

مجلة الطفولة العربية



مجلة علمية بحثية - المجلد الثالث والعشرون - العدد الواحد والتسعون، يونيو 2022

ملف العدد:

الأجهزة الذكية - الألعاب الإلكترونية



فاعليّة تصميم الأطفال
لألعابهم المحوسبة في تنمية
مهارات التفكير الإبداعي
لديهم



تأثير استخدام الأجهزة الذكية على المشكلات السلوكية لدى
الأطفال البحرينيين في مرحلة الرياض حسب إدراك الوالدين

دراسة إستطلاعية لواقع استخدام الألعاب الإلكترونية لطلاب
الصف الثاني المتوسط بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية
السعودية

حقوق الطبع والنشر محفوظة
للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
أبرق خيطان - ق(5) - ش(49)
تليفون: 24748479 - 24748387 - 24748250
فاكس: 24749381 - ص.ب: 23928 الصفاة 13100 الكويت
www.ksaac.org
info@ksaac.org
info@jac-kw.org

الرقم الدولي الموحد للمجلة
ISSN 1606 - 1918 (النسخة الورقية)
ISSN 2414 - 4320 (النسخة الإلكترونية)

الموزع المعتمد: المجموعة الإعلامية العالمية
دولة الكويت

(00965) 24826820/1/2

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



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



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرضاً 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 (8000 كلمة).
 9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليميني 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 مقارنة المشكلة المطروحة.

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أيجابية 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 المجردة (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 والكمي.

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 السيكمترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجدول الإحصائية أو الرسوم 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 الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين 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: 43).

2 . وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً 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 والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.

ب . عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: 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 على 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.all.v.9n.1p.48>

ح . عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، 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- 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- 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 المراجع 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- 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 تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

| | |
|-------------|---------------------------|
| الرئيس | د. سعاد الصباح |
| نائب الرئيس | د. حسن الإبراهيم |
| | 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 |

الهيئة الإستشارية

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

هيئة التحرير

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

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 الواحد والتسعين

- 9 ❖ افتتاحية العدد
- 11 ❖ البحوث والدراسات:
- 11 - فاعلية تصميم الأطفال لألعابهم المحوسبة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم
د. عمر عبدالعزيز الجملي
- 37 - تأثير استخدام الأجهزة الذكية على المشكلات السلوكية لدى الأطفال البحرينيين في مرحلة الرياض حسب إدراك الوالدين
أ. منار عامر الخالدي
د. جهان عيسى أبو راشد العمران
- 67 - دراسة استطلاعية لواقع استخدام الألعاب الإلكترونية لطلاب الصف الثاني المتوسط بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية
أ.د. أحمد محمد الفاضل
أ. مازن صالح الجصاص
- ❖ كتاب العدد:
- 85 - إشكاليات التعليم الإلكتروني وتحدياته في ضوء جائحة كورونا (قراءة سوسيولوجية في جدليات التفاعل والتأثير)
عرض ومراجعة: د. نادية بلكريش
- 91 - مبادئ توجيهية لوضعي السياسات بشأن حماية الأطفال على الإنترنت
عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي
- ❖ المقالات:
- 97 - التربية الإعلامية والأسرة: الأهمية والأسس، ومقترحات عملية للآباء والأمهات
أ.د. هشام المكي
- 111 ❖ أنشطة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

إصدارٌ جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

«القياس والتقويم والإحصاء التربوي والنفسي»

ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

لمشروع مبارك عبدالله المبارك الصباح

38

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

القياس والتقويم والإحصاء التربوي والنفسي



الأستاذ الدكتور نعمان محمد صالح الموسوي

أستاذ القياس والتقويم التربوي والنفسي

2022

افتتاحية العدد

بدأت الألعاب الإلكترونية تزدهر مع ازدهار الحاسب الآلي الذي بدأت استخداماته تنتشر بعد الحرب العالمية الثانية وخصوصاً في المدارس بالدول المتقدمة، حيث استخدمت في تدريب الطلاب على حل المشكلات، وبذلك أضحت الأجهزة الإلكترونية جزءاً مكماً لمناهج التعليم في المدارس، وأقبل الأطفال على استخدامها- وخصوصاً الأجهزة الذكية - في اللعب والتعليم عن طريق اللعب.

وقد أشارت كثير من الدراسات والأبحاث إلى ضرورة إدخال الأجهزة الذكية وتشجيع استخدامها في البيئة التعليمية كمصدر من مصادر التعليم ووسيلة من وسائل تطوير الفكر الناقد وحل المشكلات في مجال صعوبات التعلم. إن استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم يساعد في تكوين مهارات التعلم وبناء العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين من خلال خلق التشويق والمنافسة أثناء اللعب.

ومما لا شك فيه أن أحد أهداف التربية هو تدريب الأطفال على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في الحياة، وهذا يتطلب تهيئة الأطفال لتعلم مهارات معينة تعينهم على التأقلم والتكيف مع متغيرات الحياة اليومية من أجل إعدادهم لحياة أفضل لمتغيراتها ومجهوليتها.

ويعتبر حل المشكلات أهم هدف من أهداف التربية الحديثة الذي يجب الاعتناء به والتدريب عليه منذ الصغر. وقد أدركت كثير من أنظمة التعليم في العالم أهمية هذه الحقيقة ، ومن ثم أخذت تنادي بضرورة الاهتمام بمهارات حل المشكلات عن طريق استخدام الألعاب الإلكترونية والأجهزة الذكية في التعليم وتدوينها في مناهج وزارة التربية والتعليم، وتدريب الأطفال على تطبيقها وكيفية استخدامها الاستخدام الأمثل.

إن كثيراً من الأطفال والمعلمين لا يدركون أن وظيفة الألعاب الإلكترونية هي التغلب على ما يصادف الإنسان في الحياة من عقبات ومشكلات، حيث إن اللعب بها يولد لديهم سلسلة من المهارات اليدوية والعقلية تساعدهم على حل كثير من المواقف المعقدة في حياتهم اليومية.

وقد جاء هذا العدد من مجلة الطفولة العربية ليسهم في إبراز دور استخدام الأجهزة الذكية في تنمية مهارات التفكير ومعالجة المشكلات السلوكية لدى الأطفال في المراحل التعليمية المختلفة لبلورة هذا الموضوع وإعطائه مزيداً من الاهتمام والرعاية بهدف الكشف عن أسباره وأسواره ومنطلقاته.

والله ولي التوفيق ،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

فاعلية تصميم الأطفال لألعابهم المحوسبة
في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم

Doi: 10.29343/1-91-1

د. عمر عبد العزيز الجملي
موجه أول للتعليم الابتدائي - الجمهورية التونسية

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج تنشيطي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من أطفال السنة النهائية من التعليم الابتدائي. وتكونت العينة من 22 طفلاً، وقع تقسيمها إلى مجموعة ضابطة تضم 11 تلميذاً وتلميذة، ومجموعة تجريبية تضم كذلك 11 تلميذة وتلميذاً. واستخدم الباحث برنامجاً يقوم على الأنشطة التصميمية، ويهدف إلى تمكين الأطفال من تصميم ألعابهم المحوسبة. ووظف الباحث اختبار تورنس في صورته الشكلية لقياس مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، قبل تطبيق البرنامج التنشيطي، وبعد الفراغ من تطبيقه مع أطفال المجموعتين.

وأظهرت نتائج اختبار مان ويتني Mann Whitney للمجموعات المستقلة، تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي؛ حيث كانت المتوسطات لجميع مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموعة التجريبية أعلى منها لدى المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: التربية على الإبداع - بيداغوجيا الإبداع - تنمية الإبداع - برنامج تدريبي - تكوين المدرسين .

The effectiveness of children's video games designing in developing their creative thinking skills

Omar Ibnu Abdelaziz Jemli

Senior Inspector of Primary Schools - Tunisia

Abstract

The aim of the study was to identify the effectiveness of a program in developing creative thinking skills for a sample of children in the final year of primary school. The sample consisted of 22 children, which was divided into a control group comprising 11 students, and an experimental group that also included 11 students. The researcher used a program based on videogame design activities that aimed to enable children to design their own videogames. The Torrance test (the figural form) was used to measure the creative thinking skills as a pre and post-test.

The Mann Whitney test results indicated the homogeneity of the two groups on the pre-test, while the means of the creativity skills on the post-test for the experimental group were significantly higher than for those of the control group.

Keywords: Creativity Education - Creativity Pedagogy - Creativity Development - Training Program - Teacher Training

تم استلام البحث في أكتوبر 2020 وأجيز للنشر في ابريل 2021.

المقدمة والخلفية النظرية :

مرّت علاقة التربية بالإبداع عموماً، وبالتفكير الإبداعي على وجه مخصوص، بالعديد من التقلبات. ذلك أنّ مفهوم الإبداع الذي يمثل أسّ تلك العلاقة ما زال في اعتقاد العديد من الباحثين، يقاوم التحديد والتعريف. بل أن منهم من يرى أن الإبداع واحد من أكثر المفاهيم العلمية غموضاً ومراوغة في مجال العلوم الإنسانية. (Ripple,1999) وثمة اتجاهات نظرية حديثة نحو اعتبار مفهوم الإبداع مفهوماً متعدد الأبعاد. وهو ما يدعو إلى تبني مقاربة تعددية لتعريفه. فقد رأى (Lubart 2003) إن الإبداع هو القدرة على تحقيق مُنتج جديد ومتلائم في ذات الوقت مع السياق الذي يظهر فيه. ولعلّ ذلك يوافق الرأي القائل إنّ الإبداع يشمل قدرات ومهارات متعدّدة، وبالتالي فالحديث عن إبداعات بدل إبداع وحيد يصبح منطقيّاً.

إنّ اختلاف الباحثين حول تحديد مفهوم الإبداع وتعريفه، لم يمنعهم من الاتفاق حول وجود شواهد تعود إلى العصر الإغريقي، وتشير إلى أنّ السعي إلى تطوير الأفكار وأصالة المنتجات كانت منذ ذلك العصر مداراً للنقاش والجدل بين الناس (Ryhammar & Brolin,1999). ولقد اهتمت الحضارات الإنسانية على اختلافها بمسألة الإبداع باعتباره ظاهرة اجتماعية خاصة بالإنسان وحده، ساهمت في انتقاله من الطبيعي إلى الثقافي (Cropley,2004). وما يهمّ في هذا البحث هي ظاهرة الإبداع في علاقتها بالمجال التربوي. ولكن هل يُمكن تنمية الإبداع بالتدريب والتعليم، انطلاقاً من التقنيات والبرامج والمناهج؟ وقد يطرح السؤال بشكل آخر، هل التربية على الإبداع ممكنة؟ يرى البعض إن مثل تلك التربية ممكنة. ويرى البعض الآخر عكس ذلك، وأنّ علاقة التربية بالإبداع تقتصر على وجوب العمل على المحافظة عليه عند المبدعين، وعدم السعي إلى تثبيطه عندهم بالتربية (Ripple,1999).

ومسألة تنمية الإبداع وتربيته قديمة، قدم مفهوم الإبداع نفسه. وتعود إلى زمن الإلياذة والأوديسة. فقد ذُكر فيها أنّ أوديسوس حينما خرج للحرب، ترك ابنه الصغير في رعاية رجل حكيم اسمه منتور Mentor. سهر منتور على تربية الصغير وأنشأه على حبّ الحكمة، ووجّهه الوجهة الصحيحة. ومنذ بداية الستينات نشأ مذهب في علم النفس يتبنّى رعاية الإبداع وتنميته، تحت مُسمّى المنتورية Mentorism. ومن الذين اهتموا بهذا الاتجاه واشتغل عليه بول تورانس P. Torrance الذي بحث مع تلاميذه في طبيعة العلاقة المنتورية وكيفية استثمارها والخصائص التي تميّز المنتور، وحدود تلك العلاقة، في اتجاه تنمية الإبداع لدى الأطفال (إبراهيم،2000).

إنّ تربية الإبداع على علاقة وطيدة بمسألة تنميته. وهو ما يقود إلى السؤال الذي تواتر طرحه على مدى تاريخ الدراسات التي اهتمت بالإبداع: هل الإبداع فطري أم مكتسب؟ وتزامن بروز هذا السؤال مع أولى الدراسات العلمية للإبداع، وما زال صدها يتردّد في المجال إلى الوقت الراهن، بين اعتبار الإبداع حالة قابلة للتطور، وبين مقاربتة على أنّه فعل وسلوك. إلا أنّ غلادويل (2008) Gladwell نفى أنّ يكون الإبداع هبة خاصة ومخصوصة، ولكنه أقرّ بالموهبة الفطرية للفرد المبدع، وأكد على أنّ أهمّ من ذلك الإقرار يتمثل في ازدهار الإبداع المرتبط بالعوامل الخارجية والعمل المضني. أمّا (1995) Cameron فترى أنّه لا يمكن تعليم الإبداع، ولكن من الممكن تربية الأفراد على الانفتاح على فكرة أن يكونوا مبدعين. وتحدّث بيزانسون وليبار (2015) Besançon & Lubart عن تمشٍ أوروبي لإدماج الإبداع ككفاية أساسية في الأنظمة التعليمية. وأكّد على أن الكفايات الإبداعية ستكون مطمح الأنظمة التعليمية الواجب تحقيقها في القرن الحادي والعشرين.

إنّ ما يثيره التساؤل حول فطرية الإبداع أو اكتسابه بالمران والتربية، ليحيلنا مباشرة على المقاربة التعددية لتفسير الإبداع. تلك المقاربة التي تبناها كلّ من ليبار (2003) Lubart وشتيرنبرغ (1999) Sternberg. بل إنّ المسألة تتعدّى تربية الإبداع لتطال التربية في حدّ ذاتها. فنجد أنّ روشكا (1989، 207)، وهو أحد رواد دراسة الإبداع، يذكر صراحة: «إن التربية الحقّة هي التي تقود إلى الإبداع،

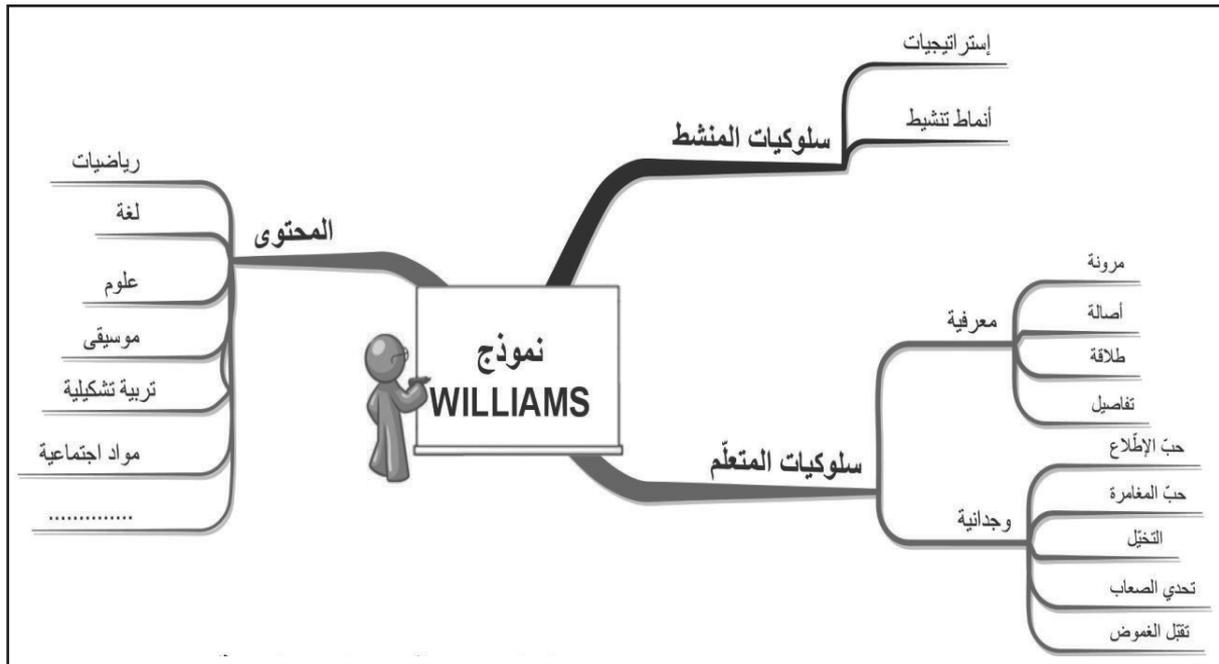
متخذة بعين الاعتبار تربية التلاميذ والطلاب كلهم، انطلاقاً من الإمكانية التي تقول: إن تربية الإبداع ممكنة لأي شخص طبيعي وعادي من وجهة نظر عقلية. وتوجد اليوم براهين كثيرة على أن أي شخص عادي يمكن تطوير الإبداع لديه بقليل أو كثير، بهذا الاتجاه أو ذاك».

ويتحدث روشكا (1989) في نفس السياق عن التجربة الأمريكية المتمثلة في تنظيم بعض الجامعات والمعاهد لدروس خاصة لتكوين التفكير الإبداعي. يُمارس فيها الطلبة التفكير الحر بعيداً عن الأمثال، وفي نطاق عدم الخوف من الوقوع في الخطأ أو الإحساس بصعوبة عزل المشكل.

وترى مالوني (1992) Maloney إنه من الممكن التدريب على الإبداع وتنميته. وكذلك الشأن بالنسبة للتربية على التفكير الإبداعي، ويكفي لذلك تشجيع المتعلمين على طرح أفكار أصيلة حتى وإن بدت غريبة، في نطاق التسامح مع أخطائهم ودون المغالاة في نقدها.

أما أوزبورن Osborn فقد ذهب مباشرة نحو الهدف حينما كتب (روشكا، 1989، 196): «حتى وقت قريب كان يُعتقد أن الشخص يمكن أن يكون مبدعاً أو لا يكون، وبهذه النظرة لا نضيف شيئاً. أما الآن فقد أكد البحث العلمي على أن الاستعدادات المبدعة يمكن أن يتم تكوينها وتطويرها».

ولقد أمكن للباحث الاطلاع على عديد النماذج والتصورات المقترحة لتنمية الإبداع. ومع أن أغلب تلك النماذج قُدمت لتكون صالحة في بيئة تعليمية مدرسية، فقد كثر الحديث في الأوساط العلمية عن غموضها، مع وضع كفاءة البعض منها موضع التساؤل (إبراهيم، 2000). ويقترح الباحث التعرض لنموذج ويليامز، لعلاقته بالإشكالية المطروحة في البحث، وكذلك بالجانب العملي منه. وقد عمد إلى اختصاره في الشكل التالي:



(شكل 1: نموذج ويليامز لتنمية مهارات التفكير الإبداعي / من إعداد الباحث)

ارتبطت دراسة القدرات الذهنية للأطفال في أصلها بدراسة النمو. وكان السؤال الحاضر أبداً: كيف ينمو الطفل؟ وانبرى للإجابة عن هذا السؤال تياران متعارضان: يرى أحدهما أن نمو الطفل خطي ومتواصل، أي أن الإنسان ينمو في تدرج مستمر. بينما يرى التيار الثاني أن النمو البشري يتشكل من مراحل متعاقبة لكنها مستقلة عن بعضها، ولكل منها خصائصها النوعية (Besançon & Lubart, 2015).

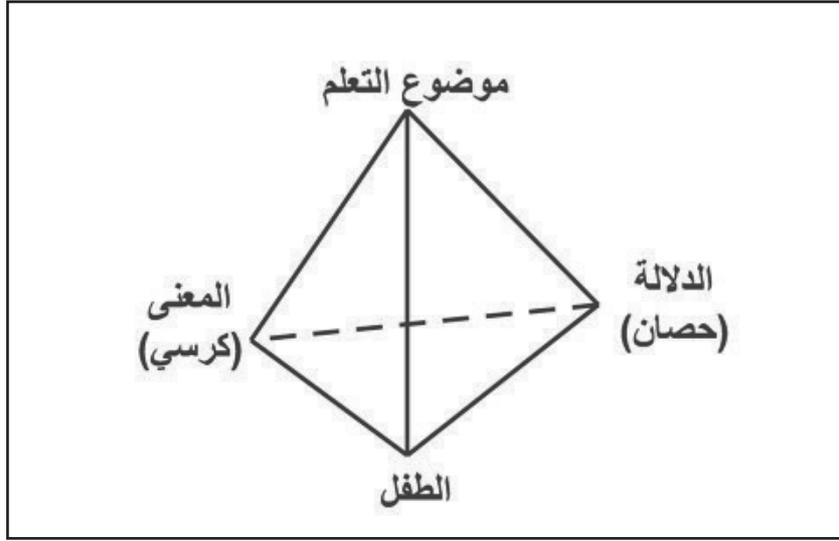
ويربط مناصرو تيار الاستمرار، النمو الذهني بالخبرة؛ فالتجارب في اعتقادهم تساهم في حصول النضج وتؤثر في النمو الذهني، وبالتالي فهي تؤثر كذلك في نمو الإمكان الإبداعي لدى الأطفال. إلا أن التجربة، كما يعتقد بيزانسون وليبار Besançon & Lubart تجعل من الفرد أسيراً لعادات بعينها، ولسلوكيات اكتسبها بحكم مواءمتها للمواقف التي يتعرض لها. لكنها تصبح حجر عثرة في وجه التجديد والإبداع.

أما أصحاب تيار المراحل، أو ما يُمكن وسمهم بالبياجسيين (نسبة إلى بياجيه Piaget) فيرون أنّ جميع الأطفال يمرون بمختلف مراحل النمو بنفس الترتيب، ومن الضروري انتظار اكتمال المرحلة لحدوث النمو المعرفي وبقيّة القدرات الذهنية الأخرى ومنها الإبداع.

ويرى الباحث إن إبداع الأطفال يمتاز بخصوصية يستمدّها من مفارقة تتعلّق بأكثر التعاريف انتشاراً للإبداع. وهو التعريف الذي جاءت به المقاربة التعديّة للإبداع، مقارنة لبيبار Lubart. فالإبداع حسب هذه المقاربة، هو القدرة على تحقيق منتج جديد وملائم في ذات الوقت مع السياق الذي يظهر فيه. (Lubart, 2003) وفي نفس السياق فإنّ رودز Rhodes (1961) كان قد اقترح نموذجاً للإبداع يقوم على أربعة عناصر تبدأ كلّها في اللسان الإنجليزي بالحرف P، وهي الشخص المبدع Person، والمنتج الإبداعي Product، والتخطيط الذي أدى إلى ذلك المنتج Process، وكذلك السياق الذي ظهر فيه Press. فإذا تعلّق الأمر بجدة وأصالة المنتج، فمن أبداع من الأطفال؟ ذلك أن كلّ ما ينتجونه أصيل وجديد بالنسبة إليهم. ومع ذلك فهو ليس كذلك بالنسبة للسياق وللمجتمع الذي يعيشون فيه.

كما يرى الباحث أن تربية الإبداع لدى الأطفال ممكنة انطلاقاً من توفير بيئة مشجعة عليه، ومن اعتماد برامج وأنشطة تتلاءم وميولهم، ومحفزة على طرح أفكارهم وتجربتها في كنف الحرية التي تحترم مبادراتهم، حتّى وإن بدت غير ناضجة وغير معقولة. وقد استقرّ في ذهن الباحث الاعتقاد في قابلية الإبداع للتربية، بعد اطلاعه على العديد من التقنيات المستعملة في إثارة الإبداع وتنميته. ومنها تقنية العصف الذهني، وتقنية القبعات الستة، وتقنية سكامبر، وتقنية تألف الأشنات، وتقنية تريز وتقنية خرائط الذهن والتقنيات المحوسبة لتنمية الإبداع.

ويرتبط الإبداع باللعب عند الأطفال خاصة عند فيغوتسكي (Vygotsky, 1978) الذي يرى إنّ الطفل وهو يلعب يعتمد إلى توظيف إمكانياته الذهنية بطرق متعدّدة ومختلفة. ولا يكتفي بذلك بل يسعى إلى تخيّر أحسن تلك الإمكانيات واستعمالها. وفيغوتسكي يعتبر التخيل وظيفة ذهنية عليا، تستمرّ طردياً في النمو، ولا تصل إلى ذروة هذا النمو إلا في مرحلة الكهولة، حين يكون الفرد قادراً على التخلص نهائياً من قيود الواقع وإكراهاته. فالتفكير الذي يُطلق عليه فيغوتسكي، التفكير المتخيل، يكون منفصلاً عن الواقع الخارجي للفرد، وينمو بالتوازي مع نوع آخر من التفكير هو التفكير المنطقي. ويتلازم هذان النوعان من التفكير في نموّهما إلى سن المراهقة. وأكد فيغوتسكي على وجود علاقة بين التخيل واللعب. ويشدّد فيغوتسكي على الأهمية التي يكتسبها المشكل في اللعب. وفي الوضعيات اللعبيّة لا يكون هذا المشكل مفروضاً، ولا مقترحاً من طرف لا ينتمي إلى الوضعيّة اللعبيّة. وحيث تُبتكر الوضعيات التخيلية تلقائياً، وتلعب الأدوار من طرف الأطفال بكلّ حرية. وهو، أي فيغوتسكي، يرى إنّ في تلك الوضعيات يكمن الكثير من الإبداع، وأنّ التحدي الحقيقي يكمن في السؤال: كيف يُمكن توظيف تلك الوضعيات في اتجاه تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الأطفال؟ وهو ما يستوجب، الإجابة عن السؤال التالي: كيف يبني الأطفال صورة الواقع وهم يلعبون؟ فتلك الصورة أبعد من أن تكون مجرد نسخة من الواقع. وهي كما يعتقد فيغوتسكي، تأويل إبداعي له، يستند إلى مكونات رمزية تنتج المعنى (meaning) انطلاقاً من الدلالة (sense). إنّ للتأويل الإبداعي للواقع من طرف الأطفال، كما يراه فيغوتسكي، نفس خصائص الإبداع الفنّي في عالم البالغين. فاللعب هو نقيض ما نقوم به يومياً من أنشطة، شأنه في ذلك شأن الفنّ.



(شكل 2: إبداع الدلالة انطلاقاً من المعنى أثناء اللعب / من إعداد الباحث)

وكان الهدف في البحث الحالي، أن يُدمج الأطفال اللّعب مع تكنولوجيا تفاعليّة، انطلاقاً من إنتاجهم لألعاب محوسبة من تصميمهم. فلقد أبانت دراسة تصميم الألعاب المحوسبة في الوقت الراهن، عن وجود فئتين من الأدوات النظرية المخصّصة للمساعدة في إنتاج تلك الألعاب المحوسبة: منهجيات التصميم، والأدوات المساعدة على التأمل والتفكير الإبداعي. وتنتمي تلك الفئتان إلى براديغم واحد هو براديغم الإنتاج / الإبداع. ولقد كانت منهجيات التصميم، محلّ اتفاق شبه كامل بين المهتمين بدراسة الألعاب المحوسبة، لأنها تتلخّص في وجود مراحل محدّدة تصف العمليات الضرورية المؤدّية إلى ظهور المنتج النهائي. ومن ناحية أخرى ساهم التعريف التوافقي للإبداع الذي يعتبره قدرة على تحقيق منتج جديد ومتلائم في ذات الوقت مع السياق الذي يظهر فيه (Lubart, 2003)، في تغيير زاوية النظر إلى الألعاب المحوسبة لتقبل على أنّها منتوجات إبداعية. ولعلّ ذلك ما عجلّ في جعل صناعتها تتفوّق على صناعة السينما وبقية الصناعات الثقافية في العائد المادي وفي النمو الاقتصادي. كما ساعد هذا التعريف في تصنيف الألعاب المحوسبة ضمن ثمار الصناعات الإبداعية، أي أن فكرة قبولها كفنّ من الفنون صارت معقولة وطبيعية. وتندرج الدعوة إلى توظيف الألعاب المحوسبة في هذا البحث، في نطاق سعينا إلى تحقيق التربية على الإبداع، والانتقال بالأطفال من الممارسة الاستهلاكية لهذه الألعاب وهو دور سلبي بامتياز، إلى دور أكثر إيجابية يقوم على تصميم أولئك الأطفال لألعابهم المحوسبة بأنفسهم.

وأمام تعاضم أهمية الإبداع والتربية عليه، فقد أنجزت دراسات علمية كثيرة للوقوف على طبيعة العلاقة بين التربية والإبداع. ومن هذه الدراسات دراسة شاهين (2010) Shaheen التي سعت فيها الباحثة إلى تقصي العلاقة بين الإبداع والتربية في المناهج التربوية لكل من الولايات المتحدة، واليابان وكوريا الجنوبية وسنغافورة والصين وتركيا وبريطانيا وبعض دول الاتحاد الأوروبي. وكان الهدف من دراستها تلك هو مقارنة حضور ممارسة التفكير الإبداعي في المضامين التربوية لتلك الدول، بما ورد في المناهج التعليمية في باكستان (موطن الباحثة). وقد توصّلت شاهين إلى أن هناك نوعاً من التوافق حول ضرورة عدم اقتصار المخرجات التربوية على المعرفة وحدها. كما تبين لها وجود معوّقات إدارية وبيروقراطية ذات صلة بالأنظمة التربوية، تقف حائلاً دون تحقيق أهداف التربية على الإبداع. وهي تؤكد على أن وجود تلك المعوّقات يتفاوت في أهميته بين الدول المتقدمة، وتلك التي هي في طريق النمو. فالفلسفات التربوية للدول الأكثر نمواً، تهدف الآن إلى إدماج مهارات التفكير الإبداعي صلب المناهج والمحتويات التعليمية. وترى في ذلك حاجة ملحة لخلق مجتمعات في إمكانها التعاطي مع المتغيّرات السريعة التي فرضتها العولمة، وأفراداً مبدعين وقادرين على الإنتاج وحلّ المشكلات التي

تطراً على مجريات حياتهم. وفي مقابل ذلك تتجاهل معظم الدول الآسيوية، مسألة تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتواصل أنظمتها التربوية في جعل اكتساب المعرفة هدفاً وحيداً أو يكاد لمخرجات المؤسسات التربوية. وتوصي الباحثة في خاتمة دراستها، القائمين على الأنظمة التربوية في دول القارة الآسيوية بضرورة العمل متحدّين على وضع غايات للتربية على علاقة بالتفكير الإبداعي، وربط التربية بالحاجات الحقيقية للمجتمعات، والتوقف عن نقل التجارب والمناهج والأفكار الغربية. وترى شاهين إن ذلك ممكن إذا ما اتجهت السياسات التربوية إلى الإيمان بأن الإبداع ضروري للمجتمعات، وشجعت الفاعلين على رسم برامج تنطلق من المشكلات الحقيقية التي تعاني منها تلك المجتمعات.

أما دراسة أورتيت (Ortiz, 2012) فقد جمعت بين المنهج الكمي والمنهج الكيفي. وهدفت إلى إثبات أهمية التربية الفنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال المرحلة الابتدائية. تعاملت الباحثة في الخلفية النظرية لدراستها، مع مفهوم الإبداع باعتباره نوعاً من أنواع الذكاء المعرفي. ولكنها مع ذلك دعت إلى عدم الخلط بينه وبين الذكاء المتعارف عليه عند علماء النفس، والذي يقع تقييمه باستعمال مقياس بينيه Binet. وهي تعلن أنها استندت في ذلك إلى أعمال غيلفورد Guilford، الذي نظّر إلى ما يطلق عليه هو التفكير التباعدي Divergent Thinking. والتفكير التباعدي هو على النقيض من التفكير التقاربي، يسمح للفرد بإنتاج عدّة حلول لمشكل معيّن. وترى Ortiz أن هذا النوع من التفكير هو الأكثر التصاقاً بالإبداع، وهو غائب عن المدارس الهولندية، حيث أنجزت دراستها. واعتبرت الباحثة أن للمنتج الإبداعي علاقة برؤوس الإبداع وبالإستراتيجيات المتبّعة للتربية عليه. وتستدلّ على ذلك بأعمال تورنس Torrance التي أفضت إلى ظهور اختبار مهارات التفكير الإبداعي المستعمل إلى يوم الناس هذا. كما ربطت الباحثة بين الإبداع والتمشيات الإبداعية التي تؤدي إلى ظهور المنتج الإبداعي. ولكنها في ذات الوقت أشارت بوضوح إلى صعوبة تكميم هذا التمشي، أي الحصول على نتائج قابلة للتقييم انطلاقاً منه، خاصة إذا ما تعلّق الأمر بالإبداع في علاقة بالتربية، أو في علاقة بالأطفال. أما في الجانب العملي التطبيقي، فقد اتخذت الدراسة من اختبار تورنس Torrance لروز مهارات التفكير الإبداعي، أداة لقياس الإبداع لدى أطفال المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً. وفي نفس الوقت لجأت Ortiz إلى طريقة الملاحظة بالمشاركة المباشرة، وذلك تطبيقاً لشروط المنهج الكيفي الذي رأت أنه ضروري للإجابة عن الأسئلة التي وضعتها لدراستها. وبعد تحليلها للمعطيات الكمية والنوعية التي حصلت عليها بعد تطبيق التجربة التي تمحورت حول توظيف برنامج تدريبي يركز على مضامين تعليمية تتعلّق بمادة التربية الفنية، توصلت إلى أن هذه المادة تساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال. لقد جاء تركيز الباحثة أورتيز Ortiz على اعتبار الإبداع نوعاً من التفكير التباعدي، مبرراً لها في طرحها لفكرة التربية على الإبداع في المدرسة ولدى الأطفال بالذات. وذكرت العديد من الدراسات التربوية التي أكّدت على أن الإبداع يصل إلى أبعد مدى له لدى الأطفال في سنوات تدرسه الأهل. وهي ترى أن ذلك ممكن انطلاقاً من جعل التفكير الإبداعي مكوناً من مكونات المناهج الدراسية. وتؤكد على أن التقارير الدولية المتعلّقة بالتربية الصادرة طيلة السنوات العشرة الأخيرة، تشير إلى إمكانية العمل على تنمية الإبداع لدى الأطفال المنتظمين إلى المدارس الابتدائية في علاقة بالتربية الفنية على وجه مخصوص.

أما دراسة Casanovas فتتفق مع الدراستين السابقتين في أهمية الإبداع بالنسبة للمجتمع. بل وتنتظر إلى نوع من الإبداع تعتبره هي إبداعاً مخصوصاً، وتطلق عليه الإبداع التنظيمي Organizational Creativity. وهو في نظرها ذلك الإبداع الذي يجب أن يتحلّى به الفاعلون في مجال الاقتصاد وريادة الأعمال، داخل المؤسسات الاقتصادية والشركات الصناعية. فهي ترى في هذا الشأن أن المؤسسات الاقتصادية تواجه تحديات كبيرة ومتسارعة، يتطلب التعامل معها إيجاد حلول سريعة ومناسبة، حتى تتمكن تلك الشركات من البقاء والازدهار. فالإقتصاد في زمن العولمة حسب ظنّها، يقوم على واقع متحرّك وأسس هشة، والحقيقة الوحيدة الثابتة فيه أنه لا وجود لثوابت. ففي ظلّ العولمة الاقتصادية، تشهد الأسواق تنافساً ضروساً بين الشركات. وتصبح المنتجات غير مواكبة لعصرها بعد مدّة وجيزة

من طرحها في الأسواق. ويكمن الحل حسب كازانوفاس Casanovas، في تبني ثقافة الإبداع من طرف المؤسسات الاقتصادية، وذلك بسعيها الدائم إلى خلق معرفة جديدة، تشكل أساساً للسياسة الابتكارية فيها، وتظهر من خلال المنتجات والخدمات التي تقدمها. وبناء على ذلك فالدراسة تقترح مقارنة تقوم على التأهيل، تهتم بوضع خطط لتدريب العاملين في المؤسسات على الأداء الإبداعي. ويشمل ذلك التدريب على طرح الأفكار التجديدية ونقدها والتحقق من فاعليتها. وهي مقارنة تقوم على اعتبار العملية الإبداعية سيرورة تتضمن ميكانيزمات محددة، أكثر منها مجموعة من المراحل. وتستند الدراسة في ذلك إلى إسهامات كل من أمابيل Amabile وودمان Woodman اللذان قدما بديلاً للنموذج الخطي الذي كان والاس Wallas قد اقترحه في سنة 1926 (الإعداد - الاحتضان - الإشراف - التحقق). وهو ما يشكل في نظر كازانوفاس اعترافاً بعمق التعقيد الذي يكتسبه التمشي الإبداعي، وتداخل العوامل المؤثرة فيه. وتختلف هذه الدراسة عن سابقتها في أنها تخصصت في مجال الإبداع التنظيمي، ذلك الفرع من الإبداع الذي خصص له كل من ساوير Sawyer وغريفين Griffin اهتماماً من أعمالهما التي أفضت إلى مقاربتهم الخاصة للإبداع والتي أطلقا عليها المقاربة التفاعلية للإبداع interactionist approach to creativity. إنها المقاربة التي تبنتها كازانوفاس في دراستها تلك. وهي تزعم بذلك أنها المقاربة الأقدر على الإحاطة بمفهوم الإبداع في علاقة بالمؤسسات وريادة الأعمال.

كانت دراسة اورتيز Ortiz واضحة الطرح فيما له علاقة بإمكانية تنمية الإبداع عند الأطفال انطلاقاً من بيئة مدرسية. ولكنها في الوقت نفسه عملت من خلال دراستها تلك على توجيه النشاط التعليمي المحقق لتلك التنمية نحو مادة تعليمية بعينها هي التربية الفنية. ولكن دراسة راشمي Rashmi (2012)، والتي عنوانها: رعاية الإبداع: نموذج رباعي العناصر لبيداغوجيا إبداعية Fostering Creativity: A four Elemental Model of Creative Pedagogy. لا تكتفي بمادة بعينها، وترى أن التعليم في حد ذاته يمكن أن يكون محددًا من محددات تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال. وهو ما يشكل دعوة إلى توظيف كل الموارد البشرية والمادية المتعلقة بالمؤسسات التعليمية، في العمل على رعاية نوع مخصوص من التفكير، هو التفكير الإبداعي. كما تساق هنا ملاحظة في ارتباط بالمفاهيم المستعملة من قبل الدراسة، تتمثل في حديث الدراسة عن رعاية للإبداع. وهو ما يفترض بالضرورة توفره في حدّه الأدنى على الأقل عند الأفراد الذين سنتعامل معهم. ولعلّ الدراسة اعتمدت في ذلك على رأي كروبلي Cropley الذي آمن بوجود (الإبداع اليومي)، ويصفه بالإبداع الأهم، حيث أن لكل الأفراد حظاً من هذا النوع من الإبداع (Eisner, 1998). وتنطلق الدراسة من افتراضها وجود علاقة بين تنمية الإبداع في الأوساط المدرسية، وبين جودة التعليم الذي يهدف إلى تحقيق ذلك الإبداع. يعتقد راشمي Rashmi في أن الحديث عن بيداغوجيا الإبداع ممكن إذا ما أمكن للبحث في مجال الإبداع التوفيق بين مختلف المقاربات، واعتبار اختلافاتها عناصر إغناء لا تشتت. وتقترح دراسته نموذجاً رباعي العناصر يقوم على نظرة كلية وشاملة للتعاظم مع التربية على الإبداع. وما يميز هذه الدراسة كذلك تناولها لمفهوم البيداغوجيا المبدعة Creative Pedagogy. وتهتم هذه البيداغوجيا بالعلاقة المحتملة بين الإبداع والممارسات الإبداعية والبيئة النفسية والاجتماعية. وتقوم البيداغوجيا المبدعة حسب راشمي Rashmi على نموذج رباعي العناصر يستند إلى التدريس الإبداعي، والتدريس من أجل الإبداع، والتعلم الإبداعي، وكذلك البيئة النفسية والاجتماعية التي يجري فيها ذلك النشاط التربوي.

وتستمد دراسة (Cippolone & al., 2018) أهميتها، من اشتراكها مع الدراسة الحالية، في الوسيط المستعمل في الجانب العملي في كل منهما. إن وقوع الباحث على دراسة تتخذ من ماين كرافت Minecraft أداة لها، لتحفيز الإمكانيات الإبداعية لدى الأطفال، يُحقق لديه في الحقيقة، نوعاً من الطمأنينة، وذلك حين التفكير في أن أطفال المجموعة الاستكشافية الذين اختاروا العمل على تلك البرمجية، دون غيرها، لم يفعلوا ذلك إلا من باب ما تتيحه لهم من فرص حقيقية لإبراز قدراتهم الإبداعية أثناء اللعب.

ولقد بين الباحثون الذي اشتغلوا على هذه الدراسة، أن ماين كرافت قادرة على جعل الأطفال يوظفون إبداعهم ويكتسبون مفاهيم على علاقة بذلك الإبداع. وأن ذلك ممكن في العالم الافتراضي الذي تتيحه البرمجية أكثر منه في العالم الواقعي. ويعزو أصحاب الدراسة ذلك إلى أن الاستمولوجيا المرتبطة ببرمجية ماين كرافت هي بناءوية constructionist بطبعها، وتتضمن أساليب تعليمية مختلفة عما هو سائد في المناهج العادية. وتنطلق الدراسة من فكرة غي J. P. Gee حول وجود ما أطلق عليه هو مصطلح الألعاب المحوسبة ذات الجودة Good Video Games. وهي تنتمي إلى ذلك النوع من الألعاب المحوسبة، التي يتجه التصميم فيها نحو الترفيه والتحدي، أكثر منه نحو الأهداف التعليمية.

اتفقت كل الدراسات السابقة على أن الإبداع ضروري للمجتمعات التي تطمح إلى مسايرة التغيرات الاقتصادية والثقافية والفعل فيها، ومواجهة التحديات التي فرضتها العولمة، ومازالت تفرضها وبشدة في القرن الحادي والعشرين. كما رأت تلك الدراسات أن الإبداع قابل للتربية، وأن ذلك ممكن منذ سنوات المدرسة الابتدائية. ولكنها لم تتفق على طريقة معينة لتحقيق أهداف التربية على الإبداع، ولا على منهجية بعينها لإكساب الأطفال مهارات التفكير الإبداعي. ولعل ذلك ما دعا البحث الحالي إلى محاولة تقديم برنامج تنشيطي موجه إلى الأطفال الذي هم في حدود الثانية عشرة من العمر، ويهدف إلى إكسابهم مهارات التفكير الإبداعي، وذلك بجعلهم يصممون ألعاباً تربوية محوسبة لفائدة أطفال آخرين، قصد مساعدتهم على تخطي بعض الصعوبات التعليمية التي تعترضهم.

وبناء على ما تقدم، وعلى ما حصل لدى الباحث من معطيات ميدانية، ومما أفادت به الدراسات السابقة، فقد وقع تقديم هذا البحث القائم على المنهج شبه التجريبي، باتخاذ مجموعتين من الأطفال يزاوون تعلمهم بالسنة النهائية من التعليم الابتدائي، واحدة تجريبية وأخرى ضابطة. وجعلنا التجريبية منها تنشط في ورشات أسبوعية بهدف تصميم ألعاب محوسبة تهدف إلى مساعدة أطفال آخرين على تخطي صعوبات تعلمية. ولقد وقع تنظيم الورشات في مدرسة أولاد ماجد، التي تنتمي إلى دائرة دقاش للغة العربية، في المندوبية الجهوية للتعليم بتوزر من الجمهورية التونسية.

مشكلة البحث:

ينطلق هذا البحث من وجود تصورات سلبية للمدرسين نحو الإبداع. وقد بدا ذلك جلياً من خلال ما يصدر عنهم من آراء وأقوال أثناء الحصص المخصصة لتكوينهم المستمر. كما تم رصد نتائج تلك التصورات السلبية، انطلاقاً من المتابعة الميدانية للمدرسين في أقسامهم. فقد كان أغلبهم يكتفون بممارسات بيداغوجية كلاسيكية، لا تتعدى حدود طرح أسئلة مغلقة وانتظار الإجابة عنها من طرف الأطفال. وذلك دون السماح لهم بتجاوز ما ينتظرونه هم من إجابات متوقعة سلفاً.

كما جاء الإحساس بالمشكل المتعلق بإمكانية التربية على الإبداع من عدمها، نتيجة لتواجد الباحث في المجال المدرسي، وإشرافه على تمهين المدرسين وتكوينهم. وقد استطاع من خلال ذلك، تكوين صورة أولية عن تصورات المدرسين للإبداع، وعن طبيعة ممارساتهم التعليمية خاصة عندما يتعلق الأمر بتدريس الأطفال من ذوي الإمكانيات الإبداعية المبكرة.

ويتفق تشخيص الباحث للواقع في المنطقة التعليمية التي يشرف عليها مع ما جاء في أغلب الدراسات السابقة. وقد سبق له الوقوف على أن ممارسات المدرسين وتصوراتهم في هذا الموضوع، نابعة أساساً من أنهم يجدون أنفسهم في أغلب الأحيان في مواجهة مفهوم ضبابي. ويمكن إرجاع سلبية اتجاهات المدرسين نحو الإبداع، إلى الأسباب التالية:

- غياب تعريف واضح وجلي لمفهوم الإبداع لديهم. مما يؤدي إلى فشل في ترجمته إلى ممارسات تعليمية وأنشطة بيداغوجية.

- الإدراك السيئ لمواصفات الطفل المبدع.

- الفشل في إدراك وظيفة الإبداع، وفي أهمية تربية الأطفال على التفكير الإبداعي.

- تكوين شبه منعدم للمدرّسين على تنمية الإبداع والتربية عليه وتوظيفه في القسم.

وهو ما دعا إلى إنجاز هذا البحث، لمحاولة التدليل على أنّ التربية على الإبداع ممكنة مع أطفالنا منذ سنوات المدرسة الابتدائية. وأن مهارات التفكير الإبداعي قابلة للاكتساب انطلاقاً من برنامج تنشيطي قائم على حلّ المشكلات موجّه للأطفال، ويهدف إلى تصميم ألعاب محوسبة ذات صبغة تعليمية. وبناء على ذلك يُمكن اقتراح الإشكالية التالية لهذا البحث:

ما فاعلية تصميم الأطفال لألعابهم المحوسبة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم؟

فرضيات البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدّلات الحسابية في اختبار الأصالة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدّلات الحسابية في اختبار المرونة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدّلات الحسابية في اختبار الطلاقة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدّلات الحسابية في اختبار الإفاضة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة.

أهمية البحث:

لقد نشأ الإحساس بالمشكل الذي انطلق منه الباحث بهدف إنجاز هذا البحث، نتيجة لوجوده في ميدان على علاقة وطيدة ومباشرة بالطفولة، ألا وهو ميدان التربية والتعليم. وبما أنّ المجتمع يعتبر الباحث من الفاعلين في هذا الميدان، فقد أتاح له فرصاً لممارسة الكثير من المقاربات التربوية على أرض الواقع التربوي. وفي بعض الأحيان كانت المسألة تتجاوز حدود الممارسة إلى مجال تقويم تلك المقاربات.

وكانت النتائج التي يحصل عليها النظام التربوي التونسي في اختبارات التيمس TIMSS مخيبة للآمال: الرتبة الأخيرة في الرياضيات، وقبل الأخيرة في العلوم في سنة 2011.⁽¹⁾ ولكنها مع ذلك تعدّ مؤشراً للفاعلين في الميدان التربوي للتدخل سريعاً والبدء في إصلاح المنظومة التربوية. وكان عمل الباحث ضمن لجان مهمتها تصوّر مداخل لهذا الإصلاح قد مكّنه من دراسة اختبارات التيمس، فاكتشف أنّ جلّ مضامينها معدّة بحيث تقوم بروّز التفكير التباعدي عند الأطفال، حيث يكون تقييم المعارف شيئاً ثانوياً. والحال أنّ المنظومة التربوية تعمل على تقويم التفكير التقاربي لدى الأطفال. بل أنّ الباحث يزعم أنّ المضامين المعرفية للبرامج الحالية لا تخدم اكتساب الأطفال للتفكير التباعدي.

وعليه فيعتقد أنّ أهمية البحث تكمن في اعتباره مساهمة بسيطة في إصلاح المنظومة التربوية بالتنبيه إلى الأهمية المتعاطمة التي تتمثل في جعلها تعمل على إكساب الأطفال التفكير الإبداعي الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير التباعدي.

وتتجلى الأهمية كذلك، وفي نظر الباحث، في اقتراحه لبرنامج، وقع تصميمه خصيصاً لأداء التجربة

(١) <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html>

التي تمثل الجانب الامبريقي في هذا البحث. ويهدف هذا البرنامج الذي صمّمه إلى إتاحة فرص للأطفال لتصميم ألعابهم التي سيتوجّهون بها إلى أطفال من أترابهم. علماً وأنّ هذا البرنامج قد مرّ بمرحلة تجريبية ووقع تحكيمه من طرف أستاذ مختص في برمجة الحاسب قبل اقتراحه في ورشات التصميم التي أشرف الباحث على الأنشطة التي جرت فيها.

أهداف البحث:

جاء البحث قائماً على المنهج شبه التجريبي، ومعتمداً على برنامج تنشيطي معدّ من طرف الباحث، وهو يهدف بذلك إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الإجابة عن الأسئلة المطروحة ذات العلاقة بالإشكالية المقترحة.

- مدّ المدرسين بجهاز مفاهيمي وخلفية نظرية ونشاط ميداني على علاقة بإمكانية التربية على الإبداع.

- تقديم دليل عملي على أن التربية على التفكير الإبداعي يُمكن أن تكون ضمن المناهج التعليمية.

تعريف المصطلحات:

الألعاب المحوسبة:

تعرّف ستيفاني مادير (2015) Stéphanie Mader اللعبة المحوسبة على أنّها لعبة تعتمد على نظام معلوماتي لأتمتة تحيين حالتها وذلك بتطبيق قواعد تلك اللعب.

ويورد الباحث تعريفاً إجرائياً للألعاب المحوسبة، وذلك في علاقة بالنشاط الورشي الذي يهدف إلى تصميمها، وبالنظر كذلك إلى المنتج المنتظر artifact الناتج عن ذلك التصميم:

« الألعاب المحوسبة هي ما سينتجه أطفال المجموعة التجريبية في ورشات تصميمها باستعمال برمجة ماين كرافت Minecraft ، وذلك بعد الالتزام بما جاء في مضامين البرنامج التدريبي»

تصميم الألعاب المحوسبة:

« تصميم الألعاب المحوسبة تمثّل ينشئ المصمّم من خلاله لعبة معدّة للاستعمال من طرف لاعب، بحيث يتولّد عن ذلك ممارسة لعبية» (Zimmerman, 2006, 54).

ومن جهته يعرّف الباحث تصميم الألعاب المحوسبة إجرائياً في هذا البحث كالتالي:

« تصميم الألعاب المحوسبة هو مجمل التمشيات والأنشطة التفاعلية التي يُنجزها الأطفال داخل ورشة التصميم، والتي تهدف إلى إنتاج لعبة محوسبة وفق ما جاء في البرنامج التدريبي، وذلك باستعمال برمجة ماين كرافت Minecraft.»

مهارات التفكير الإبداعي:

صنّف غيلفورد (1950) Guilford مهارات التفكير الإبداعي إلى الأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة.

الأصالة: وهي القدرة على إنتاج أفكار ماهرة تتميز بالجدة والطرافة، أو تعبر عن نزوع يعكس القدرة على النفاذ إلى ما وراء الواضح والمباشر والمألوف من الأفكار، أو تقوم على التدايعات البعيدة، من حيث الزمن أو من حيث المنطق (Guilford, 1950).

وُعرّفها إجرائياً، في البحث الحالي، على أنّها قدرة الطفل على إنجاز منتج فريد لا يشترك فيه ما بقية أطفال العينة.

الطلاقة: هي القدرة على تقديم أكبر عدد من الحلول لوضعية معينة (Guilford, 1950).

ويعرّف الباحث الطلاقة إجرائياً على أنّها قدرة أطفال عينة البحث على تصوّر وإنجاز أكبر عدد من الرسوم انطلاقاً من مثير واحد في وحدة زمنية مضبوطة.

المرونة: هي القدرة على تغيير اتجاه التفكير وتعديله بهدف مواجهة مستلزمات جديدة تفرضها طبيعة المشكل. ويجب أن يحدث تغيير الاتجاه بسرعة وسهولة. والمرونة ضد الجمود والتصلّب (Guilford, 1950).

ويعرّف الباحث المرونة إجرائياً عند أطفال عينة البحث بالقدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الرسوم انطلاقاً من عدّة مثيرات.

الإفاضة: وهي كذلك الإكمال والإسهاب والقدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حلّ لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها (Guilford, 1950).

ويعرّف الباحث المرونة إجرائياً على أنّها القدرة التي ترتبط عند أطفال العينة بعدد التفاصيل التي يمكن إضافتها إلى رسم غير مكتمل.

محددات البحث:

لهذا البحث حدود جغرافية وزمنية وبشرية ونوعية، وموضوعية.

- الحدود الجغرافية: يقع هذا البحث ضمن الحدود الجغرافية لدائرة التفقد للغة العربية بدقاش حيث تقع المدرسة التي جرى فيها كلّ ما يتعلّق بالجانب العملي منها.

- الحدود الزمنية: جرت التجربة المذكورة على امتداد سنتين دراسيتين. تجربة البرنامج التدريبي على التصميم كان في السنة الدراسية 2017-2018، أمّا تطبيقه الفعلي على عينة البحث فكان في السنة الدراسية 2018-2019.

- الحدود البشرية: جرى تجربة برنامج التدريب على التصميم على عينة من أطفال عددها 11 ينتمون إلى السنة النهائية من التعليم ابتدائي. وكان تطبيقه على عينة أخرى بلغ عدد أطفالها 22. وكانت العينة قصدية، على اعتبار حرص الباحث على انتماء أفرادها إلى نفس القسم، وذلك لتحديد متغيّري المدرّس وطريقة التدريس.

- الحدود النوعية: استعملنا في هذا البحث بطارية تورنس لقياس الإبداع بجزأها القبلي والبعدي. كما صمّمنا بأنفسنا البرنامج التدريبي الذي يهدف إلى الوصول بالأطفال إلى إنتاج لعبة محوسبة بواسطة برمجة ماين كرافت Minecraft.

- الحدود الموضوعية: تهدف هذه الدراسة إلى إثبات إمكانية تنمية مهارات التفكير الإبداعي عن طريق تصميم الألعاب المحوسبة. ولكنّها لم تتطرّق إلى ثبات تلك المهارات عندهم بمرور الزمن. على اعتبار أنّ ذلك قد يكون ضمن اهتمامات دراسات أخرى.

منهج البحث:

بعد قراءة نقدية للدراسات السابقة وبعد الاطلاع على الأدب البحثي، استقرّ في اعتقاد الباحث

أنّ المنهج الكميّ هو الأنسب لإجراء مثل هذا البحث. ونتيجة لذلك اتخذ الباحث وبطريقة قصديّة مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة من بين أطفال السنة السادسة من المرحلة الابتدائية في نفس المؤسسة التربوية. ولجأ إلى تطبيق اختبار تورنس لقياس مهارات التفكير الإبداعي TTCT النسخة (أ)، قبلياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية. بعد ذلك خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي على تصميم الألعاب المحوسبة، في نطاق ورشات دامت 16 حصّة بواقع ساعتين للحصّة الواحدة. وبعد انتهاء البرنامج أجرى الباحث اختباراً بعدياً للمجموعتين الضابطة والتجريبية باستعمال النسخة (ب) من اختبار تورنس وبنفس المقاييس.

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من تلاميذ السنة السادسة التابعين لدائرة التفقّد للغة العربية بمدينة دقاش، في السنة الدراسيّة 2018-2019، والبالغ عددهم 480 تلميذاً. أمّا العينة فتنتهي إلى مدرسة أولاد ماجد وتتكوّن من 22 تلميذاً. ووقع اختيارها بطريقة قصديّة، وذلك لتعاون الأولياء والسيدة مديرة المدرسة، ولتوفّر فضاء مناسب للعمل، مجهّز بحواسيب جيّدة، وبالعدد الكافي. بعد ذلك وقع تقسيم أفراد العينة وبطريقة عشوائية، إلى مجموعة ضابطة (11 تلميذاً)، وأخرى تجريبية (11 تلميذاً). وفي حين تمّ برمجة ورشات لتصميم الألعاب المحوسبة مع المجموعة التجريبية، فإن المجموعة الضابطة وقع استثنائها من ذلك.

أدوات البحث:

- اختبار تورنس لقياس مهارات التفكير الإبداعي: واستعمله الباحث في صورته الشكلية وبنسختها، وذلك لقياس مهارات التفكير الإبداعي عند أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، قبلياً وبعدياً. ويحتوي على أنشطة ينجزها المختبرون، ويقع تقويمهم من خلالها في مهارات التفكير الإبداعي: الأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة. وهذا الاختبار مقنن ومستعمل بكثرة في دول مختلفة، ومنذ سنوات عديدة في مثل هذه الوضعيات. وهو بالتالي اختبار صادق وثابت. (Almaida & al., 2008).

- برنامج ورشات تصميم الألعاب المحوسبة (انظر الملحق عدد 1): بعد الاطلاع على الأدب البحثي المتعلّق بموضوع البحث الحالي، قام الباحث باتّباع الخطوات التالية:

- وضع مشروع برنامج أنشطة ورشات تصميم الألعاب المحوسبة، في نسخته التجريبية.

- اختيار 11 تلميذاً من مدرسة أخرى، وذلك في السنة الدراسية السابقة لسنة إنجاز البحث لتطبيق النسخة التجريبية معهم.

- البدء في إنجاز الورشات التصميمية مع الأطفال.

- في الحصة الثالثة الأولى وقع تقديم مجموعة من أدوات التصميم اشتملت على: Scratch و Game Maker 2 و Unity و RPG و Minecraft و Construct 2. وترك الباحث كامل الحرية للأطفال في تجربة مختلف تلك الأدوات البرمجية والتعامل معها دون تدخّل منه، باستثناء ما تعلق بأسئلة الأطفال حول صعوبات على علاقة بطريقة الاستخدام.

- في الحصة الرابعة، دعا الباحث الأطفال إلى اختيار برمجية واحدة سيقع استعمالها لبقية الحصة. فكان إجماع الأطفال على برمجية Minecraft.

- واصل الأطفال بعدها في تصميم ألعابهم باستعمال ماين كرافت. واقترح الباحث عليهم أثناء ذلك العديد من التحديات. استطاعوا من خلال إنجازها، السيطرة على جزء كبير من البرمجية.

- أعاد الباحث مراجعة النسخة التجريبية على ضوء ملاحظات الأطفال وردود أفعالهم تجاه التحديات المقترحة عليهم، فحصل على النسخة الأولى من البرنامج التدريبي.

- وقع عرض النسخة الأولى من البرنامج على بروفيسور⁽¹⁾ مختص في البرمجة السحابية، وتصميم الألعاب المحوسبة. وعلى ضوء ملاحظاته واقتراحاته، وقع إدخال تعديلات على البرنامج، والحصول بعد ذلك على النسخة النهائية منه. وهي النسخة التي وقع تطبيقها في السنة الدراسية الموالية، في نطاق إنجاز البحث الحالي (الملحق عدد 2).

تصميم البحث والأساليب الإحصائية المستعملة:

اعتمد الباحث تصميمياً للبحث يتوافق مع المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق اختبار تورنس لروز مهارات التفكير الإبداعي قبلياً على عينة البحث: التجريبية والضابطة، وذلك للوقوف على مدى تجانس المجموعتين. ثم خضعت المجموعة التجريبية لنشاط ورشي يهدف إلى تصميم ألعاب محوسبة. بعد ذلك أعيد تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي على المجموعتين: الضابطة والتجريبية. ثم وقع جمع البيانات الناتجة وتحليلها تحليلاً إحصائياً للكشف عن أثر نشاط تصميم الألعاب المحوسبة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموعة التجريبية. ويمكن توضيح ذلك كالتالي:

| | | | |
|----|---|---|---|
| G1 | O | X | O |
| G2 | O | | O |

حيث إن:

G1: تمثل المجموعة التجريبية.

G2: تمثل المجموعة الضابطة.

O: تمثل القياس في الاختبارين القبلي والبعدي.

X: تمثل التدريب الذي حصل عليه أفراد المجموعة التجريبية، والخاص بتصميم الألعاب المحوسبة

ولأن عينة البحث تُعتبر صغيرة، فقد لجأ الباحث إلى استعمال الاختبارات الإحصائية اللامعلمية nonparametric، دون اللجوء إلى التأكد من اعتدالية توزيع نتائج الاختبارات من عدمه. أما عن الاختبار الإحصائي المستعمل، فهو اختبار مان ويتني Mann-Whitney للمجموعات المستقلة، وذلك لاختبار دلالة الفروق في النتائج المتحصّل عليها قبلياً وبعدياً في اختبار تورنس، بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

نتائج البحث ومناقشتها:

إن الإجابة عن الأسئلة المطروحة في هذا البحث تتطلب التحقق من فرضياته. فالسؤال الأول: ما فاعلية تصميم الأطفال لألعابهم المحوسبة في تنمية مهارة الأصالة لديهم؟ يتعلّق بالفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدّلات الحسابية في اختبار الأصالة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة. وللتحقق من صحتها من عدمه، عمد الباحث إلى حساب المعدّلات الحسابية لنتائج الأطفال في عنصر الأصالة في

(١) الأستاذ الدكتور سمير تاته. أستاذ بجامعة سيدكوم باريس. مدير مخبر البحث حول الهندسة السحابية لدى شركة أي بي ام في كاليفورنيا <http://www-inf.int-evry.fr/~tata/>

الاختبارين القبلي والبعدي حسب ما يوضح الجدول التالي:

الجدول (1): المعدلات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في عنصر الأصالة من مهارات التفكير الإبداعي

| البعدي | | | | القبلي | | | | المجموعة |
|--------------|----|-------------------|--------|--------------|-----|-------------------|--------|-----------|
| قيمة الدلالة | U | الانحراف المعياري | المعدل | قيمة الدلالة | U | الانحراف المعياري | المعدل | |
| 0.01 | 10 | 3.80 | 25.36 | 0.622 | 153 | 10.71 | 23.40 | الضابطة |
| | | 1.99 | 30.81 | | | 7.50 | 25.18 | التجريبية |

ويلاحظ من خلال الجدول أن قيمة الدلالة في الاختبار القبلي بلغت 0.622، وهي قيمة أكبر من هامش الخطأ الذي وُضع للفرضيات والذي يبلغ 0.05 وهو ما يدعو إلى الاحتفاظ بالفرضية الصفرية، واستنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدلات الحسابية في اختبار الأصالة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية. وربما يرجع ذلك إلى أن المجموعتين وقع تكوينهما بطريقة عشوائية، وهو ما يجعلهما متجانستين قبل انطلاق التجربة.

كما يُلاحظ أن قيمة الدلالة في الاختبار البعدي بلغت 0.01، وهي قيمة أصغر من هامش الخطأ. وبالتالي نستبعد بالفرضية الصفرية، ونستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدلات الحسابية في اختبار الأصالة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة.

والسؤال الثاني على علاقة بالفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدلات الحسابية في اختبار المرونة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة.

لجأ الباحث إلى حساب المعدلات الحسابية لنتائج الأطفال في عنصر المرونة في الاختبارين القبلي والبعدي حسب ما يوضح الجدول التالي:

الجدول (2): المعدلات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في عنصر المرونة من مهارات التفكير الإبداعي

| البعدي | | | | القبلي | | | | المجموعة |
|--------------|---|-------------------|--------|--------------|------|-------------------|--------|-----------|
| قيمة الدلالة | U | الانحراف المعياري | المعدل | قيمة الدلالة | U | الانحراف المعياري | المعدل | |
| 0.01 | 6 | 1.35 | 8.73 | 0.107 | 36,5 | 1.10 | 4.72 | الضابطة |
| | | 1.28 | 11.36 | | | 0.91 | 5.38 | التجريبية |

إن قيمة الدلالة في الاختبار القبلي بلغت 0.107، وهي قيمة أكبر من هامش الخطأ الذي وُضع للفرضيات والذي يبلغ 0.05 تدعونا إلى الاحتفاظ بالفرضية الصفرية، وبالتالي فإنه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدلات الحسابية في اختبار المرونة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية.

بينما بلغت قيمة الدلالة في الاختبار البعدي 0.01، وهي قيمة أصغر من هامش الخطأ 0.05، وبالتالي وقع استبعاد الفرضية الصفرية، وأستنتج بذلك أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدلات الحسابية في اختبار المرونة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة.

أما السؤال الثالث فمرتبط بالفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدلات الحسابية في اختبار الطلاقة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة.

وللتأكد من صحة الفرضية من عدمها قام الباحث بحساب المعدلات الحسابية لنتائج الأطفال في عنصر الطلاقة في الاختبارين القبلي والبعدي حسب ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (3): المعدلات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في عنصر الطلاقة من مهارات التفكير الإبداعي

| المجموعة | القبلي | | البعدي | | U | قيمة الدلالة |
|-----------|--------|-------------------|--------|-------------------|------|--------------|
| | المعدل | الانحراف المعياري | المعدل | الانحراف المعياري | | |
| الضابطة | 5.43 | 1.01 | 8.00 | 1.41 | 3.00 | 0.00 |
| التجريبية | 5.47 | 1.02 | 10.81 | 1.16 | | |

وبعد الحصول على نتائج الاختبار القبلي، تبين للباحث أن الفروق غير دالة إحصائياً، وبالتالي احتفظ بالفرضية الصفرية. أما في الاختبار البعدي فكانت الفروق دالة عند 0.00، وهو ما جعل الباحث يميل إلى الاحتفاظ بالفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدلات الحسابية في اختبار الطلاقة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة.

أما السؤال الرابع فيتعلق بالفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدلات الحسابية في اختبار الإفاضة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة.

وللوقوف على مدى صحة ذلك، حسب الباحث المعدلات الحسابية لنتائج الأطفال في عنصر الإفاضة في الاختبارين القبلي والبعدي حسب ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (4): المعدلات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في عنصر الإفاضة من مهارات التفكير الإبداعي

| المجموعة | القبلي | | البعدي | | U | قيمة الدلالة |
|-----------|--------|-------------------|--------|-------------------|---|--------------|
| | المعدل | الانحراف المعياري | المعدل | الانحراف المعياري | | |
| الضابطة | | | | | | |
| التجريبية | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|------|------|------|-------|-------|-------|------|-------|-----------|
| 0.00 | 4.00 | 3.01 | 12.09 | 0.076 | 33.00 | 4.79 | 11.68 | الضابطة |
| | | 3.75 | 20.63 | | | 2.40 | 14.18 | التجريبية |

وبناء على النتائج التي جمعها الباحث من اختبار الإفاضة، ولخصها في الجدول (4)، يُمكن الاحتفاظ بالفرضية البديلة. وبالتالي استنتاج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المعدلات الحسابية في اختبار الإفاضة لدى الأطفال في المجموعتين الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى ممارسة تصميم الألعاب المحوسبة.

ويُمكن بالتالي، وانطلاقاً من النتائج التي تحصل عليها الباحث، الاعتقاد في أهمية الدور الذي لعبه نشاط تصميم الألعاب المحوسبة في تنمية كل مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموع التجريبية. ويُمكن تفسير ذلك بالاستناد إلى أن نشاط تصميم الألعاب المحوسبة يتطلب نفس مكونات التفكير الإبداعي (الأصالة، المرونة والطلاقة والإفاضة)، وهو ما يُمكن إدراكه بالرجوع إلى نموذج ويليامز (شكل1).

كما يعتقد الباحث أن المقاربة البناءية constructionist التي تقوم عليها برمجية ماين كرافت قد ساهمت إلى حد بعيد في اكتساب أطفال المجموعة التجريبية لمهارات التفكير الإبداعي، عن طريق توظيفها في أنشطتهم التصميمية. ذلك أن أغلب ما أنجزوه تمثل في تطوير مكونات تلك البرمجية خدمة للأهداف التي وضعوها لمشاريعهم. لقد مثلت تلك البرمجية بالنسبة لهم فضاء مشجعاً على تجربة أفكارهم بحرية وبشكل آمن. وهو ما كان أشار إليه جي Gee، حين تحدث عن الألعاب التي تنتمي إلى ما يُمكن التعارف عليه بصندوق الرمل Sand Box. تلك العائلة من الألعاب التي تساهم في تشجيع الأطفال على ممارسة مهارات التفكير الإبداعي. ويرى الباحث بذلك أن الأطفال الذي مارسوا التصميم في الورشات المعدة للغرض قد اتخذوا موقفاً لعبياً من تصميم الألعاب المحوسبة. وحولوا بذلك كل الأنشطة التي مارسوها إلى نوع من اللعب. وهو ما يُحيل إلى مفهوم منطقة النمو الوشيك الذي ابتدعه فيغوتسكي Vygotsky. وهي المنطقة التي يقول عنها مبتدعها إنها ضرورية لنمو الإبداع.

وقد تطابقت النتائج المتحصّل عليها في هذا البحث مع الدراسات التي افترضت إمكانية التربية على التفكير الإبداعي، وخاصة مع تلك التي أجرتها Shaheen و Ortiz و Rashmi. وتعتبر دراسة Cippolone الدراسة السابقة التي تطابقت إلى حد بعيد مع ما توصل إليه الباحث من نتائج.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحث لم يقف على حد علمه على دراسات عربية اهتمت بمسألة تنمية مهارات تنمية التفكير الإبداعي في علاقة بتصميم الألعاب المحوسبة.

الخاتمة والتوصيات :

وقع الانطلاق في هذا البحث من مشكلة تتمثل في ضبابية مفهوم الإبداع في علاقته بالتربية لدى المدرّسين. وبعد استعراض طبيعة تلك العلاقة في البحث الأدبي السابق، حاول الباحث التدايل عملياً على أن التربية على الإبداع ممكنة في المدارس الابتدائية. وانتهج لذلك منهجاً شبه تجريبي قائم على اتخاذ مجموعتين من أطفال السنة النهائية من التعليم الابتدائي، واحدة ضابطة وأخرى تجريبية. وبعد أن مرّر اختبار تورنس لروز مهارات التفكير الإبداعي على أطفال العينة، خصص برنامجاً تنشيطياً لفائدة أطفال المجموعة التجريبية، يهدف إلى جعلهم يصمّمون ألعاباً محوسبة باستعمال برمجية ماين كرافت Minecraft، وذلك لفائدة أطفال آخرين لمساعدتهم على تخطي بعض الصعوبات التعليمية.

وكان الهدف من وراء ذلك كله الوقوف على صحة الفرضية التي انبثقت من السؤال المطروح في إشكالية البحث، والتي هي: ينمي تصميم الأطفال لألعابهم المحوسبة مهارات التفكير الإبداعي لديهم. وبعد انتهاء البرنامج التنشيطي، وقع تمرير النسخة البعدية من اختبار تورنس. ثم قام الباحث بتحليل النتائج المتحصّل عليها إحصائياً باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ليتوصّل إلى أن الفروق الإحصائية بين الاختبارين، وبين المجموعتين الضابطة والتجريبية، كانت دالة. وهو ما جعله يحتفظ بالفرضية التي ترى أن تصميم الأطفال لألعابهم المحوسبة ينمي مهارات التفكير الإبداعي لديهم.

ومع أن لهذا البحث حدوداً عديدة، فإن الباحث يقترح التوصيات التالية:

- تعميم البرنامج التنشيطي الذي وضعه الباحث في مدارس أخرى، وفي مدن ودول أخرى، حتّى تتم الفائدة منه.
- التفكير في جعل تنمية التفكير الإبداعي صلب المناهج التعليمية في تونس وفي بقية دول الوطن العربي.
- إعداد خطة تكوينية لفائدة المدرسين، تهدف إلى تعريفهم بأهمية الإبداع والتربية عليه.
- إعادة النظر في الطرق المستعملة حالياً في التدريس في اتجاه جعلها تشجع الأطفال على المبادرة، والتفكير الإبداعي.

والباحث يزعم أنّه أثبت من خلال هذه الدراسة، فاعلية تصميم الألعاب المحوسبة من طرف الأطفال، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم. ومع ذلك فهو لم يهدف من وراء ذلك، إلى الوقوف على حقيقة استدامة تلك المهارات لدى الأطفال مع الزمن، من خلال متابعتها. وهو يدعو إلى إجراء دراسات أخرى في نفس الموضوع تهدف إلى التحقق من تلك الاستدامة. وفي ذات الوقت وجد الباحث أنّه من المفيد، التفكير في إجراء دراسة نوعية (كيفية) تتّجه صوب فهم الظاهرة التي أثبتتها إحصائياً من خلال الدراسة الحالية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية والمعرّبة:

- إبراهيم، أحمد عبد اللطيف (2000). سيكولوجية الإبداع. القاهرة: جامعة حلوان.
روشكا، الكسندرو (1989). الإبداع العام والخاص. (غسان أبو فخر، مترجم). الكويت: عالم المعرفة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E., & Ferrándiz, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking skills and creativity*, 3(1), 53-58.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou: Centre éducatif et culturel inc.
- Besançon, M. & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant*. Bruxelles : Editions Mardaga.**
- Cameron, J. (1995). *Libérez votre créativité – Osez dire oui à la vie !*. Paris: Ed. Dangles.
- Martínez Casanovas, M. (2015). *Improving Creativity Training. An examination of the effects of delivery method and problem realism on creative performance in post-training ideation* (Doctoral dissertation, Universitat Ramon Llull).
- Cropley, A. (2004). Creativity as a social phenomenon. In: M. Fryer, (Ed.), *Creativity and Cultural Diversity* (pp.13-23). England: The Creativity Centre Educational Trust Press.
- Eisner, E. (1998). *The kind of schools we need*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gladwel, M. (2008). *Outliers: The Story of Success*. London: LB.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Juul, J. (2003). *The game, the player, the world: looking for a heart of gameness*. Utrecht : University of Retrieved.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité de*. Paris: Ed. ARMAND COLIN.
- Mader, Stéphanie (2015). *Le game design de jeux thérapeutiques Modèles et méthodes pour la conception du gameplay*. Thèse de doctorat. PARIS : ÉCOLE DOCTORALE INFORMATIQUE, TÉLÉCOMMUNICATION ET ELECTRONIQUE.
- Maloney, J. (1992). *Teacher Training in Creativity*. New York City: University of Massachusetts Amherst.**

Ortiz, T. (2012). *Creativity and Arts Education*. Master Thesis Art and Cultural Sciences: Erasmus University Rotterdam.

Rashmi, P. (2012). Fostering creativity: A four elemental model of creative pedagogy. *Journal of Education and Practice*, 3(12), 190-201.

Ripple, R. (1999). Teaching creativity. *Encyclopedia of Creativity*. 1, 1-10. London: AP.

Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappa*, 42(7), 305-310. Retrieved October 31, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/20342603>

Ryhammar, L., & Brolin, C. (1999). Creativity research: Historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(3), 259-273.

Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1(03), 166.

Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Zimmerman, E. & Salen, K. (2006). *The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology*. London: The MIT Press.

Salen, K., Tekinbas, K. S., & Zimmerman, E. (Eds.). (2006). *The game design reader: A rules of play anthology*. MIT press.

الملحق عدد (1)

مشروع برنامج ورشات تصميم الألعاب المحوسبة بواسطة ماين كرافت Minecraft

- الجمهور المستهدف: أطفال السنة السادسة من التعليم الابتدائي.
- عدد الحصص: 15
- عدد الساعات 30
- التوقيت المخصص لكل ورشة: ساعتان تتخللها راحة ذات 10 دقيقة.
- الهدف النهائي: أن يُنتج الأطفال لعبة محوسبة موجهة إلى الأطفال وذات طابع تربوي.
- الوسائل: حواسيب / تطبيقات ماين كرافت على نظام ويندوز / جهاز عرض فيديو / أدوات مكتبية (أوراق مقواة / أقلام تلوين / لصاق....) / ألعاب تقليدية / لعب.

| عدد الورشات | وصف النشاط | الموضوع |
|-------------|---|-------------------|
| 2 | <p>يهدف هذا النشاط الأولي إلى جعل الأطفال ينتبهون إلى أنّ للألعاب ثلاثة مكونات (المكون المادي والقواعد والموقف اللعبي).</p> <p>- تمكين الأطفال من ألعاب تقليدية معروفة وغير معروفة وتركها بين أيديهم للتعرف عليها ودراسة مكوناتها المادية. ثم دعوتهم إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:</p> <p>كيف يمكن أن تكون تلك الأشياء ألعاباً؟ وما هي المكونات المادية واللامادية لتلك الألعاب؟</p> <p>يهدف هذا النشاط إلى إقناع الأطفال بأنّ الألعاب يقع تصميمها، وبأنّهم قادرين على ذلك.</p> <p>- دعوة الأطفال بعد ذلك إلى العمل ضمن مجموعات ثلاثية أو رباعية على تصميم ألعاب جديدة مع إمكانية استعمال الوسائل المتوافرة في الورشة أو جلبها.</p> <p>- يقدّم كل فريق مشروعه ويجعل اللعبة المصممة تحت تصرّف بقية الفرق لتجربتها ونقدها.</p> | الألعاب التقليدية |

| | | |
|---|--|--|
| 1 | <p>يهدف هذا النشاط إلى إيناس الأطفال بالعمل الفرقي وبرمجية ماين كرافت.</p> <p>- تقديم كراس الشروط الخاصة بإنتاج اللعبة وشبكة التقييم النهائي.</p> <p>- مدخل عام إلى البرنامج (الهدف، عدد الحصص...)</p> <p>- تقديم سريع لبرمجية ماين كرافت : طور البقاء (Survival Mode)</p> <p>- استكشاف حرّ</p> | تقديم البرنامج |
| 1 | <p>يهدف هذا النشاط إلى تدريب الأطفال على استعمال برمجية ماين كرافت انطلاقاً من تحديات تُقترح عليهم.</p> <p>التحدي الأول:</p> <p>- قضاء الليلة الأولى</p> <p>- تجنب الوحوش والزمبي</p> <p>- بناء الملجأ وتحصينه ضد المخاطر والأعداء</p> <p>- إشعال النار</p> <p>- إدراك الشروط الأساسية للبقاء في لعبة ماين كرافت (استعمال حرّ)</p> | تحديات ماين كرافت (طور البقاء) (Survival Mode) |

| | | |
|---|--|---|
| 1 | <p>التحدّي الثاني:</p> <ul style="list-style-type: none"> - إضفاء الطابع الشخصي على اللاعب (Avatar) - خلق عالم جديد - التحرك بكلّ حرية في العالم الجديد - بناء منشأة بسيطة وهدمها <p>التحدّي الثالث:</p> <ul style="list-style-type: none"> - استكشاف مسطح مائي - حفر نفق لجلب الحجارة - حفر نفق والخروج من الجانب المقابل - حفر نفق تحت بحيرة | |
| 1 | <p>التحدّي الرابع:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صنع أدوات بسيطة بالخشب - صنع أسلحة (سيوف، رماح، دروع...) - صنع فرن - صنع حديقة <p>التحدّي الخامس:</p> <ul style="list-style-type: none"> - بناء كوخ - بناء كوخين على شجرتين وربطهما بجسر خشبي - بناء منزل - إعداد خريطة للتحرك في المجال | <p>تحديات ماين كرافت (الطور الإبداعي) (Creative Mode)</p> |
| 1 | <p>التحدّي السادس:</p> <ul style="list-style-type: none"> - بناء زريبة وتربية حيوانات - بناء مدرسة - بناء شبكة سكة حديد | |
| 1 | <p>التحدّي السابع:</p> <ul style="list-style-type: none"> - التخطيط لإنشاء مدينة (يُمكن أن يكون خارج الورشة) - تنفيذ المخطط | |

| | | |
|---|--|--|
| 2 | <p>يهدف هذا النشاط إلى إيناس الأطفال بالعمل الفرقي وتنبيههم إلى أهمية وثيقة التصميم. كما يهدف إلى الوصول بالأطفال إلى تبني فكرة أن أي مشروع يهدف إلى حلّ مشكل قائم. ويخضع هذا النشاط والأنشطة الموائية لمبادئ بيداخوجيا المشروع.</p> <p>- تكوين فرق العمل - تقديم ملامح المنتج المنتظر (لعبة موجهة للأطفال: سهلة الاستعمال ولها هدف تربوي) - تنبيه الأطفال إلى ضرورة الانطلاق من مشكل حقيقي وواقعي، ومحاولة إيجاد الحلّ لذلك المشكل عن طريق تصميم لعبة محوسبة بواسطة ماين كرافت Minecraft - تقديم وثيقة التصميم Document Design والتي هي بمثابة كراس الشروط بالنسبة للمشروع المراد إنجازه - معاورة الأطفال حول محتوى وثيقة التصميم - ضبط خطة عامة للعمل (توزيع المهمات داخل الفرق، وإعداد جدول زمني للإنجاز، والالتزام بما جاء في وثيقة التصميم)</p> | المشروع (تصميم لعبة بواسطة ماين كرافت) |
| 1 | <p>- يُنجز كلّ فريق بطاقة خاصة باللعبة تتضمن البيانات التالية : فريق الإنجاز / اسم اللعبة / مشكل الانطلاق والإشكالية المقترحة / الجمهور المستهدف / وصف مختصر للعبة - انطلاق عملية التصميم والإنجاز - تقويمات مرحلية بالعودة إلى وثيقة التصميم - إنجاز التعديلات الممكنة</p> | |
| 1 | <p>- عرض الأعمال من قبل الفرق بحضور المدرسين والأولياء - تقويم نهائي من طرف لجنة تحكيم</p> | التقويم |

الملحق عدد (2)



Advisory opinion on the experimentation protocol to be conducted Amor Jemli in the context of his PhD studies

To whom it may concern

I offer this advisory opinion on the experimentation protocol to be conducted Amor Jemli in the context of his PhD studies. I base this opinion on my expertise within the field and my review of his protocol. I was awarded Knighthood in 2015 by the Prime Minister of France, Order of Academic Palms, National Order of France owing to my distinguished contributions to education and research in the field of computer science. I am a full Professor and Deputy Director of the Computer Science Department at Telecom SudParis, which is a part of Institut Mines-Telecom, France and the University of Paris-Saclay, France (on leave until August 2019). I am also the Research Group Leader of ACMES (CNRS Samovar Lab). From September 2015 to May 2018, I have been a visiting scientist at the Almaden Center of IBM Research. I am currently an Engineering Manager and Senior Staff Cloud Architect at LG Silicon Valley Lab. I am known in the field for my research in cloud computing, service-oriented computing, business process management, workflow management and interoperability, web technologies, and computer-supported cooperative work. My work has resulted in over a 150 peer-reviewed scholarly articles. I was/am chair of several international conferences and workshops. For all these reasons I am confident that I have the required experience to provided knowledgeable opinion on the proposed experimentation protocol.

The proposed experimentation protocol consists in the setup of mediation workshops based on creative computing. It takes place in a larger research conducted by Amor Jemli to demonstrate that the application of computer-based creative mediation contributes to the development of creative abilities of children. More specifically as for the experimentation at hand, children aged from 11 to 14 will be requested to design and implement computerized games for children using the sandbox video game Minecraft on MS Windows, stationery items, (uncomputerized) traditional games and toys. Minecraft allows players whatever their age to build with a variety of different blocks in a 3D generated world, requiring creativity from players. Other supported activities include exploration, resource gathering, crafting, and combat.

The proposed protocol consists in sequence of workshops organized as follows. The first workshop is dedicated to the use of (uncomputerized) traditional games to allow children to discover that games consist of components, rules and gaming approaches/positions. In the second workshop, children, organized into groups of 3 to 4 members, are requested to design games (using provided tools) and evaluate/criticize other groups' games. The third workshop introduce Minecraft to the children. In the next eight workshops, children are faced to eight Minecraft challenges where they will be using the Survival and Creative Modes. In the following four workshops, the children experiment working in groups to design a game using a provided Design Document. The last workshop is dedicated to the designed games presentation to an assessment committee and to the parents as well as the actual evaluation of the designed games.

تحكيم برنامج ورشات تصميم الألعاب المحوسبة

الملحق عدد (3) جانب من أنشطة الأطفال في الورشات التصميمية



تأثير استخدام الأجهزة الذكية على المشكلات السلوكية لدى الأطفال البحرينيين في مرحلة الرياض حسب إدراك الوالدين

Doi: 10.29343/1-91-2

أ.د. جهان عيسى أبوراشد العمران

أستاذ في علم النفس التربوي

قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة البحرين

أ.منار عامر الخالدي

باحثة في علم النفس الإرشادي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى أطفال الرياض المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية بحسب إدراك الوالدين، وكذلك التعرف على أنماط استخدامها، ودلالة الفروق في المشكلات السلوكية حسب النوع الاجتماعي ومعدل الاستخدام. وأخيراً الكشف عن أكثر المتغيرات المستقلة قدرةً على التنبؤ بالمجموع الكلي للمشكلات السلوكية. ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم إعداد استبانتيين: الأولى لقياس استخدام أطفال الرياض للأجهزة الذكية، والثانية لقياس بعض المشكلات السلوكية لديهم من وجهة نظر الوالدين. وتكونت العينة من (508) طفلاً وطفلة تم اختيارها عشوائياً من مختلف رياض الأطفال في مملكة البحرين. وتوصلت الدراسة إلى أن مشكلة النشاط الزائد كانت أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى عينة الدراسة، وأن (53.1%) من عينة الدراسة يستخدمون الأجهزة الذكية لمدة تتجاوز الساعتين يومياً، وأن استخدام الهواتف الذكية تصدرت القائمة بنسبة (39%)، إلى جانب أنه أمكن التنبؤ بالمشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض من خلال متغيري الرقابة الوالدية ودرجة استخدام الأجهزة الذكية. ووفقاً لهذه النتائج اقترحت الباحثتان مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: المشكلات السلوكية، طفل الروضة، الأجهزة الذكية.

The Impact of Using Smart Devices on Bahraini Kindergarten Children's Behavioral Problems as Perceived by Parents

Jihan I.A. Alumran

Prof. of Educational Psychology

Manar A. Al-Khalidi

Researcher in Counseling Psychology

Psychology Department- College of Arts - University of Bahrain

Abstract:

The study aimed at identifying the most common behavioral problems among Kindergarten children as a result of using smart devices as perceived by the parents. The study also sought to investigate the significance differences in the behavioral problems of preschool children according to gender and percentage of use. The study further aimed to investigate what independent variables were able to predict the behavioral problems of the study's sample. The researchers developed two instruments: The use of Kindergarten children of Smart Devices and The Behavioral Problems of Kindergarten children as Perceived by parents. The study's sample consisted of (508) Bahraini boys and girls randomly selected from different kindergartens in Bahrain. The results of the study showed that the most prevalent problem was hyperactivity and that (53.1%) of the study's sample were using smart devices for more than two hours a day. Finally, the study showed that parental control and the percentage of using smart devices were able to predict the behavioral problems of the study's sample. In light of the results, the researchers proposed a set of recommendations.

Keywords: behavioral problems, kindergarten children, smart devices.

تم استلام البحث في أغسطس 2020 وأجيز للنشر في نوفمبر 2020

المقدمة:

إن مايشهده العالم من انفجار معرفي وتطور مذهل في تقنية المعلومات والاتصالات قد أحدث تغيرات جذرية في النواحي المختلفة لحياة جميع أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم وأعمارهم. ومن أبرز التقنيات الحديثة المتطورة الأجهزة الذكية، والتي من أهمها الهاتف الذكي، والأجهزة اللوحية مثل الآيباد (iPad)، والآيبود (iPod) التي تنصدر باقي الأجهزة الإلكترونية في الانتشار؛ ومن ذلك توظيف الأجهزة الحديثة في الحصول على المعرفة والمعلومات، والتسلية والترفيه، والتعليم عن بعد، والإعلام والتسويق، وغيرها.

ولب المشكلة أن هذه التكنولوجيا الحديثة لم تستحوذ على اهتمام الكبار فقط، بل انتقل ذلك إلى الأطفال الصغار بشكل لافت بسبب جاذبية وسحر التطبيقات والبرامج المميزة التي تتوافر في تلك الأجهزة، سواء الرسوم التفاعلية، أو الألعاب الإلكترونية، أو الوسائل الترفيهية وغيرها من التطبيقات التي تتزايد يوماً بعد آخر؛ ففي دراسة قامت بها جمعية شركات الاتصالات المتنقلة (GSMA) (2011) Spéciale Mobile Association لمعرفة أكثر وظائف الهاتف المحمول المستخدمة شعبية لدى الأطفال، كانت النتائج كالتالي: الألعاب (68%)، والكاميرات (51%)، ومشغلات الموسيقى (44%)، ومشغلات الأفلام/ الفيديو (28%)، كما ظهر أن الأطفال يستخدمون وظائف الهاتف أكثر من آبائهم، وأن أكثر من نصف الأطفال سوف يستخدمون أي وظيفة إذا كانت متوفرة أو مثبتة على أجهزتهم، في حين يستخدم (40%) من الأطفال الإنترنت عن طريق هواتفهم الذكية، ويفعلون ذلك مرة واحدة على الأقل في اليوم للوصول إلى الألعاب أو مواقع أخرى (أبو الرب والقصري، 2014).

ويقضي الأطفال ساعات طويلة في استخدام الأجهزة الذكية، من هواتف ذكية أو حواسيب لوحية قد تصل إلى حد الإدمان دون رقابة أو سيطرة غير مدركين لما يمكن أن تسببه لهم من أضرار وآثار سلبية، وتصبح عندئذ محاولة إبعادهم عنها مسألة قد تزداد صعوبة مع الوقت، مما يستوجب أن يقوم الآباء والمربون بالتدخل من أجل حماية هؤلاء الأطفال من التأثيرات الخطيرة لهذه التكنولوجيا على جوانب نموهم المختلفة بدنياً ومعرفياً ونفسياً واجتماعياً وأخلاقياً.

لذا ارتأت الباحثتان أن تقوما بدراسة أنماط استخدام الأجهزة الذكية للأطفال في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين، ومدى تأثير هذا الاستخدام على المشكلات السلوكية لهؤلاء الأطفال، بغية توعية الآباء والمربين إلى ضرورة تقنين استخدام هذه التكنولوجيا من قبل الأطفال وخاصة في مرحلة رياض الأطفال، التي تعتبر مرحلة تأسيس شخصية الطفل وتحديد ملامحها على النحو الذي سوف تكون عليه مستقبلاً .

مشكلة الدراسة:

إن الإقبال المتزايد للأطفال الصغار في مرحلة الروضة على استخدام الأجهزة الذكية قد يسبب الكثير من الآثار السلبية في جميع جوانب حياتهم، خاصة أن الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة يكون أكثر قابلية للتأثر بالعوامل المحيطة به؛ فهو ما يزال في بداية تكوين ميوله واتجاهاته من خلال اكتسابه للمعرفة والمفاهيم والقيم وأساليب التفكير ومبادئ السلوك، وهذا ما يجعل السنوات الأولى حاسمة في مستقبله وذات آثار عميقة في تكوينه طوال حياته. ولا تقتصر أهمية مرحلة الطفولة المبكرة للإنسان في كونها مرحلة تأسيسية، بل تتعدى ذلك إلى كونها مرحلة مهمة في تكوين الطفل وبناءه البدني والعقلي والعصبي؛ فقد أوضح أبو حطب وصادق (2008) أن الجهاز العصبي عند الطفل في هذه المرحلة هو أكثر الأجهزة استمراراً في النمو، فمع بلوغ الطفل سن الثالثة يصل وزن مخه إلى

حوالي (75%) من وزن مخ الراشد، ثم يصل إلى (90%) من وزنه الكامل في العام السادس؛ مما يعني أن تقدم سن الطفل يؤدي إلى زيادة في نضج الجهاز العصبي، وذلك يزيد من أهمية حماية الطفل من المخاطر التي قد تسببها الأجهزة الذكية.

إن المخاوف والشكوك التي تحيط باستخدام الأطفال للأجهزة الذكية زادت من قلق الوالدين حيال إقبال أطفالهم على هذه الأجهزة، وما قد ينتج عنه من سلبيات أخرى مستقبلية غير معروفة حالياً؛ ففي دراسة قام بها بلكرمان وآخرون (Bleckmann et al. 2014) عن برنامج وضع لحماية الأطفال من مشكلات استخدام وسائل الإعلام الشاشية، تبين أن استخدام الإنترنت واستخدام الهواتف الذكية كانا في مقدمة اهتمام أولياء الأمور لمعرفة المزيد عن طرق الاستخدام الصحيحة وعن آثارها المتوقعة على تعليم الأبناء الصغار الملتحقين بالمدارس.

إن الأطفال الصغار في مرحلة الروضة يتعلمون بسرعة كبيرة، ويستخدمون حواسهم وأجسامهم من أجل التفاعل مع العالم والبيئة المحيطة، وهم في الحقيقة محاطون بالتكنولوجيا والأجهزة الحديثة من حولهم. ومع ذلك فإن أغلب الدراسات بينت أن التكنولوجيا الحديثة لا تناسب الأطفال قبل سن الثالثة؛ وذلك لاعتماد هذه المرحلة على خبرات حياتية تتطلب التفاعل الاجتماعي الأسري، بالإضافة إلى ضعف القدرات التي يتطلبها توظيف تكنولوجيا المعلومات لديهم؛ وعليه فإن استخدام هذه الأجهزة يمكن أن يبدأ بعد سن (3) سنوات (Scoter & Ellis, 2001).

ووفقاً للإحصائيات الحديثة، فقد ارتفعت نسبة مستخدمي الأجهزة الذكية من بين الأطفال دون سن الثامنة من (52%) في سنة (2011) إلى (98%) في سنة (2017)؛ مما يثبت أن استخدام الأطفال للأجهزة الذكية قد حقق قفزة عالمية على مستوى جميع المجتمعات، (Rideout, 2017).

وترى الباحثتان أنه من خلال السياق التاريخي لهذه التكنولوجيا يمكن القول بأنها ستكون في تطور دائم، وأن الأفراد في جميع المجتمعات ومنهم الأطفال سيكونون في إقبال مستمر عليها، فقد أصبحت عصب الحياة، وباتت تهيمن على العالم بسرعة متزايدة. وتجدر الإشارة إلى أن طبيعة استخدام هذه التقنيات الحديثة من قبل الأطفال هي المؤثر الحقيقي في حياتهم، وليست الأداة نفسها؛ فيجب استخدامها من أجل صالح الطفل بالتركيز على الجوانب التي قد تخدم تربيته تربية صالحة، وتضمن التنشئة السليمة له، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لتجنب السلبيات التي قد تنتج عنها. ولعل ما تعانيه الأسر من تغير في سلوكيات أطفالهم الصغار - خاصة في سن الروضة - بعد استخدام الأجهزة الذكية كما بينت معظم الدراسات السابقة هو ما يجب أن يترتب عليه زيادة مسؤولية الوالدين في ترشيد هذا الاستخدام وتقنينه. ولذلك ارتأت الباحثتان ضرورة تسليط الضوء على الكشف عن المشكلات السلوكية التي قد تنتج عن استخدام الأطفال في مرحلة الروضة للأجهزة الذكية في مملكة البحرين، ولتوعية أولياء الأمور بأهمية الالتفات إلى هذه الظاهرة الخطيرة فيما لو بينت نتائج الدراسة الحالية وجود مشكلات سلوكية للأطفال في مرحلة الرياض نتيجة استخدامهم للأجهزة الذكية، وذلك من أجل توجيههم إلى أسلوب التعامل السليم مع أطفالهم، واتخاذ القرارات الصائبة في هذا الصدد.

لذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بدراسة أنماط استخدام الأطفال في مرحلة رياض الأطفال للأجهزة الذكية، وكذلك التعرف على تأثير هذا الاستخدام على مشكلاتهم السلوكية من وجهة نظر الوالدين، وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

1. ما أبعاد المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى أطفال الرياض بحسب إدراك الوالدين المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية؟

2. ما أنماط استخدام أفراد العينة من أطفال الرياض للأجهزة الذكية من حيث: (معدل الاستخدام، أنواع الاستخدام، الرقابة الوالدية على الاستخدام)؟
3. إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟
4. إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أبعاد المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية والمشكلات السلوكية بشكل عام تعزى لمتغير معدل الاستخدام؟
5. إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استخدام الأجهزة الذكية وأبعاد المشكلات السلوكية (النشاط الزائد، الانسحابية، العدوانية، العناد، تشتت الانتباه) لدى أفراد العينة من أطفال الرياض، وذلك للعينة الكلية من جهة وللذكور والإناث من جهة لأخرى؟
6. ما المتغيرات المستقلة (معدل الاستخدام، الرقابة الوالدية، استخدام الأجهزة الذكية) الأكثر قدرة إحصائية على التنبؤ بالمجموع الكلي للمشكلات السلوكية؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية وفي مجموع أبعادها تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لطفل الروضة عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أبعاد المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية والمشكلات السلوكية بشكل عام تعزى لمتغير معدل الاستخدام عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$).
3. لا توجد علاقة بين استخدام الأجهزة الذكية وأبعاد المشكلات السلوكية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).
4. لا توجد قدرة ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة (معدل الاستخدام، الرقابة الوالدية، استخدام الأجهزة الذكية) على التنبؤ بالمشكلات السلوكية لدى أفراد العينة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. التعرف إلى أبعاد المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى أطفال الرياض المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية حسب إدراك الوالدين.
2. الكشف عن أنماط استخدام أفراد العينة من أطفال الرياض للأجهزة الذكية من حيث: (معدل الاستخدام اليومي بالساعات، نوع الاستخدام، الرقابة الوالدية على الاستخدام).
3. التحقق من دلالة الفروق في المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية والتي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
4. التحقق من دلالة الفروق في متوسطات أبعاد المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية والمشكلات السلوكية بشكل عام والتي تعزى لمتغير معدل الاستخدام.

5. التعرف إلى دلالة العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكية وأبعاد المشكلات السلوكية (النشاط الزائد، الانسحابية، العدوانية، العناد، تشتت الانتباه) لأفراد العينة من أطفال الرياض، وذلك للعينة الكلية من جهة وللذكور والإناث من جهة أخرى.

6. الكشف عن أكثر المتغيرات المستقلة (معدل الاستخدام، الرقابة الوالدية، استخدام الأجهزة الذكية) قدرة إحصائية على التنبؤ بالمجموع الكلي للمشكلات السلوكية.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية موضوع الدراسة فيما يأتي:

1. اختيار فئة أطفال الرياض كعينة للدراسة لأنها من أهم مراحل النمو إطلاقاً كونها مرحلة تأسيسية لبناء شخصية الطفل.
2. إثراء المكتبات العربية بموضوعها، والاستفادة منها من قبل الجهات البحثية في الدراسات الأكاديمية، والمهتمين بقضايا الأطفال.
3. مساعدة القائمين على رعاية الأطفال وتربيتهم في الوقوف على بعض المشكلات السلوكية للأطفال والتي تعزى إلى الاستخدام غير المقنن للأجهزة الذكية؛ مما يحتم تقديم البرامج الإرشادية المناسبة والتوعية الثقافية اللازمة للحد من هذه المشكلة.

حدود الدراسة:

1. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من أطفال الرياض من سن الثالثة إلى السادسة من مستخدمي الأجهزة الذكية من خلال أولياء أمورهم.
2. الحدود الزمانية: نفذت الدراسة في العام الدراسي 2017م/2018م.
3. الحدود المكانية: رياض الأطفال بمملكة البحرين.
4. الحدود الموضوعية: التنبؤ بالمشكلات السلوكية لطفل الروضة البحريني من خلال استخدامه للأجهزة الذكية حسب إدراك الوالدين.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات السلوكية: تعرفها ممدوحة سلامة كما ذكر فقيهي (2007، ص23) بأنها: « سلوك متكرر الحدوث غير مرغوب فيه يثير استهجان البيئة الاجتماعية، ولا يتفق ومرحلة النمو التي وصل إليها الطفل، ويجدر تغييره لتدخله في كفاءة الطفل الاجتماعية أو النفسية أو كليهما، ولما له من آثار تنعكس على قبول الفرد اجتماعياً وعلى سعادته ورفاهيته، ويظهر في صورة عرض أو عدة أعراض سلوكية متصلة ظاهرة ويمكن ملاحظتها مثل السرقة، والكذب، والتدمير، والتشاجر، وغيرها »

وتعرف الباحثتان المشكلات السلوكية إجرائياً بأنها:

المشكلات التي يعاني منها أطفال الروضة، والتي تم تحديدها من خلال استبانة وزعت على أمهات الأطفال ومعلماتهم لتحديد أكثر المشكلات السلوكية الملاحظة عند الأطفال، والتي نتجت عن سوء استخدام الأجهزة الذكية، ومن أهم هذه المشكلات: النشاط الزائد، الانعزال، العدوانية، العناد، تشتت الانتباه. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أطفال العينة من وجهة نظر والديهم على قائمة المشكلات السلوكية التي أعدتها الباحثتان.

طفل الروضة:

وتعرف الباحثتان طفل الروضة إجرائياً بأنه:

الطفل من الفئة العمرية (3-6) سنوات، وهي مرحلة انتساب الطفل إلى الروضة كمؤسسة تربوية تابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين وتسبق المرحلة الابتدائية»
الأجهزة الذكية: يعرفها الشمري (2014، ص14) «بكونها الأجهزة التي تحتوي خدمات تقنية بنظام تشغيل متعدد المهام، والمشاركة، والبيع، والشراء، والخدمات المكتبية، والإنترنت» .

وتعرف الباحثتان الأجهزة الذكية إجرائياً بأنها:

«الأجهزة الإلكترونية الحديثة ذات التقنيات المتقدمة والتي تتيح خدمات متعددة من قبيل تصفح للإنترنت، والألعاب، والرسائل، والبريد الإلكتروني، والتواصل الإجتماعي، والمكالمات الصوتية والمرئية. وأهم هذه الأجهزة وأكثرها انتشاراً بين الأطفال بالتحديد هي: الهاتف الذكي، والجهاز اللوحي المصغر (iPod)، والجهاز اللوحي المكبر (iPad)، والحاسب الآلي، والحاسب الآلي المحمول، والألعاب الإلكترونية مثل البلاي ستيشن، وإكس بوكس، والوي».

التعريف الإجرائي لاستخدام الأجهزة الذكية وأنماطه:

1. استخدام الأجهزة الذكية: ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أطفال العينة من وجهة نظر والديهم على مقياس استخدام الأجهزة الذكية الذي أعدته الباحثتان لهذا الغرض

2. أنماط استخدام الأجهزة الذكية: والذي قسم في هذه الدراسة إلى:

أ- معدل الاستخدام: ويحتسب فيه معدل الساعات التي يقضيها الطفل على الأجهزة الذكية ومقسم إلى (مرتفع، متوسط، منخفض).

ب- نوع الاستخدام: وهو أنواع الأجهزة التي يستخدمها الطفل وأشهر التطبيقات والبرامج الموجهة للأطفال المحملة على هذه الأجهزة.

ج- الرقابة الوالدية للاستخدام: وتتمثل في تفعيل برامج حماية على الأجهزة المستخدمة، وتواجد أحد الوالدين بالقرب من الطفل أثناء استخدام الأجهزة الذكي.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً: الإطار النظري:

1. المشكلات السلوكية لدى طفل الروضة :

تعتبر رياض الأطفال كما تم تعريفها من قبل مخاطري (2017، ص518) بأنها «المؤسسات التربوية الاجتماعية التي يلتحق بها الأطفال في سن ما بين الثالثة إلى السادسة من العمر، وتستهدف تنمية شخصية الطفل في جميع جوانبها، وذلك من خلال برنامج منظم لرياض الأطفال». كما أوضحت جودة (2014) أن مرحلة الروضة تعد من أخطر المراحل التي يمر بها الطفل حيث يتم خلالها اكتمال حلقة النمو التي بدأت في المنزل وتحت إشراف الأسرة وبين المرحلة التالية وهي المدرسة، وأن هذه المرحلة تشهد مجموعة من الاضطرابات النفسية والانفعالية والاجتماعية والجسمية والعقلية والتعامل معها من خلال التعرف على الحاجات النفسية والانفعالية والاجتماعية والجسمية والعقلية والتعامل معها بشكل إيجابي .

وتعد المشكلات السلوكية لدى الأطفال من أبرز المشكلات التي قد تعاني منها الأسر والمؤسسات التعليمية في المجتمع، مما زاد من الاهتمام بدراسة هذه المشكلات في محاولة لتغيير سلوك الطفل نحو الأفضل في ظل تزايد التطور والتقدم التكنولوجي الذي نتجت عنه مشكلات عديدة أثرت على الأفراد وسلوكياتهم. فمشكلات الأطفال منها ما يكون من صلب خصائص الطفولة ومنها ما يعتبر لوناً من ألوان الانحراف التي يجب العمل على معرفة أسبابها وطرق تفاديها وعلاجها، حيث يتوجب على الآباء التمييز بين ما هو اعتيادي في حياة الطفل وبين ما هو انحراف يستدعي العلاج. وقد توصلت أبو منديل (2016) إلى أن التسميات المتعلقة بالمشكلات السلوكية المشتقة من السلوك السوي والشاذ متعددة. ومن خلال الإطلاع على التراث الأدبي للمشكلات السلوكية تبين لها أن أكثر المصطلحات استخداماً بين الباحثين: المشكلات السلوكية والاضطرابات السلوكية، وإن التصنيف الأكثر استخداماً من قبل أخصائيي علم النفس والطب النفسي والتربية الخاصة لاضطرابات السلوك هو الذي ظهر في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5, 2013) الذي تصدره الرابطة الأمريكية للطب النفسي American psychiatric Association (APA)، ففي مراجعة لهذا الدليل تم تصنيف الاضطرابات السلوكية تحت عنوان الاضطرابات التي تنشأ عادة في المهد والطفولة والمراهقة؛ ومن بينها صعوبات التعلم، واضطرابات المهارات الحركية، واضطرابات التواصل، والاضطرابات النمائية، وصعوبات الانتباه والسلوك المشوش، واضطرابات الأكل والإخراج وغيرها من الاضطرابات التي تدخل في محور اضطرابات الشخصية.

2. استخدام الأطفال للأجهزة الذكية :

أظهر بحث صادر عن شركة عالمية متخصصة في الأمن الإلكتروني نتائج صادمة عن استخدام الأطفال- من سن الخامسة إلى السادسة عشرة- للهواتف الذكية في عدد من دول أوروبا والشرق الأوسط وأفريقيا، ومن أهم هذه النتائج أن الجهاز الذكي يشكل جزءاً كبيراً من يوم الطفل في أغلب هذه الدول؛ إذا يقضي الطفل وقتاً مع هذه الأجهزة يفوق الوقت الذي يقضيه في اللعب بالخارج، وبمعدل ساعتين و(35) دقيقة كل يوم، ويزداد الوقت المستهلك في استخدام الأجهزة كلما زاد عمر الطفل المستخدم لهذه الأجهزة. ومن الحقائق المثبتة في هذه الدراسة شيوع امتلاك الأطفال الذين لا تتجاوز أعمارهم الخامسة للأجهزة الذكية المتصلة، على الرغم من شعور أولياء الأمور بأن العمر المناسب يجب أن يكون أكبر من ذلك (Symantec Corporation, 2018).

ورغم ارتفاع نسب استخدام الأطفال للأجهزة الذكية، إلا أن التأثير الحقيقي كان في كيفية استخدام الأطفال لهذه الأجهزة؛ فقد صدرت مؤخراً تحذيرات جديدة من قبل الخبراء والتربويين بخصوص استخدام الأطفال الصغار لتطبيقات الأجهزة الذكية، ووجودهم في مواقع التواصل الاجتماعي؛ حيث أشاروا إلى خطورة انتهاك خصوصية الأطفال وجمع بياناتهم دون إذن من الوالدين. هذا، مع دعوات لإيجاد آلية تكفل حماية خصوصية الطفل، وتمنع تعرضه للاستغلال، والجرائم الإلكترونية (Livingstone & Smith, 2014). و قد أدى استخدام الأطفال لهذه الأجهزة وإقبالهم الشديد على اكتشاف ذواتهم من خلال برامجها وتطبيقاتها إلى تأثر جميع جوانب حياتهم من الناحية الصحية والاجتماعية والسلوكية والأخلاقية والنفسية؛ لذلك تكمن الطريقة المثلى لاستخدامها في تحقيق أقصى قدر من الآثار الإيجابية لهذه الأجهزة وتقليل الآثار السلبية إلى أقل قدر ممكن (Steyer, 2014). ومع ذلك فإن الأطفال ليسوا بمنأى عن هذه الأضرار التي قد يخلفها استخدامهم للأجهزة الذكية وتطبيقاتها؛ ففي غياب الوصاية الوالدية القائمة على وعي وإدراك لمخاطر هذه الأجهزة.

ولعل ماتعانيه الأسر من تغير في سلوكيات أطفالهم الصغار- خاصة في سن الروضة- بعد استخدام الأجهزة الذكية هو ما زاد مسؤولية الوالدين في ترشيد هذا الاستخدام وتقنينه، بالإضافة إلى بروز أهمية البحث المستمر عن آخر الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا الشأن؛ لكي يتسنى اجتناب

الكثير من السلبيات والانتفاع بإيجابيات هذه التقنيات التي صار من الصعب الاستغناء عنها في وقتنا الحاضر، ولذلك ارتأت الباحثتان ضرورة تسليط الضوء على المشكلات السلوكية التي قد تنتج عن استخدام الأطفال في مرحلة الروضة للأجهزة الذكية في مملكة البحرين؛ بهدف توعية أولياء الأمور بكيفية التعامل مع أطفالهم، واتخاذ القرارات الصائبة في هذا الشأن.

ثانياً : الدراسات السابقة :

توجهت الكثير من الدراسات مؤخراً إلى تحديد الخط الفاصل بين الاستخدام النافع للأجهزة الذكية من قبل الأطفال والاستخدام الضار لها، حيث استهدفت بعض الدراسات معرفة نسب الأطفال من مستخدمي الأجهزة الذكية في الطفولة المبكرة هذا شأن دراسة مسحية عن «استخدامات الأطفال أقل من ثمان سنوات لوسائل وأجهزة الإعلام في الولايات المتحدة الأمريكية» قامت بها رديوت (Rideout 2013) أثبتت أن الأسر التي لديها أطفال في سن الثامنة أو أقل قد زادت نسبة تملكهم للأجهزة اللوحية مثل الهاتف الذكي والأجهزة اللوحية مثل الآيباد (Ipad) إلى خمسة أضعاف، إذ كانت (8%) في سنة 2011 ووصلت إلى (40%) في سنة 2013، وكذلك زادت نسبة الأطفال المستخدمين لأنواع الأجهزة الذكية بشكل عام من (52%) إلى (75%) خلال السنتين المذكورتين.

وأجريت دراسات أخرى تناولت استخدامات الأطفال في مرحلة رياض الأطفال للأجهزة الذكية وعلاقتها بمشكلاتهم السلوكية، فأجريت دراسة أبي الرب والقصري (2014) عن المشكلات السلوكية جراء استخدام الهواتف الذكية من قبل الأطفال من وجهة نظر الوالدين في ضوء بعض المتغيرات على (299) من أولياء أمور تم اختيارهم عشوائياً باستخدام أداة هي عبارة عن استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد (اجتماعي، نفسي، تربوي)، وبعد تحليل النتائج بينت الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية وجوفاً هي المشكلات الاجتماعية، تليها المشكلات التربوية، ثم المشكلات النفسية. كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية جراء استخدام الهواتف الذكية تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وأن هناك فروقاً تعزى إلى العمر لصالح الفئة العمرية (8-12) سنة، وأن هناك فروقاً في عدد ساعات الاستخدام لصالح الفئة (1-3) ساعات وأكثر من (3) ساعات.

وكما أوضحت دراسة أبو مصطفى وأبو مصطفى (2015) التي أجريت في غزة بفلسطين، وهدفت إلى إمكانية التنبؤ بالمشكلات السلوكية في ضوء استخدام الأجهزة الذكية لدى الأطفال؛ من خلال التعرف إلى الفروق في المشكلات السلوكية التي تعزى لمتغير الجنس، وأثر التفاعل بين المشكلات السلوكية وكل من: جنس الطفل، وعمره، ونوع الجهاز الخلوي، وعمره عند استخدام الجهاز للمرة الأولى، والوقت الذي يقضيه في استخدام الجهاز، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. وكانت عينة الدراسة الفعلية (310) طفلاً وطفلة، منهم (175) طفلاً و(135) طفلة من مستخدمي الأجهزة الذكية، تتراوح أعمارهم بين (3 و12) سنة. وقد تم إعداد أداة لقياس المشكلات السلوكية تتكون من (72) فقرة، مقسمة إلى ستة مجالات. وأظهرت النتائج أن أكثر مجالات المشكلات السلوكية لدى الأطفال موضوع الدراسة شيوعاً هو مجال النشاط الزائد وبوزن نسبي قدره (85.7%)، وأن الوزن النسبي للمشكلات السلوكية لدى الأطفال موضوع الدراسة قد بلغ (44.5%).

أما في دراسة تشو وتشو (2015) Cho and Cho عن تأثير استخدام الأطفال الصغار المفرط لألعاب الهواتف الذكية على جوانبهم الاجتماعية ومشكلاتهم السلوكية فتم توزيع استبانات على أمهات ومعلمات (147) طفلاً من سن (3 إلى 5) سنوات من حضانتين ودارين للرعاية، وهم من الأطفال الذين يعيشون ضمن الظروف الاجتماعية والاقتصادية نفسها. وقد جاءت النتائج على النحو الآتي: كلما زاد استخدام الأطفال لهذه الألعاب بشكل مفرط تأثر سلوكهم الاجتماعي بشكل سلبي أكثر، وكلما ازداد انغمارهم في استخدام ألعاب الهواتف الذكية زادت مشكلاتهم السلوكية.

وهدفت دراسة إبيك ويم وتشان وجوه (2016) Ebbeck, Yim, Chan and Goh إلى التعرف إلى الفوائد والمخاطر المحتملة لاستخدام الأطفال الصغار في سنغافورة للأجهزة الإلكترونية، حيث تكونت عينة الدراسة من (1058) من أولياء الأمور ومقدمي الرعاية للأطفال دون عمر السابعة، وتم التحقق من آرائهم حول إمكانية ومدة استخدام أطفالهم لهذه الأجهزة، بالإضافة إلى المنافع والمخاطر التي قد تنطوي عليها هذه الأجهزة. وكانت نتيجة هذه الدراسة أن (25.8%) من أطفال العينة يستخدمون الهواتف الذكية، و(25.7%) يستخدمون الأجهزة اللوحية. وأن أغلبية الأطفال الصغار؛ ما عدا فئة دون الواحدة، يستخدمون الأجهزة الإلكترونية بشكل يومي، وأن (69.1%) من أولياء الأمور ومقدمي الرعاية يعتقدون أن استخدام أطفالهم لهذه الأجهزة قد يسبب لهم تدهور الرؤية، وأن استخدامهم لهذه الأجهزة بشكل يومي قد يؤدي بهم إلى حالة من الإدمان بنسبة (55.4%)، كما يعتقد أولياء الأمور أن استخدام الأطفال للأجهزة بشكل مفرط قد يؤدي إلى ضعف في الكفاءة الاجتماعية بنسبة (27.1%)، وذلك قد تؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي بنسبة (24.4%)، وأنه قد يفضي إلى ضعف في نمو الأطفال العاطفي الاجتماعي بنسبة (21.3%).

أما تشو ولي (2016) Cho and Lee في دراستهما عن أثر الهواتف الذكية على الذكاء العاطفي والمشكلات السلوكية لدى الأطفال من سن (1 إلى 6) سنوات، فسعيًا إلى التحقق مما إذا كان للتقييم والوعي الذاتي للوالدين تجاه استخدام الهواتف الذكية تأثير في طريقة استخدام الأطفال وإدماجهم لهذه الأجهزة التي تؤثر بالتالي على ذكائهم العاطفي ومشكلاتهم السلوكية. وقد وضعت الدراسة عدة عوامل مؤثرة مثل (عمر الوالدين، العزلة التطوعية بسبب عمل الوالدين، انحراف الشخصية نسبةً إلى الخلفية العلمية للوالدين). ومع الاستخدام المتزايد للأطفال الصغار لهذه الأجهزة، تأكدت ضرورة السيطرة الإلزامية على هذا الاستخدام، مع مراعاة مدة الاستخدام اليومي لهذه الأجهزة من قبل الأطفال الصغار. وكانت نتيجة هذه الدراسة عدم وجود ارتباط بين المتغيرات المستقلة للحياة اليومية ومتغيرات نتائج الذكاء العاطفي، بينما كان لميول الإدمان آثار إيجابية كبيرة في المشكلات السلوكية، في حين كانت نتيجة الذكاء العاطفي سلبية. كما تبين من الدراسة أنه كلما زادت درجة الوعي والتقييم الذاتي للوالدين تجاه استخدام الأطفال للأجهزة الذكية قلت درجة تأثير الجانب السلوكي لدى الأطفال بهذه الأجهزة وقلت درجة إدماجهم عليها، وأخيرًا أشارت الدراسة إلى أن موقف الآباء تجاه استخدام الهاتف الذكي قد يقلل من الآثار السلبية الناتجة عن الاستخدام المفرط للهاتف الذكي من قبل الأطفال الصغار.

أما في دراسة متولي (2017) عن أثر ألعاب شاشات اللمس على أنشطة الطفل ونموه في مرحلة الطفولة المبكرة، فقد تم تصميم استبانة إلكترونية وزعت على (43) من آباء وأمهات أطفال في مرحلة الطفولة المبكرة تتراوح أعمارهم من (2 و9)؛ أعوام بهدف التعرف إلى سلبيات ألعاب شاشات اللمس وإيجابياتها من وجهة نظرهم، وتحديد متوسط عدد ساعات الاستخدام من قبل الأطفال. وأوضحت النتائج أن (83%) من أفراد العينة يعتقدون أن اللعب بشاشات اللمس يعلم الأطفال الأفكار السيئة والمرفوضة مجتمعيًا، وأن (50%) اتفقوا على أنها تشجع الأطفال على الاستيلاء على أدوات الآخرين، وجاءت نسبة المتفقين على أن هذه الألعاب تعود الطفل على العنف بنسبة (82%)، وعلى أنها تكسب الطفل صفة الأنانية وحب التملك بنسبة (52%)، بالإضافة إلى أن (56%) يعتقدون أنها تشجع الأطفال على العصيان وعدم الاستجابة.

وهدفت دراسة هارتمان (2017) Hartman عن تأثير الوصول للأجهزة الرقمية على تنمية المهارات الاجتماعية في رياض الأطفال، إلى التحقق مما إذا كان تردد أطفال الرياض على استخدام الأجهزة الرقمية في المدرسة يؤثر إيجابًا أو سلبًا أو دون تأثير على نمو مهاراتهم الاجتماعية. وقد تم استخدام المنهج المختلط باتباع التحليل الكمي والنوعي عن طريق الدراسات الاستقصائية ومتابعة السجلات والاستبانات والمقابلات الجماعية المركزة وملاحظات الفصول الدراسية على عينة دراسة

تكونت من (59) طفلاً من رياض الأطفال في ثلاث مدارس حكومية لمدة يوم كامل، بالاستعانة بكل من المعلمين وأولياء الأمور. وقد دعمت النتائج الكمية فرضية عدم وجود علاقة بين استخدام الأطفال للأجهزة الرقمية في المدرسة ونمو مهاراتهم الاجتماعية، وكذلك عدم وجود علاقة بين استخدام الأطفال للأجهزة الرقمية في المنزل وبين نمو مهاراتهم الاجتماعية.

وفي دراسة السادة (2017) Alsadah التي تهدف إلى التعرف إلى أثر استخدام الأطفال للأجهزة الإلكترونية على تنميتهم الاجتماعية بحسب آراء الوالدين، استخدم المنهج الكيفي على خمسة من أولياء أمور أطفال من سن (4-10) سنين من الشرق الأوسط مغربين في أمريكا، وتمت الاستعانة بالمقابلات التي تضمنت المتغيرات الآتية: وقت الاستهلاك، الرقابة الوالدية، فقدان العواطف، الأطفال النشطاء اجتماعياً. وأظهرت النتائج تأكيد أولياء أمور أطفال العينة أن أطفالهم يعتبرون من مستخدمي الوسائط الإلكترونية بشكل كبير، وأن غالبيتهم يعتبرون هذا الاستخدام مهارة أساسية يجب على أطفالهم اكتسابها، بل إن أطفالهم لا يستطيعون أن يتوقفوا يوماً واحداً عن استخدام هذه الوسائط والأجهزة لفترات طويلة تزيد عادةً في عطلة نهاية الأسبوع. كما أكد جميع أولياء الأمور تواصل محاولتهم التحكم في مقدار الوقت الذي يقضيه أطفالهم على وسائل الإعلام الإلكترونية. أما بالنسبة إلى تفاعلهم الاجتماعي، فقد أكد أولياء الأمور أن أطفالهم لا يعانون من أي تأثير سلبي من ناحية التفاعل مع الآخرين، بل إنهم يحرزون تقدماً ملحوظاً في ذلك.

التعقيب على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة يتبين أنها جميعها أكدت أهمية دراسة متغير استخدام الأجهزة الذكية من قبل الأطفال وتأثيره على جوانب متعددة من سلوكياتهم، وأثبتت نتائج دراسة الإقبال الكبير للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة على استخدام الأجهزة الذكية بأشكالها المتعددة خاصةً الهاتف الذكي والأجهزة اللوحية، مثل دراسة رديوت (2013) Rideout وبينت أن هناك آثاراً سلبية لاستخدام هذه الأجهزة الذكية مثل ظهور السلوك العدواني، والقلق، والنشاط الزائد، والعزلة الاجتماعية حسب ادراك الوالدين للآثار السلبية (بيك وي وكيم، 2013؛ أبو الرب والقصري، 2014؛ تشو ولي، 2016؛ متولي، 2017). ولكن كان هناك دراسات أخرى بينت أن استخدام هذه الأجهزة من قبل الأطفال في مرحلة الرياض لاينجم عنه آثار سلبية، وخاصة فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية (هارتمان، 2017؛ السادة، 2017). واختلفت الدراسات السابقة في الأدوات، والعينات، والبلدان التي تمت فيها الدراسة، فبعضها أجري في بلدان عربية، مثل دراسة أبو مصطفى وأبو مصطفى (2015) في فلسطين، والبعض الآخر في بلدان أجنبية مثل دراسة إبيك وآخرون (2016) في سنغافورة. ولكن يبدو أن هناك ندرة في الدراسات السابقة - حسب علم الباحثين - قد تم إجراؤها في مملكة البحرين.

وتحددت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في تأكيد على أهمية موضوع الدراسة وخصوصاً في ظل ندرته في البلدان الخليجية، وكذلك في تحديد نوع المشكلات التي قد تنجم عن استخدام الأجهزة الذكية، وفي التعرف على الأدوات والمنهجية المناسبة للدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي (المقارن والارتباطي والتنبؤي)؛ للتحقق من دلالة الفروق في المشكلات السلوكية جراء استخدام أطفال الرياض للأجهزة الذكية، والتنبؤ بالمشكلات من خلال استخدامهم لهذه الأجهزة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

1- مجتمع الدراسة: يضم مجتمع الدراسة جميع أطفال الرياض من سن الثالثة إلى سن السادسة

في مملكة البحرين خلال العام الدراسي 2017 / 2018م، والبالغ عددهم (7301) طفلاً وطفلة، وفقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم لنفس السنة.

2- عينة الدراسة: تم تحديد حجم عينة الدراسة عن طريق موقع (Raosoft) حيث بلغ الحد الأدنى للعينة (364)، أي مانسبته (5.2%) من مجتمع الدراسة. وتم التواصل مع أفراد مجتمع الدراسة من أطفال الرياض بمملكة البحرين عن طريق الفضاء الإلكتروني، وذلك بوضع أداة الدراسة في موقع (Google Form)، ومن ثم إرسال الرابط إلى أكبر عدد ممكن من أولياء أمور الأطفال في مرحلة الروضة، وقد شارك في الاستبانة الإلكترونية (508) من العينة المتاحة، أي بنسبة (7.3%) من مجتمع الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب العمر والنوع الاجتماعي

| المجموع | العمر (بالسنوات) | | | | عينة الدراسة | | |
|---------|------------------|--------|--------|--------|----------------------|---------|-------|
| | 6 | 5 | 4 | 3 | | | |
| 245 | 100 | 42 | 62 | 41 | العدد | أنثى | النوع |
| 100.0% | 40.8% | 17.1% | 25.3% | 16.7% | النسبة المئوية للنوع | | |
| 48.2% | 46.9% | 48.8% | 50.4% | 47.7% | النسبة المئوية للعمر | | |
| 263 | 113 | 44 | 61 | 45 | العدد | ذكر | |
| 100.0% | 43.0% | 16.7% | 23.2% | 17.1% | النسبة المئوية للنوع | | |
| 51.8% | 53.1% | 51.2% | 49.6% | 52.3% | النسبة المئوية للعمر | | |
| 508 | 213 | 86 | 123 | 86 | العدد | المجموع | |
| 100.0% | 41.9% | 16.9% | 24.2% | 16.9% | النسبة المئوية للنوع | | |
| 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | النسبة المئوية للعمر | | |

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

أداتا الدراسة:

تمثلت أداتا الدراسة في ما يلي:

1- استبانة لقياس استخدام أطفال الرياض للأجهزة الذكية: هدفت هذه الاستبانة إلى قياس استخدام الأطفال للأجهزة الذكية، وشملت في صورتها الأولية (35) فقرة، وتضم الأداة (3) تقديرات، وتعني بدائلها مايلي:

غالبًا: العبارة تنطبق على الطفل في معظم المواقف، أحيانًا: العبارة تنطبق على الطفل في مواقف قليلة، نادرًا: العبارة لا تنطبق على الطفل في معظم المواقف.

2- استبانة تقيس بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال في مرحلة الروضة من وجهة نظر

الوالدين: وقد تضمنت هذه الاستبانة (40) فقرة موزعة على خمسة أبعاد للمشكلات السلوكية:

البعد الأول: النشاط الزائد: (8) فقرات، البعد الثاني: الانعزال: (8) فقرات، البعد الثالث: العدوانية: (8) فقرات، البعد الرابع: العناد: (8) فقرات، البعد الخامس: تشتت الانتباه: (8) فقرات.

صدق أدوات الدراسة:

1- صدق المحتوى: للتأكد من صدق محتوى الأدوات ومدى تحقق خدمتهما لأهداف الدراسة، تم عرضهما على مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعة البحرين وجامعة الخليج العربي واختصاصيين من وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؛ وذلك للحكم على مدى وضوح صياغة الفقرات وملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله، وتقديم المقترحات اللازمة لتطوير الأدوات. وقامت الباحثتان بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، وأجرت التعديلات في ضوء التوصيات.

2- صدق البناء: تم حساب الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية لحساب الصدق التكويني للأداة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2) معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

| معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس | البعد |
|---|---------------|
| 0.51** | النشاط الزائد |
| 0.71** | الانعزال |
| 0.72** | العدوانية |
| 0.57** | العناد |
| 0.71** | تشتت الانتباه |

**معامل الارتباط دال عند 0.01

يتبين من الجدول (2) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية قد تراوحت بين (0.51 و 0.71) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$) مما يشير إلى أن هذه الأبعاد تقيس السمة التي تقيسها الأداة الكلية؛ أي سمة المشكلات السلوكية.

ثبات أدوات الدراسة:

1- تم استخراج معامل الثبات ألفا كرونباخ لكلا الأدوات على النحو الآتي:

جدول (3) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس استخدام الأطفال للأجهزة الذكية وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ

| عدد الفقرات | معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس |
|-------------|---------------------------------|
| 25 | 0.827 |

تشير قيمة معامل الثبات لمقياس استخدام الأطفال للأجهزة الذكية إلى (0.827) وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على ثبات الأداة.

جدول (4) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المشكلات السلوكية والمقياس الكلي للمشكلات السلوكية

| معامل ثبات ألفا كرونباخ | عدد الفقرات | البعد |
|-------------------------|-------------|---------------|
| 0.847 | 8 | النشاط الزائد |
| 0.879 | 8 | الانعزال |
| 0.899 | 8 | العدوانية |
| 0.895 | 8 | العناد |
| 0.918 | 8 | تششت الانتباه |
| 0.959 | 40 | المقياس الكلي |

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) إلى أن معاملات ثبات أداة قياس المشكلات السلوكية لدى الأطفال قد تراوحت للأبعاد بين (0.847-0.918)، وكانت للمقياس ككل (0.959) وهذه القيم مرتفعة، مما يدل على ثبات الأداة.

2- الاتساق الداخلي: بعد القيام بالتعديلات المقترحة من المحكمين والمختصين على أداتي الدراسة، تم توزيعهما على العينة الاستطلاعية -السابق ذكرها- للتحقق من الاتساق الداخلي لهما، وتم استخراج معاملات الارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس للاستبانة الأولى؛ أي استبانة قياس استخدام الأطفال للأجهزة الذكية، وذلك على النحو الآتي في الجدول رقم (5).

جدول (5) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس

| معامل الارتباط مع الدرجة الكلية | الفقرة | التسلسل |
|---------------------------------|--|---------|
| **0.695 | يستخدم الجهاز الذكي لأكثر من ساعتين يومياً. | 1 |
| **0.410 | يتحدث عن الجهاز الذكي وبرامجه عندما يكون في الروضة. | 2 |
| **0.521 | يستخدم الجهاز الذكي بعد الاستيقاظ من النوم مباشرة. | 3 |
| **0.551 | يستخدم الجهاز آخر شيء قبل النوم. | 4 |
| **0.646 | يفضل استخدام الجهاز الذكي على الجلوس مع العائلة. | 5 |
| **0.375 | يفضل استخدام الجهاز الذكي على الجلوس مع الأطفال الآخرين. | 6 |
| **0.563 | يفضل العزلة مع الجهاز الذكي على التعرف إلى أصدقاء جدد. | 7 |
| **0.505 | يفضل استخدام الجهاز الذكي على زيارة الأقرباء. | 8 |
| **0.382 | تمر أيام دون أن يكثر استخدامه للأجهزة الذكية. | 9 |
| **0.668 | يفضل استخدام الجهاز الذكي على ممارسة الأنشطة الأخرى (اللعب، القفز، ..) | 10 |
| **0.697 | يتأخر عن مواعيد النوم بسبب استخدامه للجهاز الذكي. | 11 |

| | | |
|----|--|---------|
| 12 | يستخدم الجهاز الذكي أثناء تناوله لوجبات الطعام. | **0.480 |
| 13 | استخدامه للجهاز الذكي يشجعه على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. | -0.251 |
| 14 | يسمح بمشاركة الآخرين له في استخدام جهازه الذكي بكل سهولة. | 0.019 |
| 15 | يستمر في استخدام الجهاز حتى لو شعر بالتعب أو النعاس. | **0.711 |
| 16 | يفضل الخروج للتنزه مع أسرته على استخدام الجهاز الذكي. | 0.071 |
| 17 | يجد صعوبة في إطفاء الجهاز الذكي. | **0.708 |
| 18 | يشعر بالضيق والغضب إذا تم سحب الجهاز الذكي منه. | **0.657 |
| 19 | يتعارك مع إخوته إذا حاولوا استخدام جهازه الذكي . | **0.688 |
| 20 | ينام طويلاً في الروضة لعدم اكتفائه من النوم بسبب الأجهزة الذكية. | **0.478 |
| 21 | يترك الجهاز ويلعب مع أصدقائه عندما يلتقيهم. | -0.021 |
| 22 | يشعر بالتعب والإرهاق بسبب استخدامه للجهاز الذكي. | **0.693 |
| 23 | يهمل تناول وجباته الرئيسية بسبب استخدامه للجهاز الذكي. | **0.467 |
| 24 | يفضل الاجتماع بالديه وإخوته على استخدام الجهاز الذكي. | 0.114 |
| 25 | يتأثر ببرامج الجهاز الذكي ويحاول تقليد ما فيها. | **0.393 |

** معامل الارتباط دال عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس دالة إحصائياً في 20 فقرة، كما يتبين أن درجات 5 فقرات (13، 14، 16، 21، 24) لا ترتبط درجاتها بالدرجة الكلية على المقياس؛ لذا تم شطب هذه الفقرات من المقياس.

أما الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد الاستبانة الثانية، فإنه تم التحقق من مدى ارتباط الفقرات المكونة لكل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية، والتأكد من عدم تداخلها، وذلك من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الأبعاد والمجموع الكلي لكل بعد، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أبعاد المشكلات السلوكية والمجموع الكلي لكل بعد

| البعـد | التسلسل | الفقرات | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية |
|---------------|---------|--|---------------------------------|
| النشاط الزائد | 1 | يكثر من الحركة ولا يستقر في مكان واحد. | 0.658** |
| | 2 | يتسرع في ردود أفعاله. | 0.770** |
| | 3 | يندفع في كلامه دون تفكير. | 0.682** |
| | 4 | يقاطع الآخرين أثناء حديثهم. | 0.617** |
| | 5 | يشعر بالملل سريعاً من أي نشاط يقوم به. | 0.553** |
| | 6 | يحرك أحد أعضاء جسمه بدون هدف (رأسه، يده، رجله،...) | 0.499** |
| | 7 | يتلفت حوله دون داع لذلك. | 0.523** |
| | 8 | يصعب عليه انتظار دوره. | 0.679** |
| الانعزال | 9 | يستجيب ببطء للمثيرات من حوله. | 0.452** |
| | 10 | يعاني من جمود في تعابير وجهه. | 0.677** |
| | 11 | يفتقد القدرة على التعبير عن مشاعره وآرائه. | 0.610** |
| | 12 | يرفض مشاركة الأطفال في اللعب. | 0.450** |
| | 13 | يعاني من نقص في روح التنافس. | 0.487** |
| | 14 | يميل إلى أن يكون وحده. | 0.529** |
| | 15 | يرفض المشاركة في أنشطة الروضة الخارجية (الرحلات، المسابقات، الزيارات الميدانية...) | 0.535** |
| | 16 | لديه عدد محدود من الأصدقاء. | 0.570** |
| العدوانية | 17 | يستخدم الهجوم اللفظي (شتم / تهديد / كلمات نابية) | 0.880** |
| | 18 | يعتدي على الآخرين بالضرب. | 0.728** |
| | 19 | تظهر عليه نوبات الغضب لأتفه الأسباب. | 0.771** |
| | 20 | يستولي على ممتلكات الأطفال الآخرين. | 0.791** |
| | 21 | يصبح عنيفاً إن لم تنفذ طلباته. | 0.807** |
| | 22 | يكسر ماتصل إليه يده إذا لم يحصل على ما يريده. | 0.637** |
| | 23 | يعاني من العصبية في المزاج. | 0.756** |
| | 24 | يأخذ دور غيره من الأطفال بالقوة خلال اللعب. | 0.721** |

| | | | |
|---------|---|----|------------------|
| 0.679** | يتمرد على الأوامر. | 25 | العناد |
| 0.574** | يقوم بعمل عكس ما يطلب منه. | 26 | |
| 0.717** | يتشبث برأيه ويصر عليه. | 27 | |
| 0.581** | يرفض التنازل عن مواقفه. | 28 | |
| 0.805** | يكثّر من الإلحاح للحصول على ما يريد. | 29 | |
| 0.637** | يرفض الطعام في حالة الغضب وإن كان جائعاً. | 30 | |
| 0.706** | يتحدى الآخرين بعدم القيام بما يطلب منه. | 31 | |
| 0.741** | يصر على القيام بالأعمال التي يمنع عن أدائها. | 32 | تششت الانتباه |
| 0.777** | يبدو شارداً ذهنياً وكأنه في عالم خاص به. | 33 | |
| 0.702** | يسرح في التفكير متجاهلاً من حوله. | 34 | |
| 0.752** | يصعب عليه اتباع التعليمات والإرشادات. | 35 | |
| 0.728** | يصعب عليه التركيز على المهمة التي تطلب منه. | 36 | |
| 0.729** | يجد صعوبة في الإنصات إلى ما يقوله الآخرون. | 37 | |
| 0.715** | يلاحظ عليه السرحان أثناء القيام بالنشاطات المختلفة. | 38 | |
| 0.776** | يفشل في إتمام المهام التي يبدوها. | 39 | |
| 0.514** | ينسى أشياءه وأدواته. | 40 | |

** معامل الارتباط دال عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين فقرات الأبعاد والمجموع الكلي لكل بعد قد تراوحت بين (0.450 و 0.880) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)؛ مما يشير إلى عدم تداخل هذه الفقرات فيما بينها وقوة ارتباطها.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: « ما أبعاد المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى أطفال الرياض بحسب إدراك الوالدين المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية؟ »

تكونت الاستبانة من (40) فقرة مقسمة على خمسة أبعاد لمشكلات سلوكية عند أطفال الرياض بمملكة البحرين، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية،

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

| الانحراف المعياري | المتوسط | المشكلة |
|-------------------|---------|---------------|
| 3.77 | 16.31 | النشاط الزائد |
| 4.71 | 16.18 | العناد |
| 4.85 | 14.20 | العدوانية |
| 5.37 | 13.65 | تششت الانتباه |
| 4.75 | 13.49 | الانعزال |

يبين الجدول السابق أن مشكلة النشاط الزائد في المرتبة الأولى بمتوسط (16.31) وانحراف معياري (3.77)، وتأتي في المرتبة الثانية مشكلة العناد بمتوسط (16.18) وانحراف معياري (4.71)، ثم مشكلة العدوانية في المرتبة الثالثة بمتوسط (14.20) وانحراف معياري (4.85)، أما مشكلة تششت الانتباه فجاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط (13.65) وانحراف معياري بمقدار (5.37)، تليها في المرتبة الخامسة والأخيرة مشكلة الانعزال بمتوسط (13.49) وانحراف معياري (4.75).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو مصطفى وأبو مصطفى (2015) التي أثبتت أن مشكلة النشاط الزائد وفرط الحركة هي أكثر المشكلات السلوكية تكرارًا لدى أطفال الرياض المرتبطة باستخدام الأجهزة الذكية. ولكن هذه النتائج لم تتفق مع دراسة كل من هارتمان (2017) Hartman والسادة (2017) Alsdah. وقد يعزى هذا الاختلاف إلى أن بعض الدراسات السابقة لم تدرس البيئة المحيطة بالأطفال عند استخدامهم لهذه الأجهزة الذكية، مثل وجود رقابة والدية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: « ما أنماط استخدام أفراد العينة من أطفال الرياض للأجهزة الذكية من حيث: (معدل الاستخدام، نوع الاستخدام، الرقابة الوالدية للاستخدام) ؟ »

أ- معدل الاستخدام: لمعرفة المعدلات الزمنية لاستخدام أطفال الرياض للأجهزة الذكية تم تقسيمها نسبةً إلى توصيات الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال (AAP) التي نصت على أنه لا ينبغي أن يتعدى استخدام الأطفال دون السادسة للأجهزة الذكية مدة ساعة واحدة يوميًا (Policy statement, 2013). وبناءً على ذلك، تم تقسيم المعدل إلى ثلاثة مستويات، حيث المعدل المنخفض ما كان أقل من ساعة يوميًا، والمعدل المتوسط من ساعة إلى ساعتين يوميًا، أما المرتفع فما زاد عن ساعتين يوميًا، وجاءت نتيجة توزيع أفراد العينة من الأطفال على هذه المستويات على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (9) المعدل اليومي لاستخدام أطفال العينة للأجهزة الذكية ونسبهم المئوية

| أقل من ساعة يوميًا | | ساعة إلى ساعتين يوميًا | | أكثر من ساعتين يوميًا | | معدل استخدام أطفال العينة للأجهزة يوميًا |
|--------------------|---------|------------------------|---------|-----------------------|---------|--|
| النسبة % | التكرار | النسبة % | التكرار | النسبة % | التكرار | |
| 13.6% | 69 | 33.3% | 169 | 53.1% | 270 | |

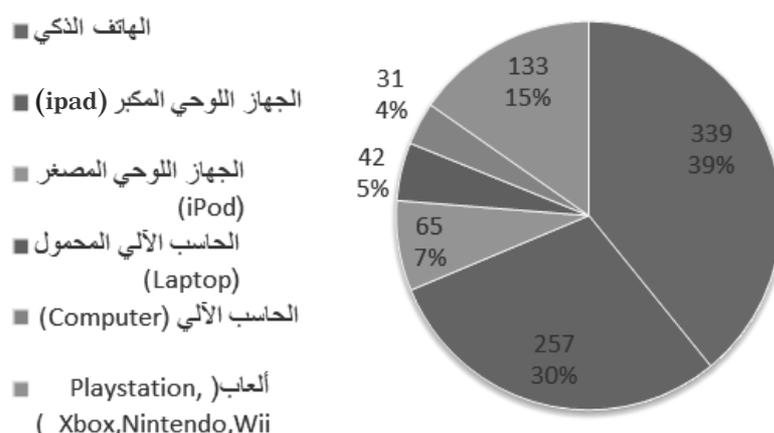
ويتبين من خلال النتائج في الجدول (9) أن (53.1%) من أولياء الأمور أفادوا بأن أطفالهم يستخدمون الأجهزة الذكية لمدة تتجاوز الساعتين يوميًا، و(33.3%) من أولياء الأمور أوضحوا أن أطفالهم يستخدمون هذه الأجهزة فترات تتراوح بين الساعة والساعتين بشكل يومي، في حين أن (13.6%) من الأولياء أشاروا إلى أن أبناءهم يستخدمون الأجهزة الذكية لمدة قصيرة تقل عن الساعة

يوميًا. وتبدو هذه النتيجة مخيفة، لما لها من دلالة على إقبال الأطفال الشديد على هذه الأجهزة.

تؤكد هذه النتيجة ما ورد في دراسة أبو الرب والقصري (2014)، ودراسة ايبك وآخرون (2016) Ebbeck et al ، والتي أثبتت نتائجهم أن استخدام الأطفال للأجهزة الذكية قد امتد إلى فترات طويلة تصل إلى ست ساعات يوميًا. ويعزى ذلك كما هو ملاحظ إلى إقبال الوالدين على شراء الأجهزة الذكية لهم ولأبنائهم في مختلف الأعمار؛ لما لهذه الأجهزة من ميزات ترفيهية وتعليمية توفر الوقت والجهد، وتعطي نوعًا من الراحة للوالدين أثناء انشغال الأطفال بالاستخدام (Baek, Lee & Kim, 2013).

ب. أنواع الاستخدام للأجهزة والتطبيقات من قبل أفراد العينة، وتنقسم إلى قسمين:

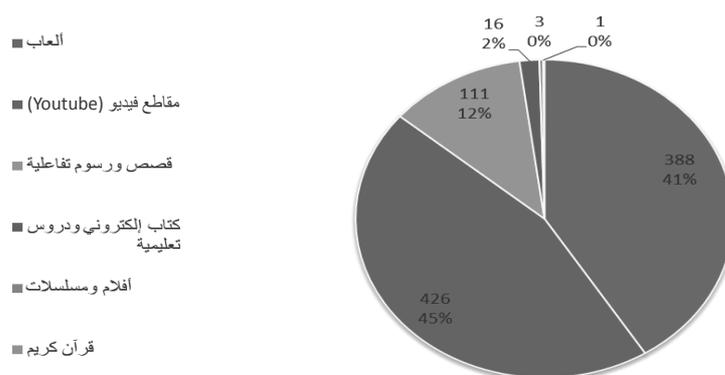
(1) أنواع الأجهزة المستخدمة من قبل أفراد العينة كما هو موضح في الشكل (1)



الشكل (1). أنواع الأجهزة المستخدمة من قبل أطفال العينة

يوضح الشكل السابق أن الهاتف الذكي ارتبط بأعلى عدد من عينة الأطفال المستخدمين للأجهزة الذكية (339) بنسبة (39%)، بينما ارتبط الجهاز اللوحي الكبير (iPad) بعدد (257) بنسبة (30%)، تليها الألعاب في المركز الثالث بـ (133) طفلاً مستخدماً وبنسبة (15%)، ثم الجهاز اللوحي المصغر (iPod) بعدد (65) وبنسبة (7%)، أما الحاسب الآلي المحمول (Laptop) فقد ارتبط بعدد (42) من الأطفال وبنسبة (5%)، وأخيراً الحاسب الآلي بعدد (31) وبنسبة (4%). ويرجع ذلك حسب رأي الباحثين إلى حرص الأسر على شراء الهواتف الذكية لجميع أبنائهم؛ رغبةً في سهولة التواصل معهم في أي وقت وأينما كانوا، أما حصول الجهاز اللوحي الكبير (iPad) على ثاني أكبر نسبة فإنه يرجع إلى سهولة استخدامه وحجمه المناسب للأطفال في سن الروضة. وتؤكد هذه النتيجة دراسة كابالي وآخرين (2015) Kabali et al. التي أثبتت أن (97%) من عينة دراستهم لديهم تلفزيونات، و(83%) من أطفال العينة يمتلكون أجهزة لوحية، و(77%) لديهم هواتف نقالة، وأن (96.6%) منهم يستخدمون الأجهزة المتنقلة.

(2) التطبيقات والبرامج المستخدمة من قبل أطفال العينة كما هو مبين في الشكل (2)



الشكل (2). التطبيقات والبرامج المستخدمة من قبل أفراد العين

يبين الشكل السابق (2) أن التطبيقات والبرامج المستخدمة من قبل الأطفال على الأجهزة الذكية فقد كان النصيب الأكبر لمقاطع الفيديو (Youtube) بـ(426) مستخدماً بنسبة (45%)، ثم الألعاب بـ(388) مستخدماً بنسبة (41%)، تأتي بعدها القصص والرسوم التفاعلية بـ(111) مستخدماً بنسبة (12%)، ثم باقي التطبيقات في المراكز الأخير بأعداد ونسب ضئيلة جداً. وفي دراسات سابقة كدراسة .

ج. هل يوجد رقابة والدية على أفراد العينة؟

وتنقسم إلى قسمين كالتالي:

(1) تواجد أحد الوالدين بالقرب من الطفل أثناء استخدام الأجهزة الذكية .

(2) وجود برامج حماية على الأجهزة المستخدمة .

والجدول التالي (10) يبين نتائج السؤال المتعلق بالرقابة الوالدية لاستخدام الأطفال للأجهزة الذكية:

جدول (10) الرقابة الوالدية لاستخدام الأطفال للأجهزة الذكية

| المجموع | الإجابات | | | المتغيرات |
|---------|----------|---------|--------|---|
| | نادراً | أحياناً | غالباً | |
| 508 | 55 | 207 | 246 | 1) هل يتواجد أحد الوالدين خلال استخدام الطفل للأجهزة الذكية؟ |
| 100.0% | 10.8% | 40.7% | 48.4% | |
| المجموع | الإجابات | | | 2) هل توجد برامج حماية وضعت خصيصاً لحماية طفلك من البرامج غير المناسبة؟ |
| | لا | نعم | | |
| | 508 | 274 | 234 | |
| 100.0% | 53.9% | 46.1% | | |

يبين الجدول السابق بالنسبة لتواجد أحد الوالدين خلال استخدام الطفل للأجهزة الذكية أن (55)

من مجموع أولياء الأمور، أي بنسبة (10.8%) نادراً ما يتواجدون بالقرب من أطفالهم ، وأن (207) منهم أي بنسبة (8.3%) يوجدون أحياناً، وأن 246 منهم، أي بنسبة %48.4 يتواجدون غالباً.

أما بالنسبة للجزء الثاني المتعلق بوجود برامج حماية خصيصاً لحماية الطفل من البرامج غير المناسبة فأجاب 234 من أولياء الأمور أي بنسبة %46.1 بنعم ، في حين أجاب 274 منهم أي بنسبة %53.9 بالنفي.

وفي دراسة نيكين وسكولز (2015) Nikken and Schols عن كيفية وأسباب رغبة الآباء في توجيه استخدام أطفالهم الصغار لوسائل الإعلام، تبين أن الرقابة الوالدية أو الإشراف الأبوي على استخدام الأطفال لوسائل الإعلام الحديثة منوطة بعدة جوانب، منها المواقف الأبوية بشأن آثار وسائل الإعلام في الأطفال؛ فالأهل الذين يوافقون على تأثيرها الإيجابي يطبقون غالباً الإشراف المشترك، في حين أن الآباء الذين يهتمون بالآثار السلبية يقيدون غالباً الاستخدام بالطرق التقنية والفنية لهذه الوسائل. كما أثبتت الدراسة أن الآباء في الأغلب يطبقون جميع أنواع الوساطة أو الرقابة في كثير من الأحيان، سواء كانت القيود النشطة أو القيود التقنية. وفي دراسة متولي (2017) ثبت أن (46.51%) من أولياء أمور أطفال عينة الدراسة لديهم وعي تام بضرورة التدخل في اختيار الألعاب المستخدمة على أجهزة أبنائهم؛ مما يدل على أن هناك نسبة كبيرة تتحكم في اختيار الأطفال لهذه الأجهزة واستخدامها. أما دراسة توبر (2017) Topper عن استخدام الأطفال للأجهزة المحمولة وعلاقتها بمستوى الكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر الوالدين، فتبين أن الرقابة الوالدية ذات دلالة إحصائية بإدراك الوالدين لاستخدام الأطفال للأجهزة المحمولة وتقرير الوالدين عن مستوى الكفاءة الاجتماعية لأطفالهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : « إلى أي مدى توجد فروق دالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟ »

للإجابة عن هذا السؤال، صيغت الفرضية الصفرية الآتية:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية وفي مجموع أبعادها تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لطفل الروضة عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)»

ولاختبار هذه الفرضية استخدم الاختبار الإحصائي (ت) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما في الجدول (11):

جدول (11) فروق المتوسطات بين الذكور والإناث وقيم (ت) المقابلة لها ودلالاتها الإحصائية

| المشكلة السلوكية | النوع | التكرار | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | فرق المتوسطات |
|------------------|-------|---------|---------|-------------------|----------|-------------|---------------|
| النشاط الزائد | ذكر | 263 | 16.79 | 3.60 | 2.97 ** | 506 | 0.99 |
| | أنثى | 245 | 15.80 | 3.88 | | | |
| الانعزال | ذكر | 263 | 13.95 | 4.84 | 2.29 ** | 506 | 0.96 |
| | أنثى | 245 | 12.99 | 4.62 | | | |
| العدوانية | ذكر | 263 | 14.63 | 4.76 | 2.11 ** | 506 | 0.90 |
| | أنثى | 245 | 13.73 | 4.91 | | | |
| العناد | ذكر | 263 | 16.59 | 4.56 | 2.03 ** | 506 | 0.85 |
| | أنثى | 245 | 15.74 | 4.84 | | | |

| | | | | | | | |
|------|-----|---------|-------|-------|-----|------|----------------|
| 1.34 | 506 | 2.83 ** | 5.44 | 14.30 | 263 | ذكر | تشنت الانتباه |
| | | | 5.22 | 12.96 | 245 | أنثى | |
| 5.29 | 506 | 3.57 ** | 17.17 | 67.67 | 263 | ذكر | مجموع المشكلات |
| | | | 16.08 | 62.38 | 245 | أنثى | |

** دالة إحصائياً عند 0.01

يتبين من النتائج في الجدول أعلاه أن متوسطات الذكور في كل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية وفيها مجتمعة أعلى من متوسطات الإناث، فقد كانت فروق المتوسطات في اتجاه الذكور وبدلالة إحصائية؛ وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق في أبعاد المشكلات السلوكية وفيها مجتمعة بين الذكور والإناث؛ فقد تبين أن أولياء أمور الأطفال الذكور يعانون مشكلات سلوكية لدى أطفالهم أكثر من أولياء أمور الأطفال الإناث. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الهاجري (2014) التي أثبتت أن المشكلات السلوكية كالعدوانية وفرط الحركة وتشنت الانتباه أكثر شيوعاً لدى الذكور من شيوعتها لدى الإناث؛ وذلك يعود إلى الطبيعة البيولوجية للذكور التي تغلب عليها الرغبة في السيطرة، خاصة في المجتمعات الذكورية، بينما يغلب على الطبيعة الأنثوية الخضوع والنزوع إلى الأمان (Ostrov & Keating, 2004). وفي دراسة أبو الرب والقصيري (2014) وجدت فروق دالة ظاهرياً بين الذكور والإناث على مقياس المشكلات السلوكية لصالح الذكور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: « إلى أي مدى توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات أبعاد المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية والمشكلات السلوكية بشكل عام تعزى لمتغير معدل الاستخدام؟ »

ولمعرفة الإجابة عن السؤال السابق، تم صياغة الفرضية الصفرية الآتية:

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أبعاد المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض المترتبة على استخدام الأجهزة الذكية والمشكلات السلوكية بشكل عام تعزى لمتغير معدل الاستخدام عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$). »

ولهذه الغاية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لوجود المتغير المستقل بثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، مع متغير تابع أو أكثر، كما في الجدول (12):

جدول (12) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمشكلات السلوكية

| المشكلة السلوكية | مجمع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة " ف " |
|----------------------------|----------------|-------------|----------------|------------|
| النشاط الزائد | بين المجموعات | 2 | 76.635 | 5.490** |
| | داخل المجموعات | 505 | 13.960 | - |
| | الكل | 507 | - | - |
| الانعزال | بين المجموعات | 2 | 290.268 | 13.487** |
| | داخل المجموعات | 505 | 21.522 | - |
| | الكل | 507 | - | - |
| العدوانية | بين المجموعات | 2 | 130.941 | 5.672** |
| | داخل المجموعات | 505 | 23.087 | - |
| | الكل | 507 | - | - |
| العناد | بين المجموعات | 2 | 85.797 | 3.904** |
| | داخل المجموعات | 505 | 21.977 | - |
| | الكل | 507 | - | - |
| تششت الانتباه | بين المجموعات | 2 | 414.582 | 15.155** |
| | داخل المجموعات | 505 | 27.355 | - |
| | الكل | 507 | - | - |
| المشكلات السلوكية بشكل عام | بين المجموعات | 2 | 4085.399 | 15.203** |
| | داخل المجموعات | 505 | 268.716 | - |
| | الكل | 507 | - | - |

** دالة إحصائياً عند 0.01

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات أبعاد المشكلات السلوكية والمشكلات السلوكية بشكل عام؛ إذ أن قيم الدلالة جميعها كانت ($\alpha < 0.01$). وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق في أبعاد المشكلات السلوكية والمشكلات السلوكية بشكل عام تعزى لمتغير معدل الاستخدام. ولمعرفة أي مستويات المتغير المستقل كانت متوسطاتها تختلف عن متوسطات المستويات الأخرى، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Post Hoc)، والجدول (13) يوضح النتائج المتوصل إليها.

جدول (13) المقارنات البعدية (Post Hoc) لدلالة فروق المتوسطات

| الخطأ المعياري | فرق المتوسطات (I-J) | معدل الاستخدام | | البعد |
|----------------|---------------------|------------------------|-----------------------|-------------------|
| | | J | I | |
| .50400 | 1.02882** | أقل من ساعة يومياً | أكثر من ساعتين يومياً | النشاط الزائد |
| .36647 | 1.12770** | ساعة إلى ساعتين يومياً | | |
| .62579 | 2.26071** | أقل من ساعة يومياً | أكثر من ساعتين يومياً | الانعزال |
| .45503 | 2.09023** | ساعة إلى ساعتين يومياً | | |
| .64816 | 1.29066** | أقل من ساعة يومياً | أكثر من ساعتين يومياً | العدوانية |
| .47129 | 1.49167** | ساعة إلى ساعتين يومياً | | |
| .66974 | -1.25675 | ساعة إلى ساعتين يومياً | أقل من ساعة يومياً | العناد |
| .63238 | -1.75539** | أكثر من ساعتين يومياً | | |
| .70553 | 2.44235** | أقل من ساعة يومياً | أكثر من ساعتين يومياً | تششت الانتباه |
| .51301 | 2.60554** | ساعة إلى ساعتين يومياً | | |
| 2.21126 | 8.06989** | أقل من ساعة يومياً | أكثر من ساعتين يومياً | المشكلات بشكل عام |
| 1.60788 | 8.02349** | ساعة إلى ساعتين يومياً | | |

** دالة إحصائياً عند 0.05

من خلال الجدول السابق يتبين أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.01$) في جميع الأبعاد بين متوسطات (الأكثر من ساعتين يومياً) وكل من متوسطات المستويين (أقل من ساعة يومياً/ ساعة إلى ساعتين يومياً)، كما يتضح أيضاً وجود فروق في بعد العناد بين مستوى (ساعة إلى ساعتين يومياً) ومستوى (الأقل من ساعة يومياً). وفي دراسة بيك وشن وشن (Beak, Shin & Shin, 2014) تم تقسيم مدة الاستخدام إلى أربعة مستويات هي (أقل من ساعة يومياً)، و(من ساعة إلى 3 ساعات يومياً)، و(أكثر من ثلاث ساعات إلى خمس ساعات يومياً) و(أكثر من خمس ساعات يومياً)، وكانت نتائج الدراسة متوافقة مع نتائج الدراسة الحالية في أن هناك فروقاً في المشكلات السلوكية بدلالة إحصائية بين المجموعة المفرطة في استخدام الأجهزة الذكية والمجموعة المسيطرة. كما اتفقت دراسة أبو الرب والقصري (2014) مع الدراسات السابقة في وجود فروق في المشكلات السلوكية بين الذين يستخدمون الهواتف الذكية (أقل من 1 ساعة) والذين يستخدمونها من (1-3) ساعات لصالح الذين يستخدمونها من (1-3) ساعات، وبين الذين يستخدمون الهواتف الذكية (أقل من 1 ساعة) والذين يستخدمونها أكثر من (3) ساعات لصالح الذين يستخدمونها أكثر من (3) ساعات، ولم يكن

هناك فرق بين الذين يستخدمون الهواتف الذكية من (1-3) ساعات والذين يستخدمونها أكثر من (3) ساعات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: « إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استخدام الأجهزة الذكية وأبعاد المشكلات السلوكية (النشاط الزائد، الانسحابية، العدوانية، العناد، تشتت الانتباه) لأفراد العينة من أطفال الرياض وذلك للعينة الكلية من جهة وللذكور والإناث من جهة أخرى؟ »

للإجابة عن هذا السؤال، فقد صيغت الفرضية الصفرية الآتية:

«لا توجد علاقة بين استخدام الأجهزة الذكية (الدرجة على مقياس الاستخدام) وأبعاد المشكلات السلوكية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)»

ولاتخاذ القرار المناسب بشأن الفرضية الصفرية قبولاً أو رفضاً، فقد استخرجت معاملات ارتباط بيرسون ودالاتها الإحصائية والجدول (14) يبين النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (14) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد المشكلات السلوكية واستخدام الأطفال للأجهزة الذكية للعينة الكلية

| التشتت الانتباه | العناد | العدوانية | الانعزال | النشاط الزائد | معامل ارتباط بيرسون | الاستخدام |
|-----------------|--------|-----------|----------|---------------|---------------------|-----------|
| 0.42** | 0.33** | 0.39** | 0.43** | 0.36** | | |

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند 0.05

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين استخدام الأجهزة الذكية من جهة وكل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية بين (0.33 و 0.43)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية لصالح وجود علاقة دالة إحصائية بين الاستخدام وأبعاد المشكلات السلوكية.

أما فيما يخص العلاقة الارتباطية بين الاستخدام وأبعاد المشكلات السلوكية في كل مستوى من مستويات متغير النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) فالجدول (15) يبين النتائج الآتية:

جدول (15) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد المشكلات السلوكية واستخدام الأطفال للأجهزة الذكية (ذكوراً وإناثاً)

| الذكور | الإناث | البعد |
|--------|--------|---------------|
| 0.34** | 0.38** | النشاط الزائد |
| 0.43** | 0.41** | الانعزال |
| 0.42** | 0.34** | العدوانية |
| 0.40** | 0.25** | العناد |
| 0.45** | 0.39** | تشتت الانتباه |

** معامل الارتباط دال عند 0.01

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين استخدام الأجهزة الذكية من جهة وكل بعد من أبعاد المشكلات

السلوكية لدى الذكور بين (0.34 و 0.45) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لدى الإناث بين (0.25 و 0.41) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجة الاستخدام من جهة وبين كل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية سواءً أكان ذلك عند الذكور أم عند الإناث من جهة أخرى. ومن الدراسات التي أثبتت العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكية من قبل الأطفال والمشكلات السلوكية التي يعانون منها دراسة بيك وآخرون (2014) (Beak et al.) حيث أظهرت الدراسة أن الأطفال الذين لديهم استخدام مفرط للهواتف الذكية يعانون من مشاكل عاطفية داخلية قد تؤدي إلى مشاكل سلوكية مثل الانسحاب، والعدوانية، الاكتئاب، وفرط النشاط، ونقص الانتباه. وعندما قام كل من تشو وتشو (2015) (Cho and Cho) في دراستهما بالتحقق من وجود العلاقة بين استخدام الأطفال الصغار للأجهزة الذكية ومشكلاتهم السلوكية، وجدوا أنه كلما زاد انغماس الأطفال في الألعاب على الهواتف الذكية زاد جانب المشكلات السلوكية لديهم صعوبة.

وكما أن نتيجة الدراسة الحالية قد أثبتت وجود علاقة بين استخدام الأطفال للأجهزة الذكية والمشكلات السلوكية بأبعادها الخمسة، إلا أنه لا يمكن إغفال الدور الإيجابي لهذه الأجهزة الذكية وتأثيرها الجيد إذا ما تم استخدامها بالطريقة الصحيحة والمفيدة. ومن الدراسات التي أثبتت أن الأطفال قد لا يعانون من أي تأثير سلبي في نواحي تفاعلهم الاجتماعي بسبب استخدام الأجهزة الذكية دراسة السادة (2017) (Alsadah)، بل أثبتت أن الأطفال يحرزون تقدماً ملحوظاً في هذه النواحي.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: « ما المتغيرات المستقلة الأكثر قدرة على التنبؤ بالمجموع الكلي للمشكلات السلوكية (معدل الاستخدام، الرقابة الوالدية، استخدام الأجهزة الذكية)؟ »

حيث تم صياغة الفرضية للإجابة عن السؤال على النحو التالي:

« لا توجد قدرة ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة (معدل الاستخدام، الرقابة الوالدية، استخدام الأجهزة الذكية) على التنبؤ بالمشكلات السلوكية.»

ولمعرفة القدرة التنبؤية للمتغيرات المستقلة (معدل الاستخدام، الرقابة الوالدية، الاستخدام معبراً عنه بالدرجة على مقياس الاستخدام) بالمتغير التابع (المشكلات السلوكية معبراً عنها بالدرجة على مقياس المشكلات السلوكية) فقد أجري تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression) وفيما يلي عرض لنتائج تحليل الانحدار.

جدول (16) معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة مجتمعة

وبين درجة المشكلات السلوكية ومعامل التحديد

| نموذج الانحدار | معامل الارتباط (R) | معامل التحديد (R ²) | معامل التحديد المعدل | الخطأ المعياري للتقدير |
|----------------|--------------------|---------------------------------|----------------------|------------------------|
| 1 | 0.44 | 0.20 | 0.19 | 15.13 |

يتبين من الجدول (16) أن قيمة معامل الارتباط بين متغيرات (معدل الاستخدام، الرقابة الوالدية، استخدام الأجهزة الذكية) من جهة ودرجة المشكلات السلوكية من جهة أخرى بلغت (0.44) كما بلغ معامل التحديد بينها (0.20)؛ مما يعني أن (20%) من التباين في المشكلات السلوكية تفسره العوامل المستقلة قيد الدراسة مجتمعة، وأن (80%) من التباين في المشكلات السلوكية تفسره عوامل أخرى.

وللتأكد من صلاحية النموذج للتنبؤ، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي كما في الجدول الآتي:

جدول (17) تحليل التباين الأحادي لمجموع المربعات

| قيمة (ف) | متوسط المربعات | درجة الحرية | مجموع المربعات | نموذج الانحدار | |
|----------|----------------|-------------|----------------|----------------|---|
| 41.41** | 9483.93 | 3 | 28451.80 | الانحدار | 1 |
| | 229.01 | 504 | 115420.34 | البواقى | |
| | | 507 | 143872.15 | الكلى | |

** دالة إحصائياً عند 0.01

بلغت قيمة (ف:41.41) ، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يعني صلاحية النموذج للتنبؤ، أي أن للتباين الناجم عن معدل استخدام الطفل للأجهزة الذكية والرقابة الوالدية ودرجة استخدام الأجهزة الذكية تأثير ذو دلالة إحصائية على التنبؤ بالمشكلات السلوكية. وكتابة معادلة التنبؤ استخرجت معاملات معادلة التنبؤ كما في الجدول(18):

جدول (18) نتائج تحليل الانحدار التدريجي للمتغيرات المستقلة بمجموع المشكلات السلوكية لدى أفراد العينة

| R 2 | قيمة (t) | معاملات غير معيارية | | نموذج الانحدار | |
|-------|----------|---------------------|----------|-----------------------------------|---|
| | | الخطأ المعياري | قيمة (B) | | |
| 0.198 | 7.69** | 5.48 | 42.14 | (الثابت) | 1 |
| | -0.73 | 1.12 | -0.82 | معدل استخدام الطفل للأجهزة يومياً | |
| | -3.63** | 1.10 | -3.99 | الرقابة الوالدية | |
| | 8.28** | 0.11 | 0.87 | استخدام الأجهزة الذكية | |

** دالة إحصائياً عند 0.01

يتبين من الجدول السابق أنه يمكن التنبؤ بالمشكلات السلوكية من خلال عاملي الرقابة الوالدية واستخدام الأجهزة الذكية معبراً عنها بالدرجة على مقياس الاستخدام؛ إذ أن قيمتي معاملتهما دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، في حين لا يمكن استخدام معدل استخدام الطفل للأجهزة يومياً (الزمن الذي يقضيه على الجهاز الذكي)، إذ أن قيمة معاملته ليست دالة إحصائياً. ويمكن كتابة معادلة التنبؤ كما يلي:

درجة المشكلات السلوكية = 0.87+42.14(درجة الاستخدام)-3.99(مدى تواجد الوالدين)

وهذه النتيجة تتفق مع معظم الدراسات السابقة التي بينت أن هناك علاقة قوية بين المشكلات السلوكية لدى الأطفال واستخدام الأجهزة الذكية، مثل دراسات (أبو الرب والقصري، 2014؛ تشو وتشو، 2015؛ ابيك وآخرون، 2016؛ تشو ولي، 2016؛ متولي، 2017؛ السادة، 2017).

توصيات الدراسة:

1- أن يقدم أخصائيو الأطفال دورات توجيهية لأولياء الأمور والمربين في المؤسسات التعليمية عن الاستخدام الأمثل لأجهزة التكنولوجيا الحديثة وتقنياتها.

2- أن يكون استخدام الأطفال الصغار للأجهزة الذكية تحت الإشراف المباشر للوالدين، مع تفعيل

جميع وسائل الحماية من برامج وإعدادات للتأكد من سلامة الاستخدام وملاءمته للمرحلة العمرية المعنية.

3- أن يتم تخصيص وقت محدد لا يتجاوزه الأطفال الصغار في استخدامهم للأجهزة الذكية، بحيث لا يتعدى ساعة واحدة يوميًا لمن هم دون السادسة من العمر، كما نصت عليه توصيات الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال (AAP).

4- أن تعمل الأسرة على توفير أنشطة بديلة للطفل، كمشاركته في الألعاب الرياضية، أو الفنية، أو الثقافية.

البحوث المقترحة:

تقترح الدراسة إجراء البحوث التالية مستقبلاً

1- إجراء دراسة ميدانية للكشف عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال في سن (9-12)؛ جراء استخدامهم للأجهزة الذكية في مملكة البحرين.

2- إجراء دراسة ميدانية للتعرف إلى تأثير الأجهزة الذكية في الترابط الأسري في مملكة البحرين.

3- إجراء دراسة ميدانية لبرامج إرشادية في تعديل السلوك؛ للحد من إدمان الأطفال على الأجهزة الذكية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبوالرب، محمد عمر والقصيري، إلهام مصطفى (2014). المشكلات السلوكية جراء استخدام الهواتف الذكية من قبل الأطفال من وجهة نظر الوالدين في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. 35 ، 171-192.

أبوخطب، فؤاد، وصادق، آمال (2008). *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين* (ط.5). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبوشوارب، ختام عبدالحميد (2013). *فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة*. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. فلسطين.

أبومصطفى، نظمي عودة وأبو مصطفى، إسلام نظمي (2015). *التنبؤ بالمشكلات السلوكية في ضوء استخدام الأجهزة الذكية لدى الأطفال*. دراسة مقدمة إلى مؤتمر تأثير الأجهزة الذكية على نشأة الطفل الذي نظمته جامعة القدس المفتوحة - كلية التنمية الاجتماعية والأسرية، غزة، فلسطين.

أبومنديل، وسام يوسف (2016). *المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتواصل الأسري لدى المراهقين مستخدمي الهاتف الذكية من وجهة نظر الوالدين*. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. فلسطين.

الشمري، فيصل (2014). *مستجدات التعليم الإلكتروني « تطبيقات الهواتف الذكية، ومتاجر الويب »*. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني عن بعد. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

فقيهي، محمد بن علي محمد (2007). *المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير). كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.

قويدر، مريم (2012). *أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال*. رسالة ماجستير. كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر. الجزائر.

متولي، محمد خليفة اسماعيل (2017). *أثر ألعاب شاشات اللمس على أنشطة الطفل ونموه في مرحلة الطفولة المبكرة*. دراسة قدمت للمؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة 6 أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب بعنوان: *مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي*. القاهرة.

مخاطري، نصيرة طالح (ديسمبر 2017). *التربية والتعليم في رياض الأطفال* (دراسة ميدانية عن واقع الروضات لولاية تيزي وزو كعينة). *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 31، 517-532.

الميلادي، عبد المنعم (2004). *مشاكل نفسية تواجه الطفل*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

Alsadah, Z.(2017). *Using electronic media and Children's Social Development: Parent's Views*, (Master thesis). University of Toledo, USA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (5th ed.), (DSMIV), Washington: DC.

Baek, Yu-Mi, Lee, Jeong-Min & Kim, Kyu-Soo.(2013). A study on smart phone use condition of infant and toddlers. *International Journal of Smart Home*,7(6),123132-.

Baek,H., Shin, Y. M.,& Shin, K. M.(August,2014).Emotional and behavioral problems related to smartphone overuse in elementary school children. *Korean Neuropsychiatric Association*, 53(5) 320 - 326.

Bleckmenn,P., Rehbién, F., Seidel,M. & Moble,T.(2014). Media Protect- a programme targeting parents to prevent children's Problematic use of screen media. *Journal of Children's services*, 9(3) 207 - 219.

Cho, J & Cho, A.(2015). The impact of young children's excessive immersion in smartphone games on their prosocial and problematic behavior. *The Journal of the Korea Contents Association*, 15(10), 647 - 657.

Cho,K., & Lee,J.(2016). Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: mediating self-assessment effects of parents using smartphones, *Computer in Human Behavior*, 66(2017) 303 - 311.

Ebbeck, M., Yim, H. Y., Chan, Y, & Goh, M.(2016). Singaporean Parents' views of their young children access and use of technological devices. *Early Childhood Education journal* (44): 127 - 134.

Hartman, G, M.(2017). *The impact of access to digital devices on social skills growth in kindergarteners.* (Ed.D Thesis). Gwynded Mercy University, USA.

Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R. , Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P.& Jr, Robert L. B.(2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1 - 7.

Livingstone, S. &, Smith, P. K. (2014). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 55(6), 635 - 654.

Nikken, P. & Schols, M.(2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423 - 3435.

Ostrov, J. M.& Keating, C. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interaction: An observational study. *Social Development*,13(2), 271 - 325.

Rideout, V.(2013). Zero to eight : Children's media use in America 2013. *Common sense media.* Retrieved from www.commonsense.org/research.

Scoter, J. V. &, Ellis, D.(2001). *Technology in early childhood education, finding the balance.* Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Steyer, J.(August,2014). Technology promotes behavior among Children that can be self-revealing. *The Guardian.* Retrieved from

<https://www.theguardian.com/media-network/media-network-blog/2014/aug/21/online-safety-children-technology-parents>

Symantec Corporation. (Oct,2018). *Norton's my first device report.* Retrieved from <https://uk.norton.com/internetsecurity-kids-safety-what-age-should-children-own-their-own-mobile-device.html>

Topper, C. (2017). *Parental perception of mobile devices usage in children and social competency.* (Ph.D thesis). Walden University.USA.

دراسة إستطلاعية لواقع استخدام الألعاب الإلكترونية لطلاب الصف الثاني المتوسط بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية

Doi: 10.29343/1-91-3

أ.د. أحمد محمد الفاضل

أ. مازن صالح الجصاص

قسم الإدارة الرياضية الترويحية - كلية علوم الرياضة والنشاط البدني - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية
قسم التربية البدنية - كلية علوم الرياضة والنشاط البدني - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

المخلص :

هدفت الدراسة إلى استكشاف واقع استخدام الألعاب الإلكترونية ومدى تأثيرها على الممارسة الفعلية للأنشطة الرياضية الترويحية لدى عينة من طلاب الصف الثاني متوسط بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. حيث تم النظر إلى واقع استخدام تلك الألعاب من خلال البيانات المتعلقة بالعناصر التالية: البداية الأولى للعب بتلك الأجهزة، نوعية الجهاز المستخدم حالياً، أنواع الألعاب المفضلة، استخدام الإنترنت لأغراض اللعب، مكان اللعب، المشاركة في اللعب مع الآخرين، عدد أيام ممارسة اللعب في الاسبوع، عدد ساعات اللعب في اليوم الواحد، آليات اختيار الألعاب الإلكترونية وعوامل الجذب لها، إضافة إلى الأسباب الرئيسة لاستخدام الألعاب الإلكترونية. باستخدام المنهج الوصفي لتحقيق أغراض الدراسة، تم توزيع استبانة على عينة عشوائية عنقودية من طلاب الصف الثاني متوسط والبالغ عددهم 535 طالباً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية أفراد العينة يمتلكون أجهزة إلكترونية لممارسة الألعاب الإلكترونية، وانخرطوا في ممارستها خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ويستخدمون الإنترنت لغرض ممارسة الألعاب الإلكترونية، ويختارون الألعاب ويستخدمونها بشكل فردي. كما تبين من النتائج أن المنافسة من أكثر عوامل جذب الممارسين للألعاب الإلكترونية، وأن الألعاب القتالية والحروب هي الأكثر تفضيلاً متبوعة بالألعاب المغامرات ثم ألعاب الرياضة الإلكترونية، وقد كانت الأسباب الرئيسة لممارسة تلك الألعاب تتمحور حول خصائص اللعب الإنفرادي وفي أي مكان وأي زمان، إضافة إلى أن غالبية ممارسي الألعاب الإلكترونية يعتقدون بمحدودية تأثيرها على ممارستهم الفعلية للأنشطة الرياضية الترويحية. بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فقد أوصى الباحثان بضرورة تقنين عمليات ممارسة الأطفال والمراهقين للألعاب الإلكترونية، وضرورة العناية بنوعية الألعاب الإلكترونية التي يختارها الأبناء، مع إيجاد البدائل من الأنشطة الترويحية الأسرية المناسبة للمراحل العمرية للأبناء، وتفعيل البرامج الترويحية المجتمعية.

الكلمات الإسترشادية: الألعاب الإلكترونية، ألعاب الفيديو، الأنشطة الرياضية الترويحية، الصف الثاني متوسط.

An Exploratory Study of the Status quo of Playing Electronic Games among Second Grade Students at
Middle Schools in the Eastern Province of Saudi Arabia

Alfadhil, Ahmad M.

Department of Sport and Recreation Management

College of Sport Sciences and Physical Activity King Saud University

Aljassas, Mazen S.

Department of Physical Education

Abstract

This study aimed at exploring the status quo of electronic games use and its impact on recreational sports participation, among a sample of second grade students at middle schools in the Eastern Province of Saudi Arabia. The study includes the start of playing these games, type of current device used, type of games, internet use for playing, place where playing occurs, playing with others, number of weekly days and number of playing hours per day, selection of games and their attractions, and reasons for playing electronic games. A Cluster Random Sampling was used to select 535 participants, most of whom has an electronic device for games. The study's results indicated an overwhelming majority of the sample own electronic game devices, started playing from an early age and use the internet for play purposes. Warfare, adventure and sports were mostly favored electronic games, and competition was the most attractive elements of game selection. Finally, most electronic games players think of limited impact of these games on their participation in recreational sports activities. Based on the results recommendations for guardians were provided.

تم استلام البحث في يونيو 2019 وأجيز للنشر في يوليو 2019

المقدمة ومشكلة الدراسة:

يشهد العالم في العصر الحاضر تطور متسارع في صناعة الوسائل التكنولوجية المختلفة والتي لم يعد بالإمكان التخلي عنها، فالثورة التقنية أفرزت معها العديد من ألعاب الفيديو الإلكترونية المختلفة التي يمارسها العديد من الأفراد، فمن بين الكنديين تقدر نسبة ممارسي الألعاب الإلكترونية بـ 61% أي ما يعادل 23 مليون شخص (Entertainment Software Association of Canada, 2018). والحال كذلك بالنسبة للعديد من الدول الأخرى، وخاصة دول الخليج العربي، التي تنعم بأوضاع اقتصادية وأمنية متميزة، مع مراعاة المراحل السنوية المختلفة لمستخدمي تلك الألعاب.

انتشار تلك الألعاب بين أفراد المجتمع عامة والفئات السنية الصغيرة خاصة، إضافة إلى تعدد أنواعها واختلاف وسائلها وحجم استخدامها في السنوات الأخيرة، خصوصاً مع تضمين العديد منها بأجهزة الهواتف المحمولة، أثار اهتمام المسؤولين وأولياء الأمور والتربويين والباحثين لمحاولة التعرف على الآثار الناجمة عن ممارسة تلك الألعاب سواء الآثار السلبية أو الإيجابية. إن سبب انتشار تلك الألعاب والإقبال المتزايد عليها قد يكون عائد إلى كونها تمارس في أي وقت ولا تحتاج في كثير من الأحيان لأكثر من شخص واحد، إلى جانب سهولة حملها وتخزينها وأسعارها المناسبة، إضافة إلى خاصية التفاعل مع الجهاز أو مع الآخرين، للعب الفردي، للعب غير المرتبط بزمان، وتسجيل النتائج إلكترونياً (الحرمانى، 2012).

ليس غريباً أن يجذب الأطفال والمراهقين من هذا الجيل نحو الألعاب الإلكترونية، وربما يكون على حساب الألعاب التقليدية الأخرى، فقد أدى انتشار الكمبيوتر وألعاب الفيديو والإنترنت في بروز دورها بوضوح في حياة المراهقين، حتى باتوا يفضلونها، واعتادوا ممارستها لتطغى وتفرض نفسها عليهم، حيث أنها أصبحت جزءاً من نمط حياتهم اليومية، حتى أنها استحوذت على عقولهم واهتماماتهم، وتعتبر ضيف دخل في منافسه حادة مع الأسرة في مهمة التنشئة الاجتماعية (الزيودي، 2015).

في المملكة العربية السعودية أشارت التقارير إلى ارتفاع إيرادات سوق الألعاب الإلكترونية في منتصف عام (2018) بنسبة تقدر (15%) عن العام الذي سبقه، حيث وصلت الإيرادات (647) مليون دولار بنهاية (2017)، وارتفعت إلى (756) مليون دولار في منتصف عام (2018)، واحتلت المملكة المرتبة الأولى عربياً من حيث العائدات المالية في سوق الألعاب، وعلى أثر ذلك دخلت ضمن قائمة العشرين دولة بأعلى إيرادات عالمياً. هذا النمو المتسارع قد يكون عائد لدخول منصات الكثير من الألعاب الإلكترونية على الأجهزة المحمولة بما فيها الهواتف الذكية، فقد أشارت «نيوز قيمنق» إلى نتائج دراسة استطلاعية نفذت في منتصف عام (2018) وتوصلت إلى أن استخدام الألعاب الإلكترونية في الهواتف الذكية (الجوال) على مستوى دول الخليج يصل لأكثر من (90%) (رشاد، 2018؛ بابوني، 2018).

منظمة الصحة العالمية (WHO) حدثت التصنيف الدولي الحادي عشر للأمراض في منتصف عام (2018) بإضافة اضطراب ألعاب الفيديو والألعاب الرقمية باعتباره إدماناً ومرضاً عقلياً، وتشخص المنظمة هذا المرض بأنه نمط سلوك مستمر أو مكرر لألعاب الفيديو أو الألعاب الرقمية، سواء كان عبر الإنترنت أو غير متصل بالشبكة العنكبوتية، المصاب بهذا الإضطراب يتسم بأنه يعاني من ضعف السيطرة على النفس وعدم القدرة على التوقف عن ممارسة تلك الألعاب لساعات طويلة وبكثافة عالية. (منظمة الصحة العالمية، 2018، WHO).

بعض الألعاب الإلكترونية تتسم بالعنف وقد تؤدي إلى مضاعفة وتراكم المشاعر والأفكار العدوانية وتناقص في السلوك الاجتماعي السوي والمنضبط، وذلك نظراً لكون هذه الألعاب تقوم بتأصيل القتل والعنف، كجزء من اللعبة، لدى اللاعبين. كما أن هناك نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد في ما تقدمه لتحقيق التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين وتدمير ممتلكاتهم والاعتداء عليهم دون وجه حق، ولذا فإنها قد تعلم الأطفال والمراهقين أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها، وقد تنمي في عقولهم قدرات ومهارات العنف والعدوان التي قد تقودهم في النهاية لارتكاب الجرائم (الزيودي، 2015).

لقد أشارت أماني حسن (2017) إلى أن العديد من الدراسات الأمريكية توصلت إلى أن الألعاب الإلكترونية تتركز على العنف وتأثيرها أشد من أفلام العنف السينمائية، لكونها تفاعلية. كما أن ممارسة الألعاب الإلكترونية لساعات طويلة بدون تواصل مع الآخرين تصنع شخص غير اجتماعي ومنطوياً على ذاته، حيث أن الإسراف في التعامل مع العالم الافتراضي يعزل الفرد عن التعامل مع العالم الواقعي، وعليه يفقد المهارات الاجتماعية في إقامة وتكوين الصداقات والتعامل مع الآخرين، بل وربما تؤدي إلى المزيد من الانقطاع في العلاقة الأسرية والترابط بين أفرادها (الهدلق، 2012).

إن الانتشار الواسع والتطور المستمر للألعاب الإلكترونية وأنواعها المختلفة أدى إلى زيادة مطردة في الإقبال عليها وفي حجم الوقت المخصص للعب بها، خاصة عند الأطفال، وهذا ما جعل المسؤولين والمربين والعلماء، يطرحون العديد من التساؤلات حول آثار تلك الألعاب الإلكترونية الإيجابية والسلبية. لقد أشارت أماني حسن (2017) إلى أن الاستخدام السيئ للألعاب الإلكترونية أدى إلى سلبيات كثيرة منها الاغتراب واستخدامها كوسيلة للانزواء والانطواء من خلال ابتعاد ممارس الألعاب الإلكترونية عن ذاته وواقعه، حيث يحدث اللعب بين الممارس والجهاز أو أطراف أخرى عبر الجهاز، وهو تعبير غير حقيقي وليس له وجود في الواقع، بل ويؤثر على العمليات المعرفية لدى صغار السن من الأطفال والمراهقين.

ومن خلال ما تقدم يرى الباحثان أن استخدام الألعاب الإلكترونية لفترة طويلة قد يؤثر على شخصية الفرد بغض النظر عن المرحلة العمرية، إضافة إلى أن ممارسة تلك الألعاب بكثرة قد يؤدي إلى الخمول وقلة الحركة والنشاط البدني. فالحركة والنشاط البدني أصبحت من متطلبات الحياة اليومية للوقاية من الأمراض العصرية وتحقيق الصحة البدنية والنفسية والاجتماعية، كما أن النشاط البدني من العوامل الرئيسة لتحقيق النمو البدني الطبيعي للأطفال والمراهقين أثناء مراحل نموهم، ولكافة مظاهر الشيخوخة في المراحل السنوية المتقدمة. ونظراً لعدم توفر بيانات دقيقة عن حجم ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية وأنواعها في المملكة العربية السعودية أو إحدى مناطقها، فقد رأى الباحثان أهمية دراسة واقع الألعاب الإلكترونية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمنطقة الشرقية. وقد كان اختيار المرحلة الدراسية مقصوداً لأن طلاب هذه المرحلة يعتبرون في مرحلة انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، ويعتبرون من أكثر الفئات العمرية استخدام لتلك الألعاب، مع توفر كم هائل من وقت الفراغ نظراً لقلة المسؤوليات.

أهمية الدراسة :

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تتناول موضوع واقع الألعاب الإلكترونية في المملكة العربية السعودية، بل وربما الوحيدة على مستوى المنطقة الشرقية لنفس المرحلة العمرية، كما أنها متواكبة مع الطفرة العلمية في وسائل الاتصال وما تحتويه من ألعاب الكترونية وروابط خاصة لبعض تلك الألعاب دون حدود أو قيود، ولذا معرفة حجم استخدام الألعاب الإلكترونية ونوعية المنصات والأجهزة المستخدمة له أهمية علمية وأخرى تطبيقية، حيث تتمثل الأهمية العلمية في الإضافات التي قد تقدمها الدراسة للباحثين والمهتمين، خصوصاً وأن عالم الألعاب الإلكترونية متجدد ومتعدد المصادر، فالعديد من تلك الألعاب أصبحت خلال السنوات القليلة الماضية في متناول الجميع عبر هواتفهم الذكية، بالإضافة إلى الألعاب الإلكترونية الحركية الحديثة، ولهذا نتائج هذه الدراسة ستضيف للجانب العلمي بهذا المجال عامة من حيث حجم استخدام تلك الألعاب وأنواعها ومنصات استخدامها للمرحلة العمرية لهذه الدراسة. أما من الناحية التطبيقية فإن نتائج هذه الدراسة ستساهم في رفع مستوى الوعي الأسري عن ممارسة أبنائهم لتلك الألعاب وحجم الوقت المستهلك لذلك، إضافة إلى أهمية نتائجها لأصحاب القرار والمهتمين بالمجال التعليمي والتربوي والمهتمين بمجال الألعاب الإلكترونية عامة، لتساعدهم في اتخاذ القرارات والإجراءات الملائمة.

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الألعاب الإلكترونية، وأسباب اللعب بها، وأثرها على ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية الفعلية بين طلاب الصف الثاني المتوسط بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة التالية:

تساؤلات الدراسة :

- ما واقع استخدام الألعاب الإلكترونية لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات التالية: (نوع الجهاز، بداية اللعب، استخدام الإنترنت، أيام اللعب في الأسبوع، ساعات اللعب في اليوم الواحد، الجذب للألعاب الإلكترونية، أنواع الألعاب المفضلة، مكان اللعب، المشاركة في اللعب، اختيار الألعاب الإلكترونية)؟

- ما الأسباب الرئيسية للعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام الألعاب الإلكترونية لطلاب الصف الثاني المتوسط بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية وفقاً للتالي: (أيام اللعب في الأسبوع ، ساعات اللعب في اليوم الواحد) تبعاً لمتغير (تأثير الممارسة على الأنشطة الترويحية الرياضية)؟

- إن مصطلح الألعاب الإلكترونية في هذه الدراسة يشمل جميع ألعاب الفيديو الإلكترونية التي يتم استخدامها من الثبات أو الحركة بواسطة جهاز حاسوبي، مكتبي أو محمول أو جهاز خاص بها (سواء كان كفي أو غير ذلك)، أو جهاز الهاتف المحمول، سواء استخدمت تلك الألعاب مباشرة أو عن طريق شبكة الإنترنت.

الدراسات السابقة :

أجرى برتيمه (2017م) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الألعاب الإلكترونية والعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بولاية الوادي في الجزائر، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وتكونت عينه الدراسة من (100) طالباً من المرحلة المتوسطة تم اختيارهم بالطريقة العمدية، وتم استخدام الاستبانة والملاحظة والمقابلة لجمع البيانات. وقد توصل الباحث إلى أن من أهم النتائج هو وجود علاقة ارتباطية بين الألعاب الإلكترونية والعنف المدرسي المادي، وذلك من خلال الحاق الضرر بالجسد والممتلكات، مثل الضرب والحرق، وتؤدي إلى السلوك العدواني في شخصية الأطفال، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الألعاب الإلكترونية والعنف غير المادي من خلال الحاق الضرر النفسي بالأخرين، مثل جرح المشاعر والتحقير.

في دراسة أجراها إبراهيم (2016م) هدفت إلى التعرف على إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال الفئة العمرية (3 - 6) سنوات وسلبياتها من وجهة نظر الأمهات ومعلمات رياض الأطفال، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وتكونت عينه الدراسة من (120) أم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الميسرة (العمدية)، وقد تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج أن هناك جانب من إيجابيات الألعاب الإلكترونية وهو متمثل في تعليم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال، في المقابل تمثلت السلبيات في الإدمان على ممارسة الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على القدرات البصرية والبدنية وتقليل العلاقات الأسرية والاجتماعية.

كما أجرى كل من الصوالحة والعويمر والعمليات (2016م) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الألعاب الإلكترونية العنيفة بالسلوك العدواني والسلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر أولياء الأمور في العاصمة عمان، ولقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وتكونت عينه الدراسة من (100)

ولي أمر تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتوصل الباحثون إلى أن أهم النتائج تمثلت في وجود علاقة للألعاب الإلكترونية بالسلوك العدواني مقارنة بالسلوك الاجتماعي.

التعرف على إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها من وجهة نظر المعلمين والأطفال أنفسهم، كان هدف دراسة أجراها حمدان (2016م) والتي استخدم فيها المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي من خلال تطبيق استبيان لجمع البيانات، وقد تكونت عينه الدراسة من (200) معلماً وطالباً بالتساوي تم اختيارهم بالطريقة العمدية، وتوصل الباحث إلى أن من أهم النتائج أن للألعاب الإلكترونية إيجابيات أهمها التأزر (التوافق) البصري والحركي، فيما كانت أهم سلبياتها أنها تؤدي إلى الإدمان في ممارستها، والعزلة والانعطاف والتقليل في التحصيل الدراسي.

أجرى الزيودي (2015م) دراسة هدفت إلى التعرف على الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدنية المنورة، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينه الدراسة من (836) فرداً من معلمين وأولياء أمور تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد توصل الباحث إلى أن أهم النتائج تمثلت في أن المعلمين يروا أن الألعاب الإلكترونية لها دور في حوادث العنف المدرسي بأنواعه، وتؤدي إلى مشاكل في القدرات العقلية والحركية، أما نظرة أولياء الأمور فتمثلت في أنها تؤدي إلى ضعف التواصل الأسري وبروز الأتانية لدى الأطفال.

في دراسة هدفت إلى التعرف على إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض أجراها الهدلق (2012م) على عينه من (356) طالباً، وقد توصل الباحث إلى أن من أهم النتائج أن دوافع ممارسة الألعاب الإلكترونية لدى طلاب التعليم العام هي الفوز والمنافسة والتحدي وحب الاستطلاع، ويجذبهم لها التشويق والاثارة. ومن إيجابيات الألعاب الإلكترونية لديهم أنها تمارس عبر الإنترنت وتساهم في تحسين بعض المهارات مثل البحث عن المعلومات والكتابة وتعلم اللغات الأجنبية، ومن أثارها السلبية الأضرار السلوكية والأمنية نتيجة لألعاب العنف، والأضرار الصحية كضعف البصر وزيادة الوزن، نتيجة للخمول.

أجرى الحمراي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بمدى ممارسة طلاب المرحلة المتوسطة للأنشطة الرياضية الترويحية بمدارس الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي بأسلوبه المسحي مع استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (441) طالباً من الصف الثالث المتوسط تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين ساعات مزاوله الألعاب الإلكترونية وساعات الأنشطة الرياضية الترويحية، وقد كان متوسط عدد ساعات اللعب الأسبوعية (7.86) ساعة، وبلغ عدد الطلاب الذين يملكون جهاز خاص لممارسة الألعاب الإلكترونية (96.4%)، كما أن الاستخدام الأكثر من بين الأجهزة الإلكترونية كان من نصيب الكمبيوتر الشخصي، فيما كانت الألعاب الإستراتيجية (الحروب) هي الألعاب المفضلة للعب، وبشكل عام أظهرت النتائج أن هناك تأثير إيجابي للألعاب الإلكترونية على ممارسة الألعاب الرياضية الترويحية الواقعية.

التعرف على أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال الجزائريين الدارسين في المرحلة الابتدائية بالجزائر العاصمة كان هدف دراسة أجراها قويدر (2012م)، واستخدم فيها المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي مع استخدام الاستبانة والمقابلة والملاحظة لجمع البيانات، وتكونت عينه الدراسة من (200) طالب عمرهم ما بين (7 - 12 سنة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد توصل الباحث إلى أن أهم النتائج تمثلت في أن الأطفال يقومون بممارسة الألعاب الإلكترونية بحرية تامة مع قلة مراقبة من أولياء الأمور، كما أن الألعاب الإلكترونية تمارس لمدة تزيد عن (5) ساعات مع تفضيل ممارستها في البيت مقارنة بمقاهي الإنترنت وصلالات الألعاب، كما أنهم يفضلون الألعاب القتالية والحربية ثم الرياضية.

أجرى أداشي وويلوفبي (Adachi, P. and Willoughby, T. 2016) دراسة بعنوان « هل اللعب بألعاب الفيديو الرياضية يتنبأ بزيادة المشاركة في الرياضات الواقعية على مدى عدد من السنوات بين المراهقين الأكبر سناً وصغار الكبار؟» وكان هدفها فحص العلاقة طويلة المدى بين لعب ألعاب الفيديو الرياضية والمشاركة الفعلية في الأندية الرياضية بين كبار المراهقين وصغار الكبار، حيث تم تطبيق الاستبيان سنوياً لمدة ثلاث سنوات على عينة قوامها 1132 (70.6 % نساء) بمتوسط عمر = 19.06 ومدى يتراوح بين 17-25 سنة (أثناء إجراء الفحص الأول، حيث كان جميع المشاركين طلاب السنة الأولى بالجامعة)، وجميع أفراد العينة من طلاب مرحلة البكالوريوس باحدى الجامعة المتوسطة الحجم بمقاطعة أونتاريو الكندية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر تنبؤي طويل المدى للعب ألعاب الفيديو الرياضية على زيادة المشاركة بالرياضات الفعلية على مدى ثلاث سنوات، مما يشير إلى أن ألعاب الفيديو الرياضية من الممكن أن تكون وسيلة فعالة لتعزيز المشاركة في الرياضات الفعلية والنشاط البدني بين كبار المراهقين وصغار الكبار.

علاقة لعب المراهقين لألعاب الفيديو بالوقت المصروف على الأنشطة الأخرى، دراسة أجراها كومينقر وفانديواتر (Cummings and Vandewater, 2007) مستخدمين بيانات ثانوية (مشتقة من دراسة وطنية ممثلة لمن أعمارهم بين (5 إلى 19) سنة في العام الدراسي (2002-2003) للمراهقين الذين تراوحت أعمارهم ما بين (10-19) سنة، ولديهم سجل لاستخدام الوقت (ميزانية الوقت) ليوم واحد على الأقل (الدراسة اعتمدت على سجلات يومين عشوائيين أحد أيام الأسبوع والآخر نهاية الأسبوع)، وبلغ حجم العينة المستخدمة في هذه الدراسة 1491 فرداً ممن انطبقت عليهم الشروط. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن 534 مراهق (36 %) يلعبون ألعاب الفيديو، غالبيتهم من الأولاد (425 = 80 %) و (109 = 20 %) من البنات، وبمعدل ساعة واحدة أيام الأسبوع وساعة ونصف أيام إجازة نهاية الأسبوع، وبالمقارنة بمن لا يلعبون ألعاب الفيديو اتضح أن من يمارسون تلك الألعاب يقضون 30% وقت أقل في القراءة و 34% وقت أقل في أداء الواجبات المدرسية، إضافة إلى أن الوقت المصروف لدى الجنسين في اللعب بتلك الألعاب بمفردهم كان ذو علاقة سلبية مع الوقت المصروف مع الوالدين أو الأصدقاء في الأنشطة الأخرى.

استخدام بعض ألعاب الفيديو الحركية في المجال الرياضي بغرض رفع مستوى اللياقة البدنية كان فحوى دراسة عن ألعاب الفيديو المبنية على التدريب وأثرها على الصحة البدنية والتحصيل الأكاديمي لدى الأطفال اللاتينيين، والتي أجراها كل من قاو، حنان، زيانق، ستودن، وفالدز (Gao, Hannan, Xiang, Stodden, and Valdez, 2013)، وكان هدف الدراسة فحص أثر برنامج رقص حركي مبني على التدريب (DDR) على الصحة البدنية والتحصيل الأكاديمي على عينة قوامها (268) من طلاب المرحلة الابتدائية (الصفوف 3-5) الذين أعمارهم (10-12) سنة ومن أسر لا تينية بإحدى المدارس التي حصلت على أعلى معدل في السمعة على مستوى ولاية يوتاه الأمريكية. استخدم الباحثون المنهج التجريبي (A repeated measures crossover design) واستغرقت فترة جمع البيانات عامين دراسيين، خلال الفترة من (2009 - 2011)، مع بعض القياسات لمستوى اللياقة البدنية عند بداية ونهاية كل عام دراسي، حيث تم تحليل البيانات فقط لمن لديهم جميع القياسات (سرعة الجري لمسافة ميل، كتلة الجسم، نتائج اختبارات القراءة والرياضيات) والذين بلغ عددهم (208 طفل) (121 ولد، 87 بنت) في السنة الأولى و (165 طفل) (97 ولد، 68 بنت) في السنة الثانية من إجراء الدراسة. لقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفاوت كبير بين المجموعة التجريبية والمجموعات الضابطة في درجات اختبار الجري (ميل واحد) والرياضيات في السنة الأولى والثانية من تطبيق الدراسة، وكذلك تفاوت بين المجموعات في اختبار الجري لطلاب الصف الثالث فقط، أما نتائج قياس كتلة الجسم القبلي والبعدي فقد كان التفاوت في السنة الأولى من تطبيق التجربة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالطريقة المسحية ملائمة طبيعة هذه الدراسة ومناسبتها لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة يتكون من طلاب المرحلة المتوسطة بالمنطقة الشرقية، والبالغ عددهم وفق إحصائيات قسم الإحصاء والمعلومات في إدارة تعليم منطقة الشرقية خلال العام الدراسي (1438/1439هـ)، (18328) طالب.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية من الطلاب المسجلين في المدارس المتوسطة بالفصل الثاني من العام الدراسي (1438/1439هـ)، حيث تم اختيار محافظتي القطيف والدمام لاحتوائهما على أعلى عدد من المدارس والطلاب في المنطقة الشرقية، ثم تم اختيار المدارس بطريقة عشوائية طبقية بعدد (16) مدرسة، وبعد ذلك تم اختيار عدد (35) طالب بالصف الثاني متوسط من كل مدرسة، ليصبح حجم عينة الدراسة (560) طالب، وبعد استبعاد (25) استبانة من العينة لعدم اكتمال بياناتها أصبح عدد أفراد العينة الفعلية (535) طالب.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان الاستبانة المستخدمة في دراسة سابقة (الحراني، 2012) نظراً لملاءمتها وتحقيقها للمعايير العلمية، حيث بلغ مستوى الصدق (70 %) فيما كانت درجة معامل ألفا كرونباخ للثبات (0.84)، وقد قام الباحثان بمراجعتها والتأكد من ملاءمتها وملائمة محاورها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، مع مراعاة التطورات التي طرأت على أجهزة ومنصات الألعاب الإلكترونية.

عرض مناقشة النتائج:

للإجابة على سؤال الدراسة الأول المتعلق بمعرفة واقع استخدام الألعاب الإلكترونية لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، فقد تم استخدام التحليل الإحصائي الوصفي المتضمن للتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إضافة إلى الأهمية النسبية كما هو موضح بالجدول التالية (1-10).

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لنوع الأجهزة المستخدمة في اللعب بالألعاب الإلكترونية

| المستخدمين | | نوع الجهاز |
|------------|-----|-------------------------------|
| % | ت | |
| 5.6 | 30 | بلاي ستيشن 3 (Play Station 3) |
| 63 | 337 | بلاي ستيشن 4 (Play Station 4) |
| 0.4 | 2 | الوي (Wii) |
| 1.9 | 10 | اكس بوكس (XBOX) |
| 3.2 | 17 | آيباد / آبود (iPad / iPod) |
| 18.7 | 100 | تلفون ذكي (Smart phone) |
| 4.8 | 26 | كمبيوتر محمول (laptop) |
| 2.4 | 13 | لم يحدد |
| 100 | 535 | المجموع |

يتضح من الجدول رقم (1) أن أكثر الأجهزة الإلكترونية المستخدمة في اللعب بالألعاب الإلكترونية عند

طلاب الصف الثاني متوسط، كان جهاز بلاي ستيشن 4 (Play station4) بنسبة (63 %)، يليه الهاتف الذكي (Smart Phone) - المحمول - بنسبة (18.7%)، والبلاي ستيشن 3 (play station 3) بنسبة (5.6%)، والكمبيوتر المحمول (Laptop) بنسبة (4.8%) والايپاد / الايبود بنسبة (3.2%)، وفي الأخير اكس بوكس (Xbox) والوي (Wii) بنسبة (1.9 ، 0.4%). هذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه كل من رشاد (2018)، وبابوني (2018) من حيث استيعاب أسواق المملكة العربية السعودية لأعداد كبيرة من أجهزة الألعاب الإلكترونية عامة، والبلاي ستيشن خاصة. ولكن فيما يتعلق بنوعية الأجهزة الإلكترونية فهذه النتائج تختلف عما توصلت إليه دراسة (الحمراي، 2012) من أن الكمبيوتر الشخصي هو الأكثر استخداماً، وهذا التفاوت عائد إلى الفارق الزمني بين الدراستين. الزيادة في عدد مستخدمي جهاز البلاي ستيشن 4 يتواءم مع نتائج دراسة الحمراي (2012) التي أشارت إلى أن نسبة استخدام البلاي ستيشن 3 (الجديد وقت إجراء دراسته) بلغت (55.2%). بشكل عام يجب النظر إلى هذه النتائج بعناية تامة، فهي نتائج متغيرة وغير ثابتة وذلك لأنها تخضع إلى ما يشهده العالم من ثورة تقنية في الأجهزة الإلكترونية عامة والهواتف الذكية المحمولة بشكل خاص، مما يتطلب إجراء دراسات خاصة بذلك.

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لبداية اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى عينة الدراسة

| بداية اللعب | ت | % |
|----------------------------|-----|------|
| قبل دخولي المدرسة | 149 | 27.9 |
| من الصف الأول الابتدائي | 60 | 11.2 |
| من الصف الثاني الابتدائي | 44 | 8.2 |
| من الصف الثالث الابتدائي | 74 | 13.8 |
| من الصف الرابع الابتدائي | 72 | 13.5 |
| من الصف الخامس الابتدائي | 41 | 7.7 |
| من الصف السادس الابتدائي | 54 | 10 |
| بعد دخولي للمرحلة المتوسطة | 32 | 6 |
| لم يحدد | 9 | 1.7 |
| المجموع | 535 | 100 |

يتضح من الجدول رقم (2) أن أعلى نسبة لبداية اللعب بالألعاب الإلكترونية عند عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني متوسط كانت قبل دخول المدرسة بنسبة (27.9%)، يليه في الصفين الثالث والرابع الابتدائي بنسبة (13.8%، 13.5%) على التوالي. هذه النتيجة تؤكد أن استخدام الألعاب الإلكترونية من أجل اللعب يبدأ في مرحلة سنوية مبكرة جداً، مما يحتم التوصية بإجراء دراسات لهذه المرحلة السنوية الصغيرة جداً. النسبة العالية لبداية اللعب بالألعاب الإلكترونية في سن مبكرة قبل دخول المدرسة يتوافق مع نتائج دراسة الحمراي (2012) التي توصلت إلى أن نسبة من كانت بداية لعبهم في نفس المرحلة السنوية بلغت (39.3%) من عينة دراسته المكونة من 422 طالب بالصف الثالث متوسط.

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية لاستخدام الإنترنت في اللعب بالألعاب الإلكترونية

| استخدام الإنترنت في اللعب | ت | % |
|---------------------------|-----|------|
| نعم | 495 | 92.5 |
| لا | 31 | 5.8 |
| لم يحدد | 9 | 1.7 |
| المجموع | 535 | 100 |

يتضح من الجدول رقم (3) أن استخدام الإنترنت في اللعب بالألعاب الإلكترونية كان بنسبة (92.5%)،

بينما الذين لا يستخدمون الإنترنت في اللعب بالألعاب الإلكترونية كان بنسبة (5.8 %). هذه النتيجة تعزز ما تمت الإشارة إليه سابقاً من حيث تأثير التطور التقني في الأجهزة الإلكترونية، فنتائج دراسة الحمراي (2012)، التي لم يمضي عليها سوى 7 سنوات، أشارت إلى أن نسبة مستخدمي الإنترنت للعب بالألعاب الإلكترونية بلغت (72.0%) مقارنة بالنسبة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك العديد من الألعاب الإلكترونية التي يتطلب اللعب بها المشاركة مع الآخرين عبر الإنترنت، ويعزز ذلك نتائج دراسة الهدلق (2012) التي أكدت استخدام الإنترنت في الألعاب الإلكترونية.

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لعدد أيام ممارسة الألعاب الإلكترونية

| عدد أيام اللعب في الأسبوع | ت | % |
|---------------------------|-----|------|
| يوم واحد | 19 | 3.6 |
| يومين | 69 | 12.9 |
| ثلاثة أيام | 88 | 16.4 |
| أربعة أيام | 27 | 5.1 |
| خمسة أيام فأكثر | 325 | 60.7 |
| لم يحدد | 7 | 1.3 |
| المجموع | 535 | 100 |

يوضح الجدول رقم (4) أن ممارسة الألعاب الإلكترونية خلال أيام الأسبوع كان خمسة أيام فأكثر بنسبة (60.7%)، يليه ثلاث أيام ويومين في الأسبوع بنسبة (16.4 ، 12.9 %). هذه النتيجة تشير إلى أن ممارسة الألعاب الإلكترونية تعتبر عالية جداً، وهذا قد يكون عائد إلى حجم وقت الفراغ المتوافر لدى هذه الشريحة من أفراد المجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (حمدان، 2016 ؛ إبراهيم، 2016) اللتان أشارتا إلى إدمان ممارسة الألعاب الإلكترونية، كما يعزز ذلك قلة فرص الخروج مع الأصدقاء خارج المنزل في هذه المرحلة العمرية وخوف الأسرة على أبنائها مما يجعلهم يفضلون بقاء الأبناء في المنزل وممارسة الألعاب الإلكترونية.

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية لعدد ساعات اللعب بالألعاب الإلكترونية في اليوم الواحد

| عدد ساعات اللعب في اليوم | ت | % |
|--------------------------|-----|------|
| أقل من ساعة | 58 | 10.8 |
| 1 - 2 ساعة | 140 | 26.2 |
| 2 - 4 ساعة | 146 | 27.3 |
| 4 - 6 ساعات | 82 | 15.3 |
| أكثر من 6 ساعات | 101 | 18.9 |
| لم يحدد | 8 | 1.5 |
| المجموع | 535 | 100 |

يتضح من الجدول رقم (5) أن عدد ساعات اللعب بالألعاب الإلكترونية في اليوم الواحد عند غالبية العينة تراوحت ما بين ساعة إلى أربع ساعات بنسبة (53.5%)، والذين يمارسون تلك الألعاب لمدة تتجاوز 6 ساعات يومياً كانت نسبتهم (18.9%)، مما يشير إلى أن الألعاب الإلكترونية تستهلك وقتاً طويلاً. هذه النتيجة تؤكد ضرورة إجراء المزيد من الدراسات للوقوف على حجم الاستخدام الفعلي لدى الأطفال في مراحل سنوية مختلفة.

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لعوامل جذب الألعاب الإلكترونية

| الأهمية النسبية | ع | م | أبداً | | نادراً | | أحياناً | | غالباً | | دائماً | | عوامل الجذب |
|-----------------|------|------|-------|----|--------|----|---------|-----|--------|-----|--------|-----|----------------------------------|
| | | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | |
| 68.45 | 1.27 | 3.46 | 9.2 | 49 | 13.1 | 70 | 26.9 | 144 | 22.4 | 120 | 27.3 | 146 | القصة |
| 80.37 | 1.14 | 4.06 | 4.1 | 22 | 6.7 | 36 | 16.6 | 89 | 22.6 | 121 | 48.8 | 261 | جودة الصورة |
| 76.07 | 1.26 | 3.85 | 6.9 | 37 | 9.5 | 51 | 17.6 | 94 | 22.6 | 121 | 42.2 | 226 | الصوتيات، المؤثرات الصوتية |
| 78.46 | 1.13 | 3.97 | 3.2 | 17 | 8.2 | 44 | 20.7 | 111 | 23.2 | 124 | 43.6 | 233 | تدرج مستوى الصعوبة |
| 88.45 | 0.98 | 4.48 | 3.2 | 17 | 2.8 | 15 | 7.7 | 41 | 14.8 | 79 | 70.3 | 376 | التنافس أو المنافسة |
| | 0.69 | 3.96 | الكلي | | | | | | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (6) أن الأهمية النسبية تراوحت ما بين (68.45% - 88.45%) في عوامل الجذب لممارسة اللعب بالألعاب الإلكترونية، حيث كان التنافس أو المنافسة ذو الأهمية النسبية الأعلى (88.45%) وذلك عائد لارتفاع التكرارات لمن كانت دائماً عامل جذب لهم بعدد (376) ونسب مئوية (70.3%)، وتلى ذلك في الأهمية النسبية جودة الصورة (80.37%)، بينما كانت القصة أقل عامل جذب (68.45%). بشكل عام، بلغ المتوسط الحسابي العام لعوامل الجذب باللعب بالألعاب الإلكترونية (3.96) وبانحراف معياري (0.69)، وهذا يشير إلى أن هناك عوامل جذب للألعاب الإلكترونية تتفاوت حسب نوعيتها وأعمار مستخدميها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهدلق (2012) من أن دافع الاستمرارية في اللعب يتمحور حول الفوز والمنافسة، إضافة إلى خصائص نمو هذه المرحلة والمتعلقة بالتحدي وإثبات الذات من خلال التنافس مع النفس أولاً ثم مع الآخرين.

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لأنواع الألعاب الإلكترونية المفضلة

| الأهمية النسبية | ع | م | أبداً | | نادراً | | أحياناً | | غالباً | | دائماً | | نوعية الألعاب |
|-----------------|------|------|-------|-----|--------|-----|---------|-----|--------|-----|--------|-----|-----------------------|
| | | | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | |
| 58.80 | 1.34 | 2.97 | 15.5 | 83 | 24.5 | 131 | 25.8 | 138 | 13.3 | 71 | 19.8 | 106 | السباقات |
| 70.28 | 1.41 | 3.55 | 11.6 | 62 | 14 | 75 | 18.9 | 101 | 16.8 | 90 | 37.6 | 201 | الرياضة |
| 71.81 | 1.28 | 3.63 | 9 | 48 | 10.7 | 57 | 20.4 | 109 | 26.7 | 143 | 32.1 | 172 | الألغاز والمغامرات |
| 81.87 | 1.22 | 4.14 | 6 | 32 | 6.4 | 34 | 13.1 | 70 | 15.9 | 85 | 57.6 | 308 | الضرب والقتال |
| 69.19 | 1.34 | 3.50 | 10.5 | 56 | 13.6 | 73 | 22.1 | 118 | 21.5 | 115 | 31.2 | 167 | الإستراتيجية |
| 46.46 | 1.28 | 2.35 | 34.4 | 184 | 22.8 | 122 | 21.3 | 114 | 12.5 | 67 | 7.7 | 41 | التعليمية |
| | 0.63 | 3.35 | الكلي | | | | | | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (7) أن الأهمية النسبية تراوحت ما بين (46.46% - 81.78%) في أنواع الألعاب الإلكترونية المفضلة، وكانت ألعاب الضرب والقتال الأعلى في الأهمية النسبية (81.78%)، وكان التكرار الأكثر وقع ما بين دائماً وغالباً بنسبة مئوية (57.6%)، (15.9%)، على التوالي. الألعاب الرياضية احتلت المرتبة الثالثة من حيث الأهمية النسبية بعد ألعاب الألغاز والمغامرات، وذلك قد يكون عائد إلى قلة انتشار الألعاب الإلكترونية الرياضية باستثناء كرة القدم والتي تتطلب ممارستها إلكترونياً أجهزة خاصة، كما أن الألعاب التعليمية

كانت الأقل من حيث الأهمية النسبية (46.46%). هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات (ترتيمه، 2017؛ الصوالحة وآخرون، 2016؛ الهدلق، 2012؛ الحمراني، 2012؛ قويدر، 2012؛ وأماني حسن، 2017) التي أشارت إلى انتشار استخدام الألعاب القتالية والعنف بشكل كبير، مما قد يؤدي إلى ظهور سلوكيات عدوانية من قبل المستخدمين اتجاه الآخرين، ويعزو الباحثان السبب إلى تطوير المصنعين لهذه الألعاب بشكل يجعلها أكثر إثارة وتشويق لهذه الفئة العمرية، إضافة إلى أن العديد من تلك الألعاب تأتي على مستويات وتممر بمراحل عدة تبدأ من التنافس الذاتي بين المراهق ونفسه ثم مع الآخرين فعلياً أو عبر الإنترنت، مما يعزز التشويق والاستمرارية في ممارستها.

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمكان اللعب بالألعاب الإلكترونية

| مكان اللعب | دائماً | | غالباً | | أحياناً | | نادراً | | أبداً | | م | ع | الأهمية النسبية |
|-----------------------|--------|-----|--------|-----|---------|-----|--------|-----|-------|-----|------|------|-----------------|
| | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | | | |
| المنزل | 88.4 | 473 | 6 | 32 | 3 | 16 | 0.6 | 3 | 0.9 | 5 | 4.82 | 0.59 | 95.40 |
| في منزل أحد الأقارب | 10.5 | 56 | 24.9 | 133 | 32.9 | 176 | 18.1 | 97 | 12.3 | 66 | 3.03 | 1.16 | 59.81 |
| في منزل أحد الأصدقاء | 9.3 | 50 | 15.7 | 84 | 25.8 | 138 | 22.1 | 118 | 26 | 139 | 2.60 | 1.28 | 51.40 |
| في السيارة | 5.2 | 28 | 10.3 | 55 | 16.3 | 87 | 15 | 80 | 52 | 278 | 2.01 | 1.26 | 39.59 |
| في المدرسة | 1.9 | 10 | 1.9 | 10 | 8 | 43 | 9.9 | 53 | 77 | 412 | 1.40 | 0.86 | 27.55 |
| في أحد الصالات الخاصة | 4.1 | 22 | 5.6 | 30 | 17.2 | 92 | 17.6 | 96 | 53.8 | 288 | 1.87 | 1.14 | 36.86 |
| الكلية | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | 2.62 | 0.62 | |

الجدول رقم (8) يوضح أن الأهمية النسبية لمكان اللعب بالألعاب الإلكترونية تراوحت ما بين (95.40) وحظي المنزل بالأهمية النسبية الأعلى (95.40%) ويتكرر عالي وقع في خانة دائماً (473) ونسب مئوية (88.4%)، وهذه النتيجة طبيعية جداً وذلك نظراً للمرحلة العمرية لعينة الدراسة والتي تحتم على غالبيتهم البقاء في المنزل، مما قد يجعل لعب الألعاب الإلكترونية الوسيلة الأسهل لقضاء أوقات الفراغ. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (قويدر، 2012) من أن المكان المفضل لممارسة الألعاب الإلكترونية هو المنزل، وقد يكون ذلك عائد إلى أن اللعب في المنزل يعطي حرية تامة للمراهق للتحكم في حجم الوقت المخصص لتلك الألعاب، معزراً بعدم ممارسة أنشطة ترويحية أخرى مفضلة على مستوى الفرد أو الأسرة.

جدول (9): التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية للمشاركة في الألعاب الإلكترونية

| مشاركة اللعب | دائماً | | غالباً | | أحياناً | | نادراً | | أبداً | | م | ع | الأهمية النسبية |
|------------------|--------|-----|--------|-----|---------|-----|--------|-----|-------|-----|------|------|-----------------|
| | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | | | |
| لوحدي | 49.9 | 267 | 23.2 | 124 | 15.9 | 85 | 6.5 | 35 | 3.4 | 18 | 4.11 | 1.11 | 81.27 |
| مع أحد الوالدين | 4.3 | 23 | 7.1 | 38 | 10.5 | 56 | 25.4 | 136 | 51.2 | 274 | 1.86 | 1.13 | 36.67 |
| مع إخوتي وأخواتي | 21.1 | 113 | 27.9 | 149 | 23 | 123 | 11.4 | 61 | 15.3 | 82 | 3.28 | 1.34 | 64.82 |
| مع أصدقائي | 37.6 | 201 | 23.2 | 124 | 20 | 107 | 10.7 | 57 | 7.3 | 39 | 3.74 | 1.27 | 73.83 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|-----|----|-----|------|-----|------|----|------|-----|------|------|------|-------|
| مع الأقارب | 134 | 25 | 132 | 24.7 | 114 | 21.3 | 73 | 13.6 | 74 | 13.8 | 3.34 | 1.36 | 65.79 |
| مع أي شخص بالإنترنت | 166 | 31 | 89 | 16.6 | 96 | 17.9 | 75 | 14 | 101 | 18.9 | 3.27 | 1.50 | 64.48 |
| الكل | | | | | | | | | | | 3.27 | 0.63 | |

يتضح من الجدول رقم (9) أن الأهمية النسبية للمشاركة في اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى عينة الدراسة تراوحت ما بين (81.27%-36.67%)، حيث كان اللعب الإنفرادي «لوحدي» ذو الأهمية النسبية الأعلى (81.27%)، وهذه النتيجة تعزز ما تم التوصل إليه في المتغير السابق المتمثل في مكان ممارسة تلك الألعاب، حيث أن اللعب في المنزل قد يكون أحد أسباب اللعب الإنفرادي، خصوصاً إذا لم يوجد أخوة في سن متقاربة. اللعب مع الأصدقاء حل في المرتبة الثانية في الأهمية النسبية (73.83%) كما يعزز هذا الاستنتاج أن مشاركة اللعب مع أحد الوالدين حصلت على أقل أهمية نسبية (36.67%)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة (إبراهيم، 2016؛ حمدان، 2016؛ الزيودي، 2015؛ وقويدر، 2012) من أن ممارسة الألعاب الإلكترونية قد تسبب العزلة الاجتماعية والانطواء مما يؤدي إلى ضعف العلاقات الأسرية لدى المراهق. كما أن اللعب الإنفرادي، في ظل غياب أو ضعف التدخل من قبل أرباب الأسرة لتقنين وتحديد أوقات اللعب، قد يساعد على التمادي وربما الإدمان في ممارسة تلك الألعاب الإلكترونية وما عليها من سلبيات.

جدول (10): التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لآلية اختيار الألعاب الإلكترونية

| آلية الاختيار | دائماً | | غالباً | | أحياناً | | نادراً | | أبداً | | م | ع | الأهمية النسبية |
|-----------------------|--------|-----|--------|-----|---------|-----|--------|-----|-------|-----|------|------|-----------------|
| | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | | | | |
| بنفسي | 70.8 | 379 | 16.1 | 86 | 6.7 | 36 | 3.2 | 17 | 2.1 | 11 | 4.52 | 0.91 | 89.42 |
| مع أحد الوالدين | 6 | 32 | 8.8 | 47 | 17.2 | 92 | 20.2 | 108 | 46 | 246 | 2.07 | 1.24 | 40.60 |
| مع الإخوة والأخوات | 14 | 75 | 18.7 | 100 | 21.7 | 116 | 13.8 | 74 | 30.1 | 161 | 2.72 | 1.43 | 53.53 |
| بمساعدة أبناء الأقارب | 11.8 | 63 | 18.7 | 100 | 20 | 107 | 14.8 | 79 | 32.9 | 176 | 2.61 | 1.42 | 51.21 |
| بمساعدة زملائي | 13.1 | 70 | 19.4 | 104 | 24.7 | 132 | 12.9 | 69 | 28 | 150 | 2.76 | 1.39 | 50.20 |
| بمساعدة أصدقائي | 21.5 | 115 | 24.9 | 133 | 20.2 | 108 | 12.3 | 66 | 19.1 | 102 | 3.18 | 1.42 | 62.24 |
| الكل | | | | | | | | | | | 2.98 | 0.74 | |

يوضح الجدول رقم (10) أن الأهمية النسبية تراوحت ما بين (89.42% - 40.60%) في آلية اختيار الألعاب الإلكترونية، حيث كان الإختيار الذاتي «بنفسي» هو الأعلى من حيث الأهمية النسبية (89.42%)، فيما جاء الإختيار بمساعدة أحد الوالدين الأقل أهمية نسبية (40.60%). هذه النتيجة تشير إلى أن اختيار الألعاب الإلكترونية يتم في الغالب بشكل شخصي، مع احتمالية تأثير الأصدقاء بشكل بسيط، وهذا قد يكون نتاج لعمليات تسويق الألعاب الإلكترونية من قبل الشركات المنتجة ووصولها إلى المستهدفين بتلك الألعاب مباشرة.

من مجمل البيانات السابقة (الموردة في الجداول 1-10) والتعليقات عليها، يتضح أن تساؤل الدراسة الأول قد تمت الإجابة عليه من خلال فحص جميع المتغيرات المطروحة بالتساؤل والتي شملت نوع الجهاز المستخدم، بداية اللعب، استخدام الإنترنت في اللعب، أيام اللعب في الأسبوع، ساعات اللعب في اليوم الواحد، عوامل الجذب للألعاب الإلكترونية، أنواع الألعاب المفضلة، مكان اللعب، المشاركة في اللعب مع الآخرين، وأخيراً

آلية اختيار الألعاب الإلكترونية.

للإجابة على تساؤل الدراسة الثاني، والذي ينص على ما الأسباب الرئيسية للعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟ فقد تم استخدام التحليل الوصفي لإيجاد التكرارات والنسب المئوية لترتيب تلك الأسباب، والجدول التالي (11) يوضح ذلك.

جدول (11): التكرارات والنسب المئوية لأسباب استخدام الألعاب الإلكترونية

| م | الأسباب الرئيسية | ت | % | الترتيب |
|---|--|-----|------|---------|
| 1 | الألعاب الإلكترونية لا تحتاج لمساحات كبيرة أو ملاعب. (تلعب في أي مكان) | 159 | 29.7 | 1 |
| 2 | تسجيل النتائج والاحتفاظ بها | 45 | 8.4 | 5 |
| 3 | أستطيع أن ألعب لوحدي دون حاجة لزميل أو أي لاعب آخر. | 119 | 22.2 | 2 |
| 4 | سهولة حمل الجهاز معي | 88 | 16.5 | 4 |
| 6 | يمكن اللعب في أي وقت وغير مرتبطة بزمن معين. | 95 | 17.8 | 3 |
| 7 | لم يحدد | 29 | 5.4 | |
| | المجموع | 535 | 100 | |

يوضح الجدول رقم (11) ترتيب الأسباب الرئيسية للعب بالألعاب الإلكترونية، حيث جاء في المرتبة الأولى «الألعاب الإلكترونية لا تحتاج لمساحات كبيرة أو ملاعب (تلعب في أي مكان)» وبنسبة مئوية (29.7%)، ويليه في المرتبة الثانية السبب «أستطيع أن ألعب لوحدي دون حاجة لزميل أو أي لاعب آخر» بنسبة مئوية (22.2%)، وفي المرتبة الثالثة امكانية اللعب في أي وقت دون الارتباط بزمن معين بنسبة مئوية (17.8%). هذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة الحمراي (2012) من أن أسباب انتشار الألعاب الإلكترونية يعود إلى أنها تمارس في أي وقت وبدون أشخاص آخرين. وهذا قد يكون عائداً لعدد من الأسباب التي يأتي في مقدمتها المرحلة العمرية للمراهق وبقائه في المنزل إضافة إلى عامل الطقس وأثره على الممارسات الفعلية للأنشطة الترويحية خارج المنزل.

لقد نص تساؤل الدراسة الثالث على «هل توجد فروق دالة إحصائية في واقع استخدام الألعاب الإلكترونية لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، وفقاً لمتغيري عدد أيام اللعب في الأسبوع وعدد ساعات اللعب في اليوم الواحد، وذلك تبعاً لمتغير تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الممارسة الفعلية للأنشطة الترويحية الرياضية من وجهة نظر أفراد العينة»؟ وللإجابة على هذا التساؤل يتوجب أولاً استعراض التحليل الوصفي لرأي أفراد العينة في تأثير الألعاب الإلكترونية على ممارسة الألعاب الرياضية الترويحية الفعلية، وذلك حسب تصنيفهم الذاتي لمستوى أدائهم في لعب الألعاب الإلكترونية، والجدول التالي رقم (12) يصنف أفراد العينة في كلا المتغيرين.

جدول (12): التكرارات والنسب المئوية لتأثير الألعاب الإلكترونية على الأنشطة الرياضية الترويحية وفقاً لمستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لعينة الدراسة

| الكلي | | ضعيف | | متوسط | | ممتاز | | مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية | تأثير الألعاب الإلكترونية على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية |
|-------|-----|---------|---|-------|-----|-------|-----|----------------------------------|---|
| % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | | |
| 16.1 | 86 | 0 | 0 | 4.1 | 22 | 12 | 64 | تأثير كبير | |
| 28.8 | 154 | 0 | 0 | 12 | 64 | 16.8 | 90 | تأثير متوسط | |
| 32.3 | 173 | 0.7 | 4 | 13.8 | 74 | 17.8 | 95 | تأثير بسيط | |
| 21.3 | 114 | 0.4 | 2 | 6.5 | 35 | 14.4 | 77 | ليس لها تأثير | |
| 1.5 | 8 | لم يحدد | | | | | | | |
| 100 | 535 | 1.1 | 6 | 36.4 | 195 | 61 | 326 | الكلي | |

يتضح من الجدول رقم (12) أن تأثير الألعاب الإلكترونية على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية الفعلية كان تأثير بسيط بنسبة (32.3%)، يليها تأثير متوسط بنسبة (28.8%)، وليس لها تأثير بنسبة (21.3%) وجاء في المرتبة الأخيرة أن لها تأثير كبير بنسبة (16.1 %). هذه النتيجة قد تكون عائدة لممارسة أفراد العينة فعلياً لبعض الأنشطة الرياضية الترويحية ولذا لا يرون أن الألعاب الإلكترونية لها تأثير كبير على الممارسة الفعلية، وقد تكون عائدة إلى قلة الوعي بأهمية الممارسة الفعلية للأنشطة الرياضية، وعلى ذلك لا يرون أن للألعاب الإلكترونية تأثير، لأن الرغبة في الممارسة الفعلية للأنشطة الرياضية قد تكون محدودة. كما يوضح الجدول رقم (12) التصنيف الذاتي لأفراد العينة من حيث مستوى أدائهم في اللعب بالألعاب الإلكترونية، حيث اعتقد ما نسبته (61%) أن مستوى أدائهم ممتاز، ونسبة (36.4%) بأداء متوسط، ولم يعترف بضعف مستوى الأداء سوى عدد قليل جداً بنسبة (1.1%)، هذه النتيجة قد تكون طبيعية جداً لهذه المرحلة السنوية إذا ما أخذ بالاعتبار خاصية التفاعل واللعب الإنفرادي التي تتميز بها الألعاب الإلكترونية، بالإضافة إلى نوعية الألعاب المستخدمة، فكما تمت الإشارة سابقاً، معظم أفراد العينة (63%) يستخدمون لعبة البلاي ستيشن 4.

بعد استعراض التحليل الوصفي للإجابة على التساؤل الثالث فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق الدالة إحصائياً، إن وجدت، في مدى تأثير الألعاب الإلكترونية على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية الفعلية، وذلك حسب استخدام الألعاب الإلكترونية (عدد الأيام في الأسبوع وعدد الساعات في اليوم الواحد)، والجدول التالي (13) يوضح ذلك.

جدول (13): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استخدام الألعاب الإلكترونية تبعاً لمتغير مدى التأثير على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية.

| الدالة | قيمة ف | متوسط المربعات | درجة الحرية | مجموع المربعات | | |
|--------|--------|----------------|-------------|----------------|----------------|-------------------------------------|
| 0.01 | *3.87 | 3.80 | 4 | 15.20 | بين المجموعات | عدد أيام استخدام الألعاب في الأسبوع |
| | | 0.98 | 521 | 511.16 | داخل المجموعات | |
| | | - | 525 | 526.36 | الكلي | |
| 0.01 | *4.60 | 4.46 | 4 | 17.85 | بين المجموعات | عدد ساعات اللعب في اليوم الواحد |
| | | 0.97 | 520 | 504.34 | داخل المجموعات | |
| | | - | 524 | 522.19 | الكلي | |

*دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق (13) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من متغيري عدد أيام اللعب بالألعاب الإلكترونية في الأسبوع وعدد ساعات اللعب في اليوم الواحد، وذلك تبعاً لمتغير تأثير ممارسة الألعاب

الإلكترونية على الممارسة الفعلية للأنشطة الترويحية الرياضية، حيث كانت قيمة «ف» (3.12 و 4.60) على التوالي. ولمعرفة تلك الفروق فقد تم إجراء الاختبار البعدي (LSD) كما هو موضح بالجدولين التاليين (14)، (15).

جدول (14): اختبار LSD البعدي لمعرفة الفروق بين عدد أيام استخدام الألعاب الإلكترونية في الأسبوع تبعاً لمتغير مدى تأثيرها على ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية الفعلية

| خمسة أيام فأكثر | أربعة أيام | ثلاثة أيام | يومين | يوم واحد | ع | م | |
|-----------------|------------|------------|-------|----------|------|------|-----------------|
| *0.53 | | *0.49 | | | 1.08 | 1.95 | يوم واحد |
| **0.44 | *0.48 | **0.40 | | | 1.01 | 2.04 | يومين |
| | | | | | 0.93 | 2.44 | ثلاثة أيام |
| | | | | | 0.94 | 2.52 | أربعة أيام |
| | | | | | 0.99 | 2.48 | خمسة أيام فأكثر |

** دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول رقم (14) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مدى التأثير على الممارسة الفعلية للأنشطة الرياضية الترويحية حسب عدد أيام اللعب بالألعاب الإلكترونية في الأسبوع، تشير إلى أن ممارسي الألعاب الإلكترونية لعدد ثلاثة أيام وأكثر بالأسبوع لديهم متوسط شعور بتأثير الألعاب الإلكترونية على الممارسة الفعلية للأنشطة الترويحية الرياضية أعلى من أقرانهم الذين يستخدمون تلك الألعاب لمدة يومين أو أقل. تعتبر هذه النتيجة منطقية، فزيادة عدد أيام ممارسة الألعاب الإلكترونية يستغرق وقتاً أطول ربما يكون على حساب الممارسات الفعلية للأنشطة الرياضية الترويحية، وعليه يشعر الفرد بمستوى تأثير تلك الألعاب بشكل أكبر، والعكس صحيح حيث أن الممارسة المحدودة بيوم أو يومين لا تؤثر على الممارسة الفعلية أو الشعور بتأثير الألعاب الإلكترونية على ذلك. هذه النتائج تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (الحمراي، 2012) من وجود تأثير للألعاب الإلكترونية على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية، ولكن لم تحدد نوعية هذا التأثير إيجابي كان أو سلبي. ويرى الباحثان أن ارتفاع مستوى الشعور بتأثير تلك الألعاب على الممارسة الفعلية للأنشطة الرياضية الترويحية يعتبر عامل إيجابي، فارتفاع هذا الشعور يمثل الخطوة الأولى للإقتران بآثر تلك الألعاب وبأهمية الممارسة الفعلية للأنشطة الرياضية الترويحية.

جدول (15): اختبار LSD البعدي لمعرفة الفروق بين عدد ساعات استخدام الألعاب الإلكترونية في اليوم الواحد تبعاً لمتغير مدى تأثيرها على ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية الفعلية

| أقل من ساعة | 1 - 2 ساعة | 2 - 4 ساعة | 4 - 6 ساعة | أكثر من 6 ساعات | ع | م | |
|-------------|------------|------------|------------|-----------------|------|------|-----------------|
| | | | | | 1.02 | 2.28 | أقل من ساعة |
| | | | | | 0.93 | 2.32 | 1 - 2 ساعة |
| | | | | | 0.97 | 2.41 | 2 - 4 ساعة |
| | | | | | 0.92 | 2.20 | 4 - 6 ساعة |
| | | | | | 1.09 | 2.75 | أكثر من 6 ساعات |

** دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الشعور بتأثير الألعاب الإلكترونية

على ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية الفعلية، وذلك بناء على عدد ساعات اللعب في اليوم الواحد، فمن يستخدمون الألعاب الإلكترونية لمدة 6 ساعات أو أكثر يومياً لديهم متوسط شعور بالتأثير أعلى من أقرانهم ممن يلعبون لمدة زمنية أقل في اليوم الواحد (أقل من ساعة، 1-2، 2-4، 4-6 ساعات) وذلك بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (1.09). هذه النتيجة طبيعية وتعتبر مكملة للنتيجة السابقة المتعلقة بعدد أيام اللعب، فالزيادة في الأوقات المخصصة لإستخدام الألعاب الإلكترونية تؤدي إلى ارتفاع الشعور بتأثيرها على الممارسة الفعلية للأنشطة الرياضية الترويحية، وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة الحمراني (2012) من أن نسبة من يلعبون الألعاب الإلكترونية ويمارسون الأنشطة الرياضية الترويحية بلغت %87.2، مما قد يكون مبرراً لعدم وجود فروق بين من يستخدمون الألعاب الإلكترونية لمدة 6 ساعات أو أقل.

الاستنتاجات:

من خلال نتائج تحليل بيانات الدراسة الحالية ومناقشتها فقد تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة يمتلكون أجهزة لممارسة الألعاب الإلكترونية، وقد كانت بدايات ممارستهم للألعاب الإلكترونية في مرحلة الطفولة المبكرة، أي قبل سن المدرسة.
- ألعاب القتال والمغامرة والرياضة الإلكترونية كانت الأكثر تفضيلاً لدى المستخدمين، وتجذبهم المنافسة والتنافس ويختارون ويمارسون الألعاب بشكل فردي.
- معظم أفراد العينة يستخدمون الإنترنت لممارسة الألعاب الإلكترونية، ومدة ممارسة تلك الألعاب تقارب الأربع ساعات بشكل شبه يومي.
- يمارس غالبية أفراد العينة الألعاب الإلكترونية في المنزل وبمفردهم.
- اللعب الإنفرادي وعدم الحاجة إلى ملاعب ومساحات كانت من أهم أسباب الرئسية لممارسة الألعاب الإلكترونية.
- الزيادة في حجم إستخدام الألعاب الإلكترونية، عدد الأيام بالأسبوع والساعات باليوم الواحد، تؤدي إلى ارتفاع الشعور بتأثيرها على الممارسة الفعلية للأنشطة الرياضية الترويحية.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- تقنين حجم ممارسة المراهقين للألعاب الإلكترونية للتقليل من أثارها السلبية وزيادة فرص الممارسة الفعلية للأنشطة الترويحية الرياضية.
- ضرورة ايجاد بدائل من الأنشطة الترويحية الأسرية بشكل عام، والترويحية الرياضية بشكل خاص.
- الإهتمام بتوفير الألعاب الإلكترونية الحركية (التي تتطلب جهد بدني) ومحاولة إحلالها للألعاب غير الحركية.
- إجراء دراسات مشابهة على مراحل سنوية أخرى للوقوف على نتائج شمولية لواقع الألعاب الإلكترونية لدى الأطفال والشباب.
- إجراء دراسات طولية وتتبعية لمعرفة التغيرات السلوكية المتعلقة بممارسة الألعاب الإلكترونية.
- إجراء دراسات حول الألعاب الإلكترونية التي تمارس من خلال أجهزة الهاتف المحمول لدى الأطفال والشباب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم ، نداء سليم (2016). *إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال الفئة العمرية (3 - 6) سنوات وسلبياتها من وجهة نظر الأمهات ومعلمات رياض الأطفال*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج التربوية، عمان، الأردن.
- أماني، عبدالنواب حسن (2017). *تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال* « دراسة وصفية تحليله على أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالملكة العربية السعودية »، *مجلة علوم التربية وعلم النفس، الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين*، 25 ، (3) ، 230 - 253.
- بايوني، أحمد (2017). « السعودية في المرتبة الأولى عربيا في عائدات الألعاب الإلكترونية بأكثر من 2.4 مليار ريال، موقع صحيفة الاقتصادية الإلكترونية - الاتصالات والتقنية، 30 مايو 2017، تم استعراضه في 9 مارس 2019، على الرابط (http://www.aleqt.com/2017/05/30/article_1195366.html).
- الحرمانى، خالد علي (2012). *الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بمدى ممارس طلاب مرحلة المتوسطة للأنشطة الرياضية الترويحية بمدارس الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية البدنية وعلوم الحركة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- حمدان، سارة عبدالرحمن (2016). *إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها من وجهة نظر المعلمين والأطفال أنفسهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج التربوية، عمان، الأردن.
- رشاد، نجلاء (2018). 15% زيادة إيرادات « الألعاب الإلكترونية » في السوق السعودية، موقع صحيفة *عكاظ الإلكترونية - اقتصاد*، في 6 أغسطس 2018، تم استعراضه في 19 مارس 2018 من الرابط (<https://www.okaz.com.sa/article/1661774>).
- الزيودي، ماجد محمد (2015). *الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلموا وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة*. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المدنية المنورة، المملكة العربية السعودية*، 10، (1) ، 15 - 31.
- سميحة، برتيمة (2017). *الألعاب الإلكترونية والعنف المدرسي دراسة ميدانية على عينة من طلاب تلاميذ متوسطة الشهيد عروك قويدر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، سكرة، الجزائر.
- الصوالحة، علي سليمان؛ العويمر، يسرى راشد؛ العمليات، علي مصطفى (2016). *علاقة الألعاب الإلكترونية العنيفة بالسلوك العدواني والسلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة*. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، القدس*، 4 ، (16) ، 177 - 196 .
- قويدر، مريم (2012). *أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 3، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم علوم الإعلام والاتصال، الجزائر.
- موقع الصحة العالمية الإلكترونية (2018). *الاضطراب الناجم عن اللعب*. 5 يناير 2018، تم استعراضه في 9 مارس 2018 من الرابط (<https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/ar>).
- الهدلق، عبدالله عبدالعزيز (2013). *إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من*

وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، مصر ، 138 ، 212-155.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adachi, p. and willoughby, t. (2016). does playing sports video games predict increased involvement in real-life sports over several years among older Adolescents and Emerging Adults?. *Journal of Youth Adolescence*, 45, 191401-. doi: 10.1007/s109642-0312-015-.

Cumming, h. and vandewater, e. (2007). relation of adolescent video game play to time spent in other activities. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161(7): 684- 689. doi:10.1001/archpedi.161.7.684

Entertainment software association of canada. (2018). *Essential facts about the Canadian video game industry*. retrieved on 2019 from: http://theesa.ca/wp-content/uploads/201810//esac18_bookleten.pdf

Gao, z., hannan, p., xiang, p., stodden, d. and valdez, v. (2013). video game-based exercise, latino children's physical health, and academic achievement. *American Journal of Preventive Medicine*, 44 (3s3): s240-s246.

Who-World Health Organization (2018). retrived on 2018 from: <https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/ar>

كتاب العدد

إشكاليات التعليم الإلكتروني وتحدياته في ضوء جائحة كورونا (قراءة سوسيولوجية في جدليات التفاعل والتأثير)

تأليف: أ.د. علي أسعد وطفة

الناشر: مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية - جامعة الكويت - 2021

عدد الصفحات : 425 صفحة

عرض وتقديم: د.نادية بلكريش

مديرة تربوية، باحثة في المجال التربوي

تعليم خصوصي - المملكة المغربية

belagrigh@gmail.com



دفعت جائحة كورونا المؤسسات التعليمية في مختلف دول العالم إلى تطوير بدائل مناسبة ومبتكرة للتعامل مع الواقع الذي فرضته الجائحة. أهمها الانتقال إلى التعلم عن بعد، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام برامج التعليم ومواده وأدواته عبر الإنترنت. وبما أن التعليم الإلكتروني جديد في عالمنا العربي على الأقل، فقد صاحبتة العديد من العوائق و المعضلات التي من الممكن تجاوزها مستقبلاً. لهذا، حاول العديد من الباحثين إيجاد مقترحات ممكنة لمختلف هذه المعضلات. من أبرزهم الأستاذ الدكتور علي أسعد وطفة في كتابه الأخير (إشكاليات التعليم الإلكتروني وتحدياته في ضوء جائحة كورونا، قراءة سوسيولوجية في جدليات التفاعل والتأثير). تناول من خلاله مظاهر التفاعل بين الأزمة التي أحدثها فيروس كورونا والتعليم الإلكتروني عن بعد في مختلف مستويات المراحل التعليمية. كما قدم تصوراً شمولياً لتأثيرها في العملية التعليمية. خاصة بعد إغلاق المدارس والمؤسسات الأكاديمية في مختلف أنحاء العالم.

هذا الكتاب:

صدر هذا الكتاب في طبعته الأولى عن مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، بجامعة الكويت، سنة 2021، في 425 صفحة من الحجم المتوسط. يتكون من مقدمة وعشرة فصول، وخاتمة. جاءت كالتالي: الفصل الأول (كورونا من الصدمة إلى الأزمة)، الفصل الثاني (في مفهوم التعليم الإلكتروني وإشكالاته، من التعليم عن بُعد إلى التعليم الإلكتروني)، الفصل الثالث (الأطفال في مواجهة الإعصار..جيل في مهبّ كورونا)، الفصل الرابع (التعليم عن بُعد بوصفه خياراً إستراتيجياً: تجارب عربية وعالمية)، الفصل الخامس (التجربة التربوية لدول الخليج العربي في مواجهة كورونا)، الفصل السادس (من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني: أنظمة التعليم الأساسي في مواجهة الجائحة أنموذجاً)، الفصل السابع (التعليم العالي والجامعي في مواجهة كورونا: تجارب عالمية وعربية)، الفصل الثامن (مستقبل التعليم العالي والجامعي في ظل أزمة كورونا)، الفصل التاسع (مستقبل التعليم العام فيما بعد أزمة كورونا)، الفصل العاشر (كورونا: دروس وعبر: هل ستؤدي صدمة كورونا إلى يقظة التربية العربية؟)، ثم خاتمة عامة (كيف نحول الكارثة إلى فرصة).

أهمية الكتاب:

تكمن أهمية هذا الكتاب في مسألتين أساسيتين. ترتبط الأولى بالباحث علي أسعد وطفة أستاذ علم الاجتماع التربوي بكلية التربية (جامعة الكويت)، الذي ارتبط اسمه بالعديد من المؤلفات. نذكر من بينها: «العنف والعدوانية في التحليل النفسي»، و«الجمود والتجديد في العقلية العربية»، و«بنية السلطة وإشكالية التسلسل التربوي في الوطن العربي»، و«التنشئة الاجتماعية في دولة الكويت»، و«المدخل إلى التربية»، و«الشباب والمرأة»، و«الشباب قيم واتجاهات ومواقف»، و«التربية وحقوق الإنسان». كما ترجم مجموعة من الأعمال الهامة. مما مكّنه من تعميق البحث بشكل متميز في قضايا التربية والتعليم والعملة والثقافة. لما عرف عنه من حصافة فكرية ونزعة نقدية عميقة. أما المسألة الثانية، فتتجلى في تركيز الكتاب على إشكالية شائكة. ترتبط بقضايا التربية والتعليم في زمن كورونا. مما جعله، يحرز قصب السبق في هذا الجانب الشديد الأهمية على مستوى الموضوع. علاوة على كونه يتميز بأسلوب ومنهجية جديدين. من خلال بحثه في التفاعل والتأثير بين مختلف عوامل هذه القضية ومتغيراتها، واستقصائه لمختلف الجوانب الإشكالية التي تتعلق بالتربية والتعليم الإلكتروني.

المقدمة:

حدد الأستاذ الدكتور علي أسعد وطفه في المقدمة إشكاليات التعليم الإلكتروني وتحدياته في ضوء جائحة كورونا. لأن الجائحة الحالية تمثل حسب تصوره ظاهرة عالمية كوكبية. ترسم مفصلاً تاريخياً لمرحلة جديدة في تاريخ الفكر الإنساني. فالكارثة اليوم لا تتمثل جوهرياً في الأعداد الهائلة للمصابين بالجائحة، بل في مضاعفاتها الهائلة في مختلف مجالات الحياة. لهذا، انطلقت الدراسات التربوية والأبحاث العلمية في محاولة للكشف عن الجوانب المظلمة للأزمة، وابتكار وسائل المواجهة وطرق الدفاع والحماية، ودراسة التأثير البعيد والقريب لهذه الأزمة في المجتمع الطلابي على مستوى الكوكب. في محاولة جادة لفهم ما يجري. ومن ثم الانطلاق إلى مواجهة التحديات الصعبة التي لم يشهد لها التاريخ مثيلاً. دفعت المؤسسات التعليمية في مختلف دول العالم إلى تطوير بدائل مناسبة ومبتكرة للتعامل مع الواقع الذي فرضته الجائحة. أبرزها الانتقال إلى التعلم عن بُعد، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام برامج التعليم ومواده وأدواته عبر الإنترنت.

الفصل الأول / كورونا من الصدمة إلى الأزمة:

يستعرض الفصل الأول إشكالية الصدمة الأولى للفيروس التي أدت إلى الإغلاق الشامل للمدارس والمؤسسات التعليمية وما تترتب على هذا الأمر من تحديات فرضت نفسها على التعليم ومؤسساته في مختلف أنحاء العالم. وكان من أكثر القطاعات تأثراً هو مجال التربية والتعليم. فقد فرض الخوف من العدوى وضرورة التباعد الجسدي محاذير أصابت العملية التعليمية التقليدية في مقتل. وتمّ اللجوء إلى إغلاق المؤسسات

التعليمية، والاستعاضة عن الدرس التقليدي الحضوري ببعض البدائل، من أهمها التعليم الافتراضي، أو التعليم عن بُعد. ولئن وُحِدَ الخوف والهلع من جائحة كورونا الإنسانية، فإنَّ مختلف المشكلات التي أنتجتها هذه الجائحة قد عمّقت الفوارق بين الدول النامية والدول المتقدمة، مثلما عمّقتها داخل المجتمع الواحد بين الفقراء والأغنياء وهكذا فإنَّ الخبراء والباحثين والمنظمات الدولية يتوقعون أن تمتدَّ آثار جائحة كورونا السلبية إلى الأجيال القادمة، وأنَّ البشرية ستحتاج وقتاً طويلاً لمعالجة تلك الآثار، وأنَّ تاريخ الإنسان ما قبل كورونا على هذا الكوكب لن يكون كما بعده.

الفصل الثاني / في مفهوم التعليم الإلكتروني وإشكالياته (من التعليم عن بُعد إلى التعليم الإلكتروني):

تناول الباحث في هذا الفصل مفهوم التعليم الإلكتروني وتداخلاته مع مختلف المفاهيم المتاخمة له في مختلف المستويات التعليمية. لأنَّ هذه المقارنة بين مفهومي التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في حالة الطوارئ، ستمكّن في المستقبل من تعقب آثار التعليم في حال الطوارئ، وتأثيرها في الثقافة التربوية العامة، وفي الرأي العام حول صلاحية التعليم عن بُعد في مستقبل التربية والتعليم في العالم. كما ستساعد المقارنة بين هذين المفهومين على فهم أعمق لفلسفة التعليم الإلكتروني ومضامينه التربوية. وتعزّز فهمنا لخريطة المفاهيم وشبكاتهما التي تغطي مختلف أشكال التعلّم عن بُعد وتجلياته الإلكترونية على كلِّ التصورات السائدة التي تحيل التعلّم الإلكتروني إلى مجرد ممارسة تكنولوجية لنقل المعلومات عن بُعد. يأخذ التعليم الإلكتروني حسب الباحث صورة منظومة معرفية حيّة متكاملة الأبعاد قوامها التفاعل الحيوي بين الثورة الرقمية والفكر التربوي في أكثر تجلياته أنسنة وتمييزاً. وهنا يجب علينا أن نلحّ على أهمية الفصل بين التعليم عن بُعد في حالة الطوارئ التي شهدتها العالم على مدار سنة (2020)، وبين التعليم الإلكتروني الذي يحتاج إلى درجة كبيرة وعالية من الإعداد والتنظيم. لهذا، يرى الباحث أن التعليم عن بُعد الذي فرضته حالة الطوارئ، لا يخرج عن التعليم التقليدي عن بُعد. حيث يتم نقل المعلومات بصورة جامدة وفقاً للمنهج التقليدي في التعلّم. لهذا، يختلف التعليم الإلكتروني عن التعليم التقليدي عن بُعد في المستوى والدرجة والقيمة. لكونه يقوم على فلسفة محدّدة وأهداف مصمّمة لتحقيق أفضل مستويات التعلّم والتربية عند الأطفال والناشئة. لكن ليس ممكناً أبداً تبني هذا التعلّم الإلكتروني من دون فلسفة جديدة للتعليم. تتوافق مع تطورات العصر في أكثر مظاهره الرقمية الذكيّة حضوراً وتطوراً. يقوم التعليم الإلكتروني في فلسفته التربوية على إزالة الحواجز بين الأطفال في دائرتي المكان والزمان.

الفصل الثالث / الأطفال في مواجهة الإعصار، جيل في مهبّ كورونا:

كرّس الباحث الفصل الثالث لمعالجة التأثيرات التي فرضتها جائحة كورونا على أطفال العالم وعلى حياتهم ونشاطاتهم في مختلف أنحاء العالم. فمن نافلة القول التذكير بأنَّ الأطفال والناشئة يعيشون في ظلّ ثلاثة فضاءات حيوية للتنشئة (الفضاء الاجتماعي، والفضاء الطبيعي، والفضاء المدرسي). تتكامل هذه الفضاءات في عملية التّشكيل الرّوحي والنفسي، والجسدي للطفل. كما تبني شخصيته من خلال تفاعله في المدرسة مع أقرانه وفي النوادي والملاهي. وبحلول الأزمات وتطبيق الحجر الصحي، فقد الطفل جناحي وجوده. إذ حرّم من الفضاء الاجتماعي (المدرسة) ومن الفضاء الطبيعي. وهذا أدى إلى نوع من التدمير الكبير في شخصية الطفل وكيونته الاجتماعية. مما أفضى في المحصلة إلى وضعية شديدة التأزم. أثرت بصورة مباشرة في تنشئة شخصية الطفل وتربيته. أمّا الفضاء الثالث (الجو الأسري)، فهو مشبع بمسؤوليات كبيرة جداً. صعب على أفراد الأسرة جميعاً تحمّل هذا الضّغط الكبير الهائل الذي أخذ أبعاداً عدة: سيكولوجية، وتربوية، واجتماعية ضاغطة، وخطيرة. بمعنى أنه مهما يكن من التسليم بقدرة التعليم الإلكتروني في المنزل على أن يحلّ جزئياً إشكالية التعلّم والتعليم، فإنَّ هذا التعليم عن بُعد ينادي عن قصدٍ في مجال بناء الشخصية. وهنا تكمن حسب الباحث إحدى أكبر مشكلات الحجر الصحي والتعليم عن بُعد. لكن على الرغم من كلِّ الفروض، فيظل سؤال مهمّ قائم يدور في خلد الكثيرين. مفاده: هل سيستمرُّ زخم التعلّم الإلكتروني فيما بعد كورونا، أم أنه سيختفي وتعود الأمور إلى مسارها السابق؟ على الرغم من تعدد الآراء هنا بين من يظن أن تعود الأمور إلى ما كانت عليه، ومن يعتقد أنه لا رجعة عن التعلّم الإلكتروني الذي طال انتظار التحول إليه بشكل أكبر.

الفصل الرابع/ التعليم عن بُعد بوصفه خياراً إستراتيجياً (تجارب عربية وعالمية):

عالج الباحث في هذا الفصل، التعليم عن بُعد بوصفه خياراً إستراتيجياً لمواجهة الأزمة في مخلف التجارب العربية والعالمية. وصف الباحث تجربة الخليج في مواجهة كورونا بالتجربة الناجحة والمميزة بالمقارنة مع الدول العربية الأخرى. فقد سارعت دول الخليج العربي إلى احتواء الآثار السلبية لهذه الأزمة، وتمت إدارتها بدرجة عالية من المهنية والقدرة على التكيف واستطاعت أغلب الأنظمة التعليمية تحقيق الانتقال السلس إلى التعليم عن بُعد في حالة الطوارئ لمتابعة الدراسة والتحصيل العلمي للطلبة والتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية. فمهما يكن من أمر، فإنه بقدر ما انطوت عليه هذه الجائحة من صعوبات جمّة، إلا أنها تمثل فرصة سانحة في حد ذاتها للاستفادة منها. لأن لدى دول الخليج القدرة على تحقيق إنجازات تتجاوز مجرد استعاد الأمور إلى سابق عهدها.

الفصل الخامس/ التجربة التربوية لدول الخليج العربي في مواجهة كورونا:

كرس الأستاذ الدكتور وطفة الفصل الخامس للبحث في معطيات التجربة التربوية لدول الخليج العربي في مواجهة الأزمة. فقد كانت هذه التجربة فريدة من نوعها. نظراً لتميز دول الخليج بقدراتها المالية الكبيرة وبدرجة عالية من النمو الاقتصادي والتقدم العمراني والتعليمي في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية. حيث شكلت أزمة كورونا، منطلقاً وحافزاً دفع دول الخليج العربي إلى إعادة هيكلة التعليم بأنظمتها وفلسفاته، وتوجهاته، وإحداث تحولات جذرية في مسيرة بناء الهوية التعليمية.

الفصل السادس/ من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني (أنظمة التعليم الأساسي في مواجهة الجائحة أنموذجاً):

استعرض الباحث في الفصل السادس إشكالية العلاقة بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني. كما تناول الخصائص التي تميز كلا منهما في سياقه التاريخي. من أجل البحث في الكيفيات التي يتم فيها الانتقال إلى التعليم الإلكتروني عن بعد في ظل الكارثة. لكن انعكست تحديات التجربة الحالية في التعليم عن بُعد في حالة الطوارئ كثيراً بصورة سلبية على بنية الرأي العام حول صلاحية التعليم عن بُعد ومدى قدرته على التّجاوب مع احتياجات التعليم ومتطلباته الحضارية. حيث قام المعلمون بنقل المحتوى الجامد عن طريق الشبكة بصورة جامدة لحياتة فيها. وصف الباحث هذا الأسلوب بكونه صورة سلبية من التعليم التقليدي الذي يُنقل عبر الإنترنت. بمعنى أن التعليم عن بُعد الذي نشاهده اليوم، هو التعليم التقليدي عينه. لكونه لم يتغير إلا في طريقة النقل. لذا، فإن الآباء والمعلمون والطلاب، صدموا بسلبيات هذا التعليم، وتوهموا أن التعليم الإلكتروني النموذجي لا يختلف عن الذي يشاهدونه اليوم ويجربونه بصورة اعتباطية. لكنهم حسب الباحث، لا يعرفون مزايا التعليم النموذجي الإلكتروني. خلص الباحث في هذا الشأن إلى تصور كانط الذي يذهب إلى أن تربية الأطفال وفقاً للمفهوم الإنساني، لا يجب أن تُشتق من مقتضيات أحوالهم الراهنة، لكن من مستلزمات الأحوال المستقبلية المتطورة للجنس البشري. بمعنى أن المنهج التربوي ترسمه حركة التاريخ العام، وليس تجارب الماضي.

الفصل السابع/ التعليم العالي والجامعي في مواجهة كورونا، تجارب عالمية وعربية:

كُرّس الفصل السابع لمناقشة التحديات التي فرضت نفسها على التعليم العالي والجامعي في مواجهة كورونا في سياق التجارب العالمية والعربية. كما بحث الكيفيات التي اعتمدها مختلف البلدان في التصدي للكارثة ومتابعة التحصيل العلمي عن بعد في ظروف كورونا وتعقيدها. فعلى الرغم من أن معظم مؤسسات التعليم العالي لم تستثمر تقليدياً في التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بوصفهما ركيزتين أساسيتين في تجربة التعليم الجامعي، فإن أزمة كورونا جاءت لترسيخ إيقاع التغيير القائم على الذكاء الاصطناعي الذي بدأ يحدث تغيرات جوهرية في بنية التعليم العالي وإستراتيجياته. فمن المؤكد أن الأزمة الحالية ستؤدي إلى تسريع هذا الاتجاه الرقمي في مختلف الجامعات في العالم. وربما ستؤدي كذلك تجارب التعليم عن بُعد التي فرضتها كورونا على الجامعات والمؤسسات الأكاديمية إلى تعزيز التوجهات المستقبلية وإلى تحديث التعليم الجامعي، وترويضه على معطيات

الثورة الرقمية في مجال التعليم الإلكتروني.

الفصل الثامن/ مستقبل التعليم العالي والجامعي في ظل أزمة كورونا:

تناول الباحث في هذا الفصل مستقبل التعليم العالي والجامعي في ظل أزمة كورونا باعتبارها تجربة مؤلمة وصعبة على المجتمعات الإنسانية التي عليها أن تعدّ العدة، وتوفّر الطاقات والإمكانات المتاحة لضمان مستقبل آمن للأطفال والطلاب والناشئة في مجال التربية والتعليم. مما تطلّب اجترار المبادرات العلمية الذكية في مواجهة الأزمات والتغلب على أشدّ التحديات والأزمات. وهنا لابدّ للمؤسسات التعليمية من أن تتبنّى الابتكارات العلمية والإلكترونية الجديدة، وأن تعمل على استكشاف الحلول الإبداعية لمختلف المشكلات التي يمكن أن تواجه سري العملية التربوية في مستقبل الأيام. وعليها أيضاً العمل المستمرّ لتطوير إمكاناتها وزيادة فعاليتها الإبداعية في مجال تبني التكنولوجيا الحديثة الذكية المتطورة في وبعد هذا كله يمكن القول: إن هناك جامعات متقدمة تقوم بالتعلّم النموذجي عن بُعد في أفضل المستويات التربوية.

الفصل التاسع/ مستقبل التعليم العام فيما بعد أزمة كورونا:

أما في الفصل التاسع، فقد ركز الباحث على مستقبل التعليم العام والأساسي فيما بعد أزمة كورونا. فتحت تأثير كورونا، بدأ الآباء والطلاب والمعلمون في جميع أنحاء أوروبا يتكيفون مع الوضعية الجديدة للتعليم عن بُعد الذي يتجه إلى أن يكون تعليماً إلكترونياً نموذجياً بامتياز. وحين تبدأ المدارس في إعادة فتح أبوابها من جديد، فإن هذا الأمر لن يتطلب التكيف مع استخدام التكنولوجيا، بل تطوير هذه التكنولوجيا التعليمية وإعداد المحتويات الإلكترونية والرسائل الرقمية ضمن قوالب تربوية جديدة ومتطورة ومتكيفة مع متطلبات الثورة الرقمية في مختلف مجالات الحياة الإنسانية.

الفصل العاشر/ كورونا: دروس وعبر، هل سنؤدي الصدمة الكورونية إلى يقظة التربية العربية؟

يستعرض الفصل العاشر الدروس والعبر المستفادة من أزمة كورونا، كما يبحث في الوضع العربي المتأزم وضرورة الانتقال التربوي إلى عالم الثورة الرقمية تحت تأثير الصدمة. كما يبحث في الكيفيات التي يمكن فيها للأزمة أن تحرّض المدرسة العربية على التفاعل مع معطيات العصر وتحولات الثورية في مستقبل الثورة الصناعية. من هنا يكرّر المفكرون عبارة: إن ما بعد كورونا لن يكون كما قبلها.

الخاتمة: كيف نحول الكارثة إلى فرصة؟

خلص الباحث وطفة إلى أن النقطة الأكثر أهمية التي وقف عليها الإنسان بفضل الصدمة، هي هذا الارتباط المصري بين التربية والاقتصاد وحركة التطور المعاصرة التي تنتشر بلا حدود على صورة ثورات علمية رقمية متدفقة في إطار الزمان والمكان. حيث اكتشف للتوّ أنّ التربية التي لا تتحرك في هذا الفضاء، سيحكم عليها بالفناء والاندثار. لأن مواكبة المدرسة للثورة الصناعية الرابعة، مصير حتمي إذا أرادت التربية، ومن ورائها المجتمع، الاستمرار في الوجود وظيفياً وحضارياً. مما يؤسس حسب الباحث لنزعة ثورية في التربية والتعليم. تقوم على تحرير المدرسة من برائن الممارسات التقليدية المتأكلة والمتهالكة في مختلف الأبعاد والتجليات.

عرض كتاب بعنوان : مبادئ توجيهية لوضعي السياسات بشأن حماية الأطفال على الإنترنت

تأليف: قطاع التنمية بالاتحاد الدولي للاتصالات

الناشر: الاتحاد الدولي للاتصالات ITU

البلد: جنيف، سويسرا

السنة : 2020

عدد الصفحات : 65 صفحة

عرض: د. خالد صلاح حنفي محمود

أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية - جامعة الإسكندرية

khaledsalah78@yahoo.com



أصدر الاتحاد الدولي للاتصالات (ITU) في يونيو 2020 المبادئ التوجيهية بشأن حماية الأطفال على الإنترنت (COP)، وهي مجموعة شاملة من التوصيات لوضعي السياسات بشأن كيفية المساهمة في تهيئة بيئة آمنة وتمكينية على الخط للأطفال والشباب.

ويمثل الاتحاد الدولي للاتصالات (ITU) وكالة تابعة للأمم المتحدة المتخصصة في مسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، وقد تم إنشاؤه عام 1865م، ويضم في عضويته (193) دولة، وما يزيد عن (900) كيان من الشركات والجامعات والمنظمات الدولية والإقليمية.

وتبين الإحصاءات الدولية أن أكثر من نصف سكان العالم يستخدمون الإنترنت في عام (2019)، وأن أكبر مجموعة مستخدمة للإنترنت هم أولئك الذين تقل أعمارهم عن (44) عاماً، حيث يستخدم واحد من كل ثلاثة أطفال الإنترنت. وفي البلدان النامية يتصدر الأطفال والشباب استخدام الإنترنت، وتشير التقديرات إلى أن هذا العدد سيتضاعف في خمس السنوات المقبلة.

ويواجه الأطفال اليوم العديد من المخاطر نتيجة استخدام شبكة الإنترنت، والتي تشمل قضايا انتهاك الخصوصية إلى التعرض إلى المحتوى العنيف وغير اللائق، ومخاطر الاستغلال، والتحرش، والابتزاز، وغيرها من المشكلات. وقد زادت حدة هذه المخاطر في الفترة الأخيرة، كنتيجة للوضع العالمي الراهن المتمثل في انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد، وتطبيق الحجر المنزلي، وغلق المدارس كلياً أو جزئياً في الكثير من دول العالم،

وما ترتب عليه من زيادة عدد الأطفال الذين يستخدمون الإنترنت لأول مرة لاستكمال تعليمهم، والحفاظ على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. فالقيود التي فرضها الفيروس جعلت الكثير من الأطفال الأصغر سناً يلجأون إلى الإنترنت في وقت مبكر للغاية، في الوقت الذي لا يستطيع الكثير من الآباء متابعتهم نتيجة التزامات العمل، مما ترك الأطفال عرضة لمخاطر الوصول إلى محتوى غير لائق أو استهدافهم من قبل المجرمين في التحرش بهم أو استغلالهم في جرائم لا أخلاقية. حيث يمتد نطاق حماية الأطفال ليشمل أي ضرر يتعرض له الأطفال على الإنترنت ويغطي مجموعة واسعة من المخاطر التي تهدد سلامة الأطفال.

ويتطلب الحفاظ على سلامة الأطفال على الإنترنت أكثر من أي وقت مضى استجابة دولية منسقة، وتضافر الجهود ومشاركة أصحاب المصلحة من حكومات، ومشغلي شبكات، ومقدمي خدمات الإنترنت، وشركات القطاع الخاص، ومؤسسات المجتمع المدني.

وفي هذا الإطار قام الاتحاد الدولي للاتصالات (ITU) في عام (2009) بناء على طلب الدول الأعضاء بإطلاق النسخة الأولى للمبادئ التوجيهية الموجهة إلى واضعي السياسات في مجال الحفاظ على سلامة الأطفال على شبكة الإنترنت.

وقد شارك في إعداد وتأليف الكتاب مجموعة من المنظمات الدولية الناشطة في مجال حماية الأطفال على الإنترنت ومنها المؤسسة الدولية للقضاء على استغلال الأطفال والاتجار بهم (ECPAT)، والشبكة العالمية للأطفال على الإنترنت، ومؤسسة مراقبة الإنترنت (IWF)، وكلية لندن للعلوم الاقتصادية، ومكتب الممثل الخاص للأمين العام المعني بالعنف ضد الأطفال، ومؤسسة الطفولة العالمية في الولايات المتحدة الأمريكية، والإنترنتبول، وشبكة (Insafe) لمراكز الإنترنت الأكثر أماناً، والتحالف العالمي (WPGA)، وغيرها من المؤسسات الدولية.

وتمثل هذه المبادئ التوجيهية أساساً لوضع إستراتيجية وطنية شاملة لكافة الأطراف المشاركة وذلك لوضع مجموعة من الإجراءات والتدابير أكثر فاعلية. وتم بناء هذه المبادئ التوجيهية في ضوء المعايير الدولية الممثلة في اتفاقية حقوق الطفل، وأهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة (SDG)، وخصوصاً الهدف 1، و3، و4، و5، و10، و16، فمثلاً المقصد رقم (2) للهدف (16) يدعو إلى إنهاء إساءة المعاملة والاستغلال والاتجار بالبشر وجميع أشكال العنف ضد الأطفال وتغذيتهم بحلول عام 2030م، كما أن هناك (11) هدفاً من أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر تركز على حماية الأطفال. كما اعتمدت صياغة المبادئ على القرار رقم (175) بشأن نفاذ الأشخاص ذوي الإعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة إلى الإنترنت، والقرار رقم (67) للمؤتمر العالمي لتنمية الاتصالات (WTDC) بشأن دور قطاع تنمية الاتصالات للاتحاد الدولي للاتصالات في حماية الأطفال على الإنترنت. حيث قام مجموعة من الخبراء الدوليين من العديد من المؤسسات الدولية بالمشاركة في تأليف تلك المبادئ.

وقد هدفت هذه المبادئ التوجيهية لتناول العديد من المسائل المهمة بالنسبة لوضعي السياسات ومنها:

- 1- ما هي حماية الأطفال على الإنترنت.
 - 2- لماذا الحاجة إلى الاهتمام بحماية الأطفال على الإنترنت.
 - 3- ما هو السياق القانوني والاجتماعي السياسي والإنمائي للبلد؟
 - 4- كيف ينبغي أن يبدأ صانعو السياسات في النظر في وضع سياسة فعالة ومستدامة لحماية الأطفال على الإنترنت في بلدانهم ورسمها؟
- وقد ترجمت هذه المبادئ إلى لغات عديدة واستخدمتها العديد من بلدان العالم كمرجع للإستراتيجيات

الوطنية لحماية الأطفال على شبكة الإنترنت وتحديد الإجراءات والتدابير اللازمة، ومن بين هذه الدول الكاميرون، والجابون، وغانا، وكينيا، وسيراليون، وأوغندا، وزيمبابوي في أفريقيا، والبحرين وعمان، في المنطقة العربية، وبروناي، وكامبوديا، وإندونيسيا، وماليزيا، وميانمار في منطقة آسيا والمحيط الهادئ، والبوسنة، وجورجيا، ومولدوفا، والجبل الأسود، وبولندا، وأوكرانيا في القارة الأوروبية.

كما أرست هذه المبادئ التوجيهية للعديد من الفاعليات الإقليمية والدولية مثل المؤتمر الإقليمي لحماية الأطفال على الإنترنت (ACOP) حول تمكين المواطنين الرقميين في المستقبل والذي انعقد في أوغندا عام (2014)، والمؤتمر الإقليمي لرابطة أمم جنوب شرق آسيا المعني بحماية الأطفال على الإنترنت الذي انعقد في بانكوك، تايلاند (2020م).

وتهدف هذه المبادئ التوجيهية إلى إرساء أسس لعالم سيرباني آمن للأطفال، مع الاعتراف بالاحتياجات المختلفة لكل فئة عمرية، وتلبية احتياجات الأطفال الذين يعيشون في ظروف معيشية مختلفة، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويتناول هذا الإصدار الجديد للمبادئ فجوة مهمة تتمثل في الوضع الذي يواجهه الأطفال ذوو الإعاقة، الذين يقدم لهم عالم الإنترنت شريان حياة بالغ الأهمية للمشاركة بشكل كامل في الحياة الاجتماعية وتلبية احتياجاتهم الاجتماعية. وتراعي المبادئ التوجيهية أيضاً الاحتياجات الخاصة للأطفال المهاجرين والفئات الضعيفة الأخرى.

ويقع الكتاب في (65) صفحة، شاملاً ست محاور رئيسية وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: بعنوان نظرة عامة على وثيقة المبادئ التوجيهية، واشتمل على عرض للغرض من الوثيقة التي تمثل أساساً لوضع سياسات وإستراتيجيات وطنية على مستوى الدول الأعضاء للحفاظ على سلامة الأطفال بكل فئاتهم على شبكة الإنترنت، وذلك باختلاف ظروف كل بلد، كما شمل هذا المحور كيفية استخدام هذه المبادئ، وأبرز المرجعيات التي اعتمدت عليها تلك المبادئ، وأبرزها اتفاقية حقوق الطفل، وأهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة.

المحور الثاني: مقدمة نظرية حول حماية الأطفال على الإنترنت، والوضع الراهن للأطفال في العالم الرقمي، وتأثيرات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على الأطفال، وأبرز المخاطر والتهديدات التي يتعرض لها الأطفال بمختلف فئاتهم على الإنترنت.

المحور الثالث: الإعداد لإستراتيجية وطنية لحماية الأطفال على الإنترنت، وتحديد أبرز الجهات الفاعلة والمشاركة في وضع تلك الإستراتيجية من حكومات، ومنظمات مجتمع مدني، وشركات قطاع خاص عاملة في مجال الإنترنت وخدماتها، وعرض لأبرز فوائد تبني مثل تلك الإستراتيجيات.

المحور الرابع: توصيات بشأن الأطر وتنفيذ لتلك المبادئ، وبذلك عرض هذا المحور لجانب الأطر النظرية والتي تضم (الأطر القانونية، والأطر التنظيمية، والجهات الفاعلة، ودور التعليم في الإلمام بالمعارف الرقمية، والموارد الرقمية، والأدوات والخدمات المطلوبة، ورفع الوعي الوطني بكيفية الحفاظ على سلامة الأطفال على الإنترنت) فضلاً عن عرض الجوانب العملية المرتبطة بتطبيق تلك المبادئ.

المحور الخامس: اشتمل على وضع إستراتيجية وطنية لحماية الأطفال على الإنترنت، وأمثلة للمرجعيات التي يمكن تبنيها.

المحور السادس: المواد المرجعية التي اعتمد عليها الخبراء في صياغة وثيقة المبادئ التوجيهية، وشملت تقرير مؤسسة (DQ) حول سلامة الأطفال على الإنترنت لعام 2020، والتقرير السنوي لمنظمة الرقابة على الإنترنت (IWF)، ومكتب مفوضية المعلومات بريطانيا (UK information Commissioner)

(Office)، وتقرير اليونسكو (2019) بعنوان ما وراء الأرقام: إنهاء العنف المدرسي والتنمر، وتقرير الأمم المتحدة المعنون «حقوق الأطفال في البيئة الرقمية»، وغيرها من الوثائق والتقارير الصادرة من مختلف المؤسسات الدولية.

وقد خلص المؤلفون إلى صياغة 11 مبدأ لوضع إستراتيجية وطنية شاملة لحماية الأطفال على الإنترنت، حيث ينبغي أن تكون الإستراتيجية الوطنية لحماية الأطفال على النحو الآتي:

- 1- أن تقوم على رؤية شاملة تتضمن الحكومة والقطاعات الصناعية ومنظمات المجتمع.
- 2- أن تكون نتيجة لفهم وتحليل شاملين للبيئة الرقمية وتكييفها وفقاً لظروف البلد وأولوياته.
- 3- أن تحترم الحقوق الأساسية للأطفال، وتلتزم بها على النحو المنصوص عليه في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل وغيرها من الاتفاقيات والقوانين الدولية .
- 4- أن تحترم القوانين والإستراتيجيات المحلية القائمة ذات الصلة وتلتزم بها.
- 5- أن تحترم الحقوق والحريات المدنية للأطفال التي ينبغي عدم التضحية بها.
- 6- أن يتم تطويرها بمشاركة فعالة لجميع أصحاب المصلحة المعنيين بمن فيهم الأطفال مع تلبية احتياجاتهم.
- 7- أن تصمم لتتماشي مع الخطط الحكومية من أجل تحقيق الرخاء الاقتصادي والاجتماعي، وتعظيم مساهمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التنمية المستدامة والإدماج الاجتماعي.
- 8- أن تستخدم أنسب أدوات السياسة المتاحة لتحقيق أهدافها مع مراعاة الظروف الخاصة بالبلد.
- 9- أن توضع على أعلى مستوى في الحكومة، لضمان توزيع الأدوار والمسؤوليات ذات الصلة وكفاية الموارد البشرية والمالية.
- 10- أن تساعد في بناء بيئة رقمية يمكن للأطفال والآباء وأصحاب المصلحة الوثوق بها.
- 11- أن توجه الجهود لتمكين الأطفال و تثقيفهم في مجال الإلمام بالمعارف الرقمية لحماية أنفسهم على الإنترنت.

ويفيد هذا الكتاب في إرسائه للمبادئ الأساسية لصياغة أى إستراتيجية وطنية لحماية سلامة الأطفال على الإنترنت، خصوصاً مع ما شهده العالم في الفترة الأخيرة من إجراءات عزل منزلي لمواجهة وباء كورونا المستجد، وما تبعه ذلك من زيادة عدد الساعات التي يقضيها الأطفال في استخدام شبكة الإنترنت على المستوى العالمي، ومن ثم ازدياد المخاطر التي يتعرضون لها، متمثلة في تنمر أو تحرش أو ابتزاز أو استغلال جنسي أو حتى تعرضهم للمضايقات.

إن «حماية الطفل» كمسؤولية أسرية ومجتمعية، لم تعد قاصرة على مجرد توفير المأكل والملبس والمسكن، أو تقديم خدمات صحية ومادية له، أو مجرد منع الضرر والإيذاء الجسدي، بل هي عملية وقائية، وتحصين نفسي ومعنوي وأخلاقي وإنساني في المقام الأول، بعد أن أصبحت شكوى عالمية تؤرق المجتمع الإنساني بأسره، وأصبحت من أخطر القضايا الشائكة التي تحتاج إلى إستراتيجية وثقافة مجتمعية لإنجاحها رغم تأكيد دراسات عديدة في كثير من البلدان - حتى المتقدمة منها - أن الآباء والأمهات أنفسهم لا يزلن غير مدركات تماماً المخاطر التي يتعرض لها أطفالهن من عالم «الإنترنت».

لقد صارت شبكة الإنترنت ضرورة حتمية من ضرورات العصر، ومن ثم فلا يجدي معها المنع أو الحجب

بل لا بد من التركيز على كيفية توعية الطفل العربي بكيفية التعامل معها، والإفادة منها، وحماية خصوصيته وسلامته، وتجنب المخاطر التي يجلبها سوء الاستخدام، ومن ثم يجب توعية الآباء والأمهات والمعلمات بأساليب التوعية المختلفة، ومحاذير استخدام الإنترنت، وكيفية الاستخدام الآمن لها، إضافة إلى ما يجب أن تقوم به الحكومات العربية من إعداد الإستراتيجيات والخطط والقوانين والتشريعات والإجراءات والضوابط التي تكفل سلامة الطفل العربي.

ولا يوجد حتى الآن قوانين أو تشريعات في كثير من الدول العربية لحماية الطفل على شبكة الإنترنت، رغم الجهود والمؤتمرات التي عقدت مؤخراً حول تلك القضية، ومن ثم يمكن للدول العربية الاستفادة من تلك المبادئ التأسيسية لإعداد إستراتيجيات وطنية لحماية الطفل العربي في ضوءها بما يتفق وسياقاتنا الثقافية، وذلك بمشاركة كل أطراف المجتمع من حكومة، وأصحاب مصلحة من أسر ومنظمات مجتمع مدني، وشركات تقديم خدمات الإنترنت، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات.

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 - التآنيث - 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 موافقتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراسكم 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

المقالات

التربية الإعلامية والأسرة: الأهمية والأسس ومقترحات عملية للآباء والأمهات

أ. د. هشام المكي

باحث في قضايا الإعلام والتواصل والقيم

أستاذ الإتصال بالمدرسة الوطنية للتجارة والتسيير

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

المقدمة:

لم تعد مؤسسات التنشئة الاجتماعية تقتصر على الأسرة والمدرسة والمجتمع أو الشارع؛ بل أصبح الإعلام أيضاً مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، نظراً للوقت الطويل الذي يقضيه الأطفال أمام شاشات التلفاز ومع الألواح الذكية، ونظراً أيضاً للتأثير الكبير للمضامين الإعلامية على أخلاق الأطفال وسلوكياتهم. وهو الأمر الذي يدركه الآباء والمربون، ويمتعضون منه، بل إن بعض الآباء يربطون عملياً بين ضعف التحصيل الدراسي لأبنائهم وإفراطهم في استخدام تكنولوجيا الاتصال. لكنهم في المقابل لا يجدون من يحدد لهم الطريقة الصحيحة لاستخدام وسائل الإعلام والاتصال، ولا كيف يمكنهم الإشراف على أطفالهم ومتابعتهم في استخدامهم للإعلام وتكنولوجيا الاتصال، ولا ما هي المهارات اللازم تعليمها لهم.

وتعكس «التربية الإعلامية» اهتمام الباحثين بهذه الحاجيات التربوية التي تقوم على ضرورة حماية الأفراد من التأثيرات السلبية لبعض المضامين الإعلامية. حيث انتبعت العديد من الدول إلى أهمية التربية الإعلامية: مثل أستراليا وإنجلترا اللتين أعدتا برامج رائدة في هذا المجال، أما كندا فقد جعلت التربية الإعلامية مادة إلزامية منذ عام (1987) في التعليم الثانوي، وبدءاً من عام (1995) تم فرضها إلزامياً على كل طلاب الصفوف من الأول إلى التاسع. هكذا أصبحت التربية الإعلامية مادة دراسية أساسية في العديد من بلدان العالم مثل أستراليا وشيلي والهند وإنجلترا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية.

وفي مقابل ذلك، هناك تأخر كبير في تدريس التربية الإعلامية في الدول العربية؛ رغم الوعي المتنامي عند عموم المثقفين ومعظم الآباء والأمهات والمربين بالتأثيرات السلبية للمضامين الإعلامية على الأطفال.

تجاوباً مع هذه الإشكالات والحاجيات، فإننا نهدف من خلال هذه الدراسة إلى التعريف بالتربية الإعلامية، ونشر الوعي بها وبأهميتها عند عموم المثقفين، وعند الآباء والأمهات، طمعاً في خلق نوع من الإجماع المجتمعي عليها، وذلك تمهيداً لإدراجها ضمن المناهج التعليمية.

كما تهدف الدراسة أيضاً إلى تعزيز دور الأسرة في حماية الأبناء من أضرار الإعلام، من خلال تزويد الآباء وأولياء الأمور ببعض التوجيهات العملية، التي تساعد في مواكبة استهلاك أطفالهم للمضامين الإعلامية، لضمان تجربة إعلامية مفيدة وممتعة وآمنة.

هكذا نحاول في هذه الدراسة اقتراح تعريفنا الخاص للتربية الإعلامية وبيان أهميتها وأسسها،

واستعراض نماذج من أشهر نماذج التربية الإعلامية التي تقدم توجيهات بيداغوجية وتربوية يمكن للآباء والمعلمين الاستفادة منها؛ وبفضل النموذجين، ندرك التربية الإعلامية باعتبارها ممارسة تربوية تتدرج مع المراحل العمرية وخصائصها النمائية، ويمكن للمربين تنزيل تلك التوجيهات بطرقهم الخاصة.

كما تقدم الدراسة مقترحات عملية، تتوجه إلى الآباء والأمهات وأولياء الأمور عموماً، لمساعدتهم على مواكبة استخدام الأطفال للإعلام التلفزيوني، وجعل ذلك الاستخدام تجربة آمنة ومفيدة. على أساس أن نخصص دراسة أخرى تتوجه تحديداً إلى المدرسين والمعلمين، وتقتصر عليهم منهجية لتدريس التربية الإعلامية مع نماذج تطبيقية؛ ثم دراسة ثانية تهتم بتوجيهات استخدام الألعاب الإلكترونية والألواح الإلكترونية والهواتف الذكية والإنترنت، للأطفال والمراهقين.

1- تعريف التربية الإعلامية:

تهتم التربية الإعلامية (Media literacy) بحماية مستهلكي المضامين الإعلامية من بعض التأثيرات السلبية للإعلام، خصوصاً الجمهور «الصغير» من أطفال ومراهقين. وقد كان تأثير البرامج التي تقدم محتويات عنيفة على الأطفال أول ما انتبه إليه المتخصصون، فرصدوا العلاقة بين التعرض لمحتويات إعلامية عنيفة والقيام بسلوكات عنيفة تجاه الآخرين. وهي العلاقة التي اتفق الجميع على وجودها وإدانتها، لكن مع الاختلاف في جزئيات التفسير: هل العنف التلفزيوني هو السبب المباشر للعنف السلوكي؟ أم هو يحفز فقط الاستعداد للعنف الذي يوجد أصلاً عند بعض الأطفال؟ (وين، 1999: 111 إلى 124).

تستجيب التربية الإعلامية لحاجة فعلية وواقعية تتمثل في ضرورة حماية الأفراد من التأثيرات السلبية لبعض المضامين الإعلامية، في عصر أصبحت فيه تكنولوجيا الاتصال تحيط بنا من كل جانب، وتقصفنا في كل لحظة بالعديد من رسائلها الإعلامية. ولعل تنامي الوعي بخطورة الإعلام، هو الذي كان السبب في انعقاد مؤتمر فيينا عام 1999م، تحت شعار: «التربية من أجل عصر الإعلام والتقنية الرقمية». وفي إطار التوصيات التي رفعها المؤتمر إلى منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، اقترح تعريفاً مرجعياً للتربية الإعلامية باعتبارها التعامل مع جميع وسائل الإعلام والاتصال المختلفة، وتمكين الأفراد من فهم رسائلها الإعلامية، وإنتاجها، واختيار الوسائل المناسبة للتعبير عن رسائلهم الخاصة.

وللتربية الإعلامية تعريفات عديدة، من بينها:

- «التربية الإعلامية هي القدرة على أن نفسر بوعي كامل وانتباه المعاني والتأثيرات الإيجابية والسلبية لرسائل ووسائل الإعلام التي تواجهنا» (Gamble & Gamble, 2002: 569).

- «التربية الإعلامية هي القدرة على التحليل والوصول إلى وسائل الإعلام والقدرة على إنتاج رسائل وبنها عبر وسائل الإعلام، كما تعني عدم الخوف من التكنولوجيا الحديثة» (McCannon, 2002: 323).

ويمكنني أن أقترح تعريفي الخاص التالي: «التربية الإعلامية هي مجموعة من التدخلات المنهجية والمنظمة، ذات الطابع التربوي والتعليمي، التي تهدف إلى إكساب الأفراد مهارات التعرض النقدي الواعي لمضامين وسائل الإعلام والاتصال، من خلال امتلاك مهارات الفهم والتحليل النقدي، والتذوق الجمالي والفني للرسائل الإعلامية؛ ومهارات الاستخدام الآمن والإيجابي لوسائل الإعلام وتكنولوجيا الاتصال التي تؤهل الأفراد لإنتاج المضمون الإعلامي أو تداوله».

2- أهمية التربية الإعلامية:

يسود إحساس عام بين الآباء والمربين بالتأثيرات السلبية لتكنولوجيا الإعلام والاتصال على أبنائهم، وهو إحساس حدسي غير ممنهج علمياً ولكنه إحساس صادق؛ إذ يشككي أغلب الآباء من طول الوقت الذي يقضيه الأطفال مع التلفاز أو الألواح الذكية مقابل ضعف تحصيلهم الدراسي... بل هناك شبه إجماع على التخوف من

التأثير السلبي لوسائل الاتصال على أطفالهم، لكنك لن تجد من يخبرهم بالطريقة الصحيحة لاستخدام وسائل الإعلام والاتصال، ولا كيف يتابعون أطفالهم، ولا ما هي المهارات اللازم تعليمها لأطفالهم.

بالإضافة إلى ذلك، وأمام الطفرة الكبيرة التي يعرفها الإعلام، وتعدد القنوات والفضائيات، وتنوع وسائل الإعلام والاتصال، يصبح من المستحيل على الآباء إخضاع أبنائهم إلى مراقبة صارمة في كل لحظة وكل مكان؛ لذا يبقى الحل الوحيد هو التربية الإعلامية، التي تؤهل الناشئين للاستخدام الصحيح لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتزودهم بالمهارات اللازمة لامتلاك الحصانة الأخلاقية والمعرفية، وحس التذوق الفني والجمالي.

وقد أورد درويش عبد الرحيم (درويش، 2012: 223-224) مجموعة من العناصر التي تبرز أهمية التربية الإعلامية نقتبسها عنه بتصريف:

1. قيام بعض وسائل الإعلام ببث مواد غير مسؤولة في ظل الحرية التي يحظى بها الإعلام في الفترة الحالية وخصوصاً بعد فتح المجال للإعلام الخاص وانتشار القنوات الفضائية مما قد يؤثر سلباً على الأطفال والشباب. إضافة إلى انتشار بعض الظواهر السلبية في المجتمع مثل تفسخ العلاقات الأسرية والإدمان والتطرف والعنف والجريمة كمؤشرات للمواد الإعلامية التي يتم التعرض لها. وهنا تظهر أهمية التربية الإعلامية في تعليم مهارات التعرض النقدي للمضامين الإعلامية.

2. عدم تنبه بعض الأسر للدور الخطير الذي يمكن أن تقوم به وسائل الإعلام في تنشئة أبنائها وعدم قيام الأسر في الوقت ذاته بمسؤوليتها تجاه الأطفال والمراهقين من خلال الإشراف عليهم ومساعدتهم في اختيار ما يتعرضون له، وذلك في ظل انتشار ظاهرة الثقافة المرئية مما قد يؤثر بالفعل على ثقافة الكلمة المطبوعة وعلى عادة القراءة. وهنا تظهر أهمية التربية الإعلامية في التوجيهات التي تقدمها للأسرة.

3. أهمية التعرض للمضامين الإعلامية المفيدة ونشر التربية الإعلامية في المجتمع كحائط صد يحمي المجتمع من التأثيرات الضارة لبعض وسائل الإعلام.

4. إمداد المواطنين بالقدرة على تحليل مواد وسائل الإعلام وفهمها وإنتاجها، من أجل إنتاج مواد أكثر إفادة تعبر عن وجهات النظر المختلفة لتعزيز الديمقراطية بدلاً من قصر هذا الحق على القادرين مادياً وتكنولوجياً.

5. الحد من العوائق التي تواجه نشر التربية الإعلامية في مجتمعاتنا وتعليم الأفراد إستراتيجيات القيام برد فعل تجاه المواد غير المسؤولة إعلامياً.

3- أسس التربية الإعلامية:

سنحاول أن نبرز أسس التربية الإعلامية من خلال عرض نموذجين رائدين لكل من «جيمس بوتتر» (James Potter) وجوزيف تور (Joseph Turow):

3-1- نموذج جيمس بوتتر للتربية الإعلامية:

يعرف جيمس بوتتر التربية الإعلامية بكونها: «المنظور الذي نستخدمه بشكل فاعل لتعريض أنفسنا لوسائل الإعلام من أجل تأويل معاني الرسائل التي نتعرض لها. ونقوم ببناء هذا المنظور من أبنية المعرفة. ولبناء أبنيتنا المعرفية، نحتاج إلى أدوات ومواد خام واستعداد. الأدوات هي مهارتنا، أما المواد الخام فهي المعلومات الواردة من وسائل الإعلام ومن العالم الحقيقي. الاستعداد يأتي من موقفنا الشخصي». (Potter, 2012: 23).

ويعرض «جيمس بوتتر» تدرجا «بيداغوجيا» لمراحل التربية الإعلامية من خلال الانتقال من الأساسيات البسيطة إلى المراحل الأكثر تعقيداً، وذلك على النحو التالي: (Potter, 2012: 36-56).

1. اكتساب الأساسيات:

- معرفة أن هناك آخرين غيرنا، وأن هناك أشياء في الكون غيرنا، وهؤلاء الأفراد يختلفون عنا ويقومون بوظائف مختلفة.

- تعلم المعاني والتعبيرات الخاصة بالوجه والأصوات الطبيعية والتعرف على الأشكال والألوان والحركات والعلاقات بين الأشياء وأماكنها.

- تعلم مفهوم تنظيم الوقت.

2. اكتساب اللغة:

- التعرف على أصوات المتحدثين وربط المعاني ببعضها.

- المقدرة على التحدث بأصوات أو تنغيمات مختلفة طبقاً لكل موقف.

- التوجه إلى وسائل الإعلام المسموعة والمرئية.

- تطوير استجابات سلوكية وعاطفية فيما يتعلق بالموسيقا والأصوات.

- التعرف على شخصيات معينة في وسائل الإعلام المرئية وتتبع حركتها.

3. تعلم السرد أو القص:

- فهم اختلاف الخيال عن الواقع: الإعلانات مقابل التسلية، والواقع مقابل ما يبدو أنه محاولة لمحاكاة الواقع.

- فهم كيفية ربط عناصر الحكمة بالتتابع الزمني أو بنتائج الدوافع والأفعال التي تقوم بها الشخصيات.

4. تنمية جانب الشك:

- التقليل من شأن المزاعم الموجودة بالإعلانات.

- التمييز بين ما نحبه وما لا نحبه في العروض والشخصيات.

- السخرية من بعض الشخصيات أو الاستمتاع بأخرى.

5. التطوير المكثف:

- تنمية دوافع الحصول على المعلومات بشأن مواضيع معينة.

- تطوير المعلومات بخصوص مواضيع محددة.

- تكوين وعي عال بفائدة المعلومات، واستخدام المعلومات المفيدة.

6. الