةَ ضغوط الحياة، وذلك من خلال الموسيقا، والرياضة، والفنون المختلفة.

المحور الثالث: مديرات المدارس وأدوارهن:

تعدُّ مديرةُ المدرسة مسؤولةً عن تطوير وتحديث المدرسة لتحسين العمليّة التعليميّة والتربويّة للوصول لأداء متميز ممثلًا بتبصير المعلمات وتوعيتهن وتوجيههن التوجيهَ الموضوعيَّ السليمَ من خلال إيضاح الجوانب العلمية والفنية والإدارية في عملهن بما يكفل لهن الأداءَ الجيدَ المتكاملَ، ورعايةَ الأطفال وإتاحةَ الفرصة الكاملة لنموهم في كافة الجوانب، وتطوير نوعية التعامل لكل فرد في المدرسة نحو الأفضل، وهذه المهارة ضرورية في أساليب وطرائق إدارة الأنشطة الطلابية وابتكار أفكار جديدة تساعد مديرة المدرسة والقائمين على النشاط الطلابي في تحقيق أهدافه المنشودة التي تتماشى مع متطلبات العصر (الدهري، 2013).

وقد أورد (عتوم، 2019) أن دورَ المديرات هو:

1. تحقيق الأهداف: ربط الرؤى المشتركة معًا.
2. المحافظة على الانسجام: بناء فهْم متبادل.
3. تأصيل القيم: إنشاء مجموعة من الإجراءات والبنى لتحقيق رؤية المدرسة.
4. التحفيز: تشجيع الموظفين وهيئة التدريس.
5. الإدارة: التخطيط وحفظ السجلات ورسْم الإجراءات والتنظيم.
6. الإيضاح: إيضاح الأسباب للموظفين للقيام بمهام محددة.
7. التمكين: إزالة العوائق التي تقف حجرَ عثرة أمام تحقيق هيئة التدريس، والموظفين لأهدافهم، وتوفير الموارد اللازمة لذلك.
8. تحمّل مسؤولية أن يكون نموذجًا يُحتذى فيما تهدف إليه المدرسة.
9. الإشراف: التأكد من تحقيق المدرسة لالتزاماتها، فإن لم تفعل؛ فعليها البحث عن الأسباب وإزالتها.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثَة بعرْض الدراسات السابقة وفقًا لمتغيرات الدراسة، وسوف تقسّم الدراسات إلى قسمين، الدراسات العربيةَ والدراسات الأجنبية مرتبة تنازليًّا من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

قامت الحربي(2021) بإجراء الدراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين تطبيق الألعاب التربويّة وتعزيز

الثقة بالنفس لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلمات الروضة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت عينة الدراسة الأساسية على عينة قصدية قوامها(137) معلّمة سعودية من مدارس رياض الأطفال باختلاف مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية ومن مدارس (حكومية ــ أهلية) بمحافظة مكة المكرمة، وأسفرت النتائجُ عن أن مستوى تطبيق الألعاب التربويّة بأبعادها المختلفة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في مقياس الألعاب التربويّة بأبعادها المختلفة وتعزيز الثقة بالنفس تبعًا لمتغير العمر لصالح أفراد العينة التي كانت أعمارهم أكبر سنًّا حيثُ تراوحت أعمارهن بين 45 وأكثر.

هدفت دراسة صالح (2018) إلى الكشف عن أثر الألعاب التربويّة في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي بمدارس محافظة غزة، واستخدمت الدراسة المنهجَ التجريبي لتحقيق هدف الدراسة، كما بلغت عينة الدراسة (66) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الأساسي للعام الدراسي (2015–2016)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل التلاميذ في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل التلاميذ في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي استخدمت الألعاب التربويّة في المهارات الأربع مهارة التمييز السمعي، مهارة التمييز البصري، مهارة التحليل ومهارة التركيب.

هدفت دراسة الرفاعي (2014) إلى تعرّف أثر استخدام الألعاب اللغويَّة كمدخل للتدريس في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية، واتُّبعَتْ إجراءاتُ المنهج التجريبي التي تضمّنت اختيارَ التصميم التجريبي، واختيرت (مدرسة العصر الذهبي الابتدائيَّة) في محافظة بابل قصديًّا لإجراء التجربة فيها، وبلغ عدد أفراد العينة (60) تلميذًا. واشتملت على المادة التعليميّة المخصص تدريسها في الفصل الدراسي الأول وهي (5) موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (2013 – 2014) في العراق. بعد أن صاغ الأهدافَ السلوكية لها وعددها (48) هدفًا. ثم أعدَّ الخططَ التدريسية الملائمة، وأعدَّ الرفاعي (2014) اختبارًا تحصيليًّا مكونًا من (30) فقرة تأكد من صدقه وثباته، وقد أسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل.

هدفت دراسة البري (2011)إلى معرفة أثر استخدام الألعاب اللغويَّة في تنمية الأنماط اللغويَّة لطلبة المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبةً مكونة من أربع شعب، اثنتين تجريبيتين للذكور والإناث، واثنتين ضابطتين للذكور والإناث أيضًا، اختيروا بطريقة قصدية، واختيرت هذه الشعب بصورة قصدية تبعًا لاختيار المدرستين. دُرست المجموعتان التجريبيتان باستخدام الألعاب اللغويَّة، في حين دُرست المجموعتان الضابطتان باستخدام الطريقة الاعتيادية، وكشفت نتائجُ الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة، تُعزى لأثر طريقة التدريس، لصالح الألعاب اللغويَّة.

هدفت دراسة الصرايرة (2011)إلى التعرّف على أثر استخدام الألعاب التعليميّة في التدريس على تنمية المفاهيم الجغرافية والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس منطقة الكرك، تكونت عينة الدراسة من (63) طالبة، وقد أشارت نتائجُ الدراسة إلى وجود فاعلية للتعليم من خلال اللعب في تحسين تحصيل طلبة الصف السابع في المفاهيم الجغرافية وأشارت الدراسةُ أيضًا إلى عدم وجود تفاعل بين متغيرَي المجموعة والتحصيل السابق في اكتساب المفاهيم الجغرافية.

وهدفت دراسة سلوت (2010)إلى الكشف عن أثر توظيف الألعاب التعليميّة في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا المختلفة نطقًا لدى تلامذة الصف الثاني الأساسي، وقد استخدمت الباحثَة في هذه الدراسة المنهجَ التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذاً وتلميذة، قسّمت الباحثَة عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت نتائجُ الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا المختلفة نطقًا بعد تطبيق البرنامج، وأشارت أيضًا إلى وجود فروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية وتلامذة المجموعة الضابطة على اختبار التمييز بين الحروف

المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا.

هدفت دراسة المصري (2010) إلى التعرّف على أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمّنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثَة المنهجَ التجريبي، وقامت بتحليل محتوى كتاب «لغتنا الجميلة» الجزء الأول للصف الرابع، واستخرجت منه (28) قيمة اجتماعية، كما قامت الباحثَة بإعداد اختبار لقياس مدى اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي القيمَ الاجتماعية في محتوى كتاب لغتنا الجميلة، وبعد تحكيم الاختبار طُبِّقَ على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة الوسطى بلغت (66) طالبًا وطالبة، وكذلك أعدت الباحثَة دليلًا للمعلم ليرشده إلى كيفية تطبيق دروس كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع بأسلوب لعب الأدوار، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن القيم الاجتماعية المراد اكتسابها لطلبة الصف الرابع الأساسي في محتوى كتاب «لغتنا الجميلة» كانت (28) قيمة، وأن قيمة احترام الوالدين والآخرين احتلت المرتبة الأولى، واحتلت قيمة النظافة المرتبة الثانية، أما قيمة المحافظة على الوقت والصبر فأخذت أدنى النسب، وبينت النتائج أيضًا وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البَعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة محمد وعبيدات (2010)إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التربويّة المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية وقد تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذًا وتلميذة، قُسِّموا إلى أربع مجموعات؛ تجريبية وضابطة درست وحدات الضرب والقسمة والكسور، وقد درست المجموعة التجريبية وحدات الضرب والقسمة والكسور للصف الثالث الأساسي باستخدام الألعاب التربويّة المحوسبة، في حين درست المجموعة الضابطة الوحدات نفسها بالطريقة التقليدية. وقد طُوِّرَ اختبارٌ تحصيلي في الوحدات المذكورة من مبحث الرياضيات لقياس التحصيل المباشر والمؤجل، وكان ذا صدق وثبات كافيين، ثم طُبِّقَ على عينة الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في التحصيل المباشر والمؤجل، تُعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًّا في التحصيل المباشر والمؤجل، يُعزى للجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى أبو عكر (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف برنامج بالألعاب التعليميّة لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الإبداعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة العماوي (2009)إلى معرفة أثر طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة معن بخان يونس وبني سهيلا، وقد استخدمت الباحثَة المنهجَ التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عددها (103) ومجموعة ضابطة عددها (100)وقد أشارت نتائجُ الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية، كما أشارت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح متدنيي التحصيل في المجموعة التجريبية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

أجرت أموريوم (Amorim، 2018) دراسة استخدمت فيها الألعاب الرقمية لطلاب الروضة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة المبكرة، استخدم فيها المنهج التجريبي، أجريت تجربة عشوائية عنقودية مع (749) طالبًا من (62) فصلًا دراسيًّا من (17) مدرسة في البرازيل، استخدمت الاختبار القَبْلي والبَعْدي، وأظهرت نتائجُ الدراسة وجودَ فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعة التجريبية والضوابط لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الألعابَ الرقمية.

أجرت روجرز (Rogers، 2017) دراسة حالة كشفت عن تأثير لعبة لعب الأدوار متعدّدة اللاعبين عبر الإنترنت مع أنشطة إستراتيجية لتعلم اللغة لتحسين قواعد اللغة الإنجليزية والاستماع والقراءة والمفردات، تكونت العينة من (15) طالبًا تلقّوا (25) ساعة من تعليم اللغة الإنجليزية أسبوعيًّا، لمدة ثمانية أسابيع في المدرسة، وأربع ساعات في الأسبوع لمدة شهر بعد المدرسة، واستخدموا نتائجَ اختبار كامبريدج للغة في الاختبار القبلي والبعدي لتقييم أداء المشاركين في القواعد اللغويَّة والاستماع والقراءة والمفردات، وقد كشفت نتائجُ الدراسة عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الضابطة، وكان معظمُ المشاركين في المجموعة التجريبية يكرهون ميزات وأنشطة اللعب، وفضَّل معظمُ المشاركين عدم اللعب بألعاب الفيديو بعد المدرسة بسبب أولويات أخرى.

أجرى كل من الموسوي وآخرون (Al Musawili et al.، 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية المعامل الإلكترونية المستخدَمة في تدريس مادة العلوم في مدارس العلوم، أجريت الدراسة في عمان، وتكونت عينة الدراسة من (40%) من مجتمع الدراسة المختار من ثلاث مناطق تعليميّة في دولة الكويت والمكون من الطلاب الذين يدرسون مادة العلوم. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المعامل الإلكترونية في تدريس مادة الرياضيات يُسهم بشكل إيجابي في تسهيل تدريس مادة العلوم، وكما أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب نحو استخدام المعامل الإلكترونية في تدريس مادة العلوم كانت إيجابية.

وأجرى كل من باسوز وكوبوكو (Basoz and Cubukcu، 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر البرامج المحوسبة «MOODLE»وفاعليتها في تنمية تحصيل الطلبة في جامعة «باليكسير» في تركيا، ومن ثم التعرّف إلى فاعلية هذه الوحدة في تنمية التحصيل الدراسي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو التعليم المحوسَب، واستخدمت الدراسة المنهجَ شبهَ التجريبي، كما استخدمت الدراسةُ اختبارًا تحصيليًّا بعديًّا لقياس التحصيل الدراسي في تعلم بعض مفردات اللغة، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة من طالبات جامعة «باليكسير» في تركيا، وقُسِّمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (25) طالبة درست باستخدام الوحدة المحوسبة «MOODLE»، ومجموعة ضابطة تكونت من (25) طالبة درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات في المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما جاءت النتائج إيجابية في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر الذي أثبت تفوق طريقة التدريس باستخدام البرامج المحوسبة على الطريقة التقليدية، كما أظهرت النتائج الخاصة بالاختبار البعدي المؤجل أنه لا يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاحتفاظ بالمفردات المتعلمة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبيَّن للباحث أن هناك نقاطَ تشابه واختلاف في الدراسات السابقة، وفيما يلي عرْضٌ للنتائج:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحربي (2021) من حيثُ المنهج، فقد استُخدِمَ المنهجُ الوصفي التحليلي، واختلفت مع باقي الدراسات السابقة التي استخدمت المنهجَ التجريبي، وتباينت الدراسات من حيثُ مجتمع الدراسة، فمنها من اختار الفئة العمرية ما قبلَ المدرسة رياض الأطفال حيثُ اتفقت مع هذه الدراسة، ومنها طُبِّقَ على الطلبة من مختلف الصفوف.

مميزات الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: بينما ركّزت الدراساتُ السابقة على موضوع استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة. وتحدثت عن مديرات المدارس، بمعزل عن الربط بين الموضوعين، جاءت الدراسة الحالية لتدرس دورَ مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهجَ الوصفي التحليلي (المسح بالعينة) وذلك لملائمته لطبيعة هذه الدراسة ولتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في مديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق البالغ عددهم ما يقارب (340) معلّمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (102) معلّمة في المدارس المختلطة في قصبة المفرق، وقد اختيروا بطريقة الحصْر الشامل، حيثُ قامت الباحثَة بإعداد(تطبيق) أداة الدراسة بطريقة إلكترونية ثم قامت بإرسالها من خلال البريد الإلكتروني وتطبيقيات الواتَس أب والفيس بوك لجميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد بلغ عدد الزيارات للموقع الإلكتروني للأداة (105) زيارات، واستكمل منها (102) الإجابة عن جميع فقرات الأداة؛ وبهذا فقد تكونت عينة الدراسة من (102)، ويوضح الجدول (1) توزيعَ أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الشخصية.

الجدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الشخصية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	92	% 90.2
	دراسات عليا	10	% 9.8
	المجموع	102	%100.0
الخبرة	أقل من 5 سنوات	24	%23.5
	5–10 سنوات	30	%29.4
	أكثر من 10 سنوات	48	%47.1
	المجموع	102	% 100.0
القطاع	حكومي	42	%41.2
	خاص	60	%58.8
	المجموع	102	%100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثَة بتطوير الاستبانة كأداة، وقد اعتمدت الباحثَة في تطوير أداة الدراسة على الرجوع إلى الأدب التربوي السابق؛ لصياغة الأداة المناسبة التي تعتمدها في دراستَها، واستنادًا إلى ما تهدف إلى تحقيقه الدراسة الحالية، صيغت أداةُ الدراسة بصورتها الأولية.

وللتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

- عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية، على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص، وممن يمتلكون الخبرةَ الكافية في البحث العلمي من أساتذة الجامعات الأردنية المختلفة.
- طُلِبَ من المحكّمين تحكيمُ الأداة كما ورد في خطاب التحكيم الموجَّه إليهم من خلال إبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم من حيثُ الصياغة اللغويَّة للفقرات، ومدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة، وأيّ تعديلات أو مقترحات يرونها مناسبة.
- في ضوء ما تمّ التوصل إليه من ملاحظات ومقترحات أعيدت صياغة الفقرات التي أجمع عليها المحكّمون، ثم عُدِّلت بعضُ الفقرات، وأضيفت فقرات جديدة، كما عُدِّلَت أسماء مجالات الدراسة، وبعد التعديل اعتُمِدَت الاستبانةُ بصورتها النهائية المكوَّنة من (29) فقرة، موزَّعة على (4) مجالات، وفيما يلي عرضٌ تفصيلي لها:
- المجال الأول: التخطيط، ويتضمّن (7) فقرات.
- المجال الثاني: التنفيذ، ويتضمن (10) فقرات.
- المجال الثالث: المتابعة، ويتضمّن (9) فقرات.
- المجال الرابع: التقويم، ويتضمّن (9) فقرات.

الصدق البنائي:

تمّ التحقق من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية المكونة من (15) معلّمة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرات الأداة والمجالات التي تنتمي إليها وبين الفقرات والدرجة الكلية، كما هو مبيَّن في الجدول (2):

الجدول (2) معاملات ارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرات الأداة والمجالات التي تنتمي إليها وبين الفقرات والدرجة الكلية

الرقم	المجال الأول: التخطيط		المجال الثاني: التنفيذ		المجال الثالث: المتابعة		المجال الرابع: التقويم	
	معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط	
	مع المجال	مع الأداة	مع المجال	مع الأداة	مع المجال	مع الأداة	مع المجال	مع الأداة
1	0.55*	0.39*	0.88*	0.75*	0.86*	0.46*	0.83*	0.86*
2	0.82*	0.61*	0.95*	0.82*	0.81*	0.64*	0.94*	0.82*
3	0.75*	0.47*	0.95*	0.88*	0.92*	0.72*	0.91*	0.71*
4	0.88*	0.47*	0.92*	0.83*	0.91*	0.69*	0.77*	0.43*
5	0.95*	0.63*	0.93*	0.86*	0.86*	0.57*	0.95*	0.78*
6	0.84*	0.47*	0.89*	0.85*	0.52*	0.32*	0.94*	0.83*
7	0.84*	0.68*	0.89*	0.83*			0.95*	0.74*
8			0.95*	0.90*			0.96*	0.82*
9			0.88*	0.81*			0.92*	0.82*
10			0.87*	0.80*				
المجال ككل		0.66*		0.91*		0.70*		0.84*

*دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير البيانات الواردة في الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات الأداة والمجال الذي تنتمي له والدرجة الكلية، كانت مناسبة، حيثُ جاءت الارتباطات بين فقرات الأداة والمجال الذي تنتمي له والدرجة الكلية أكبر من (0.20)، وهي ملائمة لأغراض تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

فيما يتعلق بثبات أداة القياس فقد قامت الباحثَة بتوزيع أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية المذكور سابقًا وتطبيقها مرتين وبفارق زمني بلغ أسبوعين، ثم اَستُخرِجَ معاملُ (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي للمجالات والدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول (3)

الجدول (3) معاملات الثبات (كرونباخ ألفا)
ومعاملات ارتباط بيرسون لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية

المجال	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)	معامل ارتباط بيرسون (إعادة التطبيق)
التخطيط	0.91	0.84*
التنفيذ	0.98	0.86*
المتابعة	0.90	0.77*
التقويم	0.97	0.79*
الدرجة الكلية	0.97	0.89*

*دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيمَ معاملات الثبات(كرونباخ ألفا)لمجال الدراسة تراوحت بين (0.90–0.98)، وجميعها قيم مرتفعة، ومقبولة لأغراض التطبيق أيضا؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (0.70)، كما قامت الباحثة باستخراج معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيثُ تبيَّن أن جميعَ معاملات بيرسون كانت دالة إحصائيًّا، مما يؤكد ثباتَ تطبيق الدراسة.

تصحيح الأداة:

جرى اعتماد تدريج ليكرت وفقًا للسلم الخماسي لقياس دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال، حيثُ أعطيَت الإجابة موافق بدرجة مرتفعة جدًّا (5) درجات، وموافق بدرجة مرتفعة (4) درجات، وموافق بدرجة متوسطة (3) درجات، وموافق بدرجة منخفضة (درجتان)، وبدرجة منخفضة جدًّا (درجة واحدة).

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها هذه الدِّراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في نموذج الدِّراسة ولتحديد درجة الموافقة فقد حددت الباحِثَة ثلاثةَ مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

- (طول الفترة) = الحد الأعلى للبديل– الحد الأدنى للبديل / (عدد المستويات المطلوبة)

$(5–1)/3 = 4/3 = 1.33$ ، وبذلك تكون المستويات كالتالي:

- درجة موافقة منخفضة من –1.00 أقل من 2.33.
- درجة موافقة متوسطة من –2.33أقل من 3.66.

- درجة موافقة مرتفعة من 3.66 – 5.00.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدِمَت المعالجات الإحصائية الآتية:

- **معاملات ارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرات الأداة والمجالات التي تنتمي إليها وبين الفقرات والدرجة الكلية.**
- **معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) ومعاملات ارتباط بيرسون لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية.**
- **للإجابة عن السؤال الأول استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة.**
- **للإجابة عن السؤال الثاني طُبِّقَ تحليلُ التباين الثلاثي (2–way ANOVA) للكشف عن الفروق في الدرجة الكلية تبعًا للمتغيرات الشخصية.**

إجراءات الدراسة:

قامت الباحِثَة بالإجراءات الآتية، وذلك تحقيقًا لأهداف الدراسة:

- **حُدِّدَ مجتمعُ الدراسة وأفراد العينة.**
- **بُنيَت أداةُ الدراسة وتُحقِّقَ من صدقها وثباتها.**
- **وُزِّعَت أداةُ الدراسة (الاستبانة) على أفراد العينة.**
- **أدخِلَت البيانات المتعلقة بأفراد العينة على برنامج SPSS.**
- **أُجريَت التحليليات الإحصائية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضَ نتائج الدراسة التي تهدف إلى قياس دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال، وسيتمّ ذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج:

- **أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال؟**

للإجابة عن هذا السؤال استُخرِجَت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن المجالات والدرجة الكلية، الجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن المجالات والدرجة الكلية مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	التخطيط	3.71	0.61	مرتفعة
2	3	المتابعة	3.69	0.59	مرتفعة
3	4	التقويم	3.55	0.62	متوسطة
4	2	التنفيذ	3.45	0.60	متوسطة
الدرجة الكلية			3.58	0.49	متوسطة

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) إلى أن درجة فاعلية دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال جاءت متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.58) بدرجة متوسطة، كما يظهر من الجدول(4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة عن مجالات أداة الدراسة ما بين (3.71–3.45) جاء بالمرتبة الأولى مجال التخطيط بمتوسط حسابي (3.71) ودرجة تقييم مرتفعة، وبالمرتبة الثانية جاء مجال المتابعة بمتوسط حسابي (3.69) ودرجة تقييم مرتفعة، وبالمرتبة الثالثة جاء مجال التقويم بمتوسط حسابي (3.55) ودرجة تقييم متوسطة، وأخيرًا جاء مجال التنفيذ بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.45) ودرجة تقييم متوسطة أيضًا.

يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمات يلمسن اهتمامَ مديرات المدارس بدورهن، مما يسهم في تسيير العمليّة التربويّة وإنجاحها، ويدعم التغيير الإيجابي في العمليّة التعليميّة، كما تفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال مسؤولية مديرة المدرسة أمام التربية عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية في مدرستها؛ الأمر الذي يسهم في تفعيل دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال؛ إذ يقع على عاتق المديرة مسؤوليات المتابعة والإشراف والتخطيط العام للمدرسة، مما يستوجب على المدير زيادة الاهتمام بتنمية طاقات المعلمات وقدراتهن فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة فضلًا عن توفير الجو المناسب لتطبيق الألعاب التربويّة الحديثة.

وللتعرّف على درجة فاعلية دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال بشكل تفصيلي، استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل مجال من مجالات الدراسة بشكل منفصل، جداول (5 ــ 8) توضح ذلك.

- المجال الأول: التخطيط.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التخطيط مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	تُطلع المديرةُ المعلمات على التعميمات والنشرات الخاصة التي تصدر عن المشرفَين التربويين فيما يتعلق بتنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة.	3.86	0.66	مرتفعة

2	3	توفر المديرة الوسائلَ التعليميّة والتقنيات الحديثة وتشجع المعلمات على استعمالها في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال.	3.77	0.66	مرتفعة
3	7	تحث المديرة المعلمات على تصميم الخطط التدريسية لتنمية مهارات التواصل اللغويَّة من خلال استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.	3.75	0.65	مرتفعة
4	5	تسعى المديرة أن تكون مرشدة موجهة للمعلّمة عند تطبيق الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال.	3.72	0.69	مرتفعة
5	6	تساعد المديرة المعلمات على مواجهة الصعوبات التي تواجههن عند تطبيق الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال.	3.66	0.72	مرتفعة
6	4	تعمل المديرة على عقد ندوات وورش عمل لتحديد طرائق تطبيق الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة لدى الأطفال.	3.63	0.75	متوسطة
7	2	تعمل مديرة المدرسة مع المعلمات على تحليل المناهج لإيجاد رؤية مشتركة لتحقيق أهدافها فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال.	3.60	0.83	متوسطة
		مجال التخطيط ككل	3.71	0.61	مرتفعة

تشير البيانات الواردة في الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التخطيط ما بين (3.86–3.60) جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (1) ونصها: تُطلع المديرة المعلمات على التعميمات والنشرات الخاصة التي تصدُر عن المشرفين التربويين فيما يتعلق بتنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة، بمتوسط حسابي (3.86) ودرجة فاعلية مرتفعة، وبالمرتبة السابعة والأخيرة جاءت الفقرة رقم (2) ونصها: تعمل مديرة المدرسة مع المعلمات على تحليل المناهج لإيجاد رؤية مشتركة لتحقيق أهدافها فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال، بمتوسط حسابي (3.60) ودرجة فاعلية متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.71) بدرجة فاعلية مرتفعة، وتعزو الباحثَة هذه النتيجة إلى أهميّة التخطيط؛ إذ ترى مديرات المدارس أن التخطيط يساعد المعلمة على مواجهة المواقف التعليميّة بثقة وروح معنوية عالية، كما أنه يؤثر على تنظيم عناصر الموقف التعليمي بما يتناسب مع الأهداف المرجوَّة من استخدام الألعاب التربويّة الحديثة فضلًا عن كون عمليّة التخطيط تساعد على تنظيم عمليّة التعليم من خلال تجنُّب العشوائية.

- المجال الثاني: التنفيذ.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التنفيذ مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	10	تحث المديرة المعلمات على التعامل مع الأطفال بطريقة إيجابية لمواجهة المشكلات السلوكية عند استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.	3.53	0.66	متوسطة
2	9	تتابع المديرة مدى استخدام الألعاب التربويّة الحديثة خلال تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال.	3.50	0.66	متوسطة

3	1	تشجع مديرة المدرسة المعلمات على تبادل الخبرات فيما بينهن فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة خلال تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال.	3.49	0.70	متوسطة
4	4	تحرص المديرة على تشجيع المعلمات وإرشادهن بهدف تحسين أدائهن وتطورهن المهني فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة.	3.48	0.68	متوسطة
5	7	تُشرك المديرة المعلمات في وضع الخطط لتنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال من خلال استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.	3.47	0.73	متوسطة
6	5	تساعد المديرة المعلمات في تكييف الدروس بما يتناسب مع استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.	3.46	0.71	متوسطة
7	2	تزويد المعلمات بدليل المنهاج الذي يساعدهن في استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.	3.45	0.73	متوسطة
8	6	تساعد المديرة في تقديم توضيحات بديلة للأطفال عندما يجدون صعوبة في فهم موضوع الدرس.	3.41	0.75	متوسطة
9	8	تحث المديرة المعلمات على تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة من خلال تنفيذ استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.	3.40	0.70	متوسطة
10	3	تعمل على عقد دورات تدريبية تفيد المعلمات في كيفية صياغة الأهداف (العامة والخاصة) فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للأطفال.	3.33	0.72	متوسطة
مجال التنفيذ ككل			3.45	0.60	متوسطة

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التنفيذ ما بين (3.53–3.33) جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (10) ونصها: تحث المديرة المعلمات على التعامل مع الأطفال بطريقة إيجابية لمواجهة المشكلات السلوكية عند استخدام الألعاب التربويّة الحديثة، بمتوسط حسابي (3.53) ودرجة فاعلية متوسطة، وبالمرتبة العاشرة والأخيرة جاءت الفقرة رقم (3) ونصها: تعمل على عقد دورات تدريبية تفيد المعلمات في كيفية صياغة الأهداف (العامة والخاصة) فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة، بمتوسط حسابي (3.33) ودرجة فاعلية متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.45) بدرجة فاعلية متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المديرات مطالبات أمام الوزارة بمتابعة عمليّة تنفيذ الإستراتيجيات والخطط على المستوى العام وعلى مستوى تطبيق الألعاب التربويّة الحديثة، لذا فإن مديرات المدارس يعتبرن أنفسهن الرئيسات المباشرات للمعلمات في المدرسة، كما أنهن يعتبرن أنفسهن من أهم المسؤولين عن تنفيذ المناهج المطورة وتحقيق أهدافها؛ إذ إنهن يُشكّلن حلقة الاتصال بين المعلمات والوزارة؛ مما يجعل المديرات يتابعن باهتمام عملية استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.

- المجال الثالث: المتابعة.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المتابعة مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	6	تشجع المديرة على استخدام الحاسوب والإنترنت في متابعة التطورات العلمية والتربويّة فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة.	3.75	0.66	مرتفعة

2	2	تقوم المديرة بزيارة المعلمات وإرشادهن إلى تحسين أساليب تدريسهن وتزويدهن بالتغذية الراجعة.	3.70	0.66	مرتفعة
3	5	تهتمّ المديرة بتعريف المعلمات بأهميّة استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة.	3.69	0.71	مرتفعة
4	3	تُجري المديرة لقاءات فاعلة مع المعلّمة في أثناء العمليّة الإشرافية عند استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة.	3.68	0.70	مرتفعة
5	4	تتابع المديرة تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال وفق المناهج المطورة.	3.67	0.71	مرتفعة
6	1	تعقد المديرة حلقات نقاش مع المعلمات حول استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة.	3.64	0.68	متوسطة
مجال المتابعة ككل			3.69	0.59	مرتفعة

تشير البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المتابعة ما بين (3.75–3.64) جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (6) ونصها: تُشجّع المديرة على استخدام الحاسوب والإنترنت في متابعة التطورات العلمية والتربويّة فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة، بمتوسط حسابي (3.75) ودرجة فاعلية مرتفعة، وبالمرتبة السادسة والأخيرة جاءت الفقرة رقم (1) ونصها: تعقد المديرة حلقات نقاش مع المعلمات حول استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة، بمتوسط حسابي (3.64) ودرجة فاعلية متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.69) بدرجة فاعلية مرتفعة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي المعلمات بأهميّة متابعة المعلمة لاستخدام الألعاب التربويّة الحديثة من خلال ممارسة عمليّة الاتصال والتواصل مع الأطفال لتنمية جوانب شخصيتهم علميًّا ومعرفيًّا واجتماعيًّا.

- المجال الرابع: التقويم.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التقويم مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	6	تقوم المديرة بتقويم أداء المعلمات وفقًا لمعايير تقويم الأداء المتبعة في استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.	3.61	0.69	متوسطة
2	9	تطالب المديرة المعلمات بتحليل أداء الأطفال وتقديم التغذية الراجعة لهم.	3.60	0.73	متوسطة
3	4	تدوّن المديرة ملاحظاتها عند زيارتها الصفية للمعلّمة التي تستخدم الألعابَ التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة.	3.58	0.71	متوسطة
4	2	تتابع تقويم العمليّة التربويّة لا سيما الخطط العلاجية.	3.56	0.67	متوسطة
5	7	تحث المديرة المعلمات على تصميم أدوات مناسبة لتقويم تعلم الأطفال وفق النتاجات التعليميّة لاستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة.	3.56	0.69	متوسطة
6	5	تتابع المديرة الإنجازات للتأكد من تحقق الأهداف التربويّة فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة.	3.55	0.69	متوسطة

7	8	تتابع المديرة مدى استخدام وسائل اتصال إلكترونية لإطلاع أولياء الأمور عن تقدم أبنائهم.	3.54	0.71	متوسطة
8	3	تتابع استخدام أدوات التقويم المتُعدّدة للطلبة عند استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة.	3.52	0.69	متوسطة
9	1	تشخّص المديرة مواطنَ الضعف لدى المعلمات للعمل على علاجها أثناء استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة.	3.44	0.71	متوسطة
مجال التقويم ككل			3.55	0.62	متوسطة

تشير البيانات الواردة في الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التقويم ما بين (3.61–3.44) جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (6) ونصها: تقوم المديرة بتقويم أداء المعلمات وفقًا لمعايير تقويم الأداء المتبعة في استخدام الألعاب التربويّة الحديثة، بمتوسط حسابي (3.61) ودرجة فاعلية متوسطة، وبالمرتبة التاسعة والأخيرة جاءت الفقرة رقم (1) ونصها: تشخّص المديرة مواطنَ الضعف لدى المعلمات للعمل على علاجها أثناء استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة، بمتوسط حسابي (3.44) ودرجة فاعلية متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.55) بدرجة فاعلية متوسطة، وتعزو الباحثَة هذه النتيجة إلى أن المديرات يهتممْنَ بزيادة مستوى أداء المعلمات القائم على اختيار وابتكار المعارف وانتقاء ما يمكن توظيفه منها واستخدامه في تحسين العمليّة التعليميّة، وتوظيف طرائق البحث العلمي وأنماط التفكير المختلفة وتكنولوجيا المعلومات؛ لإحداث التغيرات الاقتصادية والاجتماعية المنشودة.

- ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال تُعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، القطاع)؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرِجَت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعًا لمتغيرَي (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمَي)، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والقطاع)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.69	0.76
	دراسات عليا	3.57	0.46
الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.59	0.49
	5–10 سنوات	3.52	0.49
	أكثر من 10 سنوات	3.76	0.39
القطاع	حكومي	3.63	0.44
	خاص	3.53	0.53

تشير البيانات الواردة في الجدول (9) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة حول دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة

لدى أطفال رياض الأطفال تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، القطاع)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق طُبِّقَ تحليلُ التباين الثلاثي (3way ANOVA) على الدرجة الكلية، الجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3way ANOVA)
على الدرجة الكلية تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، القطاع)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	0.39	1	0.39	1.63	0.20
الخبرة	0.17	2	0.09	0.36	0.70
القطاع	0.85	1	0.85	3.53	0.06
المجموع	86.96	97	0.24		
المجموع مصحح	88.53	102			

تشير البيانات الواردة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة حول الدرجة الكلية تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، القطاع)؛ حيثُ كانت قيم (F) غير دالة إحصائيًّا، ويعود السبب في ذلك إلى تشابه التأهيل العلمي والمهني للمعلمات؛ لذا فإن المعلمات يمتلكن القدرَ نفسَه من المعرفة فيما يختص بتقييم دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال تُعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، القطاع)، كما أنهن يعملن داخل البيئة التعليميّة نفسها وبالظروف نفسها؛ وذلك لإجراء الوزارة دورات تدريبية تعزز مهارات المعلمات ومديرات المدارس، مما يجعل آراءهن متكافئة، حيثُ اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (محمد وعبيدات، 2010)، كما اختلفت مع دراسة (الحربي، 2021).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحِثَة بما يلي:

- العمل على توفير أنشطة لا صفية تسمح للطفل بالتعلّم واللعب في تنمية المهارات اللغويَّة.
- تصميم ألعاب لغوية لتدريس موضوعات مختارة لمنهاج رياض الأطفال.
- حث معلمات رياض الأطفال على المشاركة في عقد ندوات وورش عمل لتحديد طرائق تطبيق الألعاب التربويّة الحديثة.
- الاهتمام بتنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى طلبة رياض الأطفال من خلال استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.
- تطبيق برامج تهدف إلى ترسيخ مبادئ التعاون لدى المعلمات ورفع الروح المعنوية لديهن مثل الدورات أو الحوافز لتعزيز الأداء.
- ضرورة تفعيل إستراتيجية التعلّم باللعب في التربية، والنظر إليها باعتبارها وسيلة تساعد في رفع مستوى دافعية الطلبة للتعلم.

- إجراء دراسات مشابهة على عينة أكبر تشمل مختلف مديريات التربية والتعليم في المملكة للتعرّف على دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال رياض الأطفال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو عكر، محمد نايف (2009). أثر برنامج الألعاب التعليميّة لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بدوي، رمضان مسعد (2007). الألعاب التربويّة في الطفولة المبكرة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

البري، قاسم (2011). أثر استخدام الألعاب اللغويَّة في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغويَّة لدى طلبة المرحلة الأساسية. المجلة الأردنية للعلوم العربية، 7(1)، 35–44.

بني هاني، وليد عبد (2010). التعلّم عن طريق اللعب 100 لعبة تعليميّة، ط1. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

الحربي، أسماء واصل (2021). الألعاب التربويّة وعلاقتها بتعزيز الثقة بالنفس لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلمات الروضة بمكة المكرمة، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 24، 150–177

حسين، عايدة فاروق (2011). تكنولوجيا التعليم والاتصال (الأسس والمبادئ)، الرياض: دار النشر الدولي.

الحيلة، محمد محمود (2007). تصميم وإنتاج الوسائل التعليميّة التعلّمية، (ط4)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد محمود، غنيم، عائشة عبد القادر (2002). أثر الألعاب التربويّة اللغويَّة المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، 16(2)، 29 – 52.

خليفات، نجاح (2015). مدير المدرسة القائد، عمان: دار اليازوردي للنشر والتوزيع.

الدعس، زياد أحمد (2009). معوقات الاتصال والتواصل بين المديرين والمعلّمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم أصول تربية، غزة.

الدعس، زياد أحمد (2007). معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلّمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

الدهري، ياسر عبد الرحمن (2013). درجة فاعلية إدارة الأنشطة المدرسية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديري المدارس ورواد النشاط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (1982). مختار الصحاح، الكويت: دار الرسالة.

رشيد، علي فتاح (2018). أثر برنامج تعليمي مقترح بالألعاب الصغيرة والقصص التعليميّة في إكساب التحصيل

المعرفي للقراءة والكتابة وتنمية عدد من المهارات الحركية الأساسية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 15 (2).

الزهراني، ماجد علي (2018). فاعلية تدريس لغتي الجميلة باستخدام إستراتيجية التعلّم باللعب في تنمية المفاهيم الوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربويّة والنفسية، 2(1)، 74–77.

سلوت، فاتن ابراهيم (2010). أثر توظيف الألعاب التعليميّة في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا لدى تلامذة الصف الثاني الأساسي، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السليماني (العربي) الخديمي (رشيد) (2005). قضايا تربوية ورهانات جودة التربية والتكوين: مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية، ط1، منشورات عالم التربية، ص 39.

صالح، نجوى فوزي (2018). أثر الألعاب التربويّة على تنمية بعض مهارات اللغة العربية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويّة والنفسية،26(1)،330–354.

الصرايرة، محمد شاكر (2011). أثر التدريس باستخدام الألعاب التعليميّة في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الكرك، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة.

صقر، علي قطيم عيد (2013). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم وتدريب طلبة مراكز إعداد رجال الإطفاء في دولة الكويت من وجهة نظر المعلّمين والمدربين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الصويركي، محمد علي حسن (2006). الألعاب اللغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.

الصيرفي، محمد (2010). التنسيق الإداري، الإسكندرية: دار الوفاء.

عبد الجواد، منتهى يحيى (2020). أثر استخدام الألعاب التعليميّة في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في لواء القويسمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربويّة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عبد الرؤوف، طارق (2008). معلّمة رياض الأطفال، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الله، عبد الرزاق ياسين وأنور نافع عبود (1996). الألعاب التربويّة والمحاكاة والنشاط التمثيلي واستخدامها في تدريس العلوم، بحث منشور.

عتوم، نهى موسى حسين (2019). ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق أهداف خطة تطوير المدرسة والمديرية التحسين وسبل العقبات: الشمال محافظة في "SDI"، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عدس، محمد (2000). المدرسة وتعليم التفكير، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

العزام، صفاء (2018). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز من وجهة نظر المعلّمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

عطار، عبد الله؛ وكنساره، إحسان (2005). وسائل الاتصال التعليميّة، (ط3)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية المعلّمين.

علي، تاعوينات (2009). التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

علي، علي طلال (2015). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفاعل اللفظي للمرحلة المتوسطة في العراق أثناء التدريس وعلاقتها باكتساب طلبتهم للمفاهيم النحوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

العماوي، جيهان أحمد (2009). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

العناني، حنان عبد الحميد (2014). اللعب عند الأطفال: الأسس النظرية والتطبيقية، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الفيصل، سمر روحي وجمل، محمد جهاد (2004). مهارات الاتصال في اللغة العربية، العين: دار الكتاب الجامعي.

محمد، جبرين عطية؛ عبيدات، لؤي مفلح (2010). أثر استخدام الألعاب التربويّة المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في مديرية إربد الأولى، مجلة جامعة دمشق، 26(1+2)، 155–156.

محمود، محمد (2007). الألعاب التربويّة وتقنيات إنتاجها– سيكولوجيًّا وتعليميًّا وعمليًّا، عمان: دار المسيرة.

المصري، دينا جمال (2010). أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

نسيم، سحر ومحمد، جيهان (2013). الألعاب التربويّة لطفل الروضة، عمان: دار المسيرة.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

Al Musawi, A., Ambusaidi, A., Al-Balushi, S., & Al-Balushi, K. (2015). Effectivness of E-lab use in science teaching at the Omani. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14(1), 45-52.

Amorim, America N. G. F. (2018). The use of Digital Games by Kindergarten Students to Enhance Early Literacy Skills, The Johns Hopkins University, Ann Arbor.

Amorim, Americo N.G .F. (2018). The use of Digital Games by Kindergarten Students to Early Literacy Skills, The Johns Hopkins University, Ann Arbor.

Basoz, T., and Cubukcu, F. (2014). The effectiveness of computer assisted instruction on vocabulary achievement. Mevlana International Journal of Education (MIJE), 4(1), 44-54.

Chan, T; Chandler, M. (2017). Roles and Responsibilities of School Principals: A Five country comparison, Uldag University, Malaysia.

El-Sabagh, H. (2011). The Impact of a Web- Dresden University of Based Virtual Lab on the Development of Students' Conceptual Understanding and Science Process Skills. Dissertation degree of Doctor.Technology

Geng, G. (2011). Investigation of Teachers Verbal and Non-verbal steategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Environment Australian, Journal of Teeacher Education, 36(7).

Ginsbrug H. P. (1997). Mathematics Learning Disability A View From Development Psychology, Journal of Learning Disabilities.

Rogers, Sandra, A. (2017). A Massively Multiplayer Online Role-Playing Game with Language Learning Strategic Activies to Improve English Grammar, Listening, Reading and Vocablary, University of South Alabama, Ann Arbor.

الملحق

الاستبانة

أخي المستجيب.... أختي المستجيبة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان «دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال الرياض» لذا يُرجى التكرم بالإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستبانة المرفقة بدقة وموضوعية، وذلك لأهمية آرائكم في وصول الباحثة إلى نتائج دقيقة وتحقيق الغاية العلمية المنشودة، علمًا بأن إجاباتكم ستُعامَل بسرية تامة، ولن تُستخدَم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتقبلوا منا كل الاحترام والتقدير

أولًا: المتغيرات الشخصية.

المؤهل العلمي

☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

الخبرة

☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5–10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

القطاع

☐ حكومي ☐ خاص

الجزء الثاني: يتعلق هذا الجزء بتقييمك لمستوى دور مديرات المدارس في تعزيز استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى أطفال الرياض، لذا يرجى التكرم بوضع إشارة (x) في الخانة الأقرب لرأيك.

الرقم	الفقرة	بدرجة منخفضة جدًا	موافق بدرجة منخفضة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة مرتفعة	موافق بدرجة مرتفعة جدًا
المجال الأول: التخطيط.						
1	تُطلع المديرة المعلمات على التعميمات والنشرات الخاصة التي تصدر عن المشرفين التربويين فيما يتعلق بتنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة.					
2	تعمل مديرة المدرسة مع المعلمات على تحليل المناهج لإيجاد رؤية مشتركة لتحقيق أهدافها فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة لدى الأطفال.					
3	توفر المديرة الوسائل التعليميّة والتقنيات الحديثة وتشجع المعلمات على استعمالها في تنمية مهارات التواصل اللغويّة لدى الأطفال.					

الرقم	الفقرة	بدرجة منخفضة جدًّا	موافق بدرجة منخفضة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة مرتفعة	موافق بدرجة مرتفعة جدًّا
4	تعمل المديرة على عقد ندوات وورش عمل لتحديد طرائق تطبيق الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة لدى الأطفال.					
5	تسعى المديرة أن تكون مرشدة موجهة للمعلمة عند تطبيق الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة لدى الأطفال.					
6	تساعد المديرة المعلمات على مواجهة الصعوبات التي تواجههن عند تطبيق الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة لدى الأطفال.					
7	تحث المديرة المعلمات على تصميم الخطط التدريسية لتنمية مهارات التواصل اللغويّة من خلال استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.					
المجال الثاني: التنفيذ.						
1	تشجع مديرة المدرسة المعلمات على تبادل الخبرات بينهن فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة خلال تنمية مهارات التواصل اللغويّة لدى الأطفال.					
2	تزويد المعلمات بدليل المنهاج الذي يساعدهن في استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.					
3	تعمل على عقد دورات تدريبية تفيد المعلمات في كيفية صياغة الأهداف (العامة والخاصة) فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة للأطفال.					
4	تحرص المديرة على تشجيع المعلمات وإرشادهن بهدف تحسين أدائهن وتطورهن المهني فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة.					
5	تساعد المديرة المعلمات في تكييف الدروس بما يتناسب مع استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.					
6	تساعد المديرة في تقديم توضيحات بديلة للأطفال عندما يجدون صعوبة في فهم موضوع الدرس.					
7	تُشرك المديرة المعلمات في وضع الخطط لتنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال من خلال استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.					
8	تحث المديرة المعلمات على تنمية مهارات التواصل اللغويَّة للطلبة من خلال تنفيذ استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.					

الرقم	الفقرة	بدرجة منخفضة جدًّا	موافق بدرجة منخفضة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة مرتفعة	موافق بدرجة مرتفعة جدًّا
9	تتابع المديرة مدى استخدام الألعاب التربويّة الحديثة خلال تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال.					
10	تحث المديرة المعلمات على التعامل مع الأطفال بطريقة إيجابية لمواجهة المشكلات السلوكية عند استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.					
	المجال الثالث: المتابعة.					
1	تعقد المديرة حلقات نقاش مع المعلمات حول استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة للطلبة.					
2	تقوم المديرة بزيارة المعلمات وإرشادهن إلى تحسين أساليب تدريسهن وتزويدهن بالتغذية الراجعة.					
3	تُجري المديرة لقاءات فاعلة مع المعلّمة في أثناء العمليّة الإشرافية عند استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة للطلبة.					
4	تتابع المديرة تنمية مهارات التواصل اللغويَّة لدى الأطفال وفق المناهج المطورة.					
5	تهتمّ المديرة بتعريف المعلمات بأهميّة استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة للطلبة.					
6	تشجع المديرة على استخدام الحاسوب والإنترنت في متابعة التطورات العلمية والتربويّة فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة للطلبة.					
	المجال الرابع: التقويم.					
1	تشخّص المديرة مواطنَ الضعف لدى المعلمات للعمل على علاجها أثناء استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة للطلبة.					
2	تتابع تقويم العمليّة التربويّة لاسيما الخطط العلاجية.					
3	تتابع استخدام أدوات التقويم المتُعدّدة للطلبة عند استخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة للطلبة.					

الرقم	الفقرة	بدرجة منخفضة جدًّا	موافق بدرجة منخفضة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة مرتفعة	موافق بدرجة مرتفعة جدًّا
4	تدوّن المديرة ملاحظاتها عند زيارتها الصفية للمعلمة التي تستخدم الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة للطلبة.					
5	تتابع المديرة الإنجازات للتأكد من تحقق الأهداف التربويّة فيما يتعلق باستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة للطلبة.					
6	تقوم المديرة بتقويم أداء المعلمات وفقًا لمعايير تقويم الأداء المتبعة في استخدام الألعاب التربويّة الحديثة.					
7	تحث المديرة المعلمات على تصميم أدوات مناسبة لتقويم تعلم الأطفال وفق النتاجات التعليميّة لاستخدام الألعاب التربويّة الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغويّة للطلبة.					
8	تتابع المديرة مدى استخدام وسائل اتصال الكترونية لإطلاع أولياء الأمور عن تقدم أبنائهم.					
9	تطالب المديرة المعلمات بتحليل أداء الأطفال وتقديم التغذية الراجعة لهم.					

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1. الأطفال والديمقراطية.
2. الأطفال وثقافة التسامح.
3. الأطفال والعلوم.
4. الأطفال وثقافة الصورة.
5. الأطفال وفضاء اللعب.
6. الأطفال والثقافة الإلكترونية.
7. الأطفال والعدالة التربوية.
8. مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة. على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: info@jac-kw.org

الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة المترتبة على استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة من وجهة نَظَرِ المُعلِّمات في رياض الأطفال

Doi:10.29343/1-96-3

د. صفاء موسى محمد خمايسة
أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال
كلية التربية– جامعة حائل – المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدِّراسةُ للكشف عن الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة المترتِّبة على استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة من وجهة نَظَرِ المُعلِّمات في رياض الأطفال، ولتحقيق أهداف الدِّراسة اتُّبعَ المنهجُ الوصفيُّ التَّحليليُّ، حيث قامَتْ الباحثة بتطوير استبانة وتوزيعها على عيِّنة مكوَّنة من (100) من معلمات رياض الأطفال في مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد اختيرتْ بطريقة عشوائية من مجتمع الدِّراسة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (SPSS) تبيَّن للمعلمات أنَّ هناك مستوى من الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة المترتِّبة على استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة في رياض الأطفال، كما أظهرت النتائجُ عدمَ وجود اختلاف في آراء أفراد عيِّنة الدِّراسة حول مستوى الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة المترتبة على استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع رياض الأطفال، وأوصت الدِّراسةُ بمجموعة من التوصيات من أبرزها نشر الوعي لدى المتخصصين في مجال رياض الأطفال وبين أولياء أمور الأطفال حول الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة للألعاب الإلكترونيَّة في محاولة لإيجاد حلول للحد من هذه الآثار.

الكلمات المفتاحية: الآثار الاجتماعيَّة، الآثار النفسيّة للألعاب الإلكترونيَّة، المُعلِّمات في رياض الأطفال.

Arranged Social and Psychological Effects on Children›s Use of Electronic Games from the Point of View of Kindergarten Teachers

Safaa Mousa Mohammed Khamayseh
Assistant Professor at Kindergarten department College of Education-Hail University

Abstract

The study aimed at identifying the social and psychological effects associated with the children's use of electronic games from the point of view of kindergarten teachers. To achieve the objectives of the study, an analytical descriptive approach was used, The researcher developed a questionnaire and distributed it to a sample of (100) kindergarten teachers in the Directorate of Education in Qasaba Irbid, who were chosen randomly from the study population. Conducting a statistical analysis using the (SPSS) program, the results showed that there were no differences in the opinions of the study sample. regarding social and psychological effects of the use of electronic games to scientific qualification, years of experience and type of schools. The study ended with some recommendations to be taken into consideration.

Keywords: Social Effects, Psychological Effects, Electronic Games, Teachers in Kindergarten.

سُلِّم البحثُ في أكتوبر 2022 وأجيز للنشر في نوفمبر 2022

المقدّمة:

يشهد العالم المعاصر انفجارًا تقنيًّا هائلًا وسريعًا في شتى المجالات والميادين، إذ يعيش عالم اليوم ثورة تكنُولوجيَّة ضخمة في مجالات الاتصال والتكنولوجيا يعدُّ الحاسوبُ وشبكةُ الاتصال الإلكترونيَّة من أهمها على كثرتها، إذ اقتحمت شبكة الإنترنت اليوم العديدَ من مجالات الحياة الاجتماعيَّة، والاقتصادية، والثّقافية، والسياسية مما أثر بشكل طبيعي على طريقة لعب الأطفال، وهكذا انتشرت الألعاب الإلكترونيَّة وتطوَّرت بشكل لافت للنَظَر، وبدأ الأطفال باللعب باستخدام الأجَهزة الإلكترونيَّة المتوفرة في أيديهم وفي أيدي والديهم، مثل الهواتف الذكيةَ، وأجهزة الكمبيوتر المحمولة، وأجهزة الكمبيوتر المكتَبيَّة، وأجهزة التلفزيون، وأجهزة الألعاب المختلفة، ورافقت هذه الألعاب بعض المؤثرات الصوتية والمرئية، بالإضافة إلى سرعة معالجة الطلبات للأوامر من قبل اللاعب، مما جعلها تجذب الأطفال لممارستها واستبدالها تدريجيًّا بألعاب شعبية، حتّى أصبحت ظاهرة الألعاب الإلكترونيَّة حقيقة واقعة وظاهرة متجذّرة.

يعدُّ اللعبُ استعدادًا فطريًّا وطبيعيًّا عند الطّفل، كما يعدُّ ضرورةً من ضرورات حياته مثل الأكل، والنوم، فالطّفل ليس بحاجة إلى تعلم اللعب، ولكنه بحاجة إلى الإشراف والتوجيه، ويعدُّ اللّعبُ في مرحلة الطفولة شرطًا أساسيًّا لتنمية قدراته العقلية والجسمية، ونموه الاجتماعي والوجداني، كما يعدُّ مظهرًا من مظاهر السلوك الإنساني في مرحلة الطفولة المبكرة الّتي هي مرحلة وضع اللبنات الأولى في تكوين شخصية الطّفل النفسيّة والاجتماعيَّة والسلوكية، حيث تُجمع نَظَرياتُ علم النفس رغم اختلافها على أهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية الطّفل. (Wáite – stupiansky، 2014).

تمثل الألعاب السمةَ المميزة لحياة كل طفل، حيث إنها تشكّل عالمَه الخاص، بما في ذلك التجارب الّتي تؤدي إلى تطوير جميع جوانب حياته النفسيّة والاجتماعيَّة والعاطفية والمعرفية والسلوكية، وهي من أفضل الوسائل الّتي يمكن للطفل من خلالها أن يُعبّرَ عن نفسه، حيث إنّ اللعبَ ما هو إلا تعبير رمزي عن رغبات الطّفل اللاواعية الّتي لا يستطيع تحقيقها في الواقع، كما أنَّ الألعاب تساعد الطّفلَ على تخفيف اضطراباته النفسيّة ومشكلاته مثل القلق والتوتر والسيطرة على المواقف الصعبة (المصري، 2010).

تُسهم الألعابُ في تنمية القدرات العقلية والنمو المعرفي للأطفال خلال مراحل النمو المتعددة الّتي تتميز كلٌّ منها بخصائص معيّنة، فكل مرحلة تستوعب المرحلةَ الّتي تسبقها، وتهيئ للمرحلة الّتي تليها، علمًا أنَّ كلَّ فرد ينتقل من مرحلة إلى أخرى حسب قدراته الخاصة، والألعاب الّتي تنمي هذا الجانبَ هي تلك الّتي تساعد على التجميع والتركيب والبناء والتصنيف والتذكير والانتباه، فمن الملاحظ أنَّ اللعبَ بالورقة والقلم يساعد على تدريب مهارات الرسم والتشكيل بينما تحريك قطَع التركيب يعلم شيئًا حول الميكانيكا، واللعب بالأغراض المتنوعة تعلم الطّفلَ ابتداع طرائق جديدة في الترفيه (حطيط، 2006).

نتيجة للتطور التكنولوجي السريع والتطور الكبير في الألعاب الإلكترونيَّة الّتي تحظى بإقبال الأطفال عليها فقد استغرقت هذه الألعابُ جزءًا كبيرًا من وقتهم حيث أثرت على سلوكهم وأخلاقهم، فتدرجت هذه الألعاب وتطوَّرت بشكل كبير وواضح حتّى وصلت إلى ما هي عليه من تقدم تقني باهر، كما تعدُّ الألعابُ الإلكترونيَّة نشاطًا أو عملًا يؤدى في حدود زمان ومكان معيّنين حسب قواعد وقوانين مقبولة ومتفق عليها ومفهومة من قبَل من يمارسها للوصول إلى غاياته، وتكون ملزمة ونهائية في حد ذاتها، تتضمن تعاونًا أو تنافسًا مع الذات أو الآخرين، ويرافق الممارسةَ شيءٌ من التوتر والبهجة والمتعة واليقين كما أنها تختلف عن واقع الحياة الحقيقي فهي عالم من الخيال. وقد يمارسها لاعب واحد أو أكثر وهي هادفة، لها نواتج إما الربح أو الخسارة (الصوالحة، العويمر، والعليمات، 2016).

تعدُّ الألعاب الإلكترونيَّة مصدرًا مهمًّا للترفيه والاستجمام حيث إنها تزيل الحواجزَ الجغرافية والمكانية وتعمل على تقريب المسافات، بالإضافة إلى كونها محاكاة للعالم الحقيقي في تصورها وأحداثها، بالإضافة إلى سهولة لعبها في كل مكان وزمان، كما أنها متوفرة على العديد من الوسائل الإلكترونيَّة، بما في ذلك الهاتف المحمول وغيرها (قويدر، 2012). تشير دراسة الشحروري والريماوي (2011) إلى انتشار واسع للألعاب الإلكترونيَّة وزيادة في عدد ساعات الأطفال من الجنسين ذكورًا وإناثًا في ممارسة الألعاب، الأمر الذي بدأ يثير التساؤلات من قبل المربين وعلماء

النفس وعلماء الاجتماع حول آثارها النفسيّة والاجتماعيَّة.

تشير دراسة الزيودي (2015) إلى أنَّ انتشار الألعاب الإلكترونيَّة بسرعة هائلة في المجتمع، جعلها تصبح الشغلَ الشاغلَ بالنسبة للأطفال لدرجة أنها استحوذت على أذهانهم واهتماماتهم، مما جعلها تدخل مع الأسرة في منافسة حادة في مهمة التنشئة الاجتماعيَّة للأطفال، وتشير إلى أنه إذا كان دافع الطّفل نحو الألعاب الإلكترونيَّة يحمل معه الكثيرَ من الأشياء كما ويشير بأنه إذا كان اندفاع الطّفل نحو الألعاب الإلكترونيَّة يحمل في طيّاته الكثيرَ من الأمور الإيجابية فإن الأمر لا يخلو من بعض الآثار السلبية على الحياة النفسيّة والاجتماعيَّة والصحية والسلوكية والثّقافية الّتي ينبغي الالتفاتُ إليها، وتحاول الدِّراسة الحالية التَّعرفَ على آراء معلمات رياض الأطفال حول مستوى الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال.

تسعى معلمات رياض الأطفال إلى تحقيق مجموعة من الأهداف لدى الأطفال، وتختلف هذه الأهداف من روضة إلى أخرى، حسب خطة كل روضةٍ وتوجيهاتها، ولكن من المسلم به أنه توجد أهدافٌ عامّة للتعليم وأهدافٌ خاصة برياض الأطفال يجب على المُعلّمات أنَّ تكون على دراية وإلمام بها، وخاصة أنَّ التشريعات والقرارات واضحة بخصوص تبعية رياض الأطفال مهما كان شكلها، مع ترك مساحة من الحرية للإدارة يجوز فيها إضافة كل ما من شأنه أنَّ ينمي شخصيةَ الطّفل ويصقلها.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

أسهم الانتشار الواسع للألعاب الإلكترونيَّة وزيادة الساعات المصروفة من قِبَل الأطفال في اللعب، في زيادة الحيرة ما بين إيجابياتها وسلبياتها خصوصًا في العالم العربي الذي يُعدُّ مستهلكًا شرهًا للألعاب الإلكترونيَّة، مع أنه غير مشارك في إنتاجها، وغير مدرك لأبعادها، وغير آبه بوجهها الآخر، لقد أصبح موضوعُ الألعاب الإلكترونيَّة مثارَ جدل قائمٍ بين التربويين، حيث انقسم التربويون فيه إلى فريقين ما بين متفائلين للعب الأطفال بالألعاب الإلكترونيَّة وما بين متشائمين؛ وقد أقام كلٌّ من الفريقين وجهةَ نَظره على أساس من الحجج والافتراضات الّتي لا يمكن تجاهلها، نَظَرًا لاختلاف وجهات نَظَر الباحثين في آثارها النفسيّة والاجتماعيَّة من الناحيتين السلبية والإيجابية على الأطفال بصورة عامّة، حيث جاءت الحاجة الماسة لاستقصاء الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة لهذه الألعاب على الأطفال، ونتيجة لما تقدّم جاءت هذه الدِّراسة للكشف عن مستوى الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال. ويمكن صياغةُ مشكلة الدِّراسة من خلال الأسئلة الآتية:

السُّؤال الأول: ما مستوى الآثار النفسيّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال من وجهة نَظَرِ معلمات رياض الأطفال؟

السُّؤال الثاني: ما مستوى الآثار الاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال من وجهة نَظَرِ معلمات رياض الأطفال؟

السُّؤال الثالث: هل تختلف آراء أفراد العيِّنة حول الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال باختلاف متغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع رياض الأطفال)؟

أهداف الدِّراسة:

تحاول الدِّراسة تحقيقَ الأهداف الآتية:

1. الكشف عن مستوى الآثار النفسيّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال من وجهة نَظَر معلمات رياض الأطفال.
2. الكشف عن مستوى الآثار الاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال من وجهة نَظَرِ معلمات رياض الأطفال.

3. التَّعرف على مدى وجود آراء لمعلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بمستوى الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال تبعًا لاختلاف المتغيّرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع رياض الأطفال).

أهمية الدِّراسة:

إن دراسة الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة المترتبة على استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة من وجهة نَظَر المُعلِّمات في رياض الأطفال يجعلنا أكثر تحكّمًا في الظاهرة مما يساعد على التخفيف من حدتها وتوسّع انتشارها، ويُؤمَّل أنَّ يُستفادَ من نتائج هذه الدِّراسة على النحو الآتي:

أولًا: الأهمية النَظَرية للدراسة

تكمن الأهميةُ النَظَرية للدراسة من خلال ما هو آتٍ:

في توجيه نَظَر واضعي السياسات التربوية ومتخذي القرارات في تقويم الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعابَ الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال تقويمًا عمليًّا، وتوجيه متخذي القرارات في المؤسسات والجمعيات التربوية إلى الحد من الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال ما هو آتٍ:

نشْر الوعي بين أولياء الأمور حول ماهية الألعاب الإلكترونيَّة وجوانبها المختلفة، وتكوين فكرة شاملة عنها، إضافة إلى معرفة آثارها النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عنها على الأطفال؛ لمساعدتهم في تعريفهم بأهمية مراقبة الأطفال، والاطلاع على نوعية الألعاب الإلكترونيَّة الَّتي تُتداوَلُ من قبلهم، كما وفّرت هذه الدِّراسةُ مقياسين أحدهما لقياس مستوى الآثار النفسيّة الناجمة عن الألعاب الإلكترونيَّة، والآخر لقياس مستوى الآثار الاجتماعيَّة الناجمة عن الألعاب الإلكترونيَّة، كما تقوم هذه الدِّراسةُ بإفادة وفتح آفاق بحثية جديدة حول ماهية الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال وكيفية مواجهتها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الألعاب الإلكترونيَّة: جميع أنواع الألعاب المتوفرة على هيئات إلكترونية وتشمل ألعاب الحاسب والإنترنت وألعاب الفيديو، وألعاب الهواتف النقالة وألعاب الأجهزة المحمولة (حنفي، 2018).

تعرّفها الباحثَةُ إجرائيًّا على أنها ألعابٌ يكون الوسيطُ فيها إلكترونيًا، وتشمل أجهزة الكمبيوتر وألعاب الإنترنت وألعاب الفَيديو والهواتف المحمولة.

الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة: هي النَّتائج التي تتمخض عن الظواهر الاجتماعيَّة والنفسيّة التي يعيشها الفردُ وتؤثر على شخصيته تأثيرًا واضحًا، مما ينعكس على الفرد من خلال التكيف والاستقرار للوسط الذي يعيش فيه، أو أنها تقوده إلى الانسحاب من ذلك الوسط والتعرض إلى التصدع والتفتيت كنتيجة للظاهرة التي يتعرض لها (البزاز، 2005).

معلمات رياض الأطفال: هي المعلمة الَّتي تتميز بشخصية تربوية تُختارُ بعناية بالغة من خلال مجموعة من المعايير الخاصة بالسمات والخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعيَّة والانفعالية المناسبة لمهنة تربية الطّفل (عبد الرؤوف، 2008).

حدود الدِّراسة ومُحدِّداتها:

الحدود المكانية: طُبِّقَتْ هذه الدِّراسةُ في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الَّتي تحتوي على صفوف رياض أطفال في محافظة إربد.

الحدود الزمانية: طُبِّقَتْ هذه الدِّراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2022 / 2023.

الحدود البشرية: طُبِّقَتْ هذه الدِّراسة على عيِّنة من معلمات رياض الأطفال.

محددات الدِّراسة: حُدِّدتْ نتائجُ الدِّراسة بدرجة صدْق أدواتها المستخدَمة لجمْع البيانات وثباتها، وبدرجة دقة إجابة أفراد العيِّنة وموضوعيتهم على فقرات الأداة، ومدى تمثيل العيِّنة، ولا يمكن تعميمها إلا على المجتمع الذي سُحبتْ منه العيِّنةُ وما يماثلها من مجتمعات.

الإطار النَظَري

تعرف الألعاب على أنها نظامٌ يشارك فيه اللاعبون بشكل موجَّه أو غير موجَّه، يخضع لمجموعة من القواعد والقوانين المُلزمة، ويتمكن الفرد من استثمار طاقته الحركية والذهنية فيها، ويمكن التنبؤ بالنَّتائج حسب مهارة اللاعب وخبرتَه باللعبة (القلم،2020).

يؤدي اللعب دورًا أساسيًّا في تنمية قدرات الطّفل على الإبداع والابتكار، فالطّفل وهو يلعب يحوّل ذلك اللعبَ إلى مسألة جدية تهمه فيضع فيها قدراته ومهاراته ومشاعره كافةً وكامل ذاته (الشهراني، 2013).

تولي المؤسساتُ التربوية أهميةً كبيرة للعب، وتؤكد على أهميته في المناهج على أن يكون موجَّهًا يقوم به الأفرادُ من أجل التعلم والمتعة، حيث تُستغل قدراتُ الطلبة الحركية والذهنية للوصول إلى المعلومات الواردة ضمن نصّ اللعبة (الحيلة، وغنيم، 2002).

ويرى بروكس، تشيستر، سميتون وسنبر (Brooks، Chester، Smeeton & Spencer،2016) أنَّ الألعاب الإلكترونيَّة هي لعبة تستخدم الإلكترونيات لإنشاء نظام تفاعلي يمكن أنَّ يلعبَه اللاعبُ، ويعدُّ الشكل الأكثر شيوعًا للعبة الإلكترونيَّة هو لعبة الفيديو، ولهذا السبب عادة ما تُستخدَم المصطلحاتُ عن طريق الخطأ بشكل مترادف، وتشمل الأشكالُ الأخرى الشائعةُ للعبة الإلكترونيَّة منتجاتٍ مثل الألعاب الإلكترونيَّة المحمولة وغيرها.

يُعرِّف (hanna، 2014) الألعابَ الإلكترونيَّة على أنها نشاط وفق مادة مبرمجة بواسطة الحاسوب تستخدم الوسائطَ المتعددةَ من النص والصوت والصورة الثابتة والمتحركة للتعبير عن المحتوى في ضوء معايير محددة وبخطوات مرتبة تساعد المتعلمَ على اكتساب الأهداف سواء أكانت وجدانية أم معرفية وتحقيق أهداف معيِّنة يتفاعل معها المتعلمُ، وتقدّم له التغذية الراجعة وفقًا لاستجابته.

وعرَّفها الخضيري (2019) من الناحية البرمجية بأنها الألعاب الَّتي بُرمِجَت باستخدام الحاسوب وتُلعب بوجود وسيط إلكتروني كالتلفاز والحاسوب أو أي شاشات ذكية أخرى.

يؤكد عفانة (2014) أنَّ هناك أهدافًا للألعاب الإلكترونيَّة التَّعليميَّة وهي: مساعدة الطّفل على التعلم، واكتشاف العالم الذي يعيش فيه، وتنمية الجوانب المعرفية والاجتماعيَّة والوجدانية المختلفة للطفل، وتخليص الأطفال من التوتر النفسي، وتنمية التفكير الإبداعي والابتكاري، وحل المشكلات لدى الأطفال.

ذكر أوسكينبايا وآخرون (Oskenbaya، et.al، 2016) أنَّ هناك العديد من الأسباب الَّتي تدعو الأفراد إلى استخدام الألعاب الإلكترونيَّة من أهمها: عدم الرضا عن الحياة الشخصية الَّتي يعيش بها الطّفل، والظروف الأكاديمية أو المهنية الصعبة الَّتي تؤدي بالطّفل إلى اللجوء إلى الألعاب الإلكترونيَّة هربًا من الظروف الَّتي يعيشها، والتأثيرات الخارجية من البيئة، أو تلك الناتجة عن تأثيرات الأقران، والعلاقات غير الجيدة مع أفراد الأسرة، والأزمات المالية والاجتماعيَّة الَّتي يمكن أنَّ يتعرض لها الطّفلُ، والصحة النفسيّة السيئة الَّتي ينتج عنها لجوءُ

الطّفل إلى الألعاب الإلكترونيَّة كملاذ من المشكلات النفسيّة.

كما ويرى أحمدي، وآخرون (Ahmadi، and، et.al، 2014) وجودَ العديد من العوامل والأسباب الَّتي من شأنها أنَّ تُسهم في انتشار استخدام الأفراد للألعاب الإلكترونيَّة، منها: جاذبية هذه الألعاب، وسهولة الاستخدام، الأمر الذي بدوره يساعد على زيادة نسبة التفاعل بين مستخدميها، وملء وقت الفراغ، والتسلية والترفيه، وكذلك من أجل الاتصال والتواصل مع الآخرين من حولهم، وكذلك من أجل زيادة الوعي والمعرفة لديهم.

أكد محمد (2012) أنَّ هناك وظائف للألعاب الإلكترونيَّة التربوية حيث تعدُّ أداةً ووسيلة تساعد في إحداث تفاعل الطّفل مع عناصر البيئة ومكوناتها لغرض تعلمه، وإنماء شخصيته وسلوكه، ويمثل وسيلة تعليمية تقرّب المفاهيمَ إلى الذهن وتساعد الطّفلَ في إدراك معاني الأشياء والتكيف مع واقع الحياة، وأداة فعالة في تفريد التعليم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية أيضًا، وتعليم الطلاب وفقًا لإمكاناتهم وقدراتهم، واللعب وسيلة مرنة يمكن أنَّ توفر فرصًا أو مداخل لإحداث النمو المتوازن لدى الطلبة إضافة إلى أنه يُشبع ميولَهم ويلبي رغباتهم، ويعدُّ وسيلة فعالة في تنشئة الطلبة وبناء شخصيتهم وإمكانياتهم العقلية والنفسيّة، ويؤثر إيجابًا على توازنهم الانفعالي والعاطفي.

بينَّ العمري (2015) أنَّ هنالك مميزات للألعاب الإلكترونيَّة التَّعليميَّة في كونها تنمي مهارات الطّفل في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتفسير واتخاذ القرار وحل المسائل المختلفة، كما تنمي التعلم المستمر والذاتي للطفل، وتربط المادة التَّعليميَّة بالحياة اليومية وكذلك المعرفة، وتثير الأطفالَ نحو التعلم والتحصيل الدراسي من خلال أسلوب اللعب، وتعمل على نقْل أثر التعلم إلى مواقف تعليمية جديدة وملموسة، وتساعد الطلبة على الحصول على المعرفة، كما تُستخدَم في تعلم الطلبة الضعفاء في التحصيل الأكاديمي.

كما ذكر كلٌّ من علي (2005) ومحمود (2005) أنَّ هنالك مميزات للألعاب الإلكترونيَّة التَّعليميَّة هي: توفر البيئة التَّعليميَّة التفاعلية، وتوفر بيئة متنوعة البدائل بما يناسب خصائص المتعلمين، والمرونة من خلال عمل التعديلات عليها في مراحل التصميم والإنتاج، والتّزامن من خلال الحركة والصورة المتحركة والرسوم مع الصوت لتحقيق الهدف التعليمي المُراد.

إن الارتباط القوي الذي جمَعَ بين الأطفال والألعاب الإلكترونيَّة، والذي أصبح جزءًا لا يتجزأ من ثقافة الألفية الثالثة، أدى إلى جدال بين علماء النفس والتربية، حول مدى تأثير هذه الألعاب بأشكالها المختلفة على الأطفال، سواء من النواحي الصحية، أم السلوكية، أم الانفعالية، فضلًا عن آثارها القيمية والثّقافية بشكل عام.

وفي خضم الاهتمام الكبير بالألعاب الإلكترونيَّة يتساءل المرءُ عن الآثار الَّتي يمكن أنَّ تُحدثها هذه الألعابُ على الأطفال، فالألعاب الإلكترونيَّة سلاحٌ ذو حدين، فكما أنَّ فيها سلبيات، فإنها كذلك لا تخلو من الإيجابيات (الزيودي، 2015).

يعدُّ استخدامُ الألعاب في التعليم من أكثر الوسائل الَّتي تشد انتباهَ المتعلمين، وتؤكد النَظَرياتُ التَّعليميَّة أنَّ شدَّ الانتباه أكثر أهميةً من التشجيع في عملية التعلم؛ ولذلك فإن الألعاب التَّعليميَّة الإلكترونيَّة تَساعد على تركيز المعلومة وثباتها في أذهان التلاميذ لما تمتاز به من شدِّ انتباه الطلاّب أثناء استخدامها (العوادات، 2018).

فمن الناحية الإيجابية عدَّ البعضُ أنَّ ممارسةَ الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة المليئة بالحركة والمؤثرات البصرية، تُسهم في تحسين قدراتهم على الرؤية، حيث أكدت الدِّراسةُ الَّتي أجراها باحثون أمريكيون في جامعة روشيستر (Rochester) أنَّ الأطفال الذين مارسوا هذه الألعابَ لساعات قليلة يوميًّا على مدار شهر كامل، ظهرت لديهم بوادرُ تحسُّن في قدرتهم على الرؤية بنسبة (20%)، لكونها أثرت في الطريقة الَّتي يتعامل بها الدماغُ مع المعلومات البصرية، وأفادت أُستاذة الدماغ والعلوم المعرفية بالجامعة الدكتورة دافين بافيلير (Daphne bavelier) أنَّ الأطفال الذين أُجريت الدِّراسة عليهم أظهروا زيادةً كبيرةً في القدرة التحليلية لأعينهم بعد (30) ساعة متقطعة من ممارسة الرموز والحروف في اختبارات الإبصار بطريقة دقيقة (الشحروري والريماوي، 2008).

وحول العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونيَّة والمخرجات المعرفية التعليمية، أسفرت الدّراساتُ عن نتائج

متباينة ومتفاوتة، كما أورد (الهدلق، 2012) بعضُ النَّتائج الإيجابية، منها أنَّ ممارسة الألعاب الإلكترونيَّة عبر الإنترنت تحسِّن المهارات المعرفية، وبالذات مهارات القراءة على وجه التحديد وذلك بالنسبة للأطفال ذوي مهارات القراءة المنخفضة فقط.

ومن النواحي الاجتماعيَّة، فقد أكدت بعضُ الدّراسات أنَّ هذه الألعاب تعمل على توطيد العلاقة بين الآباء والأبناء، وتقترح الترويج لها كأداة لربْط أفراد الأسرة. وكشف البحثُ الذي أجرته «جمعية برامج الحاسوب الترفيهية» أنَّ (35%) من الذين شملهم البحثُ، أي واحد بين ثلاثة أولياء أمور لا يتوانون عن الانغماس في تلك الألعاب، وأن (80%) يشاطرون الأبناءَ اللعبَ، ويعتقد ثلثا المشاركين في الدِّراسة أنَّ الألعابَ وطّدت أواصرَ العلاقة بين أفراد العائلة (الزيودي، 2015).

ويؤدي انغماسُ الأطفال في الألعاب الإلكترونيَّة إلى الكثير من الآثار السلبيّة؛ فغالبًا ما يؤدّي إلى انخفاض كميّة الأنشطة البدنيّة التي يمارسها هؤلاء الأطفال ويؤدّي بالتّالي إلى وجود العديد من المشاكل الصحيّة، كما ويؤثّر هذا النوع من الألعاب على النموّ المعرفيّ للأطفال بشكل مباشرٍ نتيجة لعدم انخراطهم في العالم الخارجيّ بالشكل المطلوب، وتشتمل الآثارُ السلبيّة الأخرى للألعاب الإلكترونيَّة على انخفاض درجات الأطفال في رياض الأطفال واكتساب الكثير من القيم الخاطئة، والسلوكيات العنيفة أيضًا، وهناك العديد من الأضرار النفسيّة التي تتسبّب بها الألعابُ الإلكترونيَّة، وأهمها السلوك العدواني، والاضطرابات السلوكية، وإدمان الألعاب (khan، 2019).

الدّراسات السّابقة:

تناولت العديدُ من الدّراسات السّابقة الألعابَ الإلكترونيَّة وأثرَها على الأطفال، قامَتْ الباحثَة بعرض الدّراسات الأقرب لموضوع الدِّراسة الحالية، حيث عرضتها من الأحدث إلى الأقدم، وفيما يلي عرضٌ لها.

تناولت دراسة الأنصاري (2020) آثارَ الألعاب الإلكترونيَّة على تكوين ثقافة الطّفل، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة وتوزيعها على (150) ولي أمر أب / أم اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، واتفقت استجاباتُ أفراد عيِّنة الدِّراسة على جملة من الآثار الإيجابية، وجاءت في المرتبة الأولى تنمية قدرة الطّفل على التعامل مع التقنيات الحديثة، كما اتفقت استجاباتُ أفراد العيِّنة على الآثار السلبية، وجاء في المرتبة الأولى لأبرز تلك الآثار إصابة الطّفل بإدمان اللعب من خلال الأجهزة الإلكترونيَّة والانشغال عن العبادات والطاعات.

حاولت دراسة جميل وشفيق وعبد الواحد (Jamel، Shafiq and Abdulwahid، 2019) التَّعرفَ إلى أثر أجهزة ألعاب الفيديو المعتمدة على الحاسوب على صحة الأطفال، بما في ذلك الهاتف المحمول والحاسوب والآيباد. واستخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي المسحي، وقد تكونت عيِّنة الدِّراسة من (100) طفل تتراوح أعمارهم بين 1–5 سنوات، يذهبون مع أمهاتهم إلى المستشفى لغرض العلاج، وأظهرت الدِّراسةُ وجودَ علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأجهزة الإلكترونيَّة والمستوى التعليمي للأم. ووجودَ علاقة ذاتِ دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يستخدمون الأجهزة الإلكترونيَّة ومحل الإقامة بدرجة مرتفعة.

في حين تناولت دراسةُ صابر (2019) انعكاساتِ استخدام الألعاب الإلكترونيَّة على النمو في مرحلة الطفولة المبكرة، على جوانب النمو الجسمية، العقلية، والانفعالية، والاجتماعيَّة، واللغوية. واستخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي التحليلي، وتكونت عيِّنةُ الدِّراسة من (26) وحدة بحثية من تخصصات مختلفة، وتوصل البحثُ إلى عدد من النَّتائج: يتابع أولياءُ الأمور أطفالَهم في استخدام الألعاب الإلكترونيَّة، تراوحت مدة الألعاب الإلكترونيَّة في اليوم لأطفال عيِّنة الدِّراسة بأكملها ما بين (15 – 30) دقيقة للإناث، و (30 – 40) دقيقة للذكور، ولم يكن للألعاب الإلكترونيَّة أي آثار سلبية على التطورات الجسدية والعقلية على السواء إلا أنَّ الآثار السلبية ظهرت على الجوانب الحركية والاجتماعيَّة واللغوية.

أما دراسة عبد العال (2019) فقد هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرف على مدى ارتباط إدمان الألعاب الإلكترونيَّة ببعض الأمراض الاجتماعيَّة والنفسيّة للمراهقين أفراد العيِّنة البحثية، وكذلك إلى التَّعرف على الفروق بين الذكور والإناث وفقًا لمدى انتشار الأمراض الاجتماعيَّة والنفسيّة للمراهقين أفراد العيِّنة، استخدمت الدِّراسة المنهجَ الوصفي

التحليلي، وقد تكوّنت عيِّنة الدِّراسة من (47) طالبًا وطالبة، وأظهرت الدِّراسة وجودَ علاقة ارتباطية سالبة بين متغيّر المساندة الاجتماعيَّة من قبل الأسرة وكلٍ من درجة إدمان الألعاب الإلكترونيَّة والعزلة الاجتماعيَّة، والعنف لدى المراهقين، ووجودَ علاقة ارتباطية موجبة بين درجة إدمان الألعاب الإلكترونيَّة وبعض الأمراض الاجتماعيَّة للمراهقين المتمثلة في الاكتئاب النفسي والعزلة والعنف، ووجودَ فروق جوهرية بين كل من الطلاب الذكور والإناث فيما يتعلق بالاكتئاب النفسي لصالح الذكور.

وقام كلٌّ من ريكيرز وآخرون (Rikkers، et.al، 2016) بدراسة هدفت إلى التَّعرف على المشكلات السلوكية والعاطفية الَّتي تواجه الأطفال والمراهقين من استخدام الإنترنت والألعاب الإلكترونيَّة، وقد استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدِّراسة قوبلَ عددٌ من أولياء أمور الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 4 – 17 سنة، وقد تكوّنت عيِّنة الدِّراسة من (6310) من أولياء أمور الأطفال والمراهقين، وأظهرت الدِّراسةُ وجودَ درجة مرتفعة من المشكلات السلوكية والعاطفية لدى الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم من (4 – 17) سنة، ووجودَ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة نسبة المشاكل السلوكية والعاطفية بين الذكور والإناث، وكانت النتيجة لصالح الإناث بمستويات عالية جدًا، كما أظهرت النَّتائجُ أنَّ الأطفال والمراهقين الذين يتعاملون مع مجموعة من عوامل الخطر بانتشار أعلى لسلوك المشكلة من غيرها. كما أظهرت أنَّ الشباب الذين عانوا من مشاكل عاطفية أو مستويات عالية من الاضطراب النفسي أمضوا معظمَ الوقت على الإنترنت أو الألعاب الإلكترونيَّة.

ودراسة أليرزا (Alireza، 2012) هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام الألعاب التَّعليميَّة المقدّمة عبر شبكة الإنترنت في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وأجرى الباحثُ دراستَه على عيِّنة عشوائية من طلاب المرحلة الأساسية في صافيه مكوَّنة من (80) طالبًا، استخدم الباحث المنهجَ شبهَ التجريبي على المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الألعاب التَّعليميَّة عبر الإنترنت، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وأسفرت هذه الدِّراسة عن وجود أثر واضح لاستخدام الألعاب التُّعليميَّة التي تأتي عن طريق الإنترنت حيث تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية.

قام (Tudela and Arizat، 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير الحاسوب على تعليم أطفال (الداون سندروم) بعضَ المفاهيم والمهارات الحسابية الأساسية، وقد قورنَ بين طريقة التعليم ذات الوسائط المتعددة وبين الطريقة التقليدية في تعليم المهارات الحسابية – ودُرِّبَتْ مجموعتان من الأطفال الداون، تعلمت إحداهما باستخدام وسائط حاسب متعددة، والأخرى باستخدام طرق مبنية على الورقة والقلم، قُيِّمَت المجموعتان قبل وبعد جلسات التدريب، وقد توصلت نتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ المجموعة ذات الوسائط المتعددة قد أظهرت أداءً أعلى من المجموعة الأخرى في تعلم المهارات الحسابية.

وفي دراسة قام بها (Setzer، Duckett 2000) بعنوان «مخاطر استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة»، تكوّنت العيِّنة من (323) من تلاميذ الصف الأول الَّتي يبلغ عمرهم 9 سنوات، وتوصلت تلك الدِّراسة إلى النَّتائج التالية: إنَّ 3: 9 % من الأطفال تم التَّعرف علي إفراطهم في ألعاب الفيديو، وكانت بالمقارنة مع بقية الأطفال الآخرين، وهناك عدد من المشاكل الجسدية والنفسيّة التي قد تظهر مثل مشاكل فرْط النشاط واضطرابات التعلم، وفي الاتجاه نفسه قام (Anderson، 2004) بدراسة أخرى بعنوان تأثير ألعاب الفيديو على الأطفال ومنها (البلاي ستيشن)، وتوصّل إلى أنَّ هذه الألعاب تحرّض على العنف، ولها تأثير أشد من تأثير أفلام العنف، لأن الألعاب تفاعلية، بينما دور المشاهد للأفلام سلبي، وقد وجد أنَّ معدل ما يقضيه الطفل في الولايات المتحدة الأمريكية في هذا النوع من الألعاب هو 13 ساعة تقريبًا أسبوعيًّا، وأن اللعب المتزايد لهذا النوع من الألعاب يؤدي إلى العدوانية في التفكير والمشاعر والسلوك، كما أنَّ هذه الألعاب تجعل مستخدميها أقل عناية وعطفًا على الآخرين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدّراسات السّابقة تبيَّن للباحثة أنَّ هناك نقاطَ تشابه واختلاف في الدّراسات السّابقة، وفيما يلي عرْض للنتائج:

اتفقت الدِّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة من حيث المنهج فقد استُخدِمَ المنهجُ الوصفي التحليلي، وتباينت الدّراسات من حيث مجتمع الدِّراسة، فمنها من اختار أولياءَ الأمور، ومنها طبّق على الطلبة، وجميعها اختلفت مع الدِّراسة الحالية الَّتي طبّقت على معلمات رياض الأطفال.

مميزات الدِّراسة الحالية عن الدّراسات السّابقة: بينما ركّزت الدّراساتُ السّابقة على موضوع الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة المرتبة على استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة، وتحدثت عن موضوع التعليم الفعال، بمعزل عن الربط بين الموضوعين، جاءت الدِّراسة الحالية لتدرس الآثارَ الاجتماعيَّة والنفسيّة المرتبة على استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة من وجهة نَظَرِ المُعلِّمات في رياض الأطفال.

منهج الدِّراسة:

اتبعت الباحثَةُ المنهجَ الوصفي التحليلي لمناسبته لمتغيّرات الدِّراسة، لقياس الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة المترتبة على استخدَام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة من وجهة نَظَرِ المُعلِّمات في رياض الأطفال.

مجتمع الدِّراسة:

تكوّن المجتمع من جميع معلمات رياض الأطفال في لواء قصبة إربد البالغ عددُهم ما يقارب (700) معلمة.

عيِّنة الدِّراسة:

اختيرت عيِّنةٌ عشوائية بسيطة مكوَّنة من (100) معلمة رياض أطفال، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع الدِّراسة، والجدول (1) يبيّن توزيعَ أفراد عيِّنة الدِّراسة وفقًا لمتغيّراتها.

الجدول (1) توزيع أفراد عيِّنة الدِّراسة تبعًا للمتغيّرات الشخصية (ع=100)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	90	90.0
	دراسات عليا	10	10.0
	المجموع	100	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	47	47.0
	5–أقل من 10 سنوات	33	33.0
	10 سنوات فأكثر	20	20.0
	المجموع	100	100.0
نوع رياض الأطفال	حكومية	55	55.0
	خاصة	45	45.0
	المجموع	100	100.0

أداة الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة، قامَت الباحثَةُ بتطوير أداة هي الاستبانة للكشف عن مستوى الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال من وجهة نَظَر معلمات رياض الأطفال، وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع والدّراسات السّابقة من جَزأين: الجزء الأول تضمّن بيانات أولية (معلومات ديموغرافية) عن أفراد عيِّنة الدِّراسة، وتمثلت: بالمؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع رياض الأطفال، أما الجزء الثاني فتضمّن الفقرات الّتي تقيس الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة، حيث بلغ عدد فقراته (30) فقرة وزِّعت على مجالين رئيسين: هما: مجال مستوى الآثار النفسيّة، ويتضمن (15) فقرة، ومجال مستوى الآثار الاجتماعيَّة، ويتضمن (15) فقرة.

صدق أداة الدِّراسة:

للتحقق من صدق الأداة قامَت الباحثَة بعرضها على مجموعة من المُحكِّمين والمختصين في الجامعات الأردنية، وذلك لإبداء رأيهم في صدق الأداة، ومَدى صلاحيتها لقياس ما أُعدّتْ لقياسه، ومدى وضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية، أو أيّة تعديلات يرونها مناسبة من دمج، أو حذف، أو إضافة أيّ فقرات، حيث قامَتْ الباحثَة بأخذ آراء المحكّمين بناءً على ملاحظاتهم وتوصياتهم من إضافة وحذف وإعادة صياغة للفقرات، والخروج بالاستبانة بوضعها النهائي.

ثبات أداة الدِّراسة:

للتحقق من ثبات الأداة قامَت الباحثَة بتطبيقها وإعادة تطبيقها على عيِّنة استطلاعية من خارج عيِّنة الدِّراسة ومن مجتمعها مكوَّنة من (20) معلَمة، وبفارق زمني مدته أسبوعان بين مرَّتَي التطبيق، حيث قُدِّرَ معاملُ ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وقد بلغت قيمة ثبات الدرجة الكلية (0.79)، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا لمجال الآثار النفسيّة (0.78)، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا لمجال الآثار الاجتماعيَّة (0.77) وجميعها تعدُّ قيمًا مقبولة لأغراض هذه الدِّراسة، كما قُدِّرَ معاملُ ثبات الإعادة (Test– retest)، وقد بلغت قيمته لأداة ككل (0.81)، في حين بلغ للمجال الأول (الآثار النفسيّة) (0.80)، وللمجال الثاني (الآثار الاجتماعيَّة) (0.79)، وجميعها تعدُّ قيمًا مقبولة لأغراض هذه الدِّراسة.

تصحيح أداة الدِّراسة:

تكوّنت الأداة بصورتها النهائية من (30) فقرة تكون الإجابة عنها من خلال تدريج ليكرت الخماسي، بحيث تُعطى إجابة الفقرات الدرجات المبيّنة في الجدول (2).

الجدول (2) تصحيح فقرات الأداة

المستوى	الدرجة
بدرجة كبيرة جدًّا	5
بدرجة كبيرة	4
بدرجة متوسطة	3
بدرجة قليلة	2
بدرجة قليلة جدًّا	1

المعيار الإحصائي لفقرات أداة الدِّراسة :

لتفسير تقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة على كل فقرة من فقرات الأداة وعلى مجاليها وعلى الدرجة الكلية، استخدمت الباحثةُ المعادلة الآتية:

طول الفترة – (الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

$(5-1) / 3 - 1.33$

- إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.00 –أقل من 2.33)، يدل على مستوى منخفض.
- إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.33 –أقل من 3.66)، يدل على مستوى متوسط.
- إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.66–5.00)، يدل على مستوى مرتفع.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدِّراسة؛ استخدمت المعالجات والأساليب الإحصائية الآتية:

1. للإجابة عن السُّؤال الأول استُخرِجَت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافات المعياريَّة لتقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة على كل فقرة من فقرات الأداة وعلى مجاليها وعلى الدرجة الكلية.
2. للإجابة عن السُّؤال الثاني استُخرِجَت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافات المعياريَّة لتقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة على كل فقرة من فقرات الأداة وعلى مجاليها وعلى الدرجة الكلية.
3. للإجابة عن السُّؤال الثالث اختُبِرَ (Independent Samples Test) لدراسة الفروق في آراء أفراد عيِّنة الدِّراسة تبعًا لمتغيرَي (المؤهل العلمي، نوع رياض الأطفال)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في آراء أفراد عيِّنة الدِّراسة تبعًا لمتغيّر (سنوات الخبرة).

عرْض النَّتائج:

يشمل هذا الجزء عرضًا لنتائج الدِّراسة الحالية الَّتي هدفت للتعرّف على الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة المترتبة على استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة من وجهة نَظَرِ المُعلِّمات في رياض الأطفال، وعُرِضَتْ نتائجُ الدِّراسة وفقًا لِمَا تناولته من أسئلة.

أولًا: النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الأول: ما مستوى الآثار النفسيّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال من وجهة نَظَرِ معلمات رياض الأطفال؟

أُجيبَ عن هذا السُّؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريَّة لتقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة عن فقرات المجال الأول من أداة الدِّراسة الذي يهدف للتعرف على الآثار النفسيّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال من وجهة نَظَرِ معلمات رياض الأطفال، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريَّة لتقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة عن فقرات مجال الآثار النفسيّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال، مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي(ع=100)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	استخدام الألعاب الإلكترونيَّة يتسبب بالعديد من الاضطرابات النفسيّة للطفل.	3.77	0.91	مرتفعة
2	7	تزيد الألعاب الإلكترونيَّة من مستوى الأنانية وحب الذات لدى الأطفال.	3.59	0.90	متوسطة
3	3	تسبب الألعاب الإلكترونيَّة زيادةَ مستوى الكسل لدى الأطفال.	3.52	0.89	متوسطة
4	11	تنمي الألعاب الإلكترونيَّة روحَ المنافسة لدى الطّفل.	3.49	0.81	متوسطة
5	8	تعزز الألعاب الإلكترونيَّة السلوكَ الإدماني لدى الأطفال.	3.48	0.89	متوسطة
6	5	ترسخ الألعاب الإلكترونيَّة الأفكارَ العنيفة لدى الأطفال.	3.39	0.93	متوسطة
7	12	تبث الألعاب الإلكترونيَّة الشعورَ بالسرور لدى الطّفل.	3.37	0.88	متوسطة
8	14	تؤثر الألعاب الإلكترونيَّة سلبًا على القيم الأخلاقية لدى الأطفال.	3.36	0.93	متوسطة
9	6	تنمي الألعاب الإلكترونيَّة الأفكارَ الإجرامية لدى الأطفال.	3.35	1.00	متوسطة
10	9	تغرس الألعاب الإلكترونيَّة روحَ المثابرة لدى الطّفل.	3.34	0.92	متوسطة
11	4	تحوّل الألعاب الإلكترونيَّة الطّفلَ إلى كائن مليء بالوهم والخيال.	3.28	1.04	متوسطة
12	13	تساعد الألعاب الإلكترونيَّة في تنمية مستوى التعاون لدى الأطفال.	3.26	0.98	متوسطة
13	15	تؤثر الألعاب الإلكترونيَّة على مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الطّفل.	3.24	0.85	متوسطة
14	2	تسبب الألعاب الإلكترونيَّة التوترَ والكآبة للأطفال.	3.22	1.14	متوسطة
15	10	تساعد الألعاب الإلكترونيَّة على تطوير التفكير لدى الطّفل.	3.21	0.91	متوسطة
مجال الآثار النفسيّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال ككل			3.39	0.74	متوسطة

تشير البيانات الواردة في الجدول (3) أنَّ مستوى الآثار النفسيّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال جاء متوسطًا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة عن المجال ككل (3.39) بدرجة تقييم متوسطة، كما يظهر من الجدول (3) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت ما بين (3.21–3.77) جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (1) ونصّها: (استخدام الألعاب الإلكترونيَّة يتسبب بالعديد من الاضطرابات النفسيّة للطفل)، بمتوسط حسابي (3.77) ودرجة تقييم مرتفعة، في حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (10) ونصّها: (تساعد الألعاب الإلكترونيَّة على تطوير التفكير لدى الطّفل) بمتوسط حسابي (3.21) ودرجة تقييم متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تعلُّقَ الطّفل –خاصة في السن المبكرة– بالألعاب الإلكترونيَّة يشكّل خطرًا كبيرًا عليه؛ إذ إنها تعمل على تشويه الصورة الذهنية للعالم لدى الطّفل، كما أنها تعطي مفهومًا خاطئًا عن العلاقات الإنسانية والشخصية، حيث تشكّل هذه الألعابُ الرافدَ الرئيسَ الذي يتشرب منه الطّفلُ الأفكارَ والتصورات والسلوكيات، وتضفي على مكنونات نفسه عالمًا غريبًا خاصًّا يؤدي إلى استنفاد قواه وقدراته الطبيعية الذهنية، واتفقت هذه النتيجةُ مع دراسة الأنصاري (2020) وصابر (2019) ودراسة عبد العال (2019) و(Rikkers، et.al، 2016).

ثانيًا: النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الثاني: ما مستوى الآثار الاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال من وجهة نَظَرِ معلمات رياض الأطفال؟

أُجيبَ عن هذا السُّؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريَّة لتقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة عن فقرات المجال الثاني من أداة الدِّراسة الذي يهدف للتعرف على الآثار الاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال من وجهة نَظَرِ معلمات رياض الأطفال، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريَّة لتقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة عن فقرات مجال الآثار الاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال، مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي (ع=100)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	12	تُشعر الألعابُ الإلكترونيَّة الطّفلَ بالسعادة عند ابتعاده عن الآخرين.	3.68	0.85	مرتفعة
2	2	تجعل الألعابُ الإلكترونيَّة الطّفلَ أكثر إهمالًا.	3.66	0.77	مرتفعة
3	14	تُشعر الألعابُ الإلكترونيَّة الطّفلَ بأنه لا يمتلك أمورًا مشتركة مع باقي زملائه.	3.65	0.81	متوسطة
4	8	تجعل الألعابُ الإلكترونيَّة الطّفلَ غيرَ قادر على إقامة علاقات صداقة جديدة.	3.60	0.88	متوسطة
5	10	تُسهم الألعابُ الإلكترونيَّة في كسر الحواجز الاجتماعيَّة.	3.53	0.73	متوسطة
6	13	تُسهم الألعابُ الإلكترونيَّة في منع الطّفل من الاعتداء على الآخرين.	3.53	0.82	متوسطة
7	15	تجعل الألعابُ الإلكترونية الطّفلَ يشعر بأنه غريب عمَّن حوله.	3.51	0.81	متوسطة
8	1	تتسبب الألعابُ الإلكترونيَّة في زيادة رغبة الطّفل في الجلوس وحدَه.	3.49	0.77	متوسطة
9	11	تجعل الألعابُ الإلكترونيَّة الطّفلَ يتجنب الاختلاطَ بالآخرين.	3.47	0.78	متوسطة
10	4	تجعل الألعابُ الإلكترونيَّة الطفلَ غير قادر على العمل مع المجموعة.	3.45	0.78	متوسطة
11	5	تؤثر الألعابُ الإلكترونيَّة في قدرة الطّفل على إقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين.	3.39	0.90	متوسطة

12	7	تجعل الألعابُ الإلكترونيَّة الطّفلَ انطوائيًّا على نفسه.	3.33	0.92	متوسطة
13	6	تضعف الألعابُ الإلكترونيَّة من مهارات التواصل لدى الطّفل.	3.30	0.90	متوسطة
14	9	تزيد الألعابُ الإلكترونيَّة من شعور الطّفل بالخجل.	3.27	0.85	متوسطة
15	3	استخدام الألعاب الإلكترونيَّة يبعد الأطفالَ عن أهلهم.	3.16	0.81	متوسطة
مجال الآثار الاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال ككل			3.47	0.64	متوسطة

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) أنَّ مستوى الآثار الاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال من وجهة نظر أولياء أمور الأطفال جاء متوسطا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة عن المجال ككل (3.47) بدرجة تقييم متوسطة، كما يظهر من الجدول (4) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت ما بين (3.16–3.68) جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (12) ونصّها: (تشعر الألعابُ الإلكترونيَّة الطّفلَ بالسعادة عند ابتعاده عن الآخرين)، بمتوسط حسابي (3.68) ودرجة تقييم مرتفعة، في حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) ونصّها: (استخدام الألعاب الإلكترونيَّة يُبعد الأطفالَ عن أهلهم).

تفسّر الباحثَةُ هذه النتيجةَ بأن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة بصورة مستمرة وبوقت طويل يجعل الطّفلَ مهملًا، ويبتعد عنَ المحيطين به، كما أنها تأثر على قدرة الطّفل على الحوار معهم حتّى يصبح هذا الطّفل يشعر بأنه غريب في وسط من هم حوله، كما أنَّ الألعاب الإلكترونيَّة تؤدي إلى الحد من قدرة الطّفل على التركيز والانتباه، وتزيد من إحساسه بالعزلة، وتراجع المهارات الاجتماعيَّة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأنصاري (2020) وصابر (2019) ودراسة عبد العال (2019) و(Rikkers، et.al، 2016).

ثالثًا: النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الثالث: هل تختلف آراء معلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بمستوى الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال تبعًا لاختلاف المتغيّرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع رياض الأطفال)؟

للإجابة عن هذا السُّؤال استُخرجَت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافات المعياريَّة لإجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة عن مجالي (الآثار النفسيّة، الآثارَ الاجتماعيَّة) تبعًا لمتغيّرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع رياض الأطفال)، وطُبِّقَ اختبارُ (Independent Samples Test) لدراسة الفروق في آراء أفراد عيِّنة الدِّراسة تبعًا لمتغيرَي (المؤهل العلمي، نوع رياض الأطفال)، كما طُبِّقَ تحليلُ التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في آراء أفراد عيِّنة الدِّراسة تبعًا لمتغيّر (سنوات الخبرة)، وفيما يلي عرْض النَّتائج:

متغير المؤهل العلمي:

جدول (5) تطبيق اختبار (Independent Samples T–Test) على مجالَي (الآثار النفسيّة، الآثار الاجتماعيَّة) تبعًا لمتغير (المؤهل العلمي)

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الآثار النفسيّة	بكالوريوس	3.384	0.726	0.280	98	0.780
	دراسات عليا	3.453	0.919			
الآثار الاجتماعيَّة	بكالوريوس	3.457	0.612	0.516	98	0.607
	دراسات عليا	3.567	0.849			

تشير البيانات الواردة في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة حول مستوى الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي، حيث كانت قيم (T) لجميع مجالات أداة الدِّراسة تبعًا لمتغيّر المؤهل العلمي غيرَ دالة إحصائيًا.

متغير نوع رياض الأطفال:

جدول (6) تطبيق اختبار (Independent Samples T–Test) على مجالَي (الآثار النفسيّة، الآثار الاجتماعيَّة) تبعًا لمتغير (نوع رياض الأطفال)

المجال	نوع رياض الأطفال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الآثار النفسيّة	حكومية	3.44	0.76	0.63	98	0.53
	خاصة	3.35	0.73			
الآثار الاجتماعيَّة	حكومية	3.54	0.70	1.06	98	0.29
	خاصة	3.41	0.58			

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة حول مستوى الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال تبعًا لاختلاف نوع رياض الأطفال، حيث كانت قيم (T) لجميع مجالات أداة الدِّراسة تبعًا لمتغير نوع رياض الأطفال غيرَ دالة إحصائيًا.

متغير سنوات الخبرة:

جدول (7) نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على مجالَي (الآثار النفسيّة، الآثار الاجتماعيَّة) تبعًا لمتغير (سنوات الخبرة)

المجال	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الآثار النفسيّة	أقل من 5 سنوات	3.59	0.81	بين المجموعات	1.09	2	0.544	0.986	0.377
	5– أقل من 10 سنوات	3.38	0.82	داخل المجموعات	53.48	97	0.551		
	10 سنوات فأكثر	3.31	0.65	المجموع	54.57	99			
الآثار الاجتماعيَّة	أقل من 5 سنوات	3.63	0.69	بين المجموعات	1.21	2	0.604	1.512	0.226
	5– أقل من 10 سنوات	3.52	0.72	داخل المجموعات	38.72	97	0.399		
	10 سنوات فأكثر	3.36	0.53	المجموع	39.93	99			

تشير البيانات الواردة في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة حول مستوى الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة، حيث كانت قيم (T) لجميع مجالات أداة الدِّراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة غيرَ دالة إحصائيًا. وتشير هذه النتيجةُ إلى اتفاق أفراد عيِّنة الدِّراسة على وجود آثار اجتماعية ونفسية تؤثر على الأطفال نتيجة ممارسة الألعاب الإلكترونيَّة، ويعود السبب في ذلك إلى أنَّ أفراد عيِّنة الدِّراسة على اختلاف مستويات خبرتهم يرون أنَّ الألعاب الإلكترونيَّة تؤثر في الجوانب النفسيّة والاجتماعيَّة للطفل حيث إنَّ هذه التأثيرات تعدُّ ملموسة من قبلهم بشكل واضح كونهم يتعاملون مع الأطفال لفترة طويلة من الزمن.

التوصيات:

بناء على نتائج الدِّراسة توصي الباحِثَةُ بما يلي:

1. نشر الوعي لدى المُعلِّمات في المجال التربوي وأولياء أمور الأطفال حول الآثار النفسيّة والاجتماعيَّة للألعاب الإلكترونيَّة في محاولة لإيجاد حلول للحد من هذه الآثار.
2. التشجيع على نشر الألعاب التَّعليميَّة والتثقيفية المناسبة للطفل والتقليل من ألعاب العنف.
3. تشجيع المبرمجين والمبتكرين والمفكرين التربويين على القيام بتصميمات وبرمجيات ألعاب إلكترونية تراعي الجوانبَ التَّعليميَّة والتربوية في تكوين الطِّفل.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

الأنصاري، رفيدة بنت عدنان (2020). الألعاب الإلكترونيَّة ومدى تأثيرها في تكوين ثقافة الطّفل، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 10(1)، 301 – 333.

البزاز، سناء حمد جعفر (2005). الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة للحرب العراقية الأمريكية على الأطفال في المجتمع العراقي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

بشير، نمرود (2008). ألعاب الفيديو وأثرها في الحد من ممارسة النشاط البدني الرياضي الجماعي الترفيهي عند المراهقين المتمدرسين ذكورًا (12 – 15 سنة) القطاع العام دراسة حالة على متوسطة البساتين الجديدة ببئر مراد رايس الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بن يوسف بن خده، الجزائر.

حطيط، فادية (2006). اللعب في الطفولة المبكرة، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

حنفي، محمود خالد (2018). الطّفل العربي والألعاب الإلكترونيَّة القاتلة: دراسة تحليلية، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، 32(1)، ص 21 – 54.

الحيلة، محمد محمود؛ وغنيم، عائشة عبد القادر (2002). أثر الألعاب التربوية واللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 16(2)، ص 590 – 626.

الخضيري، ياسين (2019). المعاوضة في الألعاب الإلكترونيَّة، ورقة بحثية، جامعة حمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الزيودي، ماجد محمد (2015). الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال الألعاب الإلكترونيَّة كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 10(1)، ص 15 – 31.

الشحروري، مها؛ والريماوي، محمد عودة (2011). أثر الألعاب الإلكترونيَّة على التذكر وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، 38(2)، ص 637 – 649.

الشهراني، سعيد (2013). ألعاب الأطفال المنفذة من بقايا الخامات المستهلكة كمدخل للنمو المعرفي والحس حركي للمعاقين عقليًّا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

صابر، نيان نامق (2019). انعكاسات استخدام الألعاب الإلكترونيَّة على النمو في مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 26(11)، ص 535 – 555.

الصوالحة، علي سليمان، والعويمر، يسرى راشد؛ والعليمات، علي مصطفى (2016). علاقة الألعاب الإلكترونيَّة العنيفة بالسلوك العدواني والسلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التربوية والنفسيّة، 4(16)، ص 177 – 196.

عبد الرؤوف، طارق (2008). معلمة رياض الأطفال، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد العال، هدى مصطفى (2019). أثر إدمان الألعاب الإلكترونيَّة على بعض الأمراض النفسيّة والاجتماعيَّة للمراهقين دراسة ميدانية على طلاب بعض مدارس إحدى قرى محافظة دمياط، مجلة الزقازيق للبحوث الزراعية، 6(2)، ص 559 – 579.

عفانة، عزو (2014). استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، ط2، عمان: الثقافة للنشر

والتوزيع.

علي، عبد الله (2005). أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرمجية التَّعليميَّة في التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، المدينة المنورة، السعودية.

العمري، عائشة (2015). الألعاب الإلكترونيَّة مفهومها تصنيفاتها، عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

العوادات، شهد كامل محمد. (2018). أثر استخدام الألعاب الإلكترونيَّة في تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مادة الرياضيات ودافعيتهم نحوها، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

القلم، خيرية نور الدين (2020). ممارسة الألعاب الإلكترونيَّة وعلاقتها بالمشكلات الانفعالية والاجتماعيَّة لدى المراهقين في المدارس الخاصة، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

قويدر، مريم (2012). أثر الألعاب الإلكترونيَّة على السلوكيات لدى الأطفال دراسة وصفية تحليلية على عيِّنة من الأطفال المتمدرسين بالجزائر العاصمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

محمد، صباح (2012). تأثر تفاعل الذكاء والتحصيل في الرياضيات في سرعة ودقة الأداء في مهام مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، الزقازيق، 1(65)، ص 225 – 255.

محمود، عبد المجيد (2005). فعالية برنامج قائم على الألعاب التَّعليميَّة الإلكترونيَّة في إكساب المفاهيم النحوية، مجلة العلوم الإنسانية، 1(2)، ص 55 – 71.

المصري، دينا جمال (2010). أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعيَّة المتضمنة في محتوى لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الهدلق، عبد الله (2013). إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونيَّة ودوافع ممارستها من وجهة نَظَرِ طلاب التعليم العام بمدينة «دراسة ميدانية»، مجلة القراءة والمعرفة، مصر 138 (1)، ص155 – 212.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahmadi, J Amiri, A. Ghanizadeh, A. Khademalhosseini, M, Khademalhosseini, Z, & Sharifian, M. (2014). Prevalence of addiction to the internet, computer games, dvd, and video high school students. *Iranian journal of psychiatry & behavioral sciences*, 8(2), 75 – 80.

Alireza ,K . (2012), Critical Thinking and Academic Achievement, *Ikala Journal*, 17(2), 23-54.

Brooks, F.M., Chester, K. L., Smeeton, N.C., & Spencer, N.H. (2016). Video gaming in adolescence: factirs associated with Ieusure time use. *Journal of Youth Studies*, 19(1).36-54

Hanna, P. (2014). Video Game Technologies, Queen,s university, pelfast, Ireland. http://www. Cero.gr.jp/e/rating. Html, go back with a date: 4/9/2022.

Jamel, Melad Faiq; Shafiq, Wesam Saadoon and Abdulwahid, Salwa. (2019). The Impact of Computer- Based Video-games Devices on the Children's Health*, Diyala Journal of Medicine*, 16(1), 94 – 100.

Khan, Aliya. (2019). Impact of Video Games on Children – The Good and the Bad, Retrieved December 16, 2020 on the website https://mhtwyat.com/ Go back with a date: 3-9/2020.

Oskenbaya, F. Tolegenova, A. Kalymbeteva, E, Chung, C. Faizullina, A. & jakupov, M. (2016). Psychological trauma as a reason for computer game addiction among adolescents. *International journal of Environmental & science Education*, 11(9), 2343 – 2353.

Rikkers, Wavne, Lawrence, David, & Hafekost, Jennifer and Stephen R. Zubrick. (2016). Internet use and electronic gaming by children and adolescents with emotional and behavioural problems in Australia – results from the second Child and Adolescent Survey of Mental Health and Wellbeing, *Rikkers et al. BMC Public Health*, 16(399), 2 – 16.

Setzer, V.W., Duckett, G.E. (2000). The risks to children using electronic games http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/video-g- risks.ht .The *Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture*.

Taylor.S.Iand Rogers. C. S. (2001).The relationship between playfulness and creativity of Japanese preschool children. *International Journal of Early Childhood*. (33), (1), (43-49), 2001

Tudela, J.M.O., and Arizat, C.J.G. (2006). Computer- assisted teaching and mathematical learning in down syndrome children, *Journal of computer assisted learning*, 22(4), 298- 307.

Waite – stupiansky Sandra. (2014). Why play Is Learning at Its pest. Funders of early childhood programs.

الملحق

الاستبانة

أخي المستجيب.... أختي المستجيبة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان « الآثار الاجتماعيَّة والنفسيّة المترتبة على استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونيَّة من وجهة نظر المُعلمات في رياض الأطفال» لذا يرجى التكرم بالإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستبانة المرفقة بدقة وموضوعية، وذلك لأهمية آرائكم في وصول الباحثة إلى نتائج دقيقة وتحقيق الغاية العلمية المنشودة، علمًا بأن إجاباتكم ستُعامَل بسرية تامة، ولن تُستخدَم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتقبلوا منا كل الاحترام والتقدير

المعلومات الشخصية:

المؤهل العلمي	☐ **بكالوريوس**	☐ **دراسات عليا**
سنوات الخبرة	☐ **أقل من 5 سنوات**	☐ **5– أقل من 10 سنوات**
	☐ **10 سنوات فأكثر**	
نوع رياض الأطفال	☐ **حكومية**	☐ **خاصة**

المجال الأول: مجال الآثار النفسيّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال

يتعلق هذا الجزء بتقييمك لمستوى الآثار النفسيّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال، لذا يرجى التكرم بوضع إشارة (x) في الخانة الأقرب لرأيك.

الرقم	الفقرة	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
1	استخدام الألعاب الإلكترونيَّة يتسبب بالعديد من الاضطرابات النفسيّة للطفل.					
2	تسبب الألعاب الإلكترونيَّة التوتر والكآبة للأطفال.					
3	تسبب الألعاب الإلكترونيَّة زيادة مستوى الكسل لدى الأطفال.					
4	تحوّل الألعاب الإلكترونيَّة الطّفل لكائن مليء بالوهم والخيال.					
5	ترسخ الألعاب الإلكترونيَّة الأفكار العنيفة لدى الأطفال.					
6	تنمي الألعاب الإلكترونيَّة الأفكار الإجرامية لدى الأطفال.					
7	تزيد الألعاب الإلكترونيَّة من مستوى الأنانية وحب الذات لدى الأطفال.					
8	تعزز الألعاب الإلكترونيَّة السلوك الإدماني لدى الأطفال.					
9	تغرس الألعاب الإلكترونيَّة روح المثابرة لدى الطّفل.					
10	تساعد الألعاب الإلكترونيَّة على تطوير التفكير لدى الطّفل.					
11	تنمي الألعاب الإلكترونيَّة روح المنافسة لدى الطّفل.					
12	تبث الألعاب الإلكترونيَّة الشعور بالسرور لدى الطّفل.					
13	تساعد الألعاب الإلكترونيَّة في تنمية مستوى التعاون لدى الأطفال.					
14	تؤثر الألعاب الإلكترونيَّة سلبًا على القيم الأخلاقية لدى الأطفال.					
15	تؤثر الألعاب الإلكترونيَّة على مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الطّفل.					

المجال الثاني: مجال الآثار الاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال

يتعلق هذا الجزء بتقييمك لمستوى مجال الآثار الاجتماعيَّة الناجمة عن استخدام الألعاب الإلكترونيَّة الموجَّهة للأطفال، لذا يرجى التكرم بوضع إشارة (X) في الخانة الأقرب لرأيك.

الرقم	الفقرة	بدرجة قليلة جدًّا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدًّا
1	تتسبب الألعاب الإلكترونيَّة بزيادة رغبة الطّفل في الجلوس وحدَه.					
2	تجعل الألعاب الإلكترونيَّة الطّفل أكثر إهمالًا.					
3	استخدام الألعاب الإلكترونيَّة يُبعد الأطفال عن أهلهم.					
4	تجعل الألعاب الإلكترونيَّة الطفلَ غيرَ قادر على العمل مع المجموعة.					
5	تؤثر الألعاب الإلكترونيَّة في قدرة الطّفل على إقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين.					
6	تُضعف الألعاب الإلكترونيَّة مهارات التواصل لدى الطّفل.					
7	تجعل الألعاب الإلكترونيَّة الطّفل انطوائيًّا على نفسه.					
8	تجعل الألعاب الإلكترونيَّة الطّفل غير قادر على إقامة علاقات صداقة جديدة.					
9	تزيد الألعاب الإلكترونيَّة من شعور الطّفل بالخجل.					
10	تُسهم الألعاب الإلكترونيَّة في كسر الحواجز الاجتماعيَّة.					
11	تجعل الألعاب الإلكترونيَّة الطّفل يتجنب الاختلاط بالآخرين.					
12	تُشعر الألعاب الإلكترونيَّة الطّفل بالسعادة عند ابتعاده عن الآخرين.					
13	تُسهم الألعاب الإلكترونيَّة في منع الطّفل من الاعتداء على الآخرين.					
14	تُشعر الألعاب الإلكترونيَّة الطّفل بأنه لا يمتلك أمورًا مشتركة مع باقي زملائه.					
15	تجعل الألعاب الإلكتروني الطّفل يشعر بأنه غريب عمَّن حوله.					

أثر إدمان مشاهدة التلفزيون على نمو شخصية الطفل وكفاءاته المختلفة (دراسة ميدانية على عيّنة من أمهات أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة ود مدني السودانية)[1]

Doi:10.29343/1-96-4

د. إخلاص محمد عبد الرحمن حاج موسى
أستاذ علم النفس الصحي المشارك
عميد كلية علم النفس التطبيقي– جامعة ود مدني الأهلية – ولاية الجزيرة – السودان

الملخص:

الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مستوى إدمان أطفال التعليم قبل المدرسي الذين يشاهدون قنوات الأطفال التلفزيونية العربية، في ظل الكشف عن الفروق في درجة الإدمان من وجهة نظر الأمهات تبعًا لمتغيرَي: الميل لتقليد أبطال البرامج المفضلة، والميل للعزلة والعيش في عالم خيالي. وقد اتبعت الباحثة المنهجَ الوصفي التحليلي، واستخدمت مقياس الإدمان الإلكتروني لصاحبه سيد يوسف (2011) ، الذي وزِّعَ عبر وسائل التواصل الاجتماعي على عيّنة بلغت 176 من الأمهات. وباستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات، تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدمان على مشاهدة التلفاز بين أطفال ما قبل المدرسة تبعًا لمتغيّرَي: الميل لتقليد أبطال البرامج المفضلة والميل للعزلة والعيش في عالم خيالي وقد خرج البحث بمجموعة من التوصيات هي:

1. ضرورة رفع الوعي الأسري والمجتمعي تجاه أخطار الإدمان على قنوات الأطفال الفضائية.
2. تحديد ساعات للمشاهدة بحضور الوالدين.
3. تضمين تأثير الإدمان التلفزيوني على التطور والنمو الطبيعي للأطفال ضمن المقررات الدراسية بمختلف المراحل.
4. رفع الوعي الأسري بأهمية تنوع أنشطة الطفل.

الكلمات المفتاحية: الإدمان التلفزيوني – قنوات الأطفال التلفزيونية العربية – أمهات أطفال التعليم ما قبل المدرسي.

[1] سُلِّم البحثُ في سبتمبر 2020 وأجيز للنشر في ديسمبر 2020

The effect of TV addiction on the development of the child's personality and his various competencies (A Field study on a sample of mothers of pre-school children in wad medani , Sudan)

Ikhlass Mohammed Abdelrhman Hajmusa,
Associate Professor of Health Psychology
Dean of faculty of Applied Psychology at Medani Ahllia University-Gezira State-Sudan

Abstract:

The aim of the study was to identify the level of addiction of pre-school children who watch Arab children's TV channels, in light of revealing the differences in the degree of addiction from the viewpoint of mothers according to two variables: the tendency to imitate the heroes of the favorite programs, and the tendency to isolate themselves and live in a fantasy world. The researcher followed the descriptive and analytical approach, and used the Electronic Addiction Scale of Sayed Youssef, which was distributed via social media to a sample of 176 mothers. Statistical Package for the Social Sciences program (SPSS) in data processing, was used. The follwing results were reached:- The level of addiction has clearly increased among the sample members;- There were statistically significant differences in the level of addiction to watching TV among preschool children according to two variables: the tendency to imitate the heroes of the favorite programs, and the tendency to isolate themselves and live in an fantasy world. The paper came out with the following recommendations:

1. The need to raise family and community awareness of the dangers of addiction to children's satellite channels;
2. Hours for viewing should be in the presence of the parents;
3. Include the effect of TV addiction on the normal development and growth of children within the curricula of various stages ;
4. Raising family awareness to the importance of diversifying the child's activities.

Keywards: TV addiction - Kids Arab channels - Mothers of pr-school children

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة الركيزةَ الأساسيةَ في حياة الفرد، ففيها توضع اللبنات الأساسية التي تسهم في تشكيل شخصية الطفل بمختلف اتجاهاتها النفسية ومهاراتها الاجتماعية، وفي تكوين الشخصية الراشدة المتوافقة. ويعتمد تطور نمو الطفل من النواحي المعرفية والانفعالية والاجتماعية على شخصية الوالدين إلى حد كبير لأنها تقدم له النموذج الذي يعتمد عليه في عمليتي التعلم والتكيف (حاج موسى، 2014). فالطفولة المبكرة إذن هي أهم مراحل العمر وأكثرها تأثيرًا في حياة الفرد ففي هذه المرحلة تتشكل الشخصية وتبنى أهمُّ ملامحها، كما يتحدد خلالها مسار النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي واللغوي للطفل تبعًا لما يتوفر له من خبرات وما يتعرض له من مواقف في البيئة الخارجية، ومن خلال عملية التنشئة الاجتماعية تقوم الأسرة بعملية التطبيع الاجتماعي وتعليم الطفل السلوك المقبول اجتماعيًّا وثقافيًّا وإكسابه العادات واللغة والقيم التي تتسق مع مجتمعه من خلال التلقين والمحاكاة والتماهي مع الأنماط العقلية والأخلاقية والعاطفية (جرار، 2016).

خلال سنوات ما قبل المدرسة التي تقع في مرحلة الطفولة المبكرة (من 2 – 6 سنوات) ينمي الطفلُ بعضَ الاستقلال واستكشاف أنماط جديدة من اللعب، هذا فضلًا عن حاجته إلى تعلم كيفية اتخاذ القرارات والمبادرات بنفسه وفق طرائق وأساليب مقبولة اجتماعيًّا. وتشير (داود، رفسي،2019) إلى أن هذه المرحلة تتميز باستمرار النمو الجسدي والنفسي وبتطور الوظائف الحسية والحركية تدريجيًّا. فأثناءها يتمتع الطفل بقدرته الكبيرة على محاكاة وتقليد ما يراه من تصرفات المحيطين به، وخلالها تبدأ مدركاته في استخدام اللغة الرمزية والكلمات والتعبير عن أفكاره المختلفة. وبهذا المعنى فإن آثار هذه المرحلة تمتد لتشمل مختلفَ المراحل اللاحقة لحياة الإنسان، وذلك بفعل ما تنفرد به من حيوية بخصوص نمو الطفل وتطور قدرته على التعلم في فترة قصيرة وبشكل مكثف، فالسنوات الأولى وبالأخص الثلاث منها، تحظى بأهمية كبرى نظرًا لأن التأثيرات المترتبة على الرعاية والاهتمام اللذين يتلقاهما الطفلُ خلالها تستمر طوال حياته، لذا فإن تشجيع الأطفال على الاستكشاف واللعب يساعدهم على التعلم وتنمية قدراتهم الاجتماعية والعاطفية والبدنية والثقافية، فعملية اللعب هي تجربة تعليمية متعددة الأوجه بما تشمله من استكشافات وخبرات لغوية، ومن توسيع المدارك وتنمية المهارات الاجتماعية، فالأطفال عادة ما يكتسبون السلوك الاجتماعي عن طريق محاكاة أقرب الناس إليهم. (يونسيف، التعليم المبكر).

مشكلة الدراسة:

تعدُّ مرحلةُ الطفولة المبكرة من أهم المراحل في حياة الفرد بحيث يبدأ الطفلُ خلالها باكتساب ملامح وسمات شخصيته من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تمثل فيها الأسرةُ حجرَ الزاوية، ومن ثم يأتي دور الوسائط الإعلامية التي باتت تلعب دورًا بارزًا يشكّل تهديدًا في كثير من الأحيان لما تبذله الأسرةُ من مجهودات في هذا المجال. فالوسائط الإعلامية عمومًا، والتلفاز على وجه الخصوص، يمتلك خاصية شدِّ انتباه الصغار لما له من إمكانات مخاطبة الأطفال بالصورة والصوت والحركة والألوان في قوالب فنية جاذبة، إلى جانب اللغة التعبيرية والموسيقا والغناء التي تستهوي أغلبهم، مما يجعل منه – متى أحسنَ استخدامُه – أحدَ الوسائل التي يمكنها أن تسهم بقوة في إكساب الطفلِ كثيرًا من الملكات والسلوكيات الإيجابية، فمشاهدة الطفل للتلفاز ضمن توجيهات الأهل يتيح له بالتأكيد التعرفَ على عوالم وثقافات مختلفة، ويرسخ لديه القيم والسلوكيات الإيجابية، فضلًا عن تمكينه من كثير من المهارات اللغوية والعلمية، وإكسابه بعضَ الخبرات والمعارف والأفكار العلمية والاهتمامات التكنولوجية.

لكن في المقابل، فإن الإفراط في مشاهدة قنوات التلفاز دون رقابة أو توجيه أو تقنين من الأهل، غالبًا ما يقود الطفلَ إلى حالة من الاعتياد والإدمان على هذه القنوات، إلى درجة عدم القدرة على تركها، فالإفراط في ساعات المشاهدة بحيث يصبح هو الهم الشاغل للطفل، وفي غياب لأي توجيه أو إرشاد من الأسرة، يلقي بظلاله وآثاره السلبية على نمو الطفل السوي في مختلف مناحي الحياة، النفسية والاجتماعية والثقافية والنمائية. وهذا يؤدي إلى حرمانه من ممارسة أنواع مختلفة من النشاطات أكثر أهمية وفعالية، إلى جانب الأثر الواضح في خلل العلاقة بينه وبين أسرته، وبالخصوص على صعيد تقليص فرص التفاعل المباشر مع والديه وإخوته. إضافة إلى أن

مشاهدة العنف في التلفزيون تؤثر على سلوكيات الطفل، وتزيد من احتمالية اكتسابه للسلوك العنيف عبر تقليد ما يشاهده، أو قد تتسبب لديه في المخاوف وعدم الشعور بالأمان، والعزلة عن الأقران، وضعف التواصل الاجتماعي، وتفاقم الاستغراق في عالم غير واقعي يحاول فيه أن يتقمص طريقة كلام وسلوك أبطال البرامج المفضلة، هذا فضلًا عن المخاطر المتوقعة على النمو الطبيعي للدماغ، وعلى اكتساب اللغة. وفي ظل إجراءات الحجْر المنزلي والتدابير الوقائية لمواجهة فيروس كورونا والذي جُمِّدَ على أثره العملُ والأنشطة بكل مؤسسات التعليم العام والعالي بما فيها رياض الأطفال، ودخلت في إجازة طويلة فاقت الستة أشهر (من فبراير– سبتمبر) تاريخ هذه الدراسة، أصبحت الخيارات المتاحة أمام الطفل وأسرته محدودة للغاية، تكاد لا تتعدى جدران المنزل، الأمر الذي يُسهم إلى حد كبير في زيادة عدد ساعات المشاهدة. فالطفل لا يستطيع مخالطةَ رفاقه وممارسة اللعب الجماعي، كما لا يمكنه ممارسة أي من الأنشطة خارج نطاق منزله مما يجعله أسيرًا للتلفاز معظمَ وقته، إلى جانب عدم الوعي الأسري الكافي بما يتعلق بضوابط التعامل مع مشاهدته للتلفاز في مراحل الطفولة؛ إذ إن كثيرًا من الأُسر تتعامل مع هذا الأمر بكثير من الإهمال واللامبالاة غير المتعمَّدَيْن، بل هي تعتقد أن وجودَ الطفل طوالَ الوقت في مواجهة التلفاز يمكن أن يضيفَ إليه الكثير، كما سيُجنبها مشقةَ متابعته والإشراف عليه طوال الوقت. لقد ظل الطفل السوداني يعاني كثيرًا من الأوضاع الاقتصادية المتردية في ظل الحكومات المتعاقبة، الشيء الذي انعكس سلبًا على كل مجالات الحياة المتمثلة في قصور الخدمات الموجهة إليه، وبالخصوص على صعيد فقر البيئة التعليمية، وتقليدية المناهج الدراسية والمواد الثقافية التي نادرًا ما تُساير العصرَ الحالي. والأكيد أن برامج الأطفال التي تبثها القنواتُ التلفزيونية المحلية تتسم بالرتابة والجمود وعدم الاحترافية في تصميمها وتنفيذها في كثير من الأحيان، لذا فهي لم تفلح في جذب انتباهه، حيث هجرَها إلى القنوات الفضائية العربية المتخصصة، والتي تقدم برامجَها في قوالب جاذبة لانتباهه واهتمامه. ففي ظل غياب وسائل الترفيه ومنافذ النشاط الأخرى، أصبح الطفل يقضي جُلَّ يومه متنقلًا بين القنوات المختلفة التي تحمل في طياتها كثيرًا من المواد والرسائل الموجهة إلى ثقافات قد لا تتسق مع منظومة القيم والمعايير الثقافية السائدة في المجتمع السوداني. وعليه تأتي هذه الدراسة لإلقاء الضوء على الآثار الناجمة عن الإفراط في مشاهدة التلفاز وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة نظر الأمهات بمدينة ودمدني. وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة: ما مستوى إدمان أطفال ما قبل المدرسة على مشاهدة القنوات الفضائية من وجهة نظر الأمهات؟ والذي يتفرع عنه السؤال الأساسي التالي: هل توجد علاقة دالة بين مستوى إدمان أطفال ما قبل المدرسة على مشاهدة القنوات الفضائية ومتغيّرَي: الميل لتقليد أبطال البرامج المفضلة، وميل الطفل للعيش في عالم خيالي؟

أهمية الدراسة:

بالرغم من أن اهتمام العالم في عصر العولمة ينصبُّ على كيفية الاستفادة من العالَم الرقمي وإجراء البحوث والدراسات التي تهدف لإثراء مهارات وخبرات الأطفال في هذا المجال، إلا أن الحال في معظم الدول النامية _ومن بينها السودان_ يختلف تمامًا. فواقع الطفل السوداني يختلف كثيرًا عن أقرانه في معظم الدول العربية، إذ تعاني البلاد من ضوائق اقتصادية خانقة ومن تدني معدل دخْل الفرد، إضافة إلى ارتفاع تكلفة خدمات الإنترنت مما يجعل إمكانية تداولها بين أطفال ما قبل المدرسة لا يتساوق مع الواقع المَعيش. فالتواصل الرقمي والإدمان الإلكتروني يعني امتلاكَ الطفل في هذه المرحلة من عمره هاتفاً أو جهازَ كمبيوتر أو حاسوبًا محمولًا أو غيرها من الأجهزة، والتي يمكن ألا تكون متاحة حتى لأمهات معظم الأطفال. وعليه فإن الانغماسَ في مشاهدة القنوات الفضائية العربية لا يزال يمثل الظاهرةَ الأكثرَ شيوعًا بين أطفال هذه المرحلة.

تتلخص أهميةُ هذه الدراسة في التناول بالبحث والتقصي لشريحة عمرية مهمة في مرحلة حاسمة تمثل مرتكزًا أساسيًّا لصقل وبناء وتشكيل نمط وسمات شخصية الفرد. وذلك من أجل تحقيق الغايات التالية:

- توعية الأمهات السودانيات بالدور الإيجابي الذي يمكن أن يلعبه التلفزيون في تنمية مهارات وقدرات الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس، وبالخصوص إذا ما تم التعاملُ معه وفقَ الضوابط والأسس التي تقلل من حجم الآثار السلبية التي قد تتولد عن إفراطه في ساعات المشاهدة.

ـ توفير نتائج ومعطيات علمية وعملية يمكن للمختصين في علوم النفس والتربية والاجتماع والتوجيه والإرشاد الأسري والمجتمعي الاستفادة منها لوضع البرامج التدخلية التي تستهدف رفعَ الوعي بين الأمهات السودانيات بالآثار النفسية والاجتماعية والصحية والثقافية الناجمة عن إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز.

ـ إسهام الباحثة من خلال هذه الدراسة في مجال البحوث الخاصة بعلاقة الطفل بالإعلام في رفع الوعي المجتمعي تجاه الدور الذي يلعبه التلفاز ومدى تأثيره على القيم والمعايير والهوية الثقافية لأطفال هذه المرحلة.

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس:

التعرف على مستوى إدمان أطفال ما قبل المدرسة على مشاهدة القنوات الفضائية من وجهة نظر الأمهات.

الأهداف الفرعية:

1. التعرف على العلاقة بين مستوى إدمان أطفال ما قبل المدرسة على مشاهدة القنوات الفضائية من وجهة نظر الأمهات تبعًا لميل الطفل لتقليد لغة وسلوك الأبطال.
2. التعرف على العلاقة بين مستوى إدمان أطفال ما قبل المدرسة على مشاهدة القنوات الفضائية من وجهة نظر الأمهات تبعًا لميل الطفل للاستغراق في عالَم الخيال.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثةُ في هذه الدراسة المنهجَ الوصفي التحليلي لتَناسبه ومواءمته مع طبيعة الظاهرة المبحوثة التي اعتُمِدَ في معالجة بياناتها وتحليل وتفسير معطياتها على الأساليب الإحصائية الكمية الوصفية والكيفية الاستدلاليَة.

فرضيات الدراسة:

1. يتميز مستوى إدمان أطفال ما قبل المدرسة على مشاهدة القنوات الفضائية من وجهة نظر الأمهات بالارتفاع الدال.
2. توجد علاقة دالة بين مستوى إدمان أطفال ما قبل المدرسة على مشاهدة القنوات الفضائية وميلهم لتقليد أبطال البرامج المفضلة.
3. توجد علاقة دالة بين مستوى إدمان أطفال ما قبل المدرسة على مشاهدة القنوات الفضائية وميلهم للعزلة والعيش في عالم خيالي.

حدود الدراسة:

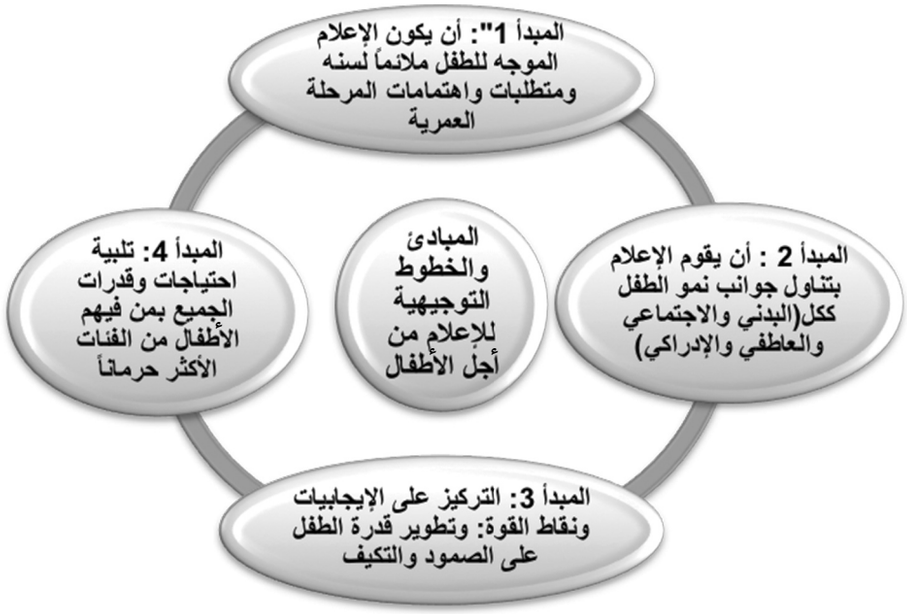
تمثلت الحدود المكانية للدراسة الحالية، في رياض الأطفال الخاصة والتابعة لمؤسسات تعليمية بمنطقة ودمدني شرق، ولاية الجزيرة. أما الحدود الزمانية فتمثلت في الفترة من يونيو– أغسطس 2020، بينما مثلت أمهات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والمنتمين للرياض الخاصة التابعة لمؤسسات تعليمية بمنطقة مدني شرق، الحدود البشرية لهذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

تعرِّف الباحثةُ إدمانَ الأطفال على مشاهدة التلفاز بأنه الإفراط في ساعات المشاهدة للبرامج المخصصة لهم، والذي يقود بدوره إلى حالة من الاعتياد والإدمان إلى درجة عدم القدرة على تركها والانخراط في أنشطة هادفة أخرى، مما يلقي بظلاله السالبة على مظاهر النمو السوي والمتوازن للطفل. ويُعرَّف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الأمهاتُ بعد استجابتهن للمقياس.

فضائيات الأطفال التلفزيونية:

تتمثل وسائل الاتصال الثقافي لدى الأطفال في المجلات والإذاعة والتلفزيون والسينما. ويعدُّ التلفزيون أفضلَ الأدوات لطريقة الاتصال الثقافي؛ إذ إن قدرته على تجسيد المضمون الثقافي بفضل إمكاناته في عرْض المشاهد الواقعية والخيالية وعلى توضيح الأحداث والمواقف، تجعل منه وسيلةً بالغة التأثير في الطفل عبر ما تنقله وما تقدمه من معلومات وخبرات في صورة واضحة. لذلك ينبغي أن يُرَكَّزَ في إعداد البرامج على المواد والأنشطة التي تستهدف تطورَ الطفل على المستوى الثقافي والتربوي والاجتماعي والعمل على بناء شخصيته (عباس ،1997). وتبعًا لما أورده كولكي ليميش (2011)، فإن التأثيرَ الإيجابي أو السلبي لوسائل الإعلام الموجَّه للأطفال يعتمد على المحتوى الذي نضعه فيه، فالبرامج التلفزيونية تقنيات يمكن استخدامها بطرائق تدعم مهارات التعلم، وتشجّع أطفالَ الروضة على الاستعداد للمدرسة، وتُثري حياةَ الأطفال، وتغيّر السلوكيات غير الصحية، وتحفّز الخيالَ والإبداع، إذا وُجِّهَتْ بالشكل الذي يتناسب مع عمر الطفل واحتياجاته. وعليه ينبغي أن تصممَ البرامجُ التي تخاطب الأطفالَ وفقًا للمبادئ التي يوضحها الشكلُ التالي:



شكل (1) يوضح المبادئ التوجيهية للإعلام من أجل الأطفال

يُعرَّف التلفزيون بأنه مؤسسة اجتماعية مكونة من مجموعة من المصالح الإدارية والتقنية التي تضمن بثَّ البرامج الإعلامية المصوَّرة بطريقة استخدام التقنيات الحديثة. وتكمن أهميةُ التلفزيون في اتساع رقعة انتشاره ونوعية وكمية إنتاجه وإرساله ومتابعته، كما أنه يؤدي دورًا مهمًّا في عملية النمو الاجتماعي واللغوي، من خلال التأثير في القناعات والتصورات والعقائد، وفي اللغة والسلوك والاتجاهات، وهو بهذا يؤدي دورًا مهمًّا في عملية تنشئة الفرد وتنميته سلوكيًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا وفق ما يناسب مجتمعَه وتراثَه (مالك،2012). ومن المعلوم أن التلفزيون باعتباره أحدَ وسائل الاتصال قد تطور من البث باللونين الأسود والأبيض إلى البث الملون، مما خلق مساحات أكبر

في التأثير على المستقبلين، إلى جانب تطوره مع تقدم التكنولوجيا وانتشار الأقمار الصناعية إلى محطة بث فضائية عالمية (عطوان، 2011). وقد سيطر التلفزيون على ميدان الاتصال الجماهيري بسبب الصورة المتحركة الناطقة التي يقدمها للأفراد في المجالات الاجتماعية والتربوية والثقافية والترفيهية، بحيث إن قدرته على نقل الصور الصوتية المتحركة إلى المجتمعات المختلفة بواسطة التقنيات الحديثة مثل الأقمار الصناعية يجعل تأثيرَه يمتد إلى جميع الفئات العمرية بما فيها الأطفال (محمد، 2002).

أما برامج الأطفال التلفزيونية التي يُقصَد بها في العادة تلك المواد المحمَّلة بمضامين وقيم إنسانية اجتماعية وتربوية وسلوكية ودينية، وتتخذ أشكالَ أفلام الرسوم المتحركة، البرامج التعليمية، مسلسلات الأطفال، والبرامج التثقيفية والترفيهية (شيكرام، وآخرون،2020)، فقد ذهبنا إلى تعريفها بأنها «كل ما يقدَّم للأطفال عبر التلفزيون من مواد أو برامج سواء كانت في شكل أغاني، أفلام، برامج ثقافية أو علمية تراعي متطلباتهم واحتياجاتهم».

يشكّل الأطفالُ الذين لم يبلغوا بعدُ سنَّ التمدرس أكبرَ شريحة تقضي أكبرَ عدد ممكن من الساعات في مشاهدة التلفزيون، مقارنة مع أي مجموعة عمرية أخرى في أمريكا، وهكذا فإن دراسات كثيرة تشير إلى أن فئة الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين 2–5 سنوات تقضي في المتوسط حوالي 22.9 ساعة أسبوعيًّا في مشاهدة التلفزيون (تقرير نيلسون عام 1993). وأكثر من هذا فإن دراسات مسحية أخرى بينت أن هناك أوقات مشاهدة أطول تصل إلى 54 ساعة أسبوعيًّا لأطفال لم يلجوا بعدُ المدرسةَ، إذ يمضون أكثر من ثلث ساعات يقظتهم في مشاهدة التلفاز (وين، الصبحي 1999).

ويرى فريقٌ من المهتمين في مجال الطفولة أن مشاهدةَ التلفزيون لا يطرح أيَّ مشكل، بل يمكنه أن يشكّل أداةً فعالة لبناء القيم وتنمية المهارات، وبالخصوص متى تم النجاح في انتقاء واعتماد البرامج المناسبة الجيدة. فكلما أُحسنَ استخدامُه شكَّلَ أداةً تُسهم كثيرًا في نمو الأطفال النفسي والعقلي، وتدعم عملية التنشئة الاجتماعية لديهم من خلال غرْس القيم الاجتماعية الإيجابية وتعزيز روح الانتماء الوطني والقومي، وزيادة الثروة اللغوية والإسهام في تكوين الشخصية (محمد،2014).

كما جاء في تقرير (Michigan Medicine،2010)، أن التلفزيون يفتح عوالم جديدة للأطفال، ويمنحهم فرصة للسفر حول العالم والتعرف على الثقافات المختلفة وعلى الأفكار التي قد لا يواجهونها في مجتمعهم الخاص، إضافة للعروض التي تحمل رسائل إيجابية يمكن أن تفيدهم في التعاطي مع التقاليد والمعايير الاجتماعية والثقافة. ويسهم اختيار الوالدين للبرامج المناسبة لعمر الطفل، ومشاركته في مشاهدتها في التقليل من الآثار السلبية التي قد تنجم عن عدم قدرته على التمييز بين الواقع والخيال، وذلك عبر مناقشة المادة المعروضة والتي لا تنسجم مع قيم وثقافة الطفل المجتمعية.

كما يتعلم الأطفال بعضَ المهارات من التلفزيون التعليمي، إذ يمكن للعروض المصمَّمة جيدًا أن تكسبَهم مهارات القراءة والرياضيات وحل المشكلات والسلوك الاجتماعي، وبالخصوص أثناء حضور الوالدين، واعتماد المحتوى المناسب لفئتهم العمرية، ثم تحديد وقت الترفيه ومشاهدة الشاشة (Hill،2016).

أما الدراسات التي أجريت لمعرفة تأثير مشاهدة التلفزيون على المهارات اللغوية والمعرفية، فقد أظهرت نتائج إيجابية في الارتباط مع تطور اللغة المعرفي، إذ يمكن لبعض المواد التلفزيونية أن تعزز التطور الإيجابي للغة في مرحلة ما قبل المدرسة مع مراعاة نوعية البرامج. كما أن اختيار المضمون الجيد والمادة المناسبة للطفل يعزز الثقة بالنفس، واحترام الآخرين من خلال تدعيم تلك القيم في المواد التلفزيونية المقدَّمة، إضافة إلى تنمية مداركه عبر تقديم معلومات عن أجزاء الجسم ووظائف الأعضاء وكيفية العناية بالنظافة والحفاظ على السلامة، وعدم التعرض للأخطار وإعلاء قيم احترام الكبير والعطف على الصغير ومساعدة ودعم الآخرين (نغيمش،2010).

من جانب آخر فإن الإفراط في مشاهدة التلفزيون يؤثر على نمو الأطفال تبعًا لمقدار ساعات التعرض له، إذ يمتد التأثير إلى لغتهم ونموهم المعرفي مما يؤدي إلى مشاكل في السلوك، واضطراب الانتباه، والعدوان والسمنة. فقد وجدت العديدُ من الدراسات أن مشاهدة التلفزيون بإفراط يمكن أن تؤدي إلى الكثير من المشكلات السلوكية

والصحية من أهمها:

اضطراب الانتباه: فتبعًا لدراسات حديثة يوجد ارتباطٌ بين المشاهدة المبكرة للتلفزيون والأعراض اللاحقة لاضطراب الانتباه، إذ إن طولَ الوقت المستغرَق في المشاهدة بدون مراقبة للمحتوى من لدن الوالدين يمكن أن يؤدي إلى الأرق ومشاكل التركيز والاندفاع. فخلال مرحلة سن الثالثة يزيد خطرُ حدوث مشكلة الانتباه لكل ساعة يومية من مشاهدة التلفزيون بنسبة (9%)، إذ يؤثر التعرض المتكرر في تجارب تشكيل الدماغ النامي بسبب مرونة اتصاله العصبي وقد يؤثر أي حافز في بيئة الطفل قسريًّا على النمو العقلي والعاطفي إما عن طريق إعداد خاص لعادات العقل أو حرمان الدماغ من التجارب الأخرى(Jusff، Nadia2009).

يُولِّد إدمانُ التلفزيون التبلدَ الحسيَّ واللامبالاةَ العاطفية، فكثرة مشاهدة أفلام وسلاسل العنف والقتل وتقديمها باعتبارها مبررًا للدفاع عن النفس، تزيد من احتمال ميل الأطفال للسلوك العنيف، وإلى عدم الاكتراث بالآخرين (نغيمش،2010). وتميل كثيرٌ من البرامج التلفزيونية إلى إدراج سلوك العدوان في معظم المشاهد مثل الركل والضرب والقتل، فقد أشارت نتائج الدراسات التي بحثت عن العلاقة بين المشاهدة المفرطة للعنف على شاشة التلفزيون وبين سلوكيات العنف لدى الأطفال، إلى أن هناك زيادة في معدل السلوك العدواني عند الأطفال المفرطين في مشاهدة برامج العنف (Jusff، Nadia2009).

كما ذهب بعض الباحثين إلى التأكيد على أن المشاهدة المكثفة للبرامج غالبًا ما تؤدي إلى تأخر في قدرات الطفل على التصور والتخيل والإبداع، وذلك بسبب العروض الجاهزة المُعدَّة بعناية فائقة من قبل الخبراء. فضلًا عن أن افتقار تلك البرامج للتواصل الحواري عادة ما يؤثر سلبًا على التطور الطبيعي للغة الطفل؛ إذ إن إقباله المكثف على التلفزيون يمكن أن يؤدي حسب الرادحي (2013) إلى:

أولًا: اكتفاء الطفل بالاستماع إلى الكلام مما يقوده إلى عدم استيعابه وفهمه إلا نسبة ضئيلة.

ثانيًا: إن انشغال الطفل عن تشغيل جهازه للنطق والحوار الكلامي والمنطقي أثناء المشاهدة المكثفة، عادة ما يؤدي إلى ضعف في مركزه لاستقبال الكلام، وإلى حدوث تأخر واضطراب في عملية النطق لديه مقارنة بالحد الطبيعي. فقد ثبت أن اللعبَ مع الطفل والتفاعلَ معه والاستماعَ إليه والغناءَ في حضوره، كلها أنشطة وممارسات ذات أهمية كبيرة في تحفيز نموه أكثر من البرامج التلفزيونية.

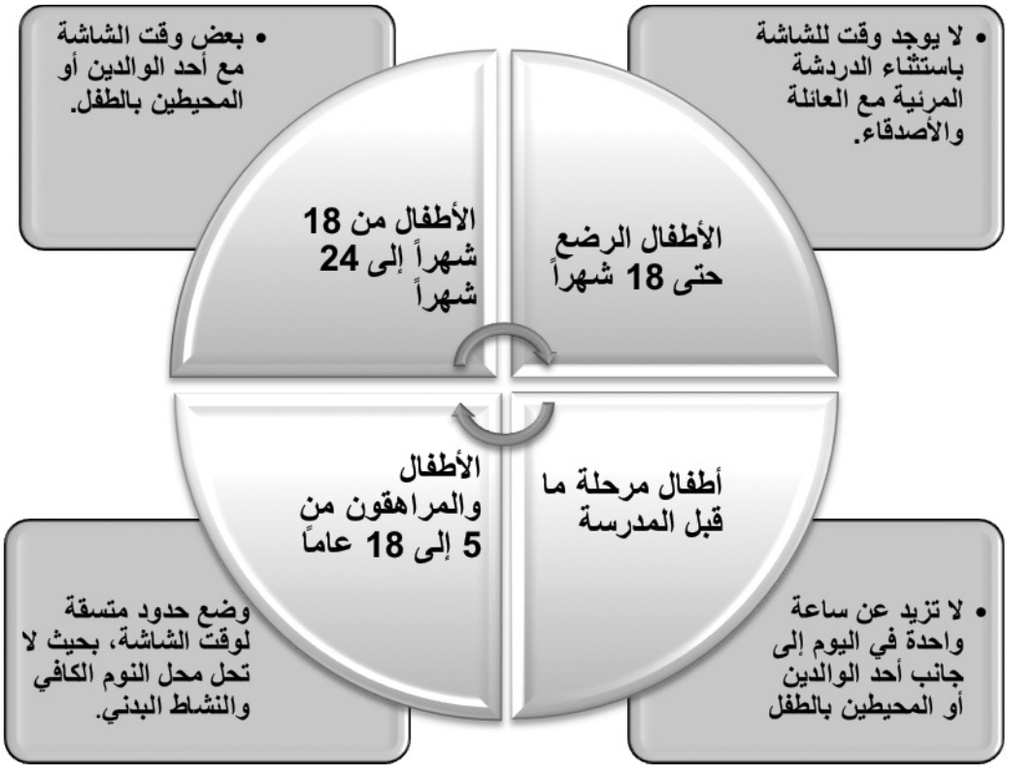
فالأكيد أيضًا أن إفراط الطفل في مشاهدة التلفزيون يؤثر على مساحة اللعب النشط في الخارج وفي الهواء الطلق مع الأصدقاء، وعلى القيام بالواجبات المنزلية، والتفاعل مع العائلة، ثم ممارَسة الأنشطة الرياضية الجماعية التي تنمي مهارات التفاعل الاجتماعي لديه (Michigan Medicine،2010).

إلى جانب التأثير على النشاطات الأخرى التي تتطلب الحركة والمشاركة الجماعية مع الأطفال، فإن الإفراط في ساعات مشاهدة التلفاز والجلوس بشكل غير سليم قربه يمكنه أن يتسبب في مشكلات مختلفة من قبيل التداعيات السلبية على الصحة البدنية والنفسية وفي مقدمتها الكسل والخمول والأرق وأضرار العين، ثم التسبب في كثرة الإشعاعات وتكوين الصور الذهنية المغايرة للعالم الواقعي، إضافة إلى القضاء على التنوع الثقافي والتأثير على ثقافة الطفل الوطنية والقومية. (نغميش،2010).

وتجدر الإشارة إلى أن قنوات الأطفال أصبحت تشكل السبب الرئيس لزيادة معدل طيف التوحد غير الجيني. فقد اتضح من نتائج دراسة حديثة وُجِّهَتْ فيها بعضُ الأسئلة إلى أهالي أطفال التوحد أن (80%) من الأطفال تعرضوا لإهمال غير مقصود بتركهم أمام قنوات الأطفال لفترات طويلة منذ العام الأول من سنهم، إذ أصبحوا يكتفون باستقبال ما يُعرض على أنظارهم ومسامعهم، مما يُضعف لديهم من جهة ملكات التفكير وحاسة اللمس، ويتسبب من جهة أخرى في تعطل النمو العقلي والنمو اللغوي اللذين يَنتُجان عن التفاعل مع الآخرين دون أن ينتبه الوالدان (Hassan،2013).

في السياق ذاته أشارت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال إلى أن الأطفال الذين يقضون باستمرار أكثر من 4

ساعات يوميًّا في مشاهدة التلفزيون هم أكثر عرضة لزيادة الوزن، والقيام نتيجة ما يشاهدونه من عنف بسلوكيات عدائية ملحوظة لأنهم يخشون أن يكون العالم مكانًا مخيفًا. فغالبًا ما تعبّر الشخصياتُ في التلفزيون عن سلوكيات محفوفة بالمخاطر، لذا من المهم جدًّا للآباء أن يراقبوا وقتَ الشاشة ويضعوا حدودًا مضبوطة للمشاهدة. وقد أوصت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال بعدة إرشادات تهمُّ أوقات السماح للأطفال بمشاهدة التلفاز على النحو التالي:



شكل (2) يوضح ضوابط الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال لمشاهدة التلفزيون

أشار (الشريف،2012) إلى أن العديد من الباحثين يتفقون على أن المشاهدة الزائدة للتلفزيون لها تأثيراتها على الطريقة التي تنمو بها عقول الأطفال، ومن بينها الإطالة في الوظائف المهيمنة على الجانب الأيسر لدماغهم. فحينما يُقبل الطفلُ على مشاهدة التلفزيون لأكثر من 20 ساعة في الأسبوع، فالراجح أن ذلك سيثبط نموَّ الوظائف اللفظية والمَنطقية للجانب الأيسر لدماغه، وستتم نتيجة لذلك إعاقة النمط الذي يحتاجه الدماغ لنمو اللغة وطلاقة الإبداع اللفظي وفرص التفاعل واللعب والمحادثات ومهارات حل المشكلات وغيرها من الكفاءات التي لا يمكنه أن ينميها في غياب الاتصال والتواصل مع الآخرين.

وبهذا الخصوص ذهب وين، الصبحي (1999) إلى التأكيد على أن التجربة التلفزيونية لا تختلف عن المخدرات أو الكحول فهي تتيح للمشارك محوَ العالَم الحقيقي والدخولَ في حالة عقلية سارة وسلبية، لتؤجل بذلك الحياة الواقعية عن طريق الاستغراق في برنامج تلفزيوني ومختلف الأنشطة المهمة الأخرى من أجل تمضية ساعات إضافية أمام التلفاز وعدم الرغبة في إغلاقه. كما أن التلفزيون لا يساعد على السلوك الجماعي، بل يعمل على تنمية السلوك الفردي، ويشجع الطفلَ على الانسحاب من عالم الواقع وإدمان مشاهدته (شيكرام، وآخرون،2020). وقد ذكر مدير (مركز هارلم) للأطفال المحرومين من الرعاية في سن ما قبل المدرسة أن الأطفال يصلون إلى المدرسة وهم بُكمٌ عمليًّا، وعاجزون عن التفوه بكلمة واحدة على الرغم من أن الفحوصَ الطبيةَ لا تُظهر وجودَ قصور مرضي سواء كان جسديًّا أو عقليًّا. ويُلاحَظ أنه عادة ما تُشَخَّصُ الحالةُ على أنها عيبٌ في النطق، ولكن في أغلب الأحيان يتضح أنها نتيجة لملازمة التلفاز فقط، وعدم تبادل لغة الحوار والتحدث إليهم إلا نادرًا جدًّا مما أثر على مصادر التنبيه اللفظي

وتنمية المراكز اللفظية في الدماغ، الشيء الذي انعكس بدوره سلبًا على التطور الطبيعي للغة (وين، الصبحي ، 1999).

إن أكثر ما يحتاج إليه الأطفال الصغار للتعلم هو التفاعل مع الأشخاص من حولهم، فهم بحاجة إلى لمس الأشياء وهزها ورميها، والأهم من ذلك كله رؤية الوجوه والاستماع إلى أصوات من يحبونهم أكثر، إضافة إلى أهمية التعلم من التفاعل مع المحيطين من خلال تعابير الوجه ونبرة الصوت ولغة الجسد. إن مجرد تشغيل التلفزيون في الخلفية، حتى لو لم يكن أحد يشاهده، يكفي لتأخير تطور اللغة، فعادة ما ينطق كلٌ من الأم والأب حوالي (940 كلمة في الساعة) عندما يكونان مع الطفل، لكن مع تشغيل التلفزيون ينخفض هذا الرقم إلى (770 كلمة). وكلما قلَّ معدلُ الكلمات قلَّ معدلُ التعلم لدى الطفل (Hill،2016).

وعن أهمية تأثير وسائل الإعلام في الطفل، تؤكد الأبحاثُ العلمية على أن الكتبَ والصحف والمجلات والتلفزيون والإذاعة والسينما وأجهزة الكمبيوتر والإنترنت والهواتف المحمولة، تعمل اليوم كأحد عوامل التنشئة الاجتماعية الأكثر توجيهًا للسلوكيات والمواقف والآراء في العالم. فكثيراً ما يتعامل الآباء والمختصون مع هذه الوسائل بطرق ثنائية، حيث يعدّونها من جهة تؤثر إيجابًا في إثراء حياة الأطفال وتحفيز الخيال والإبداع لديهم، ثم توسيع مداركهم للتعليم والمعرفة. ومن ناحية أخرى هناك قلق كبير يرتبط بقدرة وسائل الإعلام على تخدير الحواس وإعاقة القدرة على التخيل أو اللعب الحر وزيادة شعور اللامبالاة وتشجيع السلوكيات المدمرة وتدهور القيم الأخلاقية وقمع الثقافات المحلية والانزواء الاجتماعي. إلا أنه يمكن القول إن لوسائل الإعلام آثارًا إيجابية وكذلك سلبية على الأطفال وفقًا للمحتوى الذي نضعه فيها، والسياق الخاص بهم والخصائص الفردية للأطفال الذين يستخدمونها، فوسائل الإعلام بحد ذاتها ليست جيدة أو سيئة، فهي عبارة عن تقنيات يمكن استخدامها بطرائق متعددة (يونيسيف التواصل مع الأطفال).

من هنا تخلص الباحثة إلى أن النموَّ السويَّ يتطلب من الطفل تنويعَ أنشطته دون أن يكون أسيرًا لشاشات التلفاز طوال الوقت، فالبرامج التلفزيونية الموجَّهة بعناية وخبرة للطفل يمكن أن تُسهم إيجابًا في تنمية مهارات ومقدرات الطفل المختلفة إذا روعيت الموجهاتُ التي يمثلها الشكلُ التالي من قِبَل أفراد الأسرة:

شكل (3) يوضح موجهات مشاهدة الطفل للقنوات الفضائية

تأكيدًا على هذا الأمر تشير (عبد المجيد، 2018) إلى أن دور الوالدين يكمن في مشاركة الأطفال عند المشاهدة للرد على استفساراتهم وتساؤلاتهم وربطها بالحياة الاجتماعية لديهم، مع تحديد وقت محدَّد للمشاهدة، وتوجيههم لممارسة بعض الأنشطة الأخرى كاللعب والرسم، هذا فضلًا عن ضرورة التداول معهم في أفكار ومعاني

البرامج التي شاهدوها، ومساعدتهم على التفريق بين الواقع والخيال، مع الانتباه للجلسة الصحيحة والحذر من تعريض الأطفال لبرامج العنف والجريمة.

مرحلة ما قبل المدرسة:

إن التنشئة الاجتماعية التي تبدأ منذ ولادة الطفل تكسبه المعايير والاتجاهات والأدوار الاجتماعية والثقافية التي تمكّنه من مسايرة مجتمعه والاندماج فيه، وإن النمو عادة ما يتمظهر في شكل تغيرات وتطورات عبر المراحل العمرية المختلفة. وبهذا الخصوص نجد زهران (1986) يحدد أهمَّ العوامل المؤثرة في نمو الطفل وتكوين شخصية الطفل في عُنصُرَي الوراثة والبيئة اللذين لا يمكن الفصلُ بينهما على المستوى العلمي لكونهما يُسهمان معًا وبشكل تفاعلي في تشكيل شخصية الفرد وسماتها الأساسية.

شكل (4) يوضح العوامل المؤثرة في عملية النمو

ترتبط مظاهر النمو المختلفة وتتطور وتنمو كوحدة متماسكة، ويؤدي حدوث أي اضطراب أو نقص في أي مظهر منها إلى اضطراب في التكوين العام والأداء الوظيفي للشخصية، فقد تؤثر العوامل الانفعالية على سبيل المثال في مظاهر النمو الجسمي والفسيولوجي (زهران،1986). إلى جانب تطويره للنمو الحركي والجسمي والحسي المتمثل في الطول والوزن والحجم والأنسجة والأعضاء والحواس، ينمي الطفل أيضًا مهارات التواصل واللغة؛ بحيث تعدُّ هذه المرحلة في نظر عباس (1997) من أسرع مراحل النمو اللغوي تحصيلًا وتعبيرًا وفهمًا. ففي هذه المرحلة التي تتميز بالدور الحاسم لاكتساب اللغة وتطورها في التعبير عن ذات الطفل وتوافقه الاجتماعي، يتأثر النمو اللغوي للطفل بتنوع التجارب والخبرات وبطبيعة المثيرات الاجتماعية؛ إذ يؤثر الكبار بلهجتهم وطريقة نطقهم ومستواهم الثقافي على النمو اللغوي لهذا الأخير. وفي السياق نفسه تشير طليبة (2018) إلى أن اللغة تمثل الوسيلة الأساسية التي يستخدمها الإنسان للتواصل مع محيطه والتعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجياته. فاكتسابها يبدأ منذ الولادة عبر التقاط الطفل للكلمات والجمل التي تستخدمها أسرته فتتشكل بذلك لغته الأم. كما أن استعماله لأساليب لغوية تختلف عن تلك التي تميزت بها لغته الأم يعود لتأثره بتحولات العصر الجديد وارتباطه بالفضائيات الموجهة له وتعلقه ببرامجها. فالتحصيل اللغوي يتم عبر طريقتين كما هو واضح في الشكل التالي:

شكل (5) يوضح طرائق التحصيل اللغوي

ومن جهتها أشارت دارلينغ Darling (2016) إلى أن النمو الاجتماعي والعاطفي يتيح للطفل الفرصة المواتية لفهم العالم الذي يعيش فيه والتوافق معه، وذلك من خلال القدرة على تكوين علاقات وثيقة آمنة بين الكبار والأقران، إلى جانب تنظيم التعبير عن العواطف بطرائق مناسبة اجتماعيًّا وثقافيًّا؛ إذ إن المهارات الاجتماعية تعدُّ أفضل مؤشر للكفاءة الاجتماعية والعاطفية اللاحقة مثل إدارة السلوك وإجراء اتصالات اجتماعية وتحمُّل الإحباط من الأقران. كما أن الطفل الذي يملك قدرًا أكبر من ضبط النفس من المرجح أن يتمتع بصحة نفسية أفضل، وبتطوير علاقات إيجابية مع الأقران، هذا بالإضافة إلى كون انفعالات هذه المرحلة تتسم بالحدة وعدم الثبات، وتمركز التفكير حول الذات. وقد لخّص كلٌّ من كولكي، ليميش(2011)، زهران(1986)، الخيران وعباس(1997)، أهمَّ ملامح النمو في هذه المرحلة في مضامين الجدول التالي:

جدول (1) يوضح ملامح نمو الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة

النمو البدني / الفسيولوجي / الحركي: **التعلم من خلال التكرار واللعب، تطوير المهارات الحركية من الزحف إلى المشي والجري واستكشاف البيئة، تطوير المهارات الحركية الدقيقة للأصابع. ويكون نمو العضلات الكبيرة أسرع من الصغيرة، يتم ضبط الإخراج ويتراوح عدد ساعات النوم بين 11–12 ساعة، تقل تدريجيًّا إغفاءات النهار، ينمو الجهاز العصبي في سرعة كبيرة فيزداد وزنُ المخ، حتى يصل في نهاية هذه المرحلة إلى 90% من وزنه الكامل عند الراشد، ويزداد نمو الجهاز الهيكلي.**
النمو الإدراكي / المعرفي: **تكوين الخبرات المبكرة عن المحيط، تنمية الوعي للاختلاف في الجنس أو العِرق، وتشكيل المواقف الاجتماعية الأولى، صعوبة التمييز بين الخيال والواقع وصعوبة فهم العلاقات السببية، التركيز على الجوانب الملموسة للواقع، تكوين المفاهيم مثل الزمان والمكان والعدد، وأيام الأسبوع وعدد الساعات في اليوم، وعلاقات الحجم وأسماء الأشكال الهندسية، استكشاف بعض المفاهيم مثل الصباح وبعد الظهر والليل، وجود عمليات معرفية مثل التذكر والاستدلال والتخيل واللعب الإيهامي وأحلام اليقظة.**

النمو الاجتماعي / العاطفي / الانفعالي:

التعامل مع مشاعر جديدة، تتسم الانفعالات بالحدة فيكون الطفلُ سهلَ الاستثارة وتظهر انفعالات كالخجل والغيرة ومن أهم المظاهر الانفعالية لهذه المرحلة هي ما يعانيه من مخاوف وقلق تتميز بأنها ليست ثابتة، التطور من الاعتمادية التامة على الآخرين إلى الانفصال والاستقلال، تطور الوعي بالمشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، اللعب الجماعي وتعلم حل النزاعات والتعاون، إظهار علامات التعاطف والسلوكيات الاجتماعية والتعاونية، اكتساب عادات وقيم ومعايير واتجاهات تتفق مع الثقافة السائدة والمقبولة من المجتمع، المحاكاة وتحدث بناء على وجود قدرة عند الطفل على تكوين صور ذهنية للأفعال التي يكون قد شاهدها سابقًا، التماهي يعني أن يتقمص الطفلُ شخصيةَ أحد الوالدين أو المقربين في سماته الانفعالية، النمط الاجتماعي الجنسي حيث يتعلم كلٌّ من الجنسين معايير اتجاهات القيم المرتبطة بجنسه.

النمو اللغوي والتواصل:

يستطيع التعرف على وظائف الأشياء، والاختلافات في المعاني، ويسأل ويجيب عن الأسئلة البسيطة، ثم تتطور مهاراته في نهاية هذه المرحلة بالإجابة عن أسئلة أكثر تعقيدًا مكونة من جزأين، يستخدم 4–6 كلمات في الجملة، يعيد 6 – 13 مقطع في الجملة بشكل متقن، يسمي الأشياء بمسمياتها، كما يستخدم الأسماء والأفعال بشكل أكثر طلاقة، يفهم ويستوعب الماضي والمستقبل، لديه حوالي 1200 – 2000 مفردة استقبالية، وحوالي 800 – 2000 مفردة تعبيرية، و2800 مفردة استيعابية، قد يواجه بعض التكرارات والوقفات في الحديث ولكنه يتحسن مع نهاية هذه المرحلة، نسبة وضوح كلامه حوالي 80%، يستطيع سرد حدثين بترتيب صحيح، يمكنه المشاركة في محادثة طويلة، يستخدم المتعاكسات، صيغ المستقبل، الروابط في الجمل، العد حتى 10 بشكل نمطي، يصغي لقصص قصيرة بسيطة ثم طويلة بنهاية المرحلة، يتراجع معدل التكرار في الكلام، يتراجع معدل الحذف والإبدال في الأصوات.

إن توسيع وإثراء دائرة الطفل الاجتماعية وإكسابه مهارات التواصل والاتصال بالبيئة المحيطة توفر له فرص الاندماج مع الأطفال الآخرين والراشدين، فالطفل لا يستطيع تطويرَ أشكال الاتصال المتبادل مع الآخرين، وتنمية الاستقرار العاطفي وما يتبعه من تطور في فهم الآخرين دون وجود قنوات للتواصل تتيح له التفاعلَ الاجتماعي مع المحيط الذي يبدأ بالأسرة الصغيرة ويمتد حتى يشمل المجتمعَ كلَّه كما يتضح من الشكل التالي:

شكل (6) يوضح تطور الدائرة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة

إن مواقف اللعب هي الميدان الذي يتصل من خلاله الطفل بمن حوله، ويستطيع عبره خلقَ علاقات جديدة مع عناصر البيئة تقوي الثقة بالنفس وتعزز السلوك المؤدي إلى معرفة جديدة. فاللعب عند الطفل هو مسرح التعبير عن خيالاته والتعديل من سلوكه وطريقة تفكيره فعن طريقه ينمو حسيًّا وذهنيًّا واجتماعيًّا، بحيث هو الذي يساعده ذهنيًّا أولًا على إدراك العالم الخارجي وتنمية مهاراته الاستكشافية، وثانيًا على تعلم الحصول على المعلومات والرفع من حصيلته المعرفية واللغوية، ثم يمكنه ثالثًا من التمرين على حل المشكلات وتنمية روح الإبداع والابتكار، وعلى تطوير مهارة الإصغاء والانتباه واكتساب الخبرات في التعامل مع الأقران، والتعرف على العالم المحيط. وبهذا فاللعب جزء أصيل من عملية التعلم واكتساب المهارات العقلية، إذ يؤكد علماء الأعصاب بأن الإنسان يولد ولديه البلايين من الوحدات العصبية التي تحتاج إلى تفعيل من خلال اللعب والتفاعل الإيجابي مع البيئة، وذلك من خلال التعرض لمواقف ونشاطات تعمل على تحفيز التفكير (خالد،2014). كما يعدُّ الغناءُ أولَ شكل من الأنشطة الموسيقية وأكثرها التصاقًا بطبيعة الإنسان وذاتيته، ويستخدم الأطفال أصواتَهم منذ ساعة ولادتهم، حيث يجربون الأصواتَ المختلفة وهم يحاكون صيحات الألم وهمهمات الارتياح، ويلعبون بنبرات الصوت بتحريك لسانهم وشفاههم وحبالهم الصوتية، فالذخيرة الغنائية للطفل يبتدعها أثناء لعبه، ويمكنه أن يعزز عبرها تجاربه وخبراته. فقد ثبت أن تعليم الطفل الخبرات الإيجابية والتوجيهات والاقتراحات يمكن التغني بها بدلًا من إلقائها بصورة جامدة (أبيض،2008).

وتخلص الباحثة إلى أن تنمية مهارات وقدرات الطفل تتطلب تنويعًا في الأنشطة والخبرات دون إفراط أو تفريط، فهي تعمل مجتمعة على وضع بصمتها الواضحة على ملامح شخصية الطفل. فبقدر ما تمثل قنوات الأطفال الفضائية مصدرًا يستقي الطفلُ منه الكثيرَ من التجاربِ والخبرات والسلوكيات الإيجابية، بقدر ما تشكِّل في الجانب الآخر_إذا لم يُتَعامَل معها وفقًا للضوابط المذكورة آنفًا_ مهددًا حقيقيًّا لسواء الطفل واتزانه النفسي، والاجتماعي، والثقافي، والجسمي.

الدراسات السابقة:

تتلخص أهم الدراسات التجريبية والميدانية التي أنجزت حول آثار وتداعيات إدمان الأطفال على مشاهدة ومتابعة برامج ومواد القنوات التلفزيونية الموضوعة خصيصًا للأطفال، وهي التي لها علاقة عضوية بموضوع هذا البحث وإشكاليته المركزية في العيّنة التالية:

دراسة داود، رفسي (2019) التي هدفت إلى معرفة أثر الأفلام الكرتونية في تشكيل سلوكيات الأطفال الجزائريين من منظور الأمهات، استُخدمت العينةُ القصدية، وشملت عينة الدارسة 100 من الأمهات القاطنات بمدينة البويرة، وقد تمثلت أهم نتائج الدراسة في التالي: 48% من الأمهات أوضحن أن أطفالهن يستغرقون بين ساعة – ساعتين في المشاهدة، بينما 25% من الأطفال يقضون بين ثلاث– أربع ساعات يوميًّا في مشاهدة الأفلام الكرتونية. 54% من الأمهات لاحظن أن أطفالهن أحيانًا يتحدثون حول ما يشاهدونه في أفلام الكرتون.53% من الأمهات أوضحن أن الأطفال يشاهدون البرامج الكرتونية بمفردهم، 71% من الأمهات يلاحظن سلوكيات مختلفة جراء مشاهدتهم لأفلام الكرتون. 51% من الأمهات يلاحظن أن الأطفال يقومون أحيانًا بتقليد ما يشاهدونه في البرامج الكرتونية.

دراسة شرف الدين (2018) التي حاولت التعرف على دور برامج الأطفال الفضائية في تأصيل اللغة العربية عند الطفل، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، صُمِّمَتْ أداةٌ لقياس نسبة وجود مفردات اللغة العربية مقارنة باللهجة العامية واللغات الأجنبية ببرامج الأطفال الفضائية موضوع الدراسة، توصلت الدراسة إلى أنه يوجد تفاوت في الاهتمام باللغة العربية، حيث مثلت اللغة العربية المبسطة نسبة 65% من مساحة البرامج، ليس هناك وجود للغة العربية المبسطة في برامج الأطفال المنتجة محليًّا إذ إنها تُعرَض باللغة المحلية، مثلت اللغة/ اللغات الأجنبية عبر القصص الكرتونية 10% من مساحة البرامج، أما الأسماء الأجنبية فقد احتلت 47.5% من نسبة العرض.

دراسة عدائكة (2017) التي هدفت إلى التعرف على أثر قناة طيور الجنة على الصحة النفسية للأطفال من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين، حيث اتبع الباحث المنهجَ الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 49 من الأخصائيين النفسيين على مستوى ولاية الوادي، وأجريت خمس مقابلات مع الأمهات والآباء ممن أدمن أبناؤهم على مشاهدة قناة طيور الجنة، إلى جانب الملاحظة المباشرة على سلوك الأطفال المدمنين على القناة وهم في فترة المعالجة. أظهرت نتائج الدراسة أن أغلبية الأطفال الذين كانوا طبيعيين في الأشهر الأولى باتوا يعانون من مشكلات على مستوى الاتزان العاطفي، وخلل في الوظائف العقلية، ومشكلات على مستوى التكيف الاجتماعي والتفاعل، أغلبها بسبب عدم التواصل مع الطفل وتركه لساعات طويلة أمام التلفاز.

دراسة أسكاري وآخرون (Asghari and others،2017) التي راهنت على تقييم العلاقة بين استخدام التلفاز ومشاكل السلوك عند الأطفال، شملت الدراسة أطفال ما قبل المدرسة من 4–6 سنوات في طهران الذين اختيروا بأخذ العينات العنقودية، أُخذتْ عينةٌ من 150 طفلًا. تمثلت أدوات الدراسة في استبانة للمشكلات السلوكية، واستبانة من إعداد الباحث حول مدى استخدام الأجهزة الإلكترونية ومشاهدة التلفاز، حُللت البياناتُ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. أظهرت النتائج وجودَ علاقة بين استخدام التلفزيون والعزلة والقلق لدى الأطفال من سن 4–6 سنوات، لا توجد علاقة بين امتلاك جهاز كمبيوتر شخصي وبين الوقت الذي يقضيه في مشاهدة التلفزيون، الأطفال الذين ليس لديهم أجهزة كمبيوتر أنفقوا ساعات أكثر في المشاهدة، كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يقضون أكثر من ساعتين في اللعب يقضون وقتًا أقل في مشاهدة التلفاز، مما يشير إلى أن تقليل مشاهدة الأطفال للتلفاز يمكن أن يمنع المشكلات السلوكية.

أما يسعد (2016) فقد عمدت من خلال دراستها إلى معرفة مدى تأثير القناة التلفزيونية الموسيقية بالنسبة للأطفال، أجريت الدراسة على عينة مكونة من 40 أمًّا من العاصمة الجزائر، وأشارت النتائج إلى أن قناة طيور الجنة تأتي في مقدمة القنوات المفضلة، والتي تركت تأثيرًا على الأطفال مثل اكتساب بعض المعارف والقيم، إلا أن التأثير السلبي ظهرَ في محاولة تقليد الأبطال في الأغاني خاصة في شكل اللباس والسلوك والقيم.

دراسة الفهداوي (2013) التي تناولت برامج الأطفال في الفضائيات العربية المتخصصة وإسهامها في تثقيف الطفل السوداني، وهي دراسة تطبيقية لتعرّض الطفل السوداني لقناتي (الجزيرة أطفال) وقناة (MBC3) الفضائية في ولاية الخرطوم للفترة من 2010 – 2013، وتمثلت تساؤلات الدراسة في: إلى أي مدى يمكن اعتبار تأثيرات التلفزيون سلبية أم إيجابية، استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي التحليلي، وحُدِّدَ مجتمعُ الدراسة المؤلفُ من 410 مفردات من طلاب مرحلة الأساس للمدارس الحكومية من كلا الجنسين بالولاية، خلصت الدراسة إلى عدة نتائج تمثلت في: تفوق قناة(MBC3) على قناة الجزيرة من حيث نسبة المشاهدة والتفضيل، والتركيز على البرامج الأجنبية مع عدم وضوح الترجمة في بعض الأحيان في هذه القنوات، كما خلصت الدراسة إلى أن الطفل يشاهد برامج التلفزيون لفترة أكثر من 3ساعات يوميًّا.

دراسة عمر (2012) التي عالجت طبيعة نزوع الأمهات الأردنيات نحو محتوى برامج الأطفال التي تُعرض على القنوات الفضائية العربية، وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع الأمهات ضمن حدود العاصمة الأردنية عمان، وتكونت عينة الدراسة من 216 أمًّا في العاصمة عمان، صُمِّمت استبانةٌ للتعرف على طبيعة تلك الاتجاهات نحو محتوى ما يُقدَّم من برامج على القنوات العربية. أظهرت نتائجُ الدراسة أن هناك تقصيرًا كبيرًا من جهة الأمهات في مراقبة الأبناء أثناء مشاهدة التلفاز مما أدى لتأثر الأطفال بشخصيات مقدمي البرامج، لا توجد فروق دالة إحصائيًّا تبعًا للعمر والحالة الاجتماعية، توجد فروق في المستوى التعليمي لصالح جامعي– دكتوراه، الأسر ذات الدخل المرتفع أكثر حرصًا على مراقبة أبنائها من ذات الدخل المنخفض، كما أن الأمهات العاملات لا يجدن الوقتَ لمراقبة أطفالهن.

دراسة فلورانس وجاشورو(Florence W. Gachuru ،2012) التي سعت إلى تحديد آثار البرامج التلفزيونية على أطفال ما قبل المدرسة في منطقة ويستلاند نيروبي، وكانت الأهداف معرفة نوع البرامج التي يشاهدها الأطفال في سن ما قبل المدرسة وتأثيراتها على المجتمع، تحديد المدة التي يقضيها الأطفال في البرامج

التلفزيونية، وتقييم نوع التفاعل الاجتماعي المرتبط بمشاهدة التلفزيون بين رياض الأطفال، استخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفي، واختيرت عينةٌ عشوائية بسيطة شملت 58 من الوالدين،6 معلمين، استخدمت الدراسة المقابلةَ وقائمةَ المراجعة أدوات لجمع البيانات، تمثلت أهم النتائج في: 96.6% من العائلات كان لديها تلفزيون في منازلها، 93.5% يشاهدون التَلفاز، البرامج الأكثر مشاهدة هي كارتون: 86.2%. وإن التلفزيون هو أداة للتغيير بين أطفال قبل المدرسة.

دراسة الهوارنة (2012) التي ركزت على معرفة المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو اللغة لدى أطفال الروضة، وتمثلت أدوات الدراسة في بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية لطفل الروضة على 100 طفل وطفلة في مرحلة الروضة، تمثلت أهم النتائج في التالي: كلما انخفض المستوى الثقافي للأسرة ازداد تأخر نمو لغة الطَفل، كلما ارتفعت المخاوف ازداد تأخر النمو اللغوي، تتميز لغة الطفل المتأخر في نمو اللغة بالإجابات المقتضَبة، وقِصَر الجملة، وقلة عدد المفردات، وعدم وجود الكفاءة التواصلية.

أما دراسة العزيزي (2007) التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثر الأطفال بالعنف التلفزيوني، اتبع الباحث المنهجَ الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من تلاميذ الفصول الدراسية الثلاث الأخيرة في مرحلة الابتدائية (رابع ــ خامس ــ سادس)، اعتمدت الدراسةُ على العينة العشوائية، وشملت عيّنةُ الدراسة 180 طفلًا، 47 معلمًا، وكانت العينة من المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور 407 مفردة، أظهرت النتائج: تأثر 51% من الأطفال عينة الدراسة بالعنف التلفزيوني، وكان معدل المشاهدة 38% يشاهدون ساعة، 28% ساعتين، 18% ثلاث ساعات، 16% يشاهدون أكثر من ثلاث ساعات يوميًّا، أظهرت الدراسة وجودَ علاقة طردية قوية بين عدد ساعات مشاهدة القنوات ونسبة تأثر الأطفال بالعنف، حيث تزداد النسبة كلما زادت ساعات المشاهدة عند الأطفال.

وبعد استقراء الباحثة للدراسات السابقة التي تناولت في مجملها الآثار الناجمة عن إفراط وإدمان الأطفال على مشاهدة البرامج التلفزيونية الموجهة لهم وانعكاساتها على مناحي النمو السوي في (مجتمعات وثقافات مختلفة)، يتضح جليًّا أنه وبرغم تباين الدراسات من حيث الأهداف والمتغيرات والأدوات المستخدَمة، إلا أن نتائجها جميعها قد اتفقت على الآثار السلبية التي يمكن أن تهدد نمو وسلامة الطفل النفسية والبدنية والاجتماعية واللغوية، جراء إفراطه في ساعات المشاهدة دون ترشيد وبخصم على أوجه النشاطات الضرورية الأخرى.

مجتمع وعيّنة الدراسة:

تنقسم رياض الأطفال بمدينة ودمدني إلى ثلاثة أنواع: الرياض الحكومية، والرياض الخاصة، التي تعاني من إكراهات عديدة تتمثل في فقر الموارد، وعدم وجود مقرات ثابتة، وضعف تأهيل الفريق العامل، مما يجعلها في كثير من الأحيان غير قادرة على الاستمرارية. أما النوع الثالث فهي الرياض الخاصة التابعة لمؤسسات تعليمية وهي الأكثر استقرارًا واستقطابًا للأطفال مقارنة بالنوعين الأولين، إذ إن انتماءها لمؤسسات تعليمية كبرى يجعلها الأكثر قدرة على الاستمرارية والمواكبة وتأهيل القائمين عليها. يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في النوع الثالث من الرياض بمنطقة مدني شرق (مكان إقامة الباحثة) حيث يشمل روضتي الجيل (257 طفلًا) وروضة القبس (234 طفلًا)، بمجموع (491) طفلًا كعدد إجمالي لمجتمع الدراسة. ونسبة لتزامن الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة مع ظروف تفشي وباء كورونا حول العالم، وإغلاق مؤسسات التعليم العام والعالي بما فيها رياض الأطفال بالسودان من فبراير– سبتمبر، قامت الباحثة بتصميم المقياس إلكترونيًّا، وتوزيعه عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة لضمان وصوله لأكبر عدد من الأمهات في مؤسسات التعليم ما قبل المدرسي المستهدفة. شاركت 189 من الأمهات في تعبئة مقياس الدراسة إلكترونيًّا، وقد استُبعدَت 13 استمارة لعدم صلاحيتها للتحليل، ليصبح حجم العينة الفعلي 176 من أمهات الأطفال بمرحلة التعليم قبل المدرسي بمدينة ودمدني.

أدوات الدراسة:

بعد اطلاعها على عدد من المقاييس في هذا المجال، استخدمت الباحثة المقياسَ النفسي لإدمان الإنترنت[1]، لمصممه سيد يوسف لجمع بيانات الدراسة. فبعد القيام بطبيعة الحال بإجراء التصويبات التي تتناسب وأهداف هذه الدراسة، عُرِضَتِ النسخةُ المعدلة من المقياس على لجنة تحكيم من المختصين[2] في مجالَي الصحة النفسية وسيكولوجية الطفل. ولضمان التأكد من صلاحية المقياس لتحقيق أهداف الدراسة، تم بعدها حساب معامل الصدق والثبات على النحو التالي:

ثبات المقياس:

جدول (2): معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة تحليل التباين (معادلة ألفا كرونباخ)

المقياس	عدد البنود	حجم العينة	معامل ألفا كرونباخ
الإدمان على مشاهدة القنوات الفضائية	15	176	0.81

تشير قيمة معامل ألفا كرونباخ إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات الداخلي تحدد في (0.81).

صدق المقياس:

جدول (3): معامل صدق المقياس باستخراج الجذر التربيعي لمعدل الثبات.

عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق
15	0.81	0.90

يشير الجدول أعلاه إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق تحدد في (0.90).

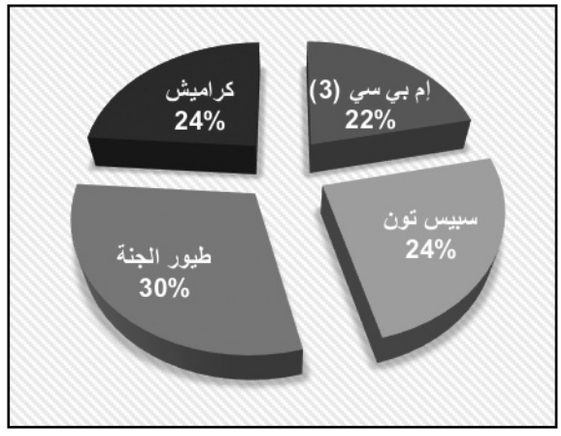
طريقة تصحيح المقياس:

تمت الإجابة على بنود المقياس الذي يتكون من 15 فقرة، وفق ثلاثة خيارات هي: (نعم)، (أحيانًا)، (لا)، وبعدها صُحِّحَ المقياس وحُوِّلَت الإجاباتُ إلى درجات على النحو التالي: درجتان للإجابة (نعم)، ودرجة واحدة للإجابة (أحيانًا)، ثم صفر للإجَابة (لا). وتعدُّ الدرجات المتراوحة ما بين (30 و22) مؤشرًا لمستوى مرتفع من التعوّد أو الإدمان، والدرجات الممتدة من (21 إلى15) مؤشرًا لمستوى متوسط، والدرجات (أقل من 15) مؤشرًا على مستوى منخفض من التعوّد أو الإدمان على مشاهدة التلفاز.

(1) أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2011)، دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، مركز ديبونو للتعليم، الطبعة الثانية، ص 240.

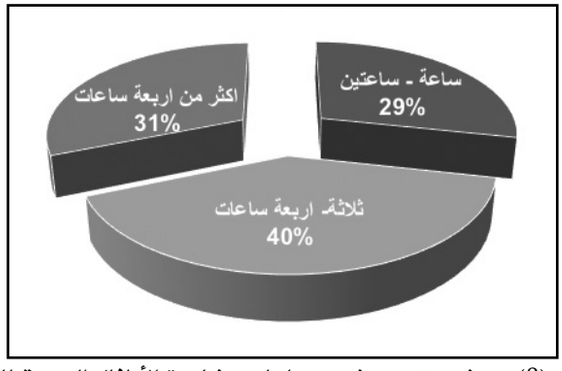
(2) لجنة التحكيم لأداة الدراسة: د. انشراح مصفى أبو بكر، أستاذ علم النفس الصحي المشارك بجامعة الجزيرة/ د. مكي سعيد بابكر أستاذ علم النفس التربوي المشارك بجامعة الجزيرة، د. عادل علي بابكر أستاذ علم النفس الصحي المساعد جامعة الجزيرة/ د. إبراهيم محمد نور الهادي أستاذ علم النفس التربوي المشارك بجامعة ودمدني الأهلية/ د. أنور أحمد محمود أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة الجزيرة/ د. حنان فهمي حامد استشاري صحة الطفل النفسية مستشفى الأطفال ودمدني/ د. زكريا آدم، استشاري الصحة النفسية مركز إيواء للاستشارات وتأهيل الأطفال.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:



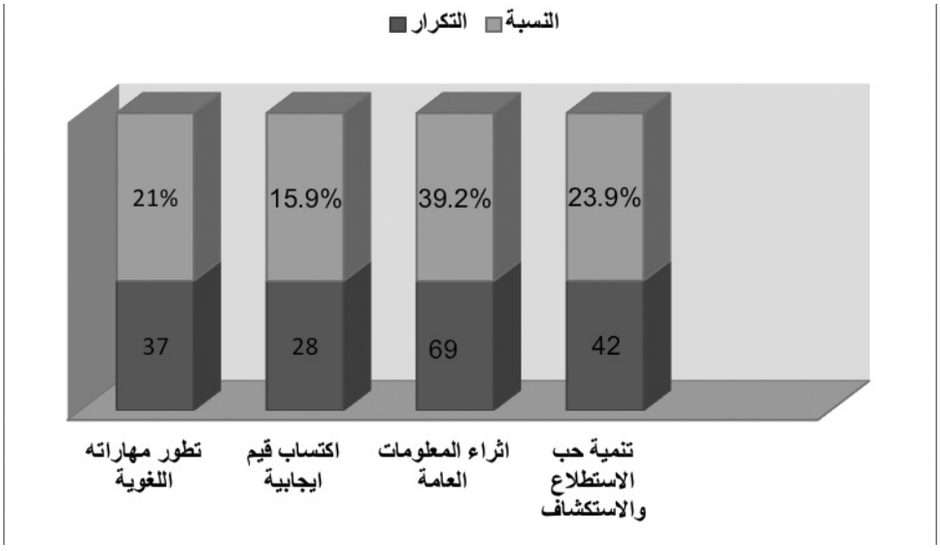
شكل رقم (7): يوضّح توزيع نِسَب مشاهدة الأطفال للقنوات المفضّلة

يتضح من مضامين الشكل السابق وتبعًا للقناة المفضلة، أن قناة طيور الجنة جاءت في صدارة القنوات بنسبة 30% (بداية البث يناير 2008، بالأردن)، تليها قناتَي كراميش (الأردن، بداية البث فبراير 2009) وسسبيس تون (بداية البث في 2002 بدمشق، 2003 في دبي) بنسبة 24% لكل واحدة منهما، و22% لقناة إم بي سي (3) (بدبي، بداية البث ديسمبر 2004).



شكل رقم (8): يوضح توزيع نسب ساعات مشاهدة الأطفال اليومية للقنوات

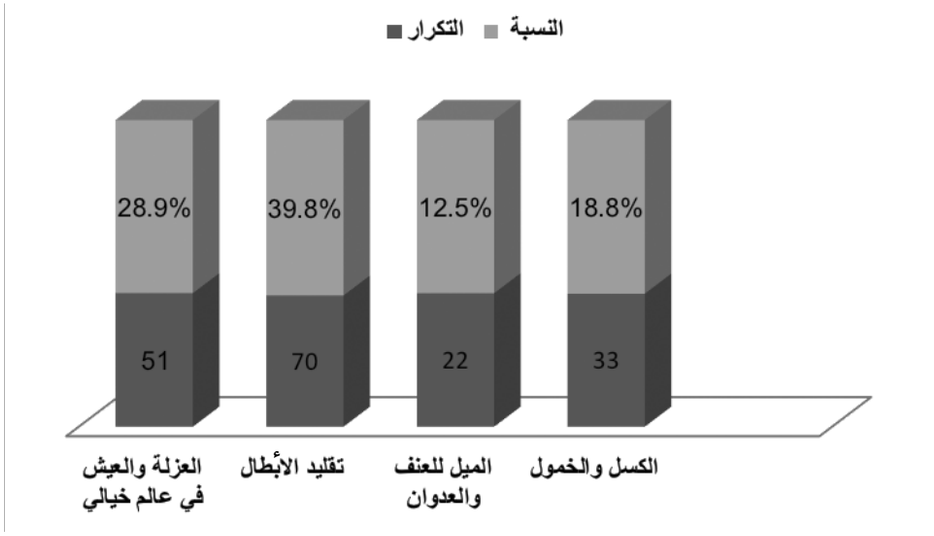
بناء على المعطيات الخاصة بعدد ساعات المشاهدة اليومية المعروضة في هذا الشكل، تُظهر نتائجُ الدراسة أن 40% من الأطفال يقضون ما بين 3 إلى 4 ساعات يوميًّا في مشاهدة قنواتهم المفضلة، و31% يقَضون أكثر من 4 ساعات في المشاهدة اليومية.



شكل رقم (9): يوضح النسب المئوية لإيجابيات قنوات الأطفال من وجهة نظر الأمهات

تبعًا لمفتاح التصحيح في أعلى الشكل فإن النِسب المئوية (مجموعها 100%)، بينما يمثل الجزء الآخر التكرار (عدد المستجيبات لكل بند) ومجموعها (176).

أما الشكل رقم (9) فيوضح أن 39.2% من الأمهات يعتقدن أن من إيجابيات القنوات الفضائية إثراءَ معلومات الطفل العامة، و23.9% منهن يعتقدن أنها تنمي مهارات حب الاستطلاع والاستكشاف.

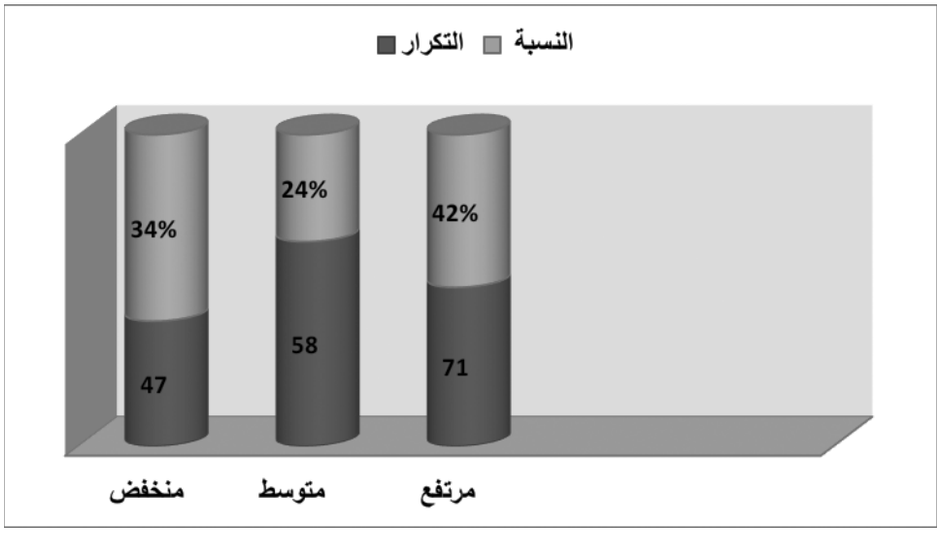


شكل رقم (10): يوضح النسب المئوية لسلبيات قنوات الأطفال من وجهة نظر الأمهات

تبعًا لمفتاح التصحيح في أعلى الشكل فإن النسب المئوية (مجموعها 100%)، بينما الجزء الآخر التكرار (عدد المستجيبات لكل بند) ومجموعها (176).

يتضح من الشكل أعلاه أن أكثر سلبيات قنوات الأطفال تمثلت في الميل لتقليد أبطال البرامج المفضلة في طريقة الكلام والسلوك بنسبة 39.8%، بينما مثّل الميل للعزلة والعيش في عالم الأبطال الخيالي 28.9%.

النتائج المتعلقة بالفرض الأول الذي ينص على «يتميز مستوى إدمان أطفال ما قبل المدرسة على مشاهدة قنوات الأطفال الفضائية من وجهة نظر الأمهات بالارتفاع الدال». وللتحقق من هذا الفرض استُخدِمَتِ النِسبُ المئوية.



شكل رقم (11): يوضح مستوى إدمان مشاهدة القنوات الفضائية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة

يشير مفتاح التصحيح في أعلى الشكل إلى أن النسب المئوية (مجموعها 100%)، بينما يمثل الجزء الآخر التكرارات ومجموعها (176).

يتضح من شكل رقم (11) أن مستوى الإدمان المرتفع لمشاهدة قنوات الأطفال الفضائية بلغ 42% من أفراد العينة، بينما بلغت نسبة الإدمان المتوسط 24% مقابل 34% للمستوى المنخفض. وهذه نتيجة تتفق أولًا مع دراسة الفهداوي (2013) التي جاء فيها أن طلاب مرحلة الأساس للمدارس الحكومية من كلا الجنسين بولاية الخرطوم يشاهدون برامج التلفزيون لفترة أكثر من 3 ساعات يوميًّا. وثانيًا مع دراسة العزيزي (2007) التي أظهرت وجودَ علاقة طردية قوية بين عدد ساعات مشاهدة القنوات بين تلاميذ الفصول الدراسية الثلاثة الأخيرة في مرحلة الابتدائية (رابع، خامس، سادس) ونسبة تأثر الأطفال بالعنف، حيث تزداد النسبة كلما زادت ساعات المشاهدة عند الأطفال. وثالثًا مع دراسة داود، رفسي (2019) التي جاء ضمن نتائجها أن 25% من الأطفال يقضون بين 3 إلى 4 ساعات يوميًّا في مشاهدة الأفلام الكرتونية.

وترى الباحثة أن غياب الرقابة الوالدية يشكل الكثيرَ من المخاطر الصحية والنفسية والاجتماعية على نمو الطفل السوي واتزانه، فبالرغم من توصيات (الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال) التي نصحت بألا يزيد عدد ساعات المشاهدة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة عن ساعة واحدة في اليوم بحضور أحد الوالدين أو المحيطين بالطفل، إلا أن أكثر من 50% من عينة الدراسة يتراوح مستوى المشاهدة للقنوات الفضائية العربية وسطهم ما بين مرتفع ومتوسط الارتفاع، مما يشير إلى أن الطفل يقضي جُلَّ يومه أسيرًا لشاشة التلفاز، دون تدخل من الأهل لتحديد وقت للمشاهدة. وهذا وضعٌ تعتقد الباحثة أنه قد استفحل وتفاقم بفعل إجراءات الحجْر المنزلي في ظل جائحة كورونا، حيث انقطع الأطفال عن الذهاب للروضة التي يقضون فيها معظمَ وقتهم في نشاطات متنوعة، إضافة لغياب البدائل التي تناسبهم وتعمل على تطوير مهاراتهم وإثراء خبراتهم. ومثلما سبق التنصيص عليه في الخلفية النظرية لهذه الدراسة فإن النمو السوي المتوازن يتطلب من الطفل أن يمارس أنشطة متعددة، حيث لا غنى لديه عن اللعب في الهواء الطلق، واكتساب مهارات التفاعل والاندماج في الأنشطة والألعاب الجماعية، وألعاب الاستكشاف والبحث والتقصي وتنمية مهاراته الحركية واتساق نمو عضلاته الصغيرة والكبيرة عبر تنوع الخبرات. مع تخصيص وقت للمشاهدة يراعى فيه الاعتدال، إذ إن الإفراط في مشاهدة القنوات الفضائية يلقي بظلاله السلبية على تطور ونمو الطفل تبعًا لمقدار ساعات التعرض لبرامج الفضائيات. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن مشاهدة التلفزيون

بإفراط يمكن أن تؤدي إلى الكثير من المشاكل السلوكية مثل فرط الحركة وقلة الانتباه، حالات التوحد غير الجيني، والعنف والعدوان، كما يمتد التأثير إلى التطور الطبيعي للنمو المعرفي والاجتماعي واللغوي. ويعدُّ وجود الأم أو أحد أفراد الأسرة مع الطفل أثناء وقت المشاهدة المحدَّد من قبل، من أهم الموجهات التي من شأنها أن توفر له مشاهدة آمنة تحت مظلة دفء جو الأسرة ورعايتها. كما تتيح له الفرصة لتوجيه استفساراته وتساؤلاته وتلقّي الإجابات عنها، إضافة إلى الحرص على منحه عددًا من الخيارات التي يمكن اللجوء إليها مثل القصص المصورة وألعاب الفك والتركيب والأنشطة الحرة التي تتناسب مع مرحلته العمرية ومشاركته أنشطته المحببة، وتشجيعه على تنمية مهاراته واستكشاف قدراته في المجالات المختلفة.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني الذي ينص على «وجود علاقة دالة بين مستوى الإدمان والميل لتقليد لغة وسلوك أبطال البرامج المفضلة»، وللتحقق من هذا الفرض استُخدِم اختبارُ(ت).

جدول (4) يوضح العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى الإدمان والميل لتقليد لغة وسلوك الأبطال.

المتغير	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
نعم	101	19.5146	6.99701	0.3990	175	0.030
لا	75	19.1250	5.92864			

تشير قيم الجدول رقم (4) إلى وجود علاقة دالة بين مستوى الإدمان والميل لتقليد لغة أبطال البرامج المفضلة، بمستوى دلالة إحصائية مؤكدة (0.030)، لصالح فئة الأطفال التي تميل لتقليد لغة وسلوك أبطال برامجهم المفضلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عمر (2012) التي انتهت إلى أن هناك تقصيرًا كبيرًا من جهة الأمهات في مراقبة الأبناء أثناء مشاهدة التلفاز، مما أدى إلى تأثر هؤلاء بشخصيات مقدّمي البرامج. والأمر نفسه يصدق على دراسة يسعد (2016) التي أشارت إلى أن التأثير السلبي للقنوات التلفزيونية الموسيقية بالنسبة للأطفال تَمثَّل في ظهور محاولة تقليد الأبطال في الأغاني خاصة في شكل اللباس والسلوك والقيم. كما أبانت دراسة شرف الدين (2018) أن اللغة العربية المبسّطة مثّلت نسبة 65% من مساحة البرامج، رغم أنه لا وجود للغة العربية المبسّطة في برامج الأطفال المنتَجة محليًّا، إذ إنها تُعرَض باللغة المحلية. وقد مثلت اللغات الأجنبية عبر القصص الكرتونية 10% من مساحة البرامج، أما الأسماء الأجنبية فقد احتلت 47.5% من نسبة العرض. ومن جهتها انتهت دراسة داود رفسي (2019) إلى أن 71% من الأمهات أجبن بأنهن لاحظن سلوكيات مختلفة على أطفالهن جراء مشاهدتهم لأفلام الكرتون، و51% منهن لاحظن أن الأطفال يقومون أحيانًا بتقليد ما يشاهدونه في البرامج الكرتونية.

وبهذا الخصوص تشير الباحثة إلى أن الطفل يكتسب في هذه المرحلة معظمَ أنماطه السلوكية عن طريق التقليد والمحاكاة، خصوصًا ممن يعدّهم قدوةً ونموذجًا، فيبدأ في تقليد أحد الوالدين أو كليهما، ثم ينتقل بعدها للنماذج المؤثرة في حياته اليومية، إذ إن التعلم بالتقليد الإيجابي عادة ما يُكسبه الكثيرَ من الخبرات السلوكية وأنماط التواصل اللغوي والاجتماعي. إلا أن افتقاد كثير من الأسر في المجتمع السوداني للتفاعل الفعال بين أفرادها، واكتفاء الكثير من الأمهات دون وعي منهن بتواجدهن المادي دون المعنوي في حياة الطفل، إضافة للمفاهيم الخاطئة السائدة في المجتمع من قبيل أن ترك الطفل يشاهد برامجَه المحببة في الأوقات التي يختارها هي في صالح نموه السوي في ظل محدودية برامج القنوات السودانية الموجهة للأطفال وموادها ومستوى عرضها وتقديمها ثم درجة جذبها لانتباه الأطفال ومخاطبتهم. فكل ذلك يجعل أنماط التعلم بالتقليد السلبي هي السائدة، إذ يظل الطفل مشدودًا يقضي جلَّ يومه متنقلًا بين برامجه المفضلة، فيبدأ في التعلق بالأبطال وسلوكهم، ومحاولة تقليد سلوكياتهم المختلفة، بل قد يصل الأمر لدرجة التقمص الكامل لشخصية البطل المحببة، وعدم إدراك المخاطر المترتبة على محاكاته لسلوك أبطاله، وسط استحسان أو لامبالاة الأسرة، إلى أن يصبح أسيرَ هذا التقمص، فيبدأ في التحدث بلغة لا تتسق مع الموروث اللغوي والثقافي للمجتمع السوداني، الأمر الذي يهدد هويته الثقافية وانتماءه القومي. فالطفل في تطوير

مهاراته اللغوية يحتاج إلى دعم وتوجيه الأسرة، حرصًا على تفادي اكتسابه بعض الاستعمالات اللغوية المغلوطة عبر التقليد الأعمى للغات ولهجات الأبطال الافتراضيين في البرامج التلفزيونية، والتي قد لا تشبه في كثير من الأحيان لغته وثقافته. فالراجح أن معظم هذه البرامج يحتوي على مواد أُعدت لبيئات وثقافات مختلفة مما يشوه هوية الطفل اللغوية منذ وقت مبكر. فالنمو اللغوي السليم يتطلب تنمية اللغة التعبيرية والاستقبالية معًا، إلا أن الانغماس في مشاهدة القنوات لأوقات طويلة يعمل على تطوير اللغة الاستقبالية فقط ويهمل اللغة التعبيرية تمامًا. فقد أشارت طليبة (2018) بهذا الخصوص إلى أن اللغة هي الوسيلة الأساسية للتعبير عن الأفكار والمشاعر، ويكتسبها الطفل بالتقاطه للكلمات والجُمل التي تستخدمها أسرته فتتشكل بذلك لغته الأم، وإن استعمال الطفل لأساليب لغوية تختلف عن تلك التي تشبَّعَ بها في لغته الأم، يعود لانعكاس سمات العصر عليه وتأثره بالفضائيات الموجهة له وتعلقه ببرامجها. وفي السياق نفس تؤكد الهوارنة (2012) على أن الطفل المتأخر في اكتساب اللغة يتسم بالإجابات المقتضَبة، وقِصَر الجمل، وقلة عدد المفردات، والافتقار إلى الكفاءة التواصلية.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث الذي ينص على «وجود علاقة دالة بين مستوى الإدمان والميل للعزلة والعيش في عالم الخيال». وقد استُخدِم اختبارُ (ت) للتحقق من هذا الفرض.

جدول (5) الدلالة الإحصائية للعلاقة بين مستوى الإدمان وميل الطفل للعزلة والعيش في عالم الخيال.

المتغير	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
يميل للعزلة والعيش في عالم خيالي	105	19.280	06.768	0.4980	175	0.040
يتفاعل الطفل مع المحيط	71	19.240	06.233			

تشير قيم الجدول رقم (5) إلى وجود علاقة دالة بين مستوى الإدمان وميل الطفل للعزلة والعيش في عالم الخيال بمستوى دلالة إحصائية مؤكَّدة (0.040)، لصالح فئة الأطفال الذين يميلون للعزلة والعيش في عالم الخيال. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الله عدائكة (2017) التي تشير نتائجُها إلى أن الأطفال الذين كانوا طبيعيين في الأشهر الأولى باتوا يعانون من مشكلات على مستوى الاتزان العاطفي، وخلل في الوظائف العقلية، ومشكلات على مستوى التكيف الاجتماعي والتفاعل، أغلبها بسبب عدم التواصل معهم وتركهم لساعات طويلة أمام التلفاز. أما دراسة أزكاري وآخرون (Asghari and others،2017)، فقد أظهرت نتائجُها وجودَ علاقة بين استخدام التلفزيون وبين عزلة وقلق الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 4 و6 سنوات.

وتشير الباحثة إلى أنه وعلى الرغم من مزايا التعرف على الحضارات والثقافات والأماكن، وتعزيز واكتساب الكثير من الأنماط السلوكية الإيجابية من خلال المشاهدة ضمن توجيهات الأسرة، إلى جانب اختيار البرامج التي تحمل مواد ورسائل إيجابية للطفل، وتحديد أوقات المشاهدة التي تتناسب مع أوقات نومه. إلا أن الإفراط في زمن المشاهدة، وفي ظل عدم مسؤولية وإهمال الكثير من الأسر، وتدني مستوى الوعي الأسري والمجتمعي بمخاطر الإدمان على مشاهدة قنوات الأطفال الفضائية، ثم غياب الدور الرسمي للارتقاء بقنوات الأطفال المحلية التي تُعنى بتوجيه الرسائل الإرشادية في قالب يناسب فكر الطفل عن تعدد الثقافات واللغات والتقاليد في المجتمعات المختلفة، والتركيز على أساليب التواصل الفعالة، وأهمية التمسك بالهوية الثقافية للمجتمع السوداني، كل ذلك له مهدداته الواضحة على نمو الطفل المتوازن. وهو ما ذهب نغميش (2010) إلى التأكيد عليه من خلال التنصيص على أن التلفاز يرسم صورة غير حقيقية عن العالم في أذهان الأطفال تؤدي بهم إلى تكوين تمثلات ذهنية مغايرة للعالم الواقعي، إضافة إلى أثره في القضاء على التنوع الثقافي والتأثير على ثقافتهم الوطنية والقومية المرتبطة بقيم مجتمعهم.

فمعظم البرامج والمواد في القنوات الفضائية تحوي في خطاطاتها البرامجية الكثيرَ من الرسائل والموضوعات التي لا تتسق مع واقع وتقاليد وثقافة المجتمع العربي والإسلامي. فالأكيد أن انغماس الطفل وتركه أسيرًا لشاشات

القنوات الخارجية دون توجيه أو مراقبة أسرية، سيعطل حتمًا قدراته المختلفة، ويبعده عن واقعه المعيش، فيبدأ في الاستغراق في عالم الخيال المغري والجذاب. فعلى أساس أن الطفل في هذه المرحلة لا يمكنه التمييز بين الواقع والخيال، فالأكيد أن اندماجه في عالم أبطاله المحببين، وانفصاله التدريجي عن الواقع الفعلي كلها ممارسات تتكاثر وتتزايد. فهو يصمت ولا يستجيب عند مناداته، ويقل تواصله البصري واللفظي مع أفراد أسرته، إذ يقضي كل وقته منفردًا بعيدًا هائمًا في عالمه الخاص، مما يتسبب له بخلل في النمو الاجتماعي، والنفسي، والعاطفي، والسلوكي. وهذه مسألة يؤكد عليها شيكرام وآخرون (2020) من خلال الإشارة إلى أن التلفزيون لا يساعد على السلوك الجماعي، بل يعمل على تنمية السلوك الفردي، ويشجع الطفل على الانسحاب من عالم الواقع وإدمان مشاهدته.

توصيات الدراسة:

خرجت الباحثة بجملة توصيات للجهات ذات الصلة كما يوضحها الشكل التالي:

للأمهات وأفراد الأسرة	• تحديد ساعات مشاهدة الطفل للبرامج التي تتناسب مع عمره واحتياجاته بحضور الوالدين مع ضرورة تحديد وقت النوم اليومي للطفل. • الاهتمام بتشجيع الأطفال على ممارسة أنشطة ترفيهية وتنمية المهارات والهوايات المختلفة.
للقائمين على مؤسسات الدولة والهيئات الثقافية والإعلامية	• الاهتمام بإنتاج البرامج التي تعمل على جذب انتباه الطفل التي تتسق مع القيم والعادات والثقافة المجتمعية. • تشجيع الاستثمارات المحلية لإنتاج البرامج التي تسهم بالحفاظ على هوية الطفل الثقافية والعربية. • تضمين تأثير الإدمان التلفزيوني على التطور الطبيعي للأطفال ضمن المقررات الدراسية بمختلف المراحل.
لمؤسسات التعليم قبل المدرسي ومراكز رعاية وصحة الطفل النفسية	• الاهتمام بإقامة المحاضرات التثقيفية التي تعنى برفع وعي الأمهات بالآثار الإيجابية والسلبية لقنوات الأطفال. • رفع وعي الأطفال بأهمية التمسك بالهوية واللغة والقيم والتقاليد تحت مظلة المجتمع الثقافية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

أبيض، ملكة (2008). الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

العزيزي، ودي محمد (2007). تأثر الأطفال اليمنيين بالعنف التلفزيوني: دراسة ميدانية. كتاب المؤتمر العلمي الثالث عشر– كلية الإعلام جامعة القاهرة.

الفهداوي، عبد الرحمن عودة خليفة (2013). برامج الأطفال في الفضائيات العربية المتخصصة وإسهامها في تثقيف الطفل السوداني. رسالة دكتوراه في علوم الاتصال، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.

الهوارنة، معمر نواف (2012). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة في تأخر نمو اللغة لدى طفل الروضة: دراسة حالة. مجلة جامعة دمشق – المجلد –28 العدد الثالث– ص 71 – 111.

بني خالد، محمد (2014). فاعلية توظيف اللعب التعاوني في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلاميذ رياض الاطفال. مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس، مجلد (8) عدد (3)، ص 407 – 418.

دراحي، السعيد (2013). التلفزيون والأطفال. الإيجابيات المأمولة والانعكاسات السلبية المحذورة، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد (36)، ص 7 – 26.

حاج موسى، إخلاص محمد عبد الرحمن (2014). اضطرابات الأطفال والمراهقين النفسية والسلوكية والنمائية. دار جامعة الجزيرة للطباعة والنشر، السودان.

جرار، نسرين صالح محمد (2016). دراسة مدى مراعاة الإستراتيجية الوطنية لتطوير الطفولة المبكرة. ومشروع الصف التمهيدي الحكومي للنوع الاجتماعي، في الضفة الغربية، دراسة لنيل درجة الماجستير – جامعة النجاح الوطنية بنابلس، فلسطين.

داود، هاجر– رفسي، عائشة (2019). أثر الأفلام الكرتونية في تشكيل سلوكيات الأطفال الجزائريين من منظور الأمهات. دراسة ميدانية على عينة من الأمهات القاطنات بمدينة البويرة، دراسة لنيل شهادة الماستر. جامعة أكلي محند أولحاج _البويرة، الجزائر.

زهران، حامد عبد السلام (1986). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، دار المعارف.

شرف الدين، عزة محمد رزق (2018). برامج الأطفال الفضائية ودورها في تأصيل اللغة العربية لدى طفل ما قبل المدرسة. دراسة تحليلية، مجلة الطفولة العربية، العدد الثامن والسبعون، ص 53 – 80.

شيكرام، ويلبور_ ليل، جاك_ باركر، أدوين (2020). التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا، فوائد ومخاطر. ترجمة زكريا حسن، وكالة الصحافة العربية للنشر.

طليبة، سلوى تواتي (2018). أثر الفضائيات العربية الموجهة للأطفال في التحصيل اللغوي لطفل ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه في الأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

عباس، فيصل (1997). علم نفس الطفل، النمو النفسي والانفعالي للطفل. بيروت: دار الفكر العربي.

عبد المجيد، أسماء خليل (2018). الآثار السلبية لمشاهدة الطفل الفلسطيني لأفلام التحريك في القنوات الفضائية:

من وجهة نظر أولياء الأمور. رسالة ماجستير قسم التصميم الجرافيكي- جامعة الشرق الأوسط.

عدائكة، عبد الله (2017). أثر قناة طيور الجنة على الصحة النفسية للأطفال من وجهة نظر الأخصائيين النفسانيين- دراسة ميدانية للحصول على درجة الماجستير بولاية الوادي، جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي.

عطوان، فارس (2011). الفضائيات العربية ودورها الإعلامي. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عمر، فاتن سلامة عبد الرحيم (2012). اتجاهات الأمهات الأردنيات نحو برامج الأطفال التلفزيونية في الفضائيات العربية. دراسة ماجستير في الإعلام- جامعة الشرق الأوسط.

كولكي، باربرا _ ليميش، دافنا (2011). التواصل مع الأطفال: مبادئ وممارسات للرعاية والتحفيز والتثقيف والتعافي، يونيسيف: منظمة الأمم المتحدة للطفولة.

مالك، شعباني (2012). دور التلفزيون في التنشئة الاجتماعية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع، ص213 – 228.

محمد، جميل خليل (2014). الإعلام والطفل، دار المعتز للنشر والتوزيع.

محمد، زكريا عبد العزيز (2002). التلفزيون والقيم الاجتماعية للشباب والمراهقين. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

محمود، خالد صلاح حنفي (2016). تطور تربية طفل ما قبل المدرسة بين الماضي والحاضر. الإسكندرية: العبادي للطباعة والنشر.

نغميش، هاشم أحمد (2010). المواد التلفزيونية في قناة إم بي سي 3 الفضائية للأطفال: بحث عن واقع المواد التلفزيونية المعروضة في القناة لمدة أسبوع، مجلة الباحث الإعلامي، العدد 9–10، ص177–200.

وين، ماري_ الصبحي، عبد الفتاح (1999). الأطفال والإدمان التلفزيوني، عالم المعرفة للنشر.

يسعد، زاهية (2016). أثر قنوات الأغاني على معارف وسلوكيات أطفال ما قبل المدرسة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (27)، ص 63–79.

www.unicef.org الأطفال والإعلام، التواصل مع الأطفال، بدون تاريخ.

www.unicef.org التعليم المبكر، يونيسيف، بدون تاريخ.

books.com الشريف، عبد العزيز خالد (2012). الإعلام والتربية.

ثانيا : المراجع الأجنبية:

-Asghari, Mansooreh- Karimzadeh, Mansoureh and Teyour, Robab. (2017). Relationship Between Using Television and Behavioral Problems of Pre- school children, Iranian Rehabilitation Journal, December 2017,Volume15,Number 4,P.325 -332

-Cognitive Development In Preschool Children, American Academy of Pediatrics, healthy children.org

-Jusff , Kamaruzaman – sahimi, Nurul Nadia. (2009). International Education Studies, Television and media Literacy in young children: Issue and effects in early childhood ,vol.2,No.3,August,2009,p 151-157.

-Gachuru , Florence W .(2012).Effects of Television programming on preschool children's social development in West lands DistrictmNairobi, A research project of the requirements for the degree of Master of education in early childhood education, Department of educational communication and Technology, university of Nairobi.
-How Media use Affects your Child. Kidshealth.org
-Your Child development& Behavior Resources,Televisoin and children.(2010). University of Michigan ,Michigan Medicine,www.med.umich.edu
-Hill, David.(2016). Why to Avoid TV for Infants & Toddlers, American Academy of Pediatrics, healthy children.org
-Darling, Kristen E.(2016). Early Childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement ,Journal of Applied Developmental Psychology, Volume 45, July- August P 1-7.
-Hassan, Mohammad.(2013). Qatar Foundation Annual Research Forum Proceedings , issue (1), Hamad bin Khalifa University.

كتاب العدد

مسرح الطفل لعبة الخيال والتعلم الخلاق

تأليف: عبد العزيز بن عبد الرحمن السماعيل
الناشر: مجلة المجلة العربية (السعودية)
الطبعة الأولى، 2019،(عدد الصفحات 122)
عرض وتحليل: أ. نادية بلكريش
مديرة تربوية (تعليم خصوصي)
باحثة في المجال التربوي، المملكة المغربية
belagrich@gmail.com

أهمية الكتاب :

تكمن أهمية كتاب «مسرح الطفل، لعبة الخيال والتعلم الخلاق» للباحث والمسرحي السعودي عبد العزيز بن عبد الرحمن السماعيل من كونه يتناول مسرحَ الطفل باعتباره من أهم الوسائل التربوية والتعليمية التي تُسهم في تنشئة الطفل على جميع المستويات: العقلية والفكرية والاجتماعية والنفسية والعلمية واللغوية والجسمية، كما أنه يحمل منظومةً من القيم التربوية والأخلاقية والتعليمية والنفسية على نحو خاص. مما يجعله وسيلةً مهمةً من وسائل تربية الطفل وتنمية شخصيته. سيّما وأن الطفل يرتبط ارتباطًا جوهريًّا بالتمثيل منذ سنوات

عمره الأولى. لذلك تكون علاقة الطفل بالمسرح علاقةً اندماجية. إن ارتباط المسرح بمختلف المراحل العمرية أكسبه مميزات خاصة.

محتويات الكتاب:

قسَّم الباحثُ الكتابَ إلى مقدمة وثلاثة فصول. جاءت كالتالي: الفصل الأول «نشأة وتطور مسرح الطفل»، الفصل الثاني «السمات العامة والخصائص النفسية لمسرح الطفل»، الفصل الثالث «مسرح المدرسة / مسرح التربية والتعليم»، ثم الخاتمة.

المقدمة:

أشار الباحث عبد العزيز بن عبد الرحمن السماعيل، في بداية مقدمة هذا الكتاب إلى أن تجربته الفنية والإدارية في الجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون قد مكَّنته من الاحتكاك المباشر مع العاملين في هذا المجال. وكذا المشاهدة عن قُرب للكثير من المسرحيات المحلية الموجَّهة للطفل (ص:7). مما جعله يكتشف العديدَ من الأخطاء والعيوب. نظرًا لغياب الدراسة والتخصص في هذا المجال. كما أن ضعفَ الإمكانات المادية والفضاءات والتجهيزات المتوفرة لتقديم هذا المسرح بصورة جيدة ولائقة بالطفل تشكل معوّقات لتطوره. كما أن مصدر القلق الأكبر (حسب الباحث) هو الطفل نفسه باعتباره يشكّل جمهورَ هذا المسرح. لهذا، طرح الباحث مجموعة من الأسئلة أهمها: لماذا بكى بعض الأطفال عند هذا الفاصل المظلم في المسرحية؟ أو لماذا خرج بعض الأطفال من قاعة العرض غيرَ مبالين به، بينما البعض الآخر ما زال باقيًا في مكانه مستمتعًا بمشاهدته ومتفاعلًا مع أحداثه؟ هل كان العرض مفيدًا وإيجابيًّا لكل الأطفال الحاضرين أو العكس؟ أين الخلل؟ وكيف حدث ذلك؟ عمل الباحث على إضاءة هذه الأسئلة من خلال فصول الكتاب.

نشأة وتطور مسرح الطفل (الفصل الأول):

انطلق الباحث في مدخل هذا الفصل المعنوَن بـــ «الحياة والمسرح» من مجموعة من الأسئلة الجوهرية: ما المسرح؟ ماذا نريد منه؟ ما الذي يجعل هذا الفنّ باقيًا في العالم حتى اليوم، رغم مرور آلاف السنين على حضوره الأول في اليونان القديمة قبل 2600 سنة تقريبًا–(600 ق.م)؟ يؤكد الباحث على أن الإجابة عن هذه الأسئلة موجودةٌ في عمق آلاف السنين التي مرَّت على الإنسان وهو يبحث عن الاستقرار والأمان في مواجهة تحديات الحياة وتقلباتها المستمرة. إنه في صراع دائم مع الأقدار، وقوى الطبيعة العاتية والظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المتقلبة المحيطة به. مما يجعله في بحث مستمر عن الاستقرار والأمان في مختلف علاقاته. أصبح يُعبِّر عن ذلك بواسطة الفن منذ أقدم العصور. وقد أورد الباحث عبد العزيز السماعيل تصورات نقديةً لمجموعة من النقّاد في هذا الشأن: هربرت ريد (بريطانيا)، إيليا الحاوي (لبنان)، أنطوان معلوف (لبنان). ليؤكد الباحثُ على أنه على الرغم من التحولات الكبرى في حياة المسرح عبر التاريخ فقد بقيت خاصيةُ الدراما الفريدة جوهرَ المسرح والعنصرَ الأهمَّ المشتركَ بين جميع فنون الدراما المعاصرة حتى اليوم. لذلك لا تزال الأعمال المسرحية الخالدة مثل: «هاملت»، و «بيت الدمية»، و «في انتظار غودو»، و «رحلة حنظلة» في المسرح العربي تُعرَض حتى اليوم على مسارح العالم. ولعل هذه الأعمال وغيرها هي التي شكَّلت الدافعَ الأساسيَّ للباحث عبد العزيز السماعيل (للبحث عن مسرحنا العربي الخاص بالطفل في زمن العولمة والإنترنت أيضًا) ص:19. بعد هذا المدخل، ناقش الباحث مجموعةً من القضايا:

أ. ما قبل مسرح الطفل:

ناقش الباحث في هذه الفقرة من الفصل الأول الأساليبَ التعبيرية التي سبقت مسرحَ الطفل، مثل: مسرح العرائس، خيال الظل، باعتبارها أشكالَ فُرجةٍ شعبية تحمل سماتٍ دراميةً. لكن يؤكد الباحث على أنه على الرغم

من حضور الطفل في مواكب وطقوس المسرح الإغريقي منذ آلاف السنين، فقد ظلت جميعُ تلك الفنون الشعبية القديمة توجّه جهودَها إلى أذهان الكبار فقط دون الصغار. حتى عندما كانت بعض هذه العروض تُنفّذ من قِبَل الأطفال أنفسهم المدربين جيدًا على القيام بهذا، أو المشاركة فيها بمهارة عالية، مثلما يحدث في مسرح العرائس وخيال الظل.

ب. اختراع مسرح الطفل:

يرى الباحث أنه من (المؤسف حقًّا، أن مسرح الطفل الحديث قد تأخر انتشاره كثيرًا في العالم لأكثر من قرن من الزمان بعد ولادته الأولى على يد السيدة مدام جيلينس في فرنسا عام 1784م. وذلك بسبب تأخر اهتمام العالم بشكل عام بحقوق الطفل ورعاية عالمه النفسي والتربوي بشكل خاص) ص:23. ليؤكد على أن هذا الاهتمام لم يبرز بشكل جلي إلا في بداية القرن العشرين. نظرًا للتطور الحاصل على المستوى السياسي والاجتماعي، إلى جانب تطور وسائل التعليم والعلوم الاجتماعية والنفسية بشكل خاص في أوربا وأمريكا. وما أدَّاه من دور مهم في إحداث تحولات جذرية وعميقة في نمط حياة الأسرة. أدت بدورها إلى بروز الحاجة للاهتمام بحياة الطفل، وعالم الطفولة النفسي بشكل خاص. بعد ذلك، سلَّطَ الباحث الضوءَ (بشكل مختصر) على بعض التجارب الرائدة في العالم التي اعتنت بمسرح الطفل من منظور تاريخي: الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، ألمانيا، روسيا، إيطاليا، فرنسا. ويكمُن القاسمُ المشتركُ بين هذه البلدان، في كون اهتمامها بمسرح الطفل انطلق بشكل فعلي في بداية القرن العشرين. بعدها تناول الباحث مسرحَ الطفل في الوطن العربي بنوع من التفصيل.

ج. مسرح الطفل في الوطن العربي:

بدأت رحلة مسرح الطفل في الوطن العربي حسب الباحث عبد العزيز السماعيل في منتصف القرن العشرين، بعد انتشار مدارس التعليم النظامي في معظم الأقطار العربية. حيث تطور بعد ذلك الاهتمامُ بالمسرح المدرسي، ومسرح الطفل، وما ناله من اهتمام في كل قطر عربي. بعد ذلك تناول الباحث مجموعةً من الأقطار العربية:

1. مصر: ربط الباحث هذا الفنَّ في هذا القطر بالباحث محمود مراد في بداية القرن العشرين. بهذا يعدُّ (الأستاذ محمود مراد أحدَ رواد المسرح المدرسي بمصر. حيث نجح في تشكيل فرقة مسرحية من بعض التلاميذ في المدرسة الخديوية الثانوية بالقاهرة عام 1919م، ظلت تعمل حتى وفاته المبكرة عام 1925م) ص:27. مما أسهم في إدخال المسرح والموسيقا ضمن مناهج التعليم في المدارس الحكومية. إلا أن مسرح الطفل خارج أسوار المدرسة، قد تأخر ظهوره كثيرًا في مصر. يستشهد الباحث في هذا الشأن بقول الأستاذ محمد حامد أبو الخير في كتابه (مسرح الطفل): (أنشأ زكي طليمات أول فرقة خارج المدرسة لمسرح الطفل، في القاهرة، والإسكندرية، من قِبل وزارة الإرشاد القومي عام 1964م. وبعد ذلك تبنّت هذا المسرحَ هيئةُ الإذاعة والتلفزيون، ثم وزارةُ الثقافة. حيث أسس طليمات بعد ذلك التاريخ بسنتين تقريبًا المسرحَ المدرسيَّ تحت إشراف وزارة الثقافة الجماهيرية) ص:28.

2. العراق: يؤكد الباحث عبد العزيز السماعيل على أن المسرح العراقي لا يختلف في هذا الشأن عن غيره من الدول العربية. بحيث أورد نصًّا للأستاذ صباح ناصر يقر من خلاله على أن بدايات مسرح الطفل في العراق قد (قدِّمت في الأربعينات العشراتِ من المسرحيات في المدارس. حيث يتولى المعلمون الإشرافَ عليها، ويقوم الطلبة بتمثيلها) ص:29.

3. المغرب: يرى الباحث أن المسرح المدرسي في المغرب قد انطلق (حسب بعض الدراسات)، ابتداء من سنة 1923 أو 1924 من قِبل الفرق المدرسية. لكن تعدُّ سنة 1978، البدايةَ الفعلية للاهتمام بمسرح الطفل في المغرب.

4. دول الخليج العربي: أكد الباحث على أن مسرح الطفل خارج المدرسة قد تأخّر كثيرًا حتى قدّمت فرقةُ مسرح الخليج مسرحيةَ الأطفال (السندباد البحري) على مسرح المعاهد الخاصة سنة 1978م. تأليف

الأستاذ محفوظ عبد الرحمن الذي كان يعمل في تلفزيون الكويت. أما في المملكة العربية السعودية، فقد قدّمت أولى العروض عام 1928م. أما في الإمارات العربية المتحدة، فاعتبر الباحثُ مدرسةَ القاسمية في إمارة الشارقة أولَ من قدَّم هذا المسرحَ بشكله الحديث.

د. أبرز المحطات الحديثة لمسرح الطفل في الوطن العربي:

تناول الباحث عبد العزيز السماعيل في هذا الجانب بنوع من الاقتضاب أهمَّ مهرجانات مسرح الطفل في البلدان العربية. وقد حدَّدها كالتالي:

المهرجان	البلد	المدينة	سنة التأسيس
مهرجان نيا بوليس	تونس	نابل	1985
مهرجان الأردن	الأردن	عمان	1992
مهرجان الإمارات	الشارقة	الشارقة	2005
مهرجان مزون الدولي	سلطنة عمان	مسقط	2007
مهرجان فاس	المغرب	فاس	2012
مهرجان النيلين	السودان	الخرطوم	2013
المهرجان العربي	الكويت	الكويت	2013
مهرجان المنيا الدولي	مصر	محافظة المنيا	

خلص الباحث في هذا الفصل، إلى أن الشواهد التاريخية فيما سبق قد لا تكون دقيقة في سياق تاريخ الحركات المسرحية في العالم، وكذا في العالم العربي على وجه الخصوص؛ لأن العديد من الإضافات والمعلومات التي يمكن أن تُثريَ الجانبَ التاريخي لمسرح الطفل بحاجة إلى أبحاث ودراسات أخرى. إلا أن أهم الملاحظات الأساسية التي قدَّمها الباحث في هذا الشأن، تكمن في التالي:

أ. غياب مسرح الطفل في الحياة العربية مرتبط بغياب البنى التحتية والمقوّمات الأساسية لهذا المسرح.

ب. كون تلك الجهود المسرحية العالمية السابقة في مسرح الكبار لم تهتم بتطوير مسرح الطفل، بل إن جهات أخرى ومسؤوليات أخرى وظروف أخرى هي التي أسست ودعمت ولادة وتطوير مسرح الطفل في العالم.

ج. التأكيد على الترابط العضوي بين مسرح الطفل والمسرح المدرسي.

السمات العامة والخصائص النفسية لمسرح الطفل (الفصل الثاني):

يعدُّ هذا الفصلُ حسبَ تصورنا من أهم فصول هذا الكتاب؛ لكونه تناولَ المكونات الجوهريةَ لعالم الطفل. إن هذا الأخير (حسب الباحث) عبارة عن ظاهرة نفسيةٍ وحالة بيولوجية واحدة في كل زَمان ومكان. ومن خلال هذا المنظور تناول الباحث عبد العزيز السماعيل مجموعةً من القضايا المرتبطة بالطفل أهمها:

أ. من هو الطفل؟ علم نفس الطفل:

ناقش من خلاله جوانبَ عدة تجلَّت فيما يلي: الطفل كائن عاطفي، الطفل فضولي بامتياز، الطفل طاقة كبيرة، اختلاف قدرات الطفل، خيال الطفل (أهم سمات التفكير الإيجابي لدى الطفل). ليخلُص الباحثُ في هذا الإطار إلى أن

عدم اهتمام المسرحيين بعلم نفس الطفل، وسيكولوجية الطفولة والمراهقة بشكل عام، باعتبارها قاعدةَ العمل الأولى والأساسية لمسرح الطفل الحديث (سوف يُسهم دون شك، في تقديم أعمال مسرحية ضعيفة ومربكة لخيال الطفل، وقدراته الذهنية، وربما تكون ضارة لنفسيته) ص:42.

ب. المراحل العمرية في مسرح الطفل:

تناول الباحث المراحل العمرية في مسرح الطفل. وأكّد من خلال ذلك على أهمية تحديد سنِّ الطفل المناسبة لأي عرْض مسرحي. بحيث حدد علم نفس الطفل وسيكولوجية الطفولة والمراهقة سنَّ الطفولة ابتداءً من ثلاث سنوات وحتى سن المراهقة المبكرة (16 سنة) أو (18 سنة)، المراهقة المتأخرة التي تصل إلى سن العشرين. وبغض النظر (حسب الباحث) عن بلوغ مداه الزمني في حياة الإنسان، فمن المهم إدراك أنها سنوات ليست مماثلة أو متشابهة في المعطيات والأبعاد النفسية لدى الطفل. ذلك أن المسرح الذي لا يوافق كلَّ المراحل العمرية لن يناسب طفلاً بعينه. مما سيؤدي إلى خلْق انطباعات سيئة عن المسرح لدى الطفل.

ج. تقسيم المراحل العمرية لمسرح الطفل :

انطلق الباحث في هذا الجانب من الكتاب من المفاهيم السابقة الخاصة بنمو الطفل والاهتمام بتمايز الفئات العمرية تبعًا لحالاتها النفسية وقدراتها الذهنية والبدنية. ليقسِّمَ (تبعًا لمجموعة من الخبراء) مسرحَ الطفل إلى عدة مستويات فنية وفكرية مهمة، لتحقيق أقصى درجات المتعة والفائدة الممكنة للطفل. حدَّد الباحث هذه المراحل كالتالي:

1.مرحلة الواقعية والخيال المحدود: تمتد هذه المرحلة من السنة الثالثة إلى الخامسة من عمر الطفل. وترتبط بمرحلة رياض الأطفال. حيث لم يَعِ فيها الطفلُ بعدُ طبيعةَ المسرح وتقنياته. بهذا، فهو لا يحتاج إلى مسرح. بل يكفيه (حسب الباحث) ما يتوفر له من اللعب مع أبويه وإخوانه، وبعض الألعاب والدمى والعرائس التي تتوفر لديه؛ لأن التمثيل واللعب شيء واحد بالنسبة إليه.

2.مرحلة الخيال الحر المنطلق / الدراما الخلَّاقة: تمتد هذه المرحلة من السنة السادسة إلى السنة التاسعة من عمر الطفل. سُمّيت كذلك؛ لأن الطفل في هذه المرحلة يتطلع بخيال واسع خارج حدود حياته اليومية إلى عوالم الأبطال الخارقة والأساطير.

3. مرحلة البطولة والخيال الواقعي: تقع هذه المرحلة من عمر الطفل بين سنِّ التاسعة والثانية عشرة. حيث يعرف الطفل نوعًا من الانتقال البطيء من مرحلة الخيال العفوي إلى الخيال القريب من الواقع في عالم البطولة والمغامرة. ويصبح أكثر نضجًا واستعدادًا لتحمُّل المسؤولية، فتظهر عليه الشجاعة وروح المغامرة، مقرونة دائمًا برغبة في التعرف على ظروف الحياة.

4 . المرحلة المثالية– مسرح الشباب: تقع المرحلة المثالية في عمر الطفل بين سن الثانية عشرة والسادسة عشرة (بداية سن الرشد)، بحيث يؤكد علماء النفس على اعتبارها مرحلة النضج الجسماني والعقلي والنفسي والاجتماعي. وتتجلى أهم سمات الطفل في هذا السن فيما يلي: روح الاستقلال والتفرّد، الاهتمام بالعلاقات الخاصة، الشعور بالمسؤولية والاعتماد على الذات. ولعل هذا ما يستوجب إيجادَ مسرح مناسب لخصائص هذه المرحلة العمرية.

د. الخصائص الثقافية والفنية لمسرحية الأطفال :

انطلق الباحث عبد العزيز السماعيل في هذا الشأن من سؤال محوري: هل مسرح الطفل لعبة بالفعل؟ وإلى أي حدٍّ يمكن وصفه بها؟ ليؤكد على أن المسرح بالنسبة للطفل لن يكون إلا لعبة. مما يستوجب معه إدراكَ تلك اللعبة المسرحية بشكل جيد والتعامل معها بروح الطفولة؛ لإكسابها قيمة ومعنى مناسبَين ومفيدَين للطفل. كما

أكد الباحث على ضرورة تحديد المكان المناسب للعرض المسرحي الخاص بالطفل. باعتباره الخطوةَ الأولى المهمةَ في التخطيط المسرحي. أما أهم أشكال الفرجة المسرحية الخاصة بالطفل، فحددها الباحث في التالي: مسرح العلبة الإيطالي، المسرح المفتوح، المسرح المتنقل أو الجوال (مسرح العرائس وخيال الظل). تناول الباحث بعد ذلك عناصرَ العرض المسرحي للطفل، فحصرها فيما يلي: الجمهور، التأليف (المؤلف في ثياب الطفل)، الحدث الدرامي، المخرج المسرحي للطفل (روح الابتكار والمسؤولية)، الممثل (روح الطفولة في المسرح)، علاقة المسرح بالطفل (المسرح الخلاق). لعل من بين أهم القضايا التي أثارها الباحث في الفصل الثاني، السيكودراما (العلاج بواسطة المسرح)، المسرح والتلفزيون. بالنسبة للمسألة الأولى، يرى أنه من الطبيعي أن يكون احتكاك الطفل بشكل عفوي بأقرانه أمرًا حيويًّا ومطلبًا ضروريًّا للتعرف على شخصيته وقدراته أيضًا بين أقرانه. أما الاحتكاك العلمي المدروس، والمنظم بقصد إعطاء الطفل فرصةَ الإفصاح عن همومه وغرائزه الدفينة بداخله، فسوف يكون بلا شك علاجًا مفيدًا للكثير من الأمراض والعُقد النفسية التي تصيب الأطفالَ. أما بالنسبة لعلاقة المسرح بالتلفزيون، فيرى الباحث أنه إذا كانَ التلفزيون يعزل الطفلَ ويحرمه من الأنشطة الطبيعية، فإن المسرح يطور قدرات الطفل؛ وذلك من خلال جعله فاعلًا وشريكًا مع بقية الأطفال.

مسرح المدرسة، مسرح التربية والتعليم (الفصل الثالث) :

أكد الباحث في مدخل هذا الفصل على أن خصائص وصفات المسرح الموجَّه للطفل، هي ذاتها القاعدة والأساس السليم لمسرح الطفل في المدرسة أيضًا. فمسرح الطفل هو كل مسرح موجَّه للطفل في أي مكان وزمان. لكن الفروق والاختلاف بين الاثنين ليس في جوهر الصفات، والأهداف النبيلة لمسرح الطفل، بل في المحتوى والأغراض التنفيذية للمسرح، وكذا في الشكل أحيانًا بسبب خصوصية المكان في المسرح المدرسي. بهذا، يرى الباحث أن تطور أساليب التعليم ومناهجه أدى إلى تطور أدواته ووسائله. مما أسهم في تطور المسرح المدرسي كذلك. بعد هذا التقديم العام، تناول الباحث عبد العزيز السماعيل، مجموعة من القضايا الأساسية جاءت كالتالي:

أ. نشأة المسرح المدرسي: تناول الباحث (من منظور تاريخي) البدايات الأولى لنشأة المسرح المدرسي. هذا الأخير الذي انطلق (حسب الباحث) ما بين 1534و1541 على يد البريطاني نيكولاس يودال. عرف بعد ذلك تطورات عدة. قبل أن يصبح ظاهرة فنية وتربوية مستقلة تتميز بسماتها وخصائصها الفنية في منتصف القرن العشرين. أما في الوطن العربي، فقد بدأ مبكرًا أيضًا في بداية القرن العشرين. لكنه انتشر مع نشوء التعليم النظامي في منتصف القرن تقريبًا. حدد الباحث مجموعة من أوجه الاختلاف التي ميزت المسرحَ المدرسي في التالي: عدم اشتراط الموهبة، عدم اشتراط توفر المنصة، عدم تمثيل الكبار إلى جانب الأطفال، طبيعة الجمهور، تركيز المسرح على المهارات التعليمية، تضمين المسرح في كتب المناهج التعليمية.

ب. إشكالية المصطلح في المسرح المدرسي: يجزم الباحث في هذا الشأن بتعذر إيجاد تحديد جامع مانع للمسرح المدرسي. فقد تعددت مصطلحاته من باحث لآخر: المسرح المدرسي، المسرح في المدرسة، المسرح التربوي، المسرح التعليمي، ...إلخ. لكن على الرغم من أنها تدل على التربية والتعليم وعلى وجود المسرح في ذات المجال، فإنها لا تعطي مدلولًا دقيقًا أو محددًا لطبيعة المسرح ووظيفته. لأن المسرح بالإضافة إلى كونه وسيلة تعليمية وتربوية، فهو أيضا فنٌّ له تاريخه وثقافته الخاصة.

ج. تقسيم المسرح في المدرسة: قسَّم الباحث المسرحَ المدرسي تبعًا للمستوى الدراسي للتلاميذ وكذا أعمارهم. فحدَّد تبعًا لذلك مجموعة من الأقسام: مسرح الشباب (الصفوف الابتدائية الثانية)، مسرح الراشدين (الصفوف الثانوية).

د. التربية المسرحية... المسرح كَفَنٍّ: تناول الباحث في هذا الجانب إعدادَ المادة المدرسية التعليمية عن المسرح وثقافته باعتباره فنًّا عريقًا قصد بناء تربية مسرحية والارتقاء بالذائقة الفنية للطفل/ التلميذ. وفي الفصل نفسه، تناول الباحث أهمَّ العوائق والصعوبات التي تواجه المسرحَ المدرسي. إذ على الرغم من المسيرة الطويلة نسبيًّا التي عرفها هذا المسرح في الوطن العربي، إلا أنه قد عانى الكثيرَ من الصعوبات. ليس فقط على مستوى المؤسسة التعليمية، بل على مستوى الحركة المسرحية بشكل عام. وقد تناول الباحث بعضَ هذا المعوقات. وحددها في

التالي: المتاهة بين الفن والأدب، موهبة الطالب الممثل، البنية التحتية لهذا المسرح، مسرح المدرسة، مسرح التعليم والمواهب... وقبل خاتمة الكتاب، عمل الباحث على تحديد مجموعة من التوصيات الخاصة بالمسرح المدرسي أهمها: إشراك الطفل في التأليف المسرحي الخاص به، تمكين الطفل / التلميذ من تعزيز استقلالية شخصيته.

خاتمة الكتاب:

يقر الباحث في هذه الخاتمة بأن هذا الكتاب مجردُ مرشد أو دليل مفيد للعمل في مسرح الطفل أو المسرح المدرسي؛ لأن الجهود المبذولة في مجال الطفولة والتربية السليمة في ميدان التعليم لا تزال ضعيفة جدًّا. إلا أنه يمكن الاستفادة مما تحقق في دُور المسرح قصد تعزيز ذلك الاهتمام بالطفل والمشاركة بفعالية في مهمة التنوير والتعليم والمثاقفة، وزرع القيم المثالية على أسس علمية ونفسية حديثة.

تعقيب وملاحظات:

تميز هذا الكتاب في مجمله بإيجابيات عدة، خاصة فيما يتعلق بالتصور المنهجي العام الذي تناول من خلاله الباحث موضوعَ مسرح الطفل. فقد دعا الباحث إلى إعادة النظر في مجموعة من المصطلحات التي تتقاطع مع مصطلح مسرح الطفل. إنها دعوة جدُّ إيجابية. لكون المصطلح من أهم أسس البحث العلمي. كما إنطلق الباحث في مقدمة كل فصل من فصول الكتاب مَن مجموعة من الأسئلة المحورية (لكل فصل أسئلته الخاصة). كما هو الشأن في الفصل الأول (ص:13)، الفصل الثاني (ص:64). ذلك أن صيغة الأسئلة في التصور المنهجي، تجعل البحث يعرف نوعًا من التدرّج في تناول الأفكار من جهة. كما تضفي على الدراسة نوعًا من المنطق. تميَّز هذا الكتاب كذلك بخاصية ابتعاده عن التعقيد وتقديم الأفكار بشكل مبسَّط، مما يجعله في متناول كل المستويات المعرفية (الطلبة، الباحثين) سواء المتخصصة منها أو غير المتخصصة. لكن على الرغم من أهمية هذا الكتاب، فإنه لا يخلو من ثغرات معرفية ومنهجية، تتجلى حسب تصورنا الخاص في الجانب المنهجي أكثر وتوزيع مادة البحث في الكتاب. بحيث هيمنَ التصورُ التاريخي في تقديم مادة البحث على الفصل الأول (من ص:13إلى ص:33). بشكل مبستر وبعيد عن تلك الرؤية الشمولية. في حين نجد الباحثَ قد أعطى حصةَ الأسد للفصل الثاني (من ص:37 إلى ص:82). لكن على الرغم من ذلك، فقد تميز بدوره بنوع من العمومية دون الغوص في القضايا التي أثارها وقام بتحليلها. أما الفصل الثالث (من ص: 85 إلى ص:107)، فشأنه في ذلك شأن الفصل الأول. مما خلق نوعًا من عدم التوازن في تقديم مادة الكتاب. حين تناول الباحث في الصفحة(78)من الفصل الثاني السيكودراما...العلاج بواسطة المسرح، استوجب عليه تناول علاقة المسرح بعلم النفس. لكنه اكتفى ببعض الإشارات البسيطة في هذا الشأن. كما أن إشكالية المصطلح التي تناولها الباحث في الصفحة (89) من الفصل الثالث كان عليه إيرادها في بداية الكتاب. أما المسألة الأخيرة التي سجَّلناها بشأن هذا العمل فترتبط بالمراجع والمصادر. فقد تبين أن الباحث لم يستند إلى مراجع مهمة ومتنوعة لما لموضوع الكتاب (مسرح الطفل) من أهمية في ذلك.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

المقالات

المتاح الرّقميّ بين الحدود والوعود: أطفالنا والأجهزة الذّكيّة نموذجًا

د. محسن التّـــومـــــي
أستاذ مساعد بقسم علوم التّربية المعهد العالي للّغات
جـامعة قـــــابس – الجمهورية التـــونسية
toumi.mohsen17@gmail.com

المقدّمـــــة:

لكأنّ أغلب الدّراسات التي اهتمّت بعلاقة الطفل بالأجهزة الذّكيّة التي ما انفكّت تزداد حضورًا واحتلالًا لفضاءاتنا الأسريّة والاجتماعيّة قد انحصرت في تتبّع وترصّد الآثار السّلبيّة والإيجابيّة المترتّبة على إدمان الأطفال على استعمالها. ولا شكّ أنّ لمثل هذه الدّراسات أهميّتها التّنبيهيّة والإرشادية إلا أنّ الاقتصار عليها لا يفي الظّاهرة عمقَها الحقيقيّ. لذلك تراهن هذه الورقة العلميّة على تتبّع حقيقة المنعطف الرّقميّ مكثّفًا في الأجهزة الذّكيّة بما طرحه من أسئلة إبستيمولوجيّة وإنثربولوجيّة وأكسيولوجيّة وأنطولوجيّة وما اقتضاه من افتتاح لعلاقات جديدة بالواقع، بالوجود، بالحقيقة وبالقيم.

سنحاول في مرحلة أولى تبيّنَ منزلة الأجهزة الذّكيّة ضمنَ المنعطَف الرّقميّ الأخير. ثمّ سننظر في بعض الاستتباعات التّربوية والنّفسيّة والاجتماعيّة للمسألة، لننتهي إلى نقد السّائد من المواقف في اتّجاه اقتراح قراءة جديدة لعلاقة الإنسان بالتّقنية.

يُحقِّب كريستوفر فريمان تاريخ التّكنولوجيا الحديث وفق خمس موجات أو تحوّلات نوعيّة أساسيّة (ورد في : نبيل علي. 1994 ص 251):

- فترة صناعة النّسيج وآلة البخار والهندسة الكيمياويّة والمدنيّة (1780– 1815).
- فترة السّكك الحديديّة، الهندسة الميكانيكيّة (1840– 1970).
- فترة الصّناعات الكيمياويّة والكهربائيّة، آلة الاحتراق الدّاخلي (1890– 1914).
- فترة الإلكترونيّات، تكنولوجيا الفضاء (1945– 1970).
- فترة الإلكترونيّات الدّقيقة، التّكنولوجيا الحيويّة (1985– 1993).

ضمن مقاله «سيناريوهات الأفق الرّقمي» الوارد بكتاب العربي 55: مستقبل الثّورة الرّقميّة. لنُخبة

من الكُتّاب. الطّبعة الأولى (2004: 193–194) بيّنَ نبيل علي أنّ هذه الثّورات التّكنولوجيّة قد ارتكزت بدورها على أربع ثورات علميّة تمحورت حول مفهوم المادّة ثمّ مفهوم الحياة وصولًا إلى مفهوم العقل. وهذه الثّورات الأربع هي على التّوالي: ثورة الكَمّ (1925)، ثورة الكمبيوتر (1948)، الثّورة البيوجزيئيّة، ثمّ الثّورة العقليّة.

يكشف لنا هذا التّحقيب (Périodisation) الخماسيّ أهميّة التّكنولوجيا الإلكترونيّة المتزايدة منذ الحرب العالميّة الثّانية إلى اليوم. حتّى باتت تمثّل منعطفًا حاسمًا في تاريخ الجنس البشريّ محمَّلًا بكثير من النّتائج الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسيّة والثّقافيّة والتّربويّة. وهو ما يهمّنا بصفة مباشرة في هذا المقال. نعني بالمنعطف الرّقميّ جملةَ التّحوّلات الكميّة والنّوعيّة التي يشهدها العالمُ بفعل تراكم التطوّرات التّكنولوجيّة التي اقترنت بالسّبرنة والرّقمنة والحوسبة والأتمتة والذّكاء الاصطناعيّ وعلوم الدّماغ والإنترنت والبيانات الضّخمة والذّكاء الجمعيّ وتكنولوجيا المعلومات وهندسة المعرفة.

إذا سلّمنا مع هيدغر بأنّ التّقنية تحوّلت إلى «ميتافيزيقا العصر الرّاهن» وبأنّها «رؤيةٌ للحقيقة وللوجود». أي أنّها ليست مجرّد وسائط استعماليّة كما نعتقد عادة، وإذا كانت هذه المُسلّمة قد صحّت مع التّقنية الحجريّة ثمّ الميكانيكية ثمّ الكهربائيّة ثمّ الذّريّة... فهي مع الثّورة الإلكترونيّة والمعلوماتيّة والرّقميّة أصحّ. إذ لم يعد من الممكن تربية الأطفال وتعليمهم وتنشئتهم بعد الثّورة الرّقميّة مثلما كنّا نفعل ذلك قبلها. فلا شكّ أنّ تنشئة الأطفال وحياتهم بوجه عام باتت تشهد تحوّلات جذريّة، وأنّ الأدوار التّقليديّة للأب وللأم وللمربّي لم تعد قادرةً على استيعاب هذا المتاح التّقنيّ المذهل وغير المسبوق.

يعدُّ نبيل علي أنّ النّقلة النّوعيّة الحادّة النّاجمة عن تكنولوجيا المعلومات إنّما هي في جوهرها ثورة في التّربية (نبيل علي 1994: 381). ولكن يبدو أنّ السّؤال التربويّ للرّقمنة والأتمتة والأجهزة الذّكيّة ما زال في حاجة إلى تحديد وتخصيص وتدقيق ينأى به عن «التّهليل والتّهويل» وعن الثّنائيّات التّقليديّة التّي تختزله في رصْد الإيجابيّات والسّلبيّات أو الفرص والتّحديّات أو الممكنات والمستحيلات، إذ غالبًا ما كان الحديث عن تربية النشء زمن الرّقمنة حديثًا سطحيًّا وَعْظيًّا انفعاليًّا شبيهًا بصيحات الفزع تجاه خطر داهم أو تهديد ماحِق يوشك أن يأتي على التّربية والمربّين. ولكن قلّما طُرِحَت المسألةُ طرحًا موضوعيًّا عقلانيًّا ومُعمَّقًا.

– فكيف نفهم تحدّيات تربية الأطفال زمنَ الثّورة الرّقميّة والآلات الذّكيّة؟ هل يتعلّق الأمر بمجرّد تطوّر في الوسائل والممكنات التّقنيّة أم بتحوّل جذريّ في النّواة الصّلبة المؤسِّسة للفعل التّربويّ؟

– وأيّ منزلة للتّنشئة الاجتماعيّة زمن الرّقمنة؟

– كيف يمكن أن نحوّل المتاحَ الرّقميَّ الذّكيَّ من مصدر للتّهديد إلى فرص فعليّة للتّربية الجديدة وللتّنشئة البديلة؟

– ما عساها تكون الأدوار الجديدة للتّربية وللمربّي وللأولياء؟ أي كيف ستصبح رسالتُهم في ضوء الرّقمنة والسّبرنة والأتمتة والأجهزة الذّكيّة والوسائط الاجتماعيّة والمدوَّنات والمنتديات الافتراضيّة والبيانات الضّخمة والعنف الإلكتروني والهيمنة النّاعمة ومجتمع المعرفة بشكل عامّ؟

1 – منزلة الأجهزة الذّكيّة ضمن المنعطف الرّقميّ:

تقوم الأجهزة الذّكيّة في جوهرها على البرمجة الإلكترونيّة المرقمنة. والرّقمنة أو التّحويل الرّقميّ (Numérisation ،Digitalisation) هي العمليّة التّي يتمّ من خلالها تحويل معلومات واردة بالكتب والدّوريات والتّسجيلات الصّوتيّة والصّور... إلى مجموعة من الأرقام الثّنائيّة فتصبح قابلةً للقراءة آليًّا من قِبل الحاسوب. وهي انتقال من النّظام التّناظريّ (Analogique) إلى النّظام الرّقميّ (Numérique)، وانتقال من الحامل الورقيّ المادّي إلى الحامل الإلكتروني. إنّها كتابة إلكترونيّة مؤتمتة.

في مقالنا هذا، سنتّخذ من الرّقمنة مظهرًا بارزًا ومثالًا دالًّا على الثّورة الإلكترونيّة مجسَّمة في الألعاب والأجهزة الذّكيّة كاللّوحات والحواسيب والهواتف الخلويّة والروبوتات التي تتكثّف فيها عديد الأبعاد مثل الأتمتة والسّبرنة والذّكاء الاصطناعيّ والإنترنت ومجتمع المعرفة والمعلومات والبيانات الضّخمة... إلخ. لنطرح من خلالها مشكلةَ العلاقة بين التّنشئة الاجتماعيّة والتّقنية. أي مشكلة صلة الثّقافة الرّقميّة الجديدة بالممارسات التّربويّة التّقليديّة السّائدة.

ودون أن نسقط في أيّ ضرْب من الاختزال التّقنويّ، فإنّنا نُسلِّم بأنّ تكنولوجيا المعلومات لها من القوّة والنّفوذ والنّفاذ والمرونة ما بهِ استطاعت أن تتغلغل في كلّ قطاعات الثّقافة الماديّة واللامادّيّة تقريبًا. فكيف نقرأ منزلةَ التّربية والطّفولة في ضوء المنعطف الرّقميّ الأخير؟

يُنزّل بعضُ المفكّرين أزمةَ التّربية زمنَ الرّقمنة ضمنَ سياقات العولمة الاقتصاديّة التي ارتكزت على آخر مجلوبات الثّورة الإلكترونيّة والرّقميّة والمعلوماتيّة لتُحوِّلَ التّربيةَ والتّعليمَ إلى صناعة في خدمة الرأسماليّة والرّبحِ المادّي. فضمن مقاله الافتتاحيّ حول الثّقافة زمنَ الإنترنت، يرى إنياسيو رامونيه (2001) أنّ العالمَ المعاصرَ أضحى يعيش على وقع ثورتين عميقتَي الارتدادات والاستتباعات: اقتصادية وتكنولوجية. أمّا الثّورة الاقتصاديّة فيعدُّوها ثورةَ «الرّأسماليّة الثّانية» وتتميّز بهيمنة الماليّة على الاقتصاد الفعليّ وبعولمة الاقتصاد. وهي ثورة ما كانت لتقوم لو لا توفّرُ قاعدتها التّكنولوجيّة ممثّلةً في الثّورة المعلوماتيّة والاتّصال.

كان بالإمكان قبل الثّورة الرّقميّة أن نميّز بين منظومات رمزيّة ثلاث تنفرد كلٌّ واحدة منها بخطابها وممارستها الإبداعيّة الخاصّة بها ونعني: الصّوت (اللّغة، الكلام، الخطابة، الشّعر، الرّاديو، الهاتف...)، والصّورة (الرّسم، فنّ الخطّ، الفوتوغرافيا، النّحت، التّصوير، الكاريكاتور، السّينما، التّلفزة والفيديو...)، والكتابة (القصّة، الأدب، الطّباعة، الصّحف والمجلاّت...). وتبعًا لتميّز هذه المنظومات الثّلاث بعضها عن بعض، كان من الممكن التّمييز بين قطاعات إبداعيّة ثلاثة: قطاع خاصّ بالصّوت، وثانٍ خاصّ بالصّورة، وثالث خاصّ بالكتابة. وبالنتيجة، التّمييز بين الموسيقيين والسّينمائيين والأدباء. لكنّ مع الثّورة الرّقمية اندمجت هذه المنظوماتُ الرّمزيّة والحقول والتّقنيّات وتداخلت. فكأنّما جوهرُ التّقنية الرّقميّة كامنٌ في إمكانية إرجاع الصّورة والصّوت والكتابة إلى وحدة بسيطة دنيا: البيتز (Bits)، التي منها ننطلق في تشكيل ما لانهاية له من الأعمال والإبداعات بتوسّط الملتيميديا والفيديو والإنترنت. إذ لم يعد ثمّة فرْقٌ بين هذه المنظومات التّكنولوجيّة. فهي قادرة كلُّها على نقْل الصّورة أو الكلمة أو الصّوت كلٌّ بطريقته. لا شكّ أنّ القدرة على إرجاع كلّ المنظومات إلى أساس رقميّ واحد: (0 – 1) قد يسَّرَ إقامةَ تداخل بين المنظومات والاختصاصات الإبداعيّة. كما أنّ اندماجَ وسائل الاتّصال الثّلاث: الهاتف مع التّلفاز مع الحاسوب قد يسَّرَ بدوره ظهورَ شركات عملاقة مهيمنة على الصّناعات الثّقافيّة. وخير مثال على ذلك الإنترنت الذي بات يضمّ السّينما، الموسيقا، الكتب، الإعلام، الدّراسات العلميّة، التّعليم المبرمَج، الاتّصال، التّجارة، وحتّى الأحوال الجوية. وهو ما بوّأه لأن يصبح الوسيلة الأنجعَ للصّناعات الثّقافيّة بما يقوم عليه من وظائف ثلاث:

الدّعاية، البيع والمراقبة. وهذا بالذّات ما زاد في خطر الهيمنة على الثّقافة الجماهيريّة وحريّة الأفراد.

هكذا إذن تكشف لنا علاقةُ الثّورة الإلكترونيّة (الرّقمنة والسّبرنة والمعلوماتيّة) بالعولمة جملةً من التّحولات الاجتماعيّة والاقتصاديّة العميقة. بيد أنّ التّحقيق الدّقيق في بنية هذه الثّورة التّكنولوجيّة يمكن أن يكشف لنا عن تحوّلات أعمق في مستوى الذّات والحقيقة والواقع. والتي في ضوئها ستنفجر الصّورة النّمطيّة للتّربية وللثّقافة وللتّنشئة الاجتماعيّة.

2 – الاستتباعات التّربويّة والاجتماعيّة للأجهزة الذّكيّة:

تضمّنت بعضُ الأعداد من «مجلة الطفولة العربيّة» اهتمامًا مباشرًا بمسألة الآثار التي يمكن أن تترتّب عن استعمال الآلات الإلكترونيّة على الطّفل بوجه خاصّ وعلى الأسرة بوجه عامّ. ونخصّ بالذّكر مقالَ مصطفى محمد رجب: الأسرة والتّربية التّلفزيونيّة للطّفل العدد 15 / 2003، ومقالَ عبد السّلام فزازي: التّلفزة والتّنشئة الاجتماعيّة للطّفل. والطّفل والشّبكة العنكبوتيّة. العدد 20 / 2004، ومقالَ وفاء سليمان عوجان: مضامين استخدام الحاسوب في تعليم الطّفولة. العدد 35 / 2008. فهذه البحوث، على اختلافها وتنوّعها، والتّفاوت الزّمني في تاريخ نشرها إلاّ أنّ بنيتها تكاد تكون واحدة. فهي قد انصرفت في مرحلة أولى إلى تناول بعض السّلبيّات، ثمّ في مرحلة ثانية إلى تعديد الإيجابيّات لتنتهي في كلّ مرّة إلى إرجاع المشكل الرّئيس إلى نوعيّة استعمالنا نحن لهذه الأدوات التي تعدُّ من حيث طبيعتها الأصليّة وسائلَ تقنيّة محايدة. فالسّلبيات –وهي عادة ما تكون أكثر عددًا– تتكثّف أساسًا في:

- الإدمان والتّبعيّة لهذه الأجهزة إلى درجة العبوديّة.
- تعثّر وتراجع في التّحصيل الدّراسي.
- تقمّص أدوار العنف وازدياد العدوانيّة.
- أضرار صحيّة مثل آلام الرّقبة والظّهر والعمود الفقريّ والبدانة والنّظر وحتى التّوحّد.
- الانحلال الأخلاقيّ وتهديد القيم المرجعيّة.

وبالنّسبة إلينا، وبالإضافة إلى هذه السّلبيات والأخطار، فإنّنا نحسب أنّ التّهديدات والتّحديّات الجديّة إنّما مصدرها الاستقلاليّة الذّاتية المتنامية التي باتت تميّز الروبوتات والأجهزة الذّكيّة خاصة مع تطوّر قدرتها على التّعلّم الذّاتيّ والتّعلّم العميق. فهي ما انفكّت تزداد استقلاليّة على مشغّلها وقدرة على الفعل غير المبرمَج مسبقًا وغير المتوقّع. ومن ثمّة قابليّتها للانفلات من التّحكّم والسّيطرة من قبل الإنسان فتتحوّل إلى مصدر خطر وتهديد.

أمّا الإيجابيّات فتقترن عادة بـ:

- التّسلية والاستمتاع.
- التّحفيز على الإبداع.
- دعم القدرة على اتّخاذ القرارات.
- تحسين المهارات الإدراكيّة.
- تنمية القدرة على حلّ المشكلات.

- تنمية القدرة على التّركيز على عدّة أشياء في الوقت ذاته.

من جهة أخرى، وأمام شدّة وطأة الألعاب الذّكيّة التي ما انفكّت تكتسح فضاءاتنا الأسريّة والاجتماعية والتّربويّة، كثيرًا ما يشدّنا الحنينُ إلى استحضار اللُّعب الشّعبية التّقليديّة التي تربّينا بها، معها ومن خلالها. وإذا ما تجاوزنا هذا الموقف الانطباعيَّ الوجدانيَّ فإنّ مقارنةً بين منظومة الألعاب التّقليديّة البسيطة التي كانت سائدةً إلى زمن قريب بأجهزة التّرفيه الرّقميّة والألعاب الذّكيّة الحاليّة كافيةٌ لجعلنا نكتشف عمْقَ التّحوّل الذي بتنا نشهده ضمن هذا الزّمن الرّقميّ المثير والمركّب.

الألعاب الشّعبيّة	الألعاب الذّكيّة
- بسيطة.	- مركّبة.
- طبيعيّة، ميكانيكيّة.	- إلكترونيّة رقميّة.
- مستوحاة من عناصر الطّبيعة.	- مصنَّعة ومحوَّلة.
- يكاد يبدعها الطّفلُ من لا شيء.	- جاهزة.
- تتطلَّب جهدًا جسديًّا وذهنيًّا.	- هيمنة الجانب الذّهني.
- أقرب إلى الجماعيّة.	- فرديّة بالدّرجة الأولى.
- أخطارها محدودة.	- أخطارها مدمِّرة.
- في تناغم جدليّ مع المحيط.	- مغلقة.
- أكثر واقعيّة.	- افتراضيّة خياليّة.

جدول مقارن في الألعاب الشّعبيّة والألعاب الذّكيّة

فالألعاب الشّعبيّة كانت تمثّل فرصةً حقيقيّة لإعمال الحواسّ والجسد والذّهن. وكثيرًا ما كان الأطفال يستنبطونها من عناصر بيئتهم البسيطة ويبدعونها إبداعًا عوضًا عن توفيرها لهم جاهزة. ولا يفوتنا هنا تنويه جون بياجي بضرورة الممارسة والنّشاط العمليّ والخبرة لاكتساب المعرفة ولتنمية مهارات التّفكير والمهارات الحس–حركيّة. ومع ذلك فإنّنا لا نستطيع أن ننكر ما يمكن اكتسابُه من خلال الأجهزة والألعاب الإلكترونيّة والرّقميّة الذّكيّة من كفايات جديدة مثل تنمية الخيال والتّفاعليّة وسرعة الاستجابة والتّصرّف ضمن سياقات مركّبة...إلخ.

3 – علاقة الإنسان بالتّقنية:

بعد أن حاولنا في مرحلة أولى من هذه الورقة تبيّنَ السّياق التّقنيّ الذي حفَّ بظهور الأجهزة الرّقميّة الذّكيّة. وبعد أن سعينا في مرحلة ثانية إلى تتبّع بعض استتباعاتها التّربويّة والنفسية والاجتماعية الممكنة، سنحاول في هذا القسم الأخير اقتراحَ ما بدا لنا الوجه العميق للمسألة ونعني: علاقة الإنسان بالتّقنية.

تخفي علاقة الإنسان المعاصر بالأجهزة الذّكيّة جدلًا ساخنًا بين الذّكاء الطّبيعي والذّكاء الاصطناعيّ يمكن أن نبلوره بحسب خصوصيّة بحثنا وفقَ السّؤال الجوهريّ التّالي: هل يمكن أن نعدَّ الأجهزةَ الذّكيّة امتدادًا ودعمًا للذّكاء الطّبيعيّ للطّفل أم أنّها اقتطاع منه وانتزاع له ومحاولة لاكتساحه؟

سنحاول الإجابةَ من خلال تتبُّع تحوّلات الرّقمنة الثّلاثة في مستوى الذّات أوّلًا، ثمّ الواقع، وانتهاءً بالحقيقة.

أ – تحوّلات الذّات: من البشريّ إلى الآلـــيّ:

بفعل الإضافات النّوعيّة لعلوم الدّماغ وتطبيقاتها الأخيرة في مستوى الذّكاء الاصطناعيّ وهندسة المعلومات، أصبح الذّكاء متعدِّدًا، جمعيًّا، اصطناعيًّا ووسائطيًّا. وتحوّلت بنوكُ البيانات الضّخمة والذّاكراتُ الحاسوبيّة الفائقة إلى امتداد للدّماغ البشريّ وللذّكاء الإنسانيّ. فانتُزعت الذّاتُ من فردانيّتها وجُوّانيّتها المنعزلة. وتمّ الانتقال من العقل المتأمّل المكتفي بذاته إلى العقل المركّب، المندمج، المجسَّد، (في هذا المجال يمكن العودة إلى فرضيّة المعرفة المجسَّدة كما بلورتها آخر مجلوبات علوم المعرفة والدّماغ (لايكوف: 2016))، الشبكيّ، الجمعيّ، الوسائطيّ والميديائيّ. علينا التّأكيد في هذا المستوى على أنّ العقل الميديائيّ الوسائطيّ يعتمد اعتمادًا كبيرًا على الوسائط لأنّها أضحت جزءًا منه وامتدادًا. بمعنى أنّ الدّعائم والوسائط التّكنولوجيّة تشكّل جزءًا مكمِّلًا لعمل الدّماغ البشريّ. وهو ما حاول بيار ليفي (1997: 198) أن يبلوره من خلال مفهوم «الذّكاء الجمعيّ» (Intelligence collective) وروبار باسكال (2000) من خلال مفهوم «التّكنولوجيّات الفكريّة» (La technologie intellectuelle) باعتبارها امتدادًا للعقل.

يرى علي حرب (2000: 130) أن «عصرنا الحاليّ هو عصر الوسائط بامتياز». ولكن علينا التّأكيد هنا على أن هذه الوسائط الجديدة هي وسائط ذكيّة ومضاعفة وليست خارجيّة بالنّسبة إلى بنية الدّماغ البشريّ بقدر ما هي مكوِّن من مكوّناته وامتداد لمَلَكَاته. وهذا معنى قوله، «هكذا تجري فكرنة الأدوات بقدر ما تجري تقننة الأفكار».

رغم هذه التّغييرات العميقة التي تشهدها الذّاتُ زمنَ الرّقمنة والذّكاء الاصطناعيّ إلا أنّ التّغيّر الجذريّ نراه أساسًا في تجاوز البنية الإثنينيّة التّقليديّة: ذات–موضوع، نحو بنية شبكيّة تفاعليّة مركّبة تتحوّل بموجبها الذّاتُ إلى موضوعٍ والموضوعُ إلى ذات. وتبعًا لذلك فإنّ ثنائيّة المثقّف والسّلطة أو المعلّم والمتعلّم مثلًا، قد باتت تبسيطًا مخلًّا بعد أن تبيّن (خاصة مع ميشيل فوكو) أنّ السّلطة ثقافة والثّقافة سلطة. فقبل الثّورة الرّقميّة وقبل تطوّر المنظومات المؤتمتة وذاتيّة التخلّق، كانت الثّنائيّات، وكانت استقلاليّة الذّات عن الموضوع، وكان التّوزيع الواضح للأدوار بين الكاتب وأثره، وكانت بنية المعرفة تمثّليّة. بعد هذه الثّورات حصل تداخلٌ واندماج وتبادل للأدوار. حيث بات النّصُّ يكتب ذاتَه بذاته وهذا معنى الأتمتة في الفنّ الرّقميّ المعاصر (التومي: 291–293). وتبعًا لهذه التّحوّلات الخطيرة تَنادى المفكرون إلى ضرورة بلورة أنثروبولوجيا جديدة تضطلع بهذا الإنسان الفائق أو ما بعد–الإنسان (le posthumain) أو الإنسان–الآلة أو الآلة–الإنسان.

ب– تحوّلات الواقع: من الواقعيّ إلى الخائليّ :

يرى نبيل علي (2001: 110) أن الواقع الحدسيّ المتعيّن قد بدأ، بفعل الثّورة الإلكترونيّة، ينحسر لصالح الواقع الافتراضي والواقع الخائلي الاصطناعي والمخلوقات الأثيريّة والنّصوص الفائقة التي تملأ الفضاء السيبراني. الذي يزداد تحكُّمًا في سَيْر حياتنا اليوميّة بمختلف مناشطها. وتحوُّلُ الواقع في هذا الاتّجاه جاء نتيجةً للتّحوّل في مفهوم الزّمن الذي اكتسب معنى الزّمن الفعليّ (حرب 2002: 106) أي الزّمن الذي يجري فيه البثّ من مكان إلى آخر بسرعة الضّوء وعلى نحو فوريّ. وهذا الزّمن الفعليّ المتسارع كان سببًا في تغيّر المكان. فالرّبط المباشر اعتمادًا على الزّمن الفعليّ جعل العالم قرية كونيّة واحدة، فذابت المسافاتُ والحدود. وتحوّل المكانُ إلى مجرّد نقطة انطلاقًا منها يمكن الاتّصال بأيّ مكان وفي أيّ وقت. إنّ الواقع الرّقميّ إذن هو واقع مضاعَف، فائق، خائليّ وافتراضيّ. وإنّ تفجير العلاقة بين إحداثيتي الزّمان

والمكان قد جدّد مفهومَ الواقع وصيّرَ المكانَ عالميًّا والزّمانَ كوكبيًّا. «إنّه انتصارُ الزّمان الفعليّ (الفوريّ والمباشر والمشهديّ) الذي يجري بسرعة الضّوء على المكان التّقليديّ الممتدّ بأبعاده الثّلاثة» (حرب 2000: 97). حتّى أصبح «العالم قرية كونيّة صغيرة تسبح في فضاء سبرانيّ إلكترونيّ» (حرب 2000: 98)، «عالم جديد آخذ في التّشكّل، سواء من حيث فضائه ومجاله، أو من حيث بنيته ونظامه، أو من حيث آليّات اشتغاله ومنظومات تواصله» (حرب 2000 : 120). إنّه واقع جديد لم تعد فيه الأشياءُ ما كانت عليه: «عالم شبحيّ أثيريّ لا يتألّف من أشياء عينيّة ولا من مفاهيم ذهنيّة، بل من وحدات لا لون لها ولا وزن ولا حجم، هي عبارة عن فيض متواصل من العمليّات عبر الشّبكات والقنوات. إنّها الكائنات العدديّة تحلّ محلّ الأشياء المصنوعة بعد أن حلّت هذه محلّ الأشياء الطّبيعيّة، شاهدةً على طور تقنيّ جديد يتجاوز العصر الصّناعيّ إلى العصر السّبرانيّ»(حرب 2000: 100). كلّ ذلك يؤكّد أهميّة الأثيريّ والرّمزيّ والمجرَّد والعدديّ على حساب الظّواهر المحسوسة والملموسة.

ج – تحوّلات الحقيقة: من التّمثل إلى التّجسّد ومن الخطيّة إلى التّشعّب:

باتت الحقيقةُ الرّقميّة المسبرَنة والفائقة غير ملائمة لبراديغم التّمثّل ولنظريّة التّطابق. إذ باندراجها ضمنَ النّمذجة وبراديغم التّفكير المركّب أصبحت منفلتةً من أسْر الثّنائيّات القطعيّة من قبيل ماديّ / لامادّيّ، اصطناعيّ / طبيعيّ، فرديّ / جَمْعيّ، واقعيّ / خائليّ...إلخ. إنّ تحرّرَ الحقيقة من النّموذج التمثّليّ وانخراطَها المتزايدَ ضمنَ براديغم المحاكاة (La simulation) ومقاربة النّمذجة (La modélisation) وانخراطَها المطّردَ في اعتماد الخائلية (La virtualité)، جعل المعاييرَ التّقليديّة للموضوعيّة والكليّة تتراجع أمام معايير الملاءمة والنّجاعة والمردوديّة.

أمّا من جهة علاقتها المتينة بالذّكاء الاصطناعي، فإنّ الحقيقة الحاسوبيّة والرّقميّة قد أصبحت مقترنةً بالبرمجة المسبَقة. لكنّ ذلك لا يلغي قدرةَ بعض البرمجيّات على مفاجأتنا أحيانًا بجديد غير متوقَّع صادر عن تفاعل البرنامج «من تلقاء ذاته» مع معطيات السّياق المتغيّرة. وهو ما جعل البعضَ يتحدّث عن ضرْب من الإبداع والتخلّق الذّاتيّ الذي يسمو بالأتمتة إلى منازل متطوّرة جدًّا تقرِّبُ الآلةَ من الإنسان. إنّ الحقيقة الرّقميّة إذن ليست ما نتمثّله على وجه التّطابق، بل ما نفترضه ونحاكيه ونتخيّله ونركّبه ونسبرنه اعتمادًا على الذّكاء الطّبيعيّ والاصطناعيّ في ذات الآن.

د – جوهر التّحوّل الرّقميّ أو الوجه الحقيقيّ للمسألة؟

إنّ الميديولوجيا كما حدّدها ريجيس دو بريه (1999 : 32) هي العلم الذي يتناول بالدّرس الوظيفة الوسائطيّة (La fonction médium) وتحليل الصّلات الممكنة بين وسائط النّقل بالمنظومات الاعتقاديّة والوظائف الاجتماعيّة العليا مثل الدّين والإيديولوجيا والفنّ والسّياسة. فهي تهتمّ أساسًا بما سمّاه «الما–بين» (L’entre–deux) القائم بين التّقنية والثّقافة. وفي ضوء التّطوّر الخياليّ لمنظومة الوسائط التي ما انفكّ الإنسانُ يبتكرها، فإنّنا ننبّه إلى أهميّة التّكامل بين الميديولوجيا وعلم الأتمتة (La science de l’automatisation) لأنّ قسمًا كبيرًا من هذه الوسائط أصبح ذكيًّا وقادرًا على أن يوظّف بدوره وسائط. أي أنّنا اليوم نشهد انتقالًا من الوسائط البسيطة إلى الوسائط الذكيّة المركّبة والمضاعَفة. أي وسائط الوسائط (التومي 2017 : 269–271).

ضمن هذا السّياق الوسائطيّ المطّرد الذّكاء والاستقلاليّة يرى ميشيل سار (2008) أنّ جوهر الثّورة الرّقميّة الإلكترونيّة لا يتمثّل في مجرّد القدرة الهائلة على إنتاج وخزْن المعلومات، ولا في تبادلها بسرعة ضوئيّة. فمثل هذه الإنجازات التّكنولوجيّة ليست إلاّ إضافات كمية في مستوى رصيد الكائن البشري من

القدرة على الإنتاج والخزْن وسرعة النّقل والتّبادل. ما يميّز الثّورة الرّقميّة والمعلوماتيّة على وجه الدقّة إنّما هي قدرة الذّهن البشريّ على موضَعَة مَلَكَاته في التّذكّر والتّخيّل والحساب...إلخ. أي خروج هذه الملكات الطبيعيّة عن الدّماغ وانتصابها آلاتٍ تكنولوجيّةً تحكُم صلتَنا بالواقع وتكيّف إقامتنا فيه.

إنّ التّحوّل النّوعيّ الذي اقترن بهذه الثّورة يعود إذن إلى قدرة الإنسان على جعل مَلَكَاته الذّهنيّة وسائطَ خارجةً عنه. أي إخراجها من جُوّانيّة الذّات لتتجسّد موضوعًا تكنولوجيًّا أمامها وفي خدمتها. هذا شأن الذّاكرة الإلكترونيّة أو الآلة الحاسبة والحاسوب بوجه عام التي تحاكي ملكاتنا الذّهنية، تُموضعها، تُجسّدها وأحيانًا تفوقها. إنّ تكنولوجيّات الإعلام والاتّصال أخرجت هذه الملكات الذّهنيّة من الدّماغ البيولوجيّ وحوّلتها إلى أدوات إلكترونيّة معرفائيّة. أي أنّ تكنولوجيّات الذّكاء والمعرفة قد موضَعَتْ ملكات الجسد وأخرجتها من الذّهن ثمّ أسكنتها آلات عالية الأتمتة. وقد كان لهذا التّحوّل استتباعاتٌ معرفيّة، تربوية، ثقافيّة، منهجيّة وعمليّة عميقة لعلّ أهمّها:

- الذّات بمعناها السّينوي أو الديكارتيّ لم تعُد المسكَنَ الوحيدَ لهذه الملكات المعرفيّة لأنّ الحاسوب أيضًا يستطيع الحفظَ والتّذكّرَ والتّحليلَ والمعالجةَ والاستنتاجَ...إلخ. بل قد يكون أقدَرَ وأدقَّ وأسرعَ في إنجازها.
- الحساب، الحفظ والاستذكار كلّها عمليّات ذكيّة تُشاركنا فيها الآلاتُ أيضًا (الذّكاء الاصطناعيّ).
- إذن ماذا تبقّى للإنسان من مَلكات يمكن أن ينفردَ بها عمّا سواه؟
- التّحرّر من ثقل العمليّات الذّهنية يتيح للإنسان التفرّغَ لعمليّات إبداعيّة أرقى.
- هذه التّقنيّات المعرفائيّة الخارجيّة أصبحت امتدادًا للدّماغ البشريّ.
- هذا يفتح مجالًا كبيرًا أمام تطوير الأتمتة والذّكاء الصّنعيّ والتّعلّم الذّاتيّ والإبداع الرّقميّ.
- ضرورة أنثروبولوجيا جديدة يمتزج فيها الطبيعيّ بالاصطناعيّ.
- ضرورة بناء نظريّات تربوية بديلة يستجيب نسَقُ تَحوُّلها لنسَقِ التّحوّلات التكنولوجية والعلمية.

تبعًا لهذه التحوّلات النّوعيّة في مستوى الرّقمنة الإلكترونيّة والأتمتة وتكنولوجيا المعلومات ما الأدوارُ الجديدة المطروحة على التّربية والتّربويّين؟

هـ- المربّون في الزّمن الرّقميّ والأدوار الجديدة

بالنّظر إلى هذه الثّورة الهائلة وتغيّراتها النّوعيّة التي طالت بناءَ الحقيقة والواقع والذّات... ماذا عساها تكون انعكاساتها في مستوى صورة الطفل والتّربية والثّقافة النّمطيّة وأدوار النُّخب والمثقّفين التّقليديّة؟

في هذا السّياق يقرّ علي حرب (2000 : 154) على نحو واضح وحاسم باستحالة استمرار الوظيفة التّقليديّة للمربّي وللدّور الرّسوليّ للمثقّف بمعنى استحالة استمرار اعتباره وَصِيًّا على قِيَم الحقيقة والحريّة والعدالة والهويّة. ويعلن تراجعَ العقل النُّخبويّ أمام العقل الميديائيّ ممثّلًا في رجال الإعلام ومهندسي الشّبكات (2000 : 174). «فالعالم يتشكّل اليوم بطريقة مختلفة وبقوى جديدة، الأمر الذّي يعني أنّ الثّقافة والتّربية والتّنشئة الاجتماعية مجالات تتغيّر بسرعة، سواء من حيث أطرها ومضامينها، أو من

حيث وسائطها ومسالكها، أو من حيث آليّات تشكّلها والقوى التي تُسهم في إنتاجها واستهلاكها» (2000 : 105). لتأكيد نفس المشهد، يضيف: «نحن إذن إزاء ظاهرة كونيّة جديدة على مسرح التّاريخ العالميّ. ذلك أنّه مع الحواسيب وشبكات الإلكترون ثمّة عالمٌ جديد آخذٌ في التّشكّل، سواء من حيث الفضاء والمجال، أو من حيث البنية والنّظام، أو من حيث آليّات الاشتغال ومنظومات التّواصل. (...) هذا العالم الجديد تصنعه الآلات الذّكيّة والأقمار الاصطناعية والطّرقات الإعلاميّة والثّروات الرّمزيّة والنّصوص العدديّة الفائقة التّي تجوب الأرضَ بسرعة الضّوء من أيّ نقطة إلى أيّ نقطة. من هنا تغيّر الممثّلون واللاعبون على المسرح. فالعالم يصنعه اليومَ أناسٌ كبيل غيتس ورجال الاقتصاد النّاعم ومالكي شركات الإعلام والذين يحتلّون الشّاشةَ من فنانين وسياسيين، أكثر مما يصنعه تربويون تقليديون ومثقّفون أمثال تشومسكي أو جان زيغلر أو روجيه غارودي أو حتى فوكوياما» (2000 : 120). ثم يخلُص إلى أنّ «هذا التّغيير في مشهد العالم يُفضي إلى تغيير الثّقافة بالذّات» (2000 : 120). وإلى «إنّ الثّقافة الأكثر فاعليّة اليومَ لم تعُدْ ثقافةَ الكتاب والصّحيفة أو الفكرة والعقيدة، بقدْر ما أصبحت ثقافةَ الصّورة والمعلومة أو الحاسوب وبنوك المعلومات. ذلك أنّ بنية التّربية والتّعليم والتّنشئة الاجتماعيّة والمعرفة هي التي تخضع الآن للتّبدّل والتّغير بقدْر ما تتغيّر وسائطُها وآليّاتُ إنتاجها» (2000 : 120).

لقد فجّرت الثّورة الإلكترونيّة والرّقميّة علاقةَ العقل بذاته من خلال مراجعة علاقة الثّقافة بوسائطها وأدواتها. فتغيّر منظومات التّواصل والإعلام وصناعة المعرفة كان سببًا في تغيير وتوسيع أُطر الوعي والإدراك والفهم والفعل. وبالتّالي أنهى ممارساتٍ ثقافيّةً خِلنا أنّها خالدةٌ وفتَحَ البابَ أمامَ ممارسات وإمكانات جديدة في الفعل والإبداع الثّقافيين.

تبيّنا إذن أنّ بنية الثّورة الرّقميّة ببُعديها المعلوماتيّ والمعرفيّ يمكن أن نرجعَها في عمقها إلى تغيّر نوعيّ في بنية الذّات والحقيقة والواقع أفضى إلى تجاوز الثّنائيّات التّقليديّة لصالح منظومة من البنى المركّبة والمتفاعلة والمؤتمتة تتقلّص فيها الحدودُ يومًا بعد يوم بين الذّكاء الطّبيعي والذّكاء الاصطناعي، وتأخذ فيها التّربيةُ والتّنشئة والثّقافة أبعادًا متجدّدة باستمرار. وقد اقترح نبيل عليّ عبر العديد من كتبه (علي 1994 و2001) بعضَ السّيناريوهات المستقبليّة الخاصّة بالوطن العربيّ. أكّد من خلالها أنّ مجتمع المعلومات والمعرفة يطرح علينا جملةً من التّحدّيات التربوية والثّقافيّة والسّياسيّة الخطيرة ذات العلاقة بظاهرة الانفجار المعرفيّ والفضاء السيبراني وبمسائل الهويّة والأمن المعلوماتيّ والفجوة الرّقميّة وهندسة البرمجيّات وصناعة المحتوى والتّرجمة الآليّة والمُلْكيّة الفكريّة والإبداع الرّقميّ وبناء القيم الجديدة والتّبادل الحرّ للمعلومات والمدوّنات والخصوصيّات المحليّة والتعلّم الذّاتيّ والتّعليم المفتوح والتّربية البديلة...إلخ.

وفي علاقة مباشرة بسؤال استشراف مستقبل الثّقافة العربيّة في ضوء الأفق الرّقميّ أكّد نبيل عليّ (نخبة من الكتاب 2010 : 79–80) على ضرورة العمل على جبهتين في ذات الوقت:

- الجبهة التّقنيّة وتتعلّق بالبنية التّحتيّة وبشبكات المعلومات. وهي بمثابة الشّرايين التي تؤمّن وصولَ الدّم إلى مختلف أجزاء الجسم.
- صناعة المحتوى أو الدّم الذي يُضَخُّ عبر هذه الشّرايين.

بالرّغم من الفجوة الرّقميّة فإنّ مجتمع المعرفة وتطبيقاته في مستوى الرّوبوتات والأجهزة الذّكيّة لا يزال يشكّل فرصةً تاريخيّة أمام العالم النّامي. ولكن تبقى ثقافة المعرفة مدخله الأساس.

ضمن العلاقة الإشكاليّة تربية / تقنية عادة ما ينصبُّ الاهتمامُ على تأثيرات تكنولوجيا المعلومات في

التّربية. ولكن قلّما يُنظَر إلى الاتّجاه الآخَر من هذه العلاقة ونعني من التّربية باتّجاه التّكنولوجيا.

عادة ما ترسم التّربية من خلال الثّقافة الأطرَ العامّة للتّكنولوجيا وتمدّها بإطارها القيميّ. لكن علينا أن ننتبه إلى سطحيّة هذه المُسلَّمة الضّمنيّة التي تقوم على اعتبار القيم معانيَ مجرَّدةً تصنعها عقولُ المربّين والفلاسفة والمفكّرين ثمّ تسقط من الخارج على التّكنولوجيا. فنغفل بذلك عن الانتباه إلى الطّابع الواقعيّ المجسّد للقيم. وأن التّقنية في حدّ ذاتها منظومة قيم ورؤية للحياة تتجدّد بتجدّدها. فما نتداوله من وسائل تكنولوجيّة ليس مجرّد وسائل استعماليّة وظيفيّة محايدة، وإنّما هي قيم تتحرّك وتتجسّد وتتغلغل في وعينا ولاوعينا. فما يصنعه ويفرضه الهاتف الجوّال مثلًا أو الكمبيوتر المحمول بمتاحاته العجيبة والغريبة أشدّ تأثيرًا ونفاذًا وفعاليّة مما تبثّه خطبُ الجمعة أسبوعيًّا وفي كلّ العالم من مواعظ ونصائح مجرّدة. فالخلويّ يفرض علينا قيمًا اجتماعيّة جديدة فرضًا ويملي علينا نمطًا محدَّدًا من القيم والسّلوك. ذات الدّور يلعبه الإنترنت والأشياء التّكنولوجيّة التي تملأ محيطنا. معنى هذا أنّ قِيمَ العصر لم يعُدْ يصنعها التّربويّون والمفكّرون والمثقّفون والفلاسفة والوعّاظ بقدر ما يصنعها المصمّمون والمهندسون والاقتصاديّون. كلّ ذلك يؤكد مرة أخرى أنّ منزلة التربويّ المثقّف الرّسولي العضويّ الأنتلجنسيا الأنواري باتت محرجةً أمام تعاظم نفوذ وفاعليّة الوسائط الإلكترونيّة والذّكاء الجمعيّ والأتمتة والانفجار المعلوماتيّ.

مثلما أسلفنا، لطالما اختزلت العلاقة الإشكاليّة بين التّربية والآلات الذّكيّة في وجوه تأثّر الأولى بالثّانية. ولكن قلّ ما نُظِرَ إلى المسألة في الاتّجاه الثّاني. أي تأثير التّربية في التّقنيّات الرّقميّة الذّكيّة وبالضّبط في تحديد المحتوى والمضمون والبرنامج المتحكّم في تلك الآلات والوسائط. وخير مثال على ذلك الدّور الذي لعبه التّعليم المبرمَج ماضيًا ثم التّعليم العميق (Deep Learning) اليوم في تطوير الروبوتات والآلات الذّكيّة ورفع درجة استقلاليّتها (بونييه 1993 : 287). فليس أنجع لتخليص تربية الأطفال من ويلات ومضارّ الأجهزة الذّكيّة من التّربية ذاتها. أي عوضَ الاكتفاء بإطلاق صيحات الفزع تجاه هذه الأخطار التّكنولوجيّة المهدِّدة للتّربية، يجدر بنا أن نعرف كيف نوظّف التّربية لدرئها. في هذا المستوى يمكن مثلًا أن نستنبط برامجَ جديدةً من قبيل «التّربية على الهواتف الذّكيّة» و «التّربية على الإنترنت» تكون فرصة لإرشاد الأطفال إلى سُبل التّوظيف الإيجابيّ لهذه الأجهزة الذّكيّة. ليس المشكل إذن في المستطاع التّقنيّ والإنجازيّ الفائق لهذه الأجهزة الذّكيّة وإنّما المشكل في حُسْن استغلالنا وتوظيفنا نحن لها خاصّة في مستوى تربية الصّغار وتنشئتهم الاجتماعيّة.

الخـــــلاصة:

إنّ ما نشهده اليومَ من تّحوّلات سريعة، جذريّة ومتلاحقة في مستوى الوسائط ووسائط الوسائط وعلى وجه الخصوص تلك التي تقترن بالأجهزة الذّكيّة أي بالرّقمنة والسّبرنة والأتمتة... قد ثوَّرَ بنيةَ الإدراك والفعل وأفضى إلى تبلور طرق جديدة في بناء المعنى وفي ممارسة الوجود والتّفاعل مع الواقع، وبالتّالي إلى بداية تشكّل نمط جديد من الثّقافة والتّنشئة والممارسة التّربويّة. فمقارنةً مع نسَق تطوّرها السّريع وانتشارها الواسع ستزداد الأجهزة الذّكية أهميّة وتأثيرًا في كلّ مجالات حياتنا اليوميّة. وهي إذ تمثّل في حدّ ذاتها متاحًا تقنيًّا محايدًا، تدعونا إلى تعميق فهمنا لها وإحكام توظيفها واستغلالها بما يستجيب لأهدافنا.

المراجـــــــع

أولاً : المراجع العربية:

ألان بونيه(1985). الذّكاء الاصطناعيّ. واقعه ومستقبله. ترجمة علي صبري فرغلي. سلسلة عالم المعرفة 9عدد 172. المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب. الكويت. 1993.

عبد السّلام فزازي (2004). التّلفزة والتّنشئة الاجتماعيّة للطّفل. والطّفل والشّبكة العنكبوتيّة. العدد 20. الجمعيّة الكويتيّة لتقدّم الطّفولة العربيّة. مؤسّسة الكويت للتّقدّم العلميّ. (ص 92–121)

علي حرب (2000). حديث النّهايات، فتوحات العولمة ومآزق الهويّة. المركز الثّقافيّ العربيّ. الطّبعة الأولى، الدّار البيضاء– بيروت.

علي حرب (2002). العالم ومأزقه، منطق الصّدام ولغة التّداول. المركز الثّقافي العربي، الطّبعة الأولى، الدّار البيضاء– بيروت.

نبيل علي (1994). العرب وعصر المعلومات. سلسلة عالم المعرفة عدد 184. المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب. الكويت.

نبيل علي (2001). الثّقافة العربية وعصر المعلومات. سلسلة عالم المعرفة، عدد 265. المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب. الكويت.

نخبة من الكتّاب (2010). الثّقافة العربيّة في ظلّ وسائط الاتّصال الحديثة. كتاب العربي، الجزء الأوّل عدد 81، وزارة الإعلام– مجلّة العربي، الطّبعة الأولى، الكويت.

نخبة من الكتّاب (2010). الثّقافة العربيّة في ظلّ وسائط الاتّصال الحديثة. كتاب العربي، الجزء الثّاني عدد 82، وزارة الإعلام– مجلّة العربي، الطّبعة الأولى، الكويت.

نخبة من الكتّاب (2004). مستقبل الثّورة الرّقمية: العرب والتّحدّي القادم. كتاب العربيّ عدد 55. الطّبعة الأولى. الكويت.

جورج لايكوف (2016). الفلسفة في الجسد. الذّهن المتجسِّد وتحدّيه للفكر الغربيّ. ترجمة وتقديم عبد المجيد جحفة. دار الكتاب الجديد، الرّباط.

وفاء سليمان عوجان (2008). مضامين استخدام الحاسوب في تعليم الطفولة. العدد 35. الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. (ص148–153).

مصطفى محمد رجب (2003). الأسرة والتّربية التّلفزيونيّة للطّفل. مجلّة الطّفولة العربيّة. العدد 15. الجمعية الكويتية لتقدّم الطّفولة العربيّة. مؤسّسة الكويت للتّقدّم العلميّ. (ص73–88)

ثانياً : المراجع الأجنبية:

Régis Debray (1999) . **Qu'est-ce que la médiologie**? *Le monde diplomatique*, Août.

Pierre Lévy (2011) . **La sphère sémantique**. Tome I, Paris, Hermes Science Publications.

Pierre Lévy (1997). **L'intelligence collective: Pour une anthropologie du cyberspace**.

Paris, Éditions La Découverte.

Pierre Lévy (1990). **Les technologies de l'intelligence, L'avenir de la pensée à l'ère informatique**. Paris, Éditions La Découverte.

Robert Pascal (2000). **Qu'est-ce qu'une technologie intellectuelle**? In: *Communication et langages*, n°123, Dossier. Les médias en Russie. 1er trimestre.

Ignacio Ramonet (2001). **La culture à l'ère d'internet**. In *Le monde diplomatique, Manière de voir* 57, La culture, les élites et le peuple. Mai-Juin.

Michel Serre (2018). **L'Externalisation et l'objectivation des facultés du cerveau**. Doc.In http://www.academie-francaise.fr/actualites/communication-de-m-michel-serres-0 Consulté le.

Mohsen Toumi (2017). **Processus créatifs et systèmes autogénératifs. Esquisse d'une esthétique énactive**. Éditions universitaires européennes, Germany.

أطفالنا في مواجهة المواقع الإلكترونية
أية مخاطر؟ وأية مسؤوليات؟

محمد رحومة العزّي
مستشار عام في الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي سابقا
قابس، الجمهورية التونسية

1 – تقديم الإشكالية:

يعرف العالم الحديث، خاصة منذ الربع الأخير من القرن الماضي، تغيرات عميقة جدًّا مسّت كل شيء، وخاصة في المستوى الاتصالي وتكنولوجياته الإلكترونية والدقيقة. ظهرت شبكة الإنترنت، وتمّ تشبيك العالم وربط كل قاراته ببعضها ليسهل الاتصال بها وبينها في لمح البصر. ثم كانت المواقع الاجتماعية المختلفة المرتبطة عبر البريد الإلكتروني (الإيميلات) والأرقام الهاتفية. وصاحبَتها فرصٌ كبيرة في البث المرئي والمسموع وعبر الفيديوهات والماسنجر. تحمل الجدّ والهزل تارة، وتبلغ العلم والمعرفة أخرى. وظهرت غُرف الدردشة والمجموعات المتشابكة عبر العالم مختلف المرجعيات والتقاليد والأديان. كما انتشرت الألعاب الإلكترونية بنوعيات مختلفة يتشابه بعضها ويتنافر الآخر، وتسعى كلها للابتكار والتجديد باستمرار. فاختلفت محاملها وتطبيقاتها وألوانها، كما تراوح كمّ المعرفة المضمَّن فيها بين الثراء والمحدودية، وتمايزت تقنياتها وسُبل توجيهها والتحكّم فيها بين البساطة والتعقيد. ولم يعد لهو الأطفال ماديًّا محسوسًا يجمع الأتراب والخلان، بل صار ذهنيًّا، افتراضيًّا يشترك فيه خلان افتراضيون أيضًا استوطنوا الشبكة وتمترسوا وراء شاشاتهم، أو يزاوله الطفل منفردًا يتنافس فيه مع ذاته. إذ إن بعض الألعاب لا تحتاج إلى مشارك ولا منافس ولا حَكَم أصلًا، ويمكن أن يمارسَها الطفلُ وحدَه، ينبهه الحاسوبُ لأخطائه ويمدّه بنتائجه، فكل ذلك مضمَّن في اللعبة ذاتها.

كما أن جانبًا كبيرًا من حياة أبنائنا صار افتراضيًّا أيضًا يُؤدَّى عن بُعد ومن وراء الشاشات، وهو ما تسجله وتُنبّه له مختلفُ الهياكل والهيئات، إذ أوضح تقريرُ المنظمة العالمية للطفولة «يونيسيف» عن حال الأطفال لعام 2017 : «أن الأطفال والمراهقين يمثلون ثلثَ مستخدمي الإنترنت على مستوى العالم، وأن الشباب ما بين 15 و24 سنة هم الفئة العمرية الأكثر وصولًا للإنترنت... وأنه في بعض البلدان يكون معدلُ استخدام الإنترنت بين الأطفال دون 15 سنة مماثلًا للمعدل عند البالغين فوق 25 سنة... خصوصًا مع توفر وانتشار الهواتف الذكية في أيدي الأطفال» (الراشد 2018 . 176). وهذا يُظهر حجمَ الإقبال على شبكة الإنترنت وعلى مختلف مواقعها ومحركاتها من طَرَف الأطفال وغير الراشدين. وهو ما يمكن أن يوحي لنا بعديد القراءات، والسلبي منها كثير. بل إن دراسة لكومن سينس ميديا سنة 2015 أكدت أن الأطفال في المرحلة العمرية ما بين ثماني سنوات واثنتي عشرة سنة يقضون ستَّ ساعات يوميًّا في المتوسط على مواقع التواصل الاجتماعي. كما أظهرت دراسة أخرى لكومن سينس ميديا أيضًا أن مقدارَ الوقت الذي يقضيه الأطفالُ البالغون من العمر ثماني سنوات فأقل على مواقع التواصل الاجتماعي تضاعَف من 15 دقيقة يوميًّا في عام 2013 إلى 48 دقيقة يوميًّا في عام 2017 (الراشد 2018 . 176). فما بالك بالأمر بعد جائحة كورونا 19 التي ألزمت الجميعَ بالبقاء في منازلهم أغلبَ الوقت، وقللت ترددَهم حتى على مدارسهم وعلى رياض الأطفال. وهذا يُبرِز حجمَ الإقبال على هذه الشبكة المُغرية الذي تفشى لدى صغار السن أيضًا.

2 – فرضيات البحث:

نحن نفترض أن الإشكال الذي يُطرح بإلحاح ويُؤرِّق الكثيرين يتمثل في أن عديد الألعاب المنزلة على الشبكة تتضمن مساوئ وسلبيات لا تُحصى، تهدد كلَّ شيء لدى متعاطيها بما في ذلك سلامته البدنية والنفسية والاجتماعية، وذلك في نفس الوقت الذي توجد فيه ألعاب مفيدة كثيرًا لهذه الجوانب جميعًا. وهنا تبرز مشكلةُ فرْز هذه الألعاب وحُسْن التمييز بينها. وهو ما يجعلنا نفترض أيضًا أن الكبار من أولياء ومربّين ومسؤولي مختلف الأندية وهياكل التسيير، يقفون أمام مسؤوليات جمَّة لا مفرَّ لهم من الاضطلاع بها لحماية أبنائهم من المخاطر والسلبيات المتأتية منها، بعد أن ظهرت عديدُ المحاذير التي تستدعي الانتباهَ الشديدَ والمتابعةَ القريبةَ في الكثير من الأحيان. فمن مسؤوليات هؤلاء، وفي مقدمتهم الأسرة، توفير الألعاب والسماح للطفل بمزاولتها وتشجيعه على الاستفادة من إيجابياتها؛ لأن ذلك مهمّ جدًّا لطفولته ولنموه المتوازن، لكن عليهم مرافقته في هذا الإبحار وتنبيهه إلى المُنزلَقات التي يمكن أن ينحدر فيها وحمايته منها، إن كان ولا بدَّ من هذا الإبحار، وليس منه فكاك بعد أن أصبح لهذه الشبكة حضورٌ مُلزِمٌ في حياة الجميع.

3 – التأطير النظري للبحث:

أ – أنثروبولوجيا اللعب وتحولاتها:

عرفت ألعابُ الأطفال بين الماضي والحاضر تطورات كبيرةً على جميع المستويات، وبلغت درجة من التعقيد والتجريد الذهني لم تكن لتخطرَ على بالنا لمَّا كنا في مثل عمرهم ونزاول بعضَ الألعاب التي ورثناها عن أسلافنا وتواصل تداولُها جيلًا بعد جيل.

أ – فسابقًا كانت كلُّ الألعاب مباشرة وأغلبها بدنيٌّ بالأساس، منها الفردي ومنها الجماعي، باستثناء بعض ألعاب الألغاز أو «الدبار» كما كنّا نسميها، فهي ذهنية تمارس عادة ليلًا وحتى بحضور جميع أفراد العائلة وضيوفهم أيضًا إن وُجدوا في المنزل. وأغلب الألعاب مادية محسوسة تقوم على المشاركة وتبادل المواقع والأدوار مثل سباقات العَدْو وسباقات الدرّاجات، ولعبة الخيط أو الدوامة، ولعبة الحفرة، ولعبة الخطوط أو (العتبة)، والغميضة والزغطة (اللقفة)، والدنانة (السلوقي أي دائرة عجلة الدراجة) إضافة إلى ألعاب المبارزة والمصارعة وشدّ الحبل والمعارك الحربية التي تجري بين الأفراد والمجموعات. وتظل لعبة الكرة بالطبع، وأساسًا كرة القدم، الأشهر على الدوام، ولها جمهورها ومشجعوها. وللفتيات ألعابهن الخاصة أيضًا، وهي مركزة على الدمى والعرائس ولعبة الحبل، إضافة إلى عكاظيات الغناء والإنشاد ومسابقات الطهي والتطريز... إلخ. وتقوم ألعابنا القديمة على المشاركة المباشرة والتبادل مع الأتراب من أبناء العائلة أو من أبناء الجيران أو من أبناء الحي والمدرسة. كما يُمارَس بعضُها مع أبناء الجمعية الرياضية المدنية أو المدرسية وفي مراكز التكوين الرياضي فتكون مؤطّرة ومنظّمة بإحكام. وهذه المشاركة مهمة جدًّا لأنها تنمي روحَ المنافسة الرياضية البريئة، وتطوّر مشاعرَ الانتماء إلى الفريق والتواصل مع أفراده كما تُشعر الطفلَ بنشوة الانتصار والثبات في المنافسة. وتنتهي عادة بضبط مواعيد اللعب المُقبل والمباريات الثأرية في أجواء من الودّ والمرح والتواعد الدوري الذي لا تتواصل المباريات ومناخاتها المنعشة بدنيًّا ونفسيًّا بدونه. وتتميز هذه المواعيد بروح رياضية عالية عمادها احترام المنافس والحرص على سلامته ومواساته عند تعرضه للأذى اعترافًا بقيمته في تجدّد اللعب والمرح في مواعيده الدورية. فالتواصل مع أفراد الفريق ومع المنافسين بنّاء وإيجابي جدًّا، إلا ما ندر.

كما كانت هذه الألعاب منظَّمَة عادة حسب الجنس وحسب الفئات العمرية، إذ للأطفال ألعابهم ومجموعاتهم، وللشبَّان أيضًا، وللكبار مثل ذلك. فلكل فئة ألعابها التي تتماشى مع خصوصياتها ونادرًا ما تتداخل هذه التصنيفات أو تلغى. أما ميادين اللعب فهي عادة قرب المنزل أو بأزقة الحي أو بالملاعب غير

بعيد عنه أي أمام الكبار والأولياء والأقارب وتحت رقابتهم ورعايتهم. إذ يُقبل الكثيرُ منهم للفرجة، وقد يشاركون أحيانًا في إعداد هذه الألعاب والمباريات وتنظيمها وتيسير بعض مَتطلباتها، أو برمجة وضبط مواعيدها حسبما يتناسب مع التزامات الأطفال ومشاغلهم. وهم يحققون بذلك عديدَ الأهداف الترفيهية والتربوية في الآن نفسه، كما هو الحال بالضبط في الجمعيات المدنية والمدرسية وفي مراكز التكوين ورياض الأطفال حيث يكتسب اللعب طابعًا مؤسسيًّا ويُدمج في الأنشطة العادية للطفل.

ب – وفي مرحلة لاحقة ومع التطور التكنولوجي العالمي ظهرت الألعاب الميكانيكية وكثرت القاعات المخصصة لها في المدن والأحياء الشعبية، يرتادها الشبان خاصة للترويح عن أنفسهم بألعاب البيار والبلياردو وغيرها... إلخ. ثم ظهرت الألعاب الإلكترونية على الأجهزة التكنولوجية الحديثة وعلى الشاشات، وراجت ألعاب الأتاري والبلايستيشن وسباق السيارات والطائرات المهاجمة... وامتلأت بها الأسواق وواجهات المتاجر لتدخل من هنالك إلى المنازل يمارسها الطفل بمفرده أو بمعية أفراد أسرته. وفيها الكثير من المتعة والترفيه والاجتهادات الذهنية المُنمّية للذكاء والمعارف.

ج – ثم كان الجيل الحالي من هذه الألعاب، وهي إلكترونية متطورة تُزاوَل عبر أجهزة الحاسوب المحمولة والهواتف الذكية، بعد أن وقع تنزيلها على الإنترنت في مواقع مخصوصة وعبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة وعلى التطبيقات الذكية. وبذلك رافقت هذه الألعاب الأطفالَ في كل مكان، وانتقلت معهم حيثما حلّوا بالمدرسة والشارع ووسائل النقل. وغادرت هذه الألعاب القاعات المخصصة وغرف المنزل لتستوطن جيوبَ الأطفال ومحفظاتهم، يحملونها حيثما حلّوا، ويلجؤون إليها فرادى وجماعات عند كل استراحة وبعد توقف أنشطتهم الصفية، يستعيضون بها عن عديد الألعاب الرياضية والذهنية القديمة، وحتى عن الدرس أحيانًا. بل أصبحت بعض الأمهات تقايض بها سكوتَ الأطفال وهدوءهم بالمنزل. والجديد في هذه الألعاب أن المنافس، أو المبارز، أو العدو المشاغب، أو المشارك الداعم، جميعهم يمكن أن يكونوا افتراضيين وتُمارَس معهم اللعبةُ عن بُعد ومن وراء الشاشات.

4 – انعكاسات هذه الألعاب الإلكترونية وتأثيراتها :

تباينت المواقف من هذه الألعاب بين ممجّد يبارك ظهورَها ويمتدح مزاياها، ومعارض ينبّه إلى مخاطرها ويُحذّر من مغبّة التعاطي معها. وتنسحب المواقف نفسها على المواقع الإلكترونية والتعاطي معها، إذ لها جميعًا تأثيرات إيجابية وأخرى سلبية أنتجت المواقف نفسها منها.

أ – الانعكاسات الإيجابية :

يُجمِع المتابعون من دارسين مختصين وأولياء أن المواقع الإلكترونية والألعاب المخزَّنة بشبكة الإنترنت تحوز على قيمة تربوية مهمة تضمن تنميةَ شخصية الطفل، وتطوير قدراته المعرفية والفكرية. فبفضلها يتدرّب الطفل على التفكير العلمي المتناسق منهجيًّا ومنطقيًّا وتنمو مَلَكَاته اللغوية والتعبيرية بما يفيد قدرتَه على التفكير الحر والمستقل، ويجعل ذاكرتَه تتسع وتزداد ثراءً. فهذه المواقع تطوِّر ثقافةَ الطفل أيضًا وتتيح له باستمرار مصدرًا ثريًّا وجيّدًا للمعلومات يمكن أن يُعوِّلَ عليه متى شاء للتزوّد بعديد الخدمات الثقافية والتعليمية والإخبارية والاستفادة من تنوّع ما تُخزّنه من معارف وألعاب. فهي مكتبات إلكترونية كاملة صارت قبلة كل باحث وكل من يريد مواكبةَ أحدث المعارف والاكتشافات أو الاطلاع على الكنوز التاريخية. أما ألعابها فتُهذِّب انفعالات الطفل وتهدئها وتريح نفسيتَه بما توفره له من فرص للتخلص من المعاناة الداخلية والنفسية بعد التعب والجهد الذي يكون قد بذله في نهاره الدراسي، فتجعله يستعيد حيويته ويجدد طاقته وقدرته على العمل المجتهد المبدع. كما توفر غرفُ الدردشة والمنتديات الحوارية فرصًا للتعبير والتفاعل وتبادل الأفكار والآراء، وفي ذلك دُربة على التعايش الفكري والاجتماعي

وعلى تقبّل الاختلاف والمغايرة، إضافة إلى التعارف وربْط الصداقات والعلاقات الودية المفيدة. كما تضمن جميعًا تحفيزَ البديهة إضافة إلى الترفيه والترويح عن النفس.

كما أن المشاركة في الألعاب وتبادلَ الآراء والأفكار يهيئ الطفلَ للحياة الاجتماعية ويُيَسّر عليه الاندماجَ والتكيّفَ بسهولة مع البيئة والمحيط. وهو في حاجة أكيدة لكل ذلك باعتبار ما تعرفه حياةُ الطفل من تنقل بين بيئات مختلفة المناخات والأجواء في الروضة والمدرسة والإعدادية والثانوية والنوادي والجمعيات والمجموعات... إلخ. والتفاعل الإلكتروني مع الآخرين يوفّر فرصةَ التعايش والتدرّب على الاندماج. فهو يُكسبه السلوكيات السليمةَ التي تحكُم الحياةَ الاجتماعية وتجعله يختبر القواعدَ التي تنظّم العلاقات مع الآخرين ويعايشهَا ولو افتراضيًّا، أما في مستوى آخر فإن الحوارات عن بُعد سواء منها المرئية أو الصوتية فقط تُمكّن الكثيرين مما حُرموا منه واقعيًّا مع الأسرة أو بالقسم ومع مجموعات الأتراب، إمّا بسبب الخجل والانكساف أو بفعل العاداتَ والقوانين المتشدّدة التي تعمل على قولبة الطفل وتوجيهه دون أن تصغي إليه ولآرائه، أي أنها تُمثل فرصةً للتعبير عن أشياء والبوح بمشاعر تأباها وضعياتُ التواصل المباشر المعهودة. وبذلك يكتسب الطفل الجرأةَ للإفصاح عن جوانب مخفية كثيرة من ذاته ومن مشاعره، فتنكشف مكبوتاتُه وتتفتح آراؤه فيقدر على تقييمها واستبانة جدارتها، ويكون هذا التنفيس مُريحًا لنفسيته خافضًا لمنسوب التوتر لديه مُذهبًا للتردد الذي قد يخيّم عليه في البيئات الطبيعية. وكل ذلك مفيد جدًّا لنموّ شخصيته نموًّا سليمًا، ولبناء ثقته بنفسه، ولدعم مواقفه والإقناع بها والدفاع عنها دون تحفُّظ أو وَجَل من ردِّ فعل عقابي مؤلم أو مُهين من الطرف الآخر، أو الاقتناع بعدم سلامة هذه المواقف والأفكار أيضًا، وبضرورة تعديلها وتطويرها أو حتى استبدالها إن لزمَ الأمرُ ذلك، وفي ذلك موضوعية مكتَسَبة وحصافة فكرية ظاهرة.

ب – السلبيات والمخاطر :

لكن بالقدْر نفسه الذي يُعدِّد به البعضُ هذه الإيجابيات، يُعدِّد كذلك المعترضون على الألعاب الإلكترونية وعلى المواقع الاجتماعية سلبياتها ويزيدون، ويُحذّرون من جعلها متاحة باستمرار للأطفال وللمراهقين. فهي في نظرهم تضرُّ بعديد الجوانب من حياة الطفل العقلية منها والصحية والتربوية والاجتماعية والسلوكية. وإيجابيات هذه المواقع لا يمكن أن تغطي عندهم على هذه المضارّ.

ذلك أن التعرض باستمرار لشاشات الأجهزة الإلكترونية ولأشعتها خطير جدًّا على بعض مراكز المخّ، ويمكن أن يتسبب في تلفها وتدمير خلاياها. كما أن ذلك مضرّ بالقلب أيضًا وبالأوعية الدموية. وعنه تنتج الالتهابات في العين وفي الرقبة وعلى مستوى فقرات العمود الفقري التي قد تتصلّب من شدة التركيز ومن طول البقاء في الوضعية الجسدية نفسها. وهذا الإجهاد الذي يُصيب البدنَ وأعضاءه يُضعف الجهازَ المناعي كما يتسبب بالأرق والاضطراب في النوم والأكل وعدم انتظامهما. وهذا تأثيره سلبي بالطبع على التركيز الذهني وعلى تأدية الواجبات المدرسية وعلى النشاط البدني كذلك. إذ إن طول مدّة البقاء أمام الشاشات وتواترها تعني الخمولَ الجسدي وقلةَ الحركة والتقليلَ من ممارسة الأطفال والشبان للرياضة، وهو ما يجعلهم عرضة للبدانة وزيادة الوزن وما يترتب عنها من أمراض مزمنة.

وصحّيًّا أيضًا يُحذّر الأطباءُ والصيادلة من خطورة الأخذ بما يُروَّج في هذه المواقع من معلومات صحية إذ إنها توظَّف للدعاية التجارية لعديد الأدوية ومستحضرات التجميل والتخسيس، "وهي التي يتابعها واحدٌ من كل أربعة من المتواصلين في حين أن 60 % من هذه المعلومات مغلوطة أو مبهمة أو من غير المختصين» (جاب الله 2019 . 95)، ولا يمكن بالتالي الوثوقُ بها والتعويلُ عليها، بل إنّ الأخذَ بها قد يكون مدمّرًا أيضًا.

كما أن الصحة النفسية للأطفال قد تتأذّى أيضًا لأن كثرة مزاولة هذه الألعاب ودوامَ التعامل مع هذه

المواقع يمكن أن يُحوِّل الطفلَ إلى مدمن قلق يَعسُر عليه الفكاكُ من تبعيتها وإغرائها. ويكون تفكيره منشغلًا بها باستمرار. بل إن شعوره بالحاجة إلى استخدامها سيُشوّش تركيزَه على دروسه ويُشعِره بالعجز عن السيطرة على رغبته في استخدامها، ولن يشعر بالرضا ولن يستريح نفسيًّا إلا إذا أشبع هذه الرغبة. وهذا الاضطراب النفسي وهذه الدوّامة الوجدانية التي تحمل مدمني الإنترنت ومواقعها دفعت الدراسات العلمية والطبية الحديثة «إلى اعتبار مدمني الإنترنت من المرضى النفسيين، وأن هذا الإدمان يمكن أن يعطل حياتَهم الدراسية والاجتماعية والوظيفية» (عبيدي 2017 . 43). ومعلوم أن الاضطرابات التي يمكن أن يتعرّض لها مدمنُ هذه الغرف وهذه الأنشطة الإلكترونية كثيرة متعددة، ويذكر منها المختصون «القلق والتوتر النفسي، فقدان الثقة بالنفس، الخوف من المستقبل، وبعض المواقف في الحياة، التردد، التخاذل والانطواء، الانسحاب والسلبية، اللامبالاة واليأس والتشاؤم، الاكتئاب والسأم، التبلد العاطفي، وسرحان الذهن، الوسواس والشعور بالذنب والغيرة والحساسية والكراهية الزائدة» (شلاس 1409 ه . 66). أي أنه لم تبقَ علة نفسية إلا وأصابتهم، وهو ما يجعل انعكاساتِها كبيرةً، وتخليصَهم منها فيما بعدُ عسيرًا جدًّا.

أما اجتماعيًّا فيلاحظ الباحثون أن الألعاب الإلكترونية والتردد على المواقع الاجتماعية أيضًا يستهلكان وقتًا طويلًا بما يفرض على الأطفال ضربًا من العزلة المسترسلة التي تحدُّ من علاقاتهم المباشرة بالآخرين وتضرّ بتواصلهم الاجتماعي، بل يمكن أن تشغلَ الكبيرَ أيضًا عن التزاماته العائلية خاصة، وتخلق الجفوة بين الزوجين وتبعد بينهما إلى حد القطيعة التامة أحيانًا(***). بل ظهر تبعًا لذلك مصطلحُ الخيانة الرقمية الذي يشير إلى المحادثات الحميمية مع الغرباء وما يمكن أن يصاحبَها من سلوكيات وأقوال ماجنة، وهذا ينعكس سلبًا على الأطفال أيضًا ويسيئ لتوازنهم النفسي والاجتماعي... والأطفال ذاتهم ليسوا بمعزل عن التحرش بمثل هذه الأفعال وعن الاستغلال الجنسي والتوظيف في شبكات الدعارة والمتاجرة بالبشر.

أما من حيث المحتوى فمواقعُ التواصل الاجتماعي خزَّانٌ طافحٌ بالشائعات والأكاذيب وانتحال الصفة والأخبار الزائفة التي تهتك الأعراضَ وتُشعل الفتنَ. إذ يُشهَّرُ فيها بالأشخاص وتُمَسُّ السمعةُ وتُصفَّى الحساباتُ بلا حياء ولا مراعاة لأية حُرمة. فالكثير من مرتاديها جعلوا من ملاحقة أخبار الغير والبحث في تفاصيل حياتهم شغلَهم الشاغل بدعوى صحافة الاستقصاء وصحافة القرب وصحافة الشعب وغيرها من المبررات. أما عن التحرش الجنسي والتهديد والتنمّر والتحريض فحدِّث ولا حرج. وإذا ما نفذ الطفل في هذا الخضَمّ المتلاطم وزجَّ بنفسه فيه فلا ضامن لعدم تأثره به والتصرف على منواله، وقد يعتاد على ذلك ويعدُّه من السلوكيات العادية وهو اليافع الذي لم تكتمل شخصيتُه بعدُ حتى يقدر على فرز الغثِّ في المواقع الإلكترونية من السمين، والتمييز بين الإشاعة والخبر اليقين، والتزام قواعد الاحترام في النقاشات وتقبُّل الآخر بأريحية، ووزن قوله بميزان العقل.

فمواقع التواصل الاجتماعي تتميز بغياب الصدق وبالنفاق في المشاعر وشكلانيتها في أفضل الحالات. وهو ما نلحظ شيوعَه عند الجميع أطفالًا ومراهقين وكبارًا بالغين، مثال ذلك أن «كل عبارات التهنئة والعزاء، وكل المشاركات أصبحت نسخًا وكتابة ومشاركة متكررة وفارغة من الصدق، وقد تكون رسالة واحدة يتم إرسالها للجميع، دون اهتمام وبلا فرق» (جاب الله 2019 . 107) ولا عناية بالتمايزات الطبيعية الموجودة. بل هو التعميم الأعمى والمساواة الشكلية بين الجميع.

ومن جهة أخرى فإن إدمان الألعاب الإلكترونية والمواقع الاجتماعية من شأنه التسبب في فقر معرفي للتلاميذ، إذ إنه يلهيهم عن القراءة والمطالعة المفيدة فيقلّ زادُهم الثقافي والمعرفي وتنحصر معارفُهم

عند مكتسباتهم الدراسية التي يُحصّلونها في الأقسام، ويضطرون لمذاكرتها عند الامتحان. بل إن الضرر والتشويه قد يلحق هذه المكتسبات أيضًا خاصة في المستوى اللغوي الذي يتداعى أمام لغة المواقع الاجتماعية الهجينة والركيكة التي تضعف الأداء اللغوي للأطفال وتُشيع «الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية أو الكتابة بالعامية» (جاب الله 2019 . 107)، أو بلغة غريبة مركبة من الحروف والأرقام تضيع معها كل مقوّمات الهوية اللغوية.

وكذلك فإن المواقع الإلكترونية تتسبب بإضاعة الوقت في ما لا يعني، وبتخلي التلميذ عن واجباته المدرسية والجامعية وحتى العائلية أيضًا. كما أنها أصبحت تُشيع سبلَ الغش في الامتحانات، وتُيسّر عمليات الاحتيال وتُروّج لتقنياتها التي أصبحت متداوَلة عند جميع التلاميذ. وهو ما يفسّر حالةَ الطوارئ القصوى التي أصبحت تعيشها المؤسساتُ التربوية في الامتحانات الوطنية خاصة، وهذا أضعف الإيمان. كما أن المواقع الإلكترونية وألعابها تستحوذ كليًّا على الطفل والمراهق وعامة زائريها وتسحبهم من أنشطتهم الثقافية والفنية الداعمة لتكوينهم الذهني والتربوي، بل إن البذاءات المتداوَلة فيها والانفلات الجنسي والأخلاقي عامة دون قيم ولا قوانين رادعة ولا رقابة زجرية تجعل كل المكتسَبات التربوية للتلاميذ في مهبِّ الرياح، وتكون الخسارة بذلك شاملةً ولا تقدَّر بثمن.

ولئن بدت هذه الوضعيات المُستعرَضة كافية للتدليل على صحة فرضيتنا الرئيسة القائلة بخطورة الألعاب الإلكترونية على جميع جوانب شخصية الطفل النفسية منها والصحية والاجتماعية، مع عدم إنكار إيجابياتها بالطبع، فإن ما خفيَ كان أعظم كما يقال عن المخاطر غير المعلَنة. فهي تبلغ أحيانًا وضعيات قصوى عميقة المخاطر وتنغلق عن الحلول والمعالجات الميسَّرة، إذا لم يقع الاحتياط لها واستشراف إمكانية وقوعها مسبقًا.

ج – المواقع والألعاب الإلكترونية دافع إلى السلوكيات القصوى:

تعني السلوكيات القصوى الممارسات التي تكون فيها درجة الخطورة مرتفعة جدًّا وترتقي إلى مستوى الجرائم والجُنَح التي لا يمكن السكوت عليها قانونيًّا. بل إن ذلك يعدُّ تواطؤًا معها يستدعي المساءلة وتحميل المسؤولية. وهذه المواصفات تشمل بنظرنا التحرُّشَ الجنسي والهرسلةَ واستغلالَ الأطفال واليافعين في شبكات الدعارة والانحلالَ الأخلاقي. كما تشمل كلَّ مظاهر العنف والانتحار والإرهاب. فهذه جميعًا مستشرية على الشبكة العنكبوتية، يُدعى لها ويُتدرَّب عليها وتمارَس ولو ضمنيًّا من خلال الألعاب التي تستدرج الطفلَ إلى الاقتناع بها وتزجّ به في مسارات أشكال مختلفة منها، بل تجعله يتلذذ بهذه الألعاب ويعدّها آليةَ ترفيهه وترويحه عن نفسه، وهنا الخطر الأكبر.

نعم يُشَجَّعُ عبرَ الألعاب الإلكترونية على العنف ضمنيًّا ويُقدَّم مغلفًا بالمتعة والتسلية. ونسبة كبيرة منها مثلًا «تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين وتدمير أملاكهم والاعتداء عليهم من دون وجه حقّ، تعلم الأطفال والمراهقين أساليب ارتكاب الجرائم وفنونها وحيلها، وتنمّي في عقولهم العنفَ والعدوان والميل لارتكاب الجرائم» (حنفي 2018 . 77). وهذا من أسباب ازدياد السلوك العنيف في المجتمع وارتفاع معدّل القتل والاغتصاب والاعتداءات الخطيرة التي بدأت تسود الشوارعَ والملاعبَ وعديدَ الفضاءات بما فيها التربوية. وتأكيدًا لذلك «أشارت دراسةٌ كندية لمراجعة وتقويم المحتوى لثلاثمئة لعبة إلكترونية إلى أن 222 لعبة منها تعتمد بصورة مباشرة على فكرة ارتكاب الجريمة والقتل» (حنفي 2018 . 77). ويزيد تأكيدَ ذلك كليفورد هيل المُشرف العلمي في اللجنة التي كوّنها البرلمانُ البريطاني لتقصّي مشكلة الألعاب الإلكترونية ببريطانيا بالقولَ إن هذه الألعابَ «تزيد من نموّ جيل يمارس أشدّ أنواع العنف تطرفًا في التاريخ» (حنفي 2018 . 77). بل إن بعض هذه الألعاب هي تدريب فعلي على العنف والتعقّب والقنص

والتخريب يمارسه اللاعبون في فضاء افتراضي مفتوح على شخصيات ووقائع كرتونية كما هو معلوم مثلًا في لعبة «بوكيمون جو» المشهورة وغيرها. والأخطر من ذلك أن بعض الألعاب «قد تتطرق إلى طلب صور ومعلومات واقعية من حياة أسرة الطفل بحيث يتم استثمارُها في لعبته، فتكون شخصيات اللعبة الإلكترونية الافتراضية ومعلوماتها متوافقةً مع الواقع المحيط بالطفل فتجده يقتل أمَّه ويسرق أباه ويخطف أختَه، وكله لعب افتراضي» (زعفان 2018 . 75)، لكنه يحطُّ من تقديره لهم ويدربه على الإساءة إليهم والعقوق بهم، ويرسخ في ذهنه أن مثل هذه التصرفات مباحة ومقبولة ولا ضير فيها، بل هي فعل الأبطال ومدعاة افتخارهم وشهرتهم. «والخطورة في هذه الألعاب أنها قد تطلب من الطفل طلبات عملية خارج نطاق الشاشة، بحيث ينفذّها الطفل على نفسه ومحيطه، وكلما نفّذ خطوة ارتقى إلى المرحلة التي تليها، ومنها طلبات كارثية مثل إصابة نفسه أو أحد أفراد أسرته، أو إشعال الحريق بالمنزل، أو فتح الغاز والأسرة نائمة، وذلك حتى يتمكّن من مقابلة بطل اللعبة الخارق، وقد يصل الأمر إلى دفع الطفل إلى الانتحار، وهو ما حدث مع أكثر من ثلاثمئة حالة انتحار حول العالم من خلال لعبة الحوت الأزرق ما دفعَ بعضَ الدول إلى حظر تلك اللعبة» (زعفان 2018 . 75). وهنالك ألعاب أخرى منحلة أخلاقيًّا وتصنَّف في خانة الألعاب الجنسية الحميمية التي تزجُّ بالطفل في واقع افتراضي منحلّ لا يلتزم بقيمة أخلاقية ولا بأي حدّ غير ملوَّث، و«يكون فيها التسابق واللهث وراء تحصيل النقاط المدفوعة الأجر من أجل لذّة يعيشها المتسابق في الواقع الافتراضي» (زعفان 2018 . 75). كما يوجد نوع آخر من الألعاب الإلكترونية يمكن تسميتها بالألعاب السياسية وغايتها الاستقطاب والشحن بالمواقف الأيديولوجية والتحكُّم في قناعات الإنسان واختياراته. وهي «تعمل على غرس إعلام ضمني في نفسية الطفل مثل ألعاب الحرب الافتراضية التي بدأها الأمريكيون فيما يُعرَف بالمحاكاة العسكرية، فنجد ألعابًا تشوّه صورةَ اللاجئين، وألعابًا أخرى تشوّه صورةَ المسلمين تحت ذريعة ما يُسمَّى بالحرب على الإرهاب، فتجعل الطفلَ والمراهقَ شريكًا في تلك المعركة يقتل ويرصد ويقدِّم معلومات، بل ويُقدِّم رأيَه في الخطط الحربية والاستخباراتية» (زعفان 2018. 75).

ويبقى الخطر الأكبر الذي يهدد أطفالنا ويدفعهم إلى السلوكيات القصوى هو خطر الإرهاب الإلكتروني الذي ظهر في السنوات الأخيرة وغزا العالمَ كلَّه، وله أشكال متعدّدة هو أيضًا مثل:

أ – اقتحام المواقع الإلكترونية وتغيير محتواها أو الاستحواذ عليها وتوظيفها لأهداف مشبوهة، أو تعطيل عملها لفترات مطوّلة أو تدميرها نهائيًّا. وهذا كثيرًا ما استهدفَ البنوكَ وأنظمةَ الاتصالات والدفاع في ما يُسمّى بالقصف الإلكتروني الذي يُطلَق عليه أيضًا مصطلح التشبّع saturation أي «ملء نظام معلوماتي بكمّ هائل من البيانات إلى حدٍّ لا يعود بالإمكان معه استعماله بشكل صحيح» (صدق 1985 . 45). وكم من مراهق حَدَث أربكَ بمثل هذه الأفعال نظامًا مصرفيًّا، أو حركةَ الطيران والقطارات وعديد الأنظمة المعتمَدَة في القيادة والتحكم. بل إن ذلك قد يشلُّ أيضًا محطات الطاقة الحرارية والنووية مثلما تعمَدُ له بعضُ الأنظمة الاستخباراتية ويُعجَب به الكثيرُ من الأطفال. وهنا يفرّق المختصون بين إرهابي على الإنترنت ومخترق فقط، إذ «لا بدّ أن تؤدّي الهجماتُ التي يشنُّها إلى عنف ضدّ الأشخاص أو الممتلكات، أو على الأقل تُحدث أذى كافيًا من أجل نشر الخوف والرعب» (الرزو 2007 . 63) حسب الاتفاقية الدولية الأولى لمكافحة الإجرام عبر الإنترنت في بودابيست سنة 2001. وهذا يعني ظهورَ مفهوم جديد فعلي للإرهاب يهدف إلى إثارة الخوف والفزع والترويع، وينتج عنه عدم الاستقرار النفسي والاجتماعي كما يستهدف أيضًا الإخلالَ بالنظام العام وبسلامة المجتمع وأمنه، ويختلف عن الإرهاب التقليدي في الوسيلة المستعمَلة المعتمدَة وفي بعض النقاط الأخرى. وكل هذا يبرر ظهورَ اختصاص السلامة المعلوماتية الذي ظهرت حاجة كبيرة إليه عبر العالم للتصدّي لهذا العبث التكنولوجي الذي كثيرًا ما كان الأطفال طرفًا فيه.

والملاحظ أن الإرهابَ التقليديَّ حاضرٌ أيضًا بقوّة على الشبكة الإلكترونية وفي ألعابها ويهدف خاصة

إلى نشر الأفكار المتطرّفة وقيادة الجماعات الإرهابية والعنصرية، وإلى استقطاب الأطفال والمراهقين والأنصار والداعمين عامة، يدعوهم للالتحاق بهذه الجماعات الإرهابية وتبنّي أفكارها ومخططاتها التخريبية وتنفيذها أو صنْع المتفجرات والقيام بمهام الدعم اللوجستي لأفرادها ومجموعاتها. والأمثلة على ذلك كثيرة عبر العالم كلّه وفي البلدان الإسلامية بالأساس. وكم هي كثيرة العائلات التي خسرت أحدَ أبنائها بسبب هذا الاستقطاب.

5 – المسؤوليات والحلول ؟

تبرز من خلال هذا التحليل قيمةُ الألعاب الإلكترونية في الاتجاهين الإيجابي منها والسلبي، والأولى لا تغطّي على الثانية ولا تحجبها. فبقدر ما هي مفيدة داعمة لشخصية الطفل ولمواهبه ولمعارفه ولثقافته، بقدر ما هي خطرة، مهدّدة لجميع هذه الجوانب. ولئن كان الأطفالُ قصَّرًا عن إدراك هذه المخاطر وعن التقييم المتوازن لهذه الألعاب، أو مدفوعين بخصوصياتهم العمرية والنفسية إلى التغاضي عن ذلك والاستهانة به، فإن مسؤولية المحيط ومؤسساته التربوية المختلفة في التوعية والتثقيف والتوجيه لا ترتفع عن أحد. ونعني بذلك الأسرة والمدرسة والمنظمات الفاعلة في المحيط الاجتماعي للطّفل التي عليها أن تؤدي دورًا مؤثرًا وفاعلًا في توعيته وترشيد تعامله مع المواقع الإلكترونية وتنظيمها مع الحرص على عدم المنع والحرمان كليًّا منها، أي لا يجب أن نعالجَ خللًا بإجراء أسوأ منه، بل يمكن مثلًا اعتماد:

– السماح باستخدام محتوى هذه المواقع بقيود مثل تشفير المواقع والألعاب الخطرة والمخلة والرقابة على الأبناء حين يستخدمونها ومتابعة إبحارهم فيها، وليس منع هذا الاستخدام أو الإفتاء بتحريمه كما فعل البعض. وتحديد موعد ذلك ومدّته ومحتواه. وهذا يعني استعمال إمكانيات الحماية والسلامة المعلوماتية والفرز أو التصفية للحدّ من السلبيات ومن العبث الموجود على الشبكات الاتصالية. وهذه الآليات أصبحت متاحة اليوم وتدرّس أيضًا وهو ما يسمح بتعليمها للأطفال وتكوينهم فيها لإقدارهم على الحماية الذاتية والدفاع عن أنفسهم كلما شعروا بالاستهداف والخطر، أي تضمين ذلك بالمقررات الدراسية. والمعنى هنا فرض رقابة ذكية من جانب الأولياء والإقناع بذلك عبر الحوار والنقاش العائلي وداخل بقية المؤسسات للتعريف بإيجابيات وسلبيات المواقع والألعاب الإلكترونية.

– سنّ القوانين والتشريعات التي تجرّم الاستخدام السيئ للشبكات الاجتماعية وتطبيقها بصرامة.

– تشجيع الباحثين والمبدعين لابتكار وتصميم ألعاب إلكترونية وشبكات تواصل اجتماعي بديلة وخاصة تراعي الخصوصيات المحلية وخصوصيات المتلقين أيضا: بعث شركات إنتاج مختصة في ذلك وتنظيم مسابقات وتخصيص مساعدات وحوافز.

– توعية الأولياء بضرورة متابعة ما يمارسه أبناؤهم من ألعاب على الشبكة وتنظيم أوقات السماح لهم بذلك، وبالتالي عدم التغاضي عمّا يلاحظونه لديهم من إدمان وحرص على متابعة بعض المواقع وبعض الألعاب.

– الانتباه إلى أن هذه الألعاب تخضع إلى منطق السوق والتنافس التجاري الشره لشركات الإنتاج والمستثمرين واستعداد هؤلاء للقفز فوق القيم التربوية والأخلاقية . «وفي أروقة هذا السوق المدمِّر قد يضيع الأبناء، ويفقدون بوصلتهم في الحياة إذا تُرِكوا بدون رقابة أو توجيه أو توظيف إيجابي للألعاب الهادفة» (زعفان 2018 . 74).

– ضرورة تأكد الأسرة من مدى حاجة طفلها للجهاز المحمول حتى تُمكِّنَه منه أو تمنعه عنه، ومراعاة

السن المسموح فيها بحمل هذا الجهاز ومدّة استعماله له يوميًّا أو أسبوعيًّا. وكذلك مدى حاجته للإنترنت، وأي مواقع تجدر به زيارتها، كما يجدر بالكبار مساعدة الأبناء على اختيار هذه المواقع وهذه الألعاب ومشاركتهم البحث وحتى اللعب أحيانًا.

– يجب «تشجيع الأبناء على المشاركة في النوادي الثقافية والرياضية مثلًا والانخراط في ألعاب أخرى، رياضية مثلًا وبدنية، وشَغْلِهم مع الزملاء عن هذه الألعاب» (زعفان 2018 . 74) الإلكترونية.

لكن تبقى هذه الإجراءات وقائية مستعجلة بإمكانها فقط الحدّ من عمق الإشكال ظرفيًّا. أما الحل الجذري بنظرنا فهو في إقرار تربية إعلامية فعالة ترتقي بوعي الأطفال والشبان وتؤهلهم إلى التفاعل الخلّاق مع جميع معطيات هذه الثورة الرقمية بكل مستجداتها التي لا يكاد زخمُها اليومي يتوقف أو يَكِلّ. تربية إعلامية تضمن تطوير الفهم النقدي للمستفيدين «لتمكينهم من الخوض الآمن والفعال في الوسط الإعلامي المتدفق بالدلالات والمعاني والصور» (وطفة 2019 . 103). وإقدارهم بالتالي على التأمّل في جميع المضامين الإعلامية بروح نقدية منتبهة للزّيف والمخاطر التي تبثها مختلفُ وسائل الإعلام بشكل علني سافِر، أو بشكل ضمني في قالب ألعاب ومضامين ترفيهية مبطّنة بالدمغجة والقيم المنحرفة.

والتربية الإعلامية بهذه الرؤية لن تكون «مجرد تأهيل إعلامي يهدف إلى تنمية المهارات في مجال استخدام التكنولوجيا الإعلامية، كما أنها ليست مجرد تربية بوسائل الإعلام التي تركّز على معرفة لا تتصل بموضوعها أو بأهدافها الأساسية، وهي أيضًا ليست تعليمًا حول وسائل الإعلام وما تنطوي عليه هذه الوسائل من تنوّعات ومزايا فحسب، بل هي فوق ذلك كله منظومة علمية تربوية تركّز على التحليل والفهم والتأمل النقدي للمضامين والرسائل الإعلامية» (وطفة 2019 . 103). فيتجسد بذلك التقاطع البنّاء بين حقلي التربية والاتصال في آن واحد، وبه ننخرط في الجهد الكوني المستحدَث والمتسارع الذي يحاول تطويرَ هذا المجال العلمي، يجمع به بين «التربية بعلومها وفنونها، والإعلام بهيئته الكونية وقضاياه الوجودية» (وطفة 2019. 102). وفي هذا كله تعود المسؤولية حتمًا للمنظومة التربوية المحلية بكل تفرعاتها.

المراجع

الراشد طارق (2018)، الوالدان وضرورة الانتباه لاستخدام الأطفال للمحتوى الرقمي، مجلة العربي، عدد 711 ص 176، الكويت.

الرزو حسن مظفّر (2007)، الفضاء المعلوماتي، مركز دراسات الوحدة العربية، ص 63، بيروت.

د. جاب الله منال عبد الخالق (2019)، التحديات التي تواجه التربية الأسرية وكيفية مواجهتها، مجلة أبحاث ودراسات تربوية عدد 9 سنة 5، ص 95 – 122.

د. حنفي خالد صلاح (2018)، مخاطر الألعاب الإلكترونية ، مجلة الوعي الإسلامي، عدد 644 ص77، الكويت.

د. عبيدي سعيد (2017)، الآثار الجانبية لغرف الدردشة ولشبكات التواصل الاجتماعي، مجلة الوعي الإسلامي، عدد 627 ص 43، الكويت.

د. وطفة علي أسعد (2019)، التربية الإعلامية في العصر الرقمي: البحث عن هوية في زمن افتراضي، مجلة الطفولة العربية، عدد 79 ص 103، الكويت.

صدق عبد الرحيم (1985)، الإرهاب السياسي والقانون الجنائي، ص 45، دار النهضة العربية، القاهرة .

شلاس شبير وليد (1409 هـ)، مشكلات الشباب والمنهج الإسلامي في علاجها، مؤسسة الرسالة ، ص 66 ، بيروت.

زعفان الهيثم (2018)، أطفالنا وألعاب الواقع الافتراضي، مجلة الوعي الإسلامي عدد 640 ص 75 ، الكويت.

*** وهو ما تعيشه عديدُ المجتمعات فعلًا حيث إنّ «نسبة 20 % من حالات الطلاق في المجتمع الأمريكي سببها الفايسبوك، بينما 40 % من حالات الطلاق سببها الواتساب في إيطاليا، و33 % من حالات الطلاق في الكويت سببها مواقع التواصل» حسب د . جاب الله منال عبد الخالق، في مرجعها المذكور سابقًا، ص 107.

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

البيان	داخل الكويت	دول مجلس التعاون	الدول الأخرى
ثمن العدد للفرد	1 د.ك	1 د.ك	2 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للفرد	3 د.ك	4 د.ك	15 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للمؤسسات	15 د.ك	15 د.ك	60 دولار أمريكي

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13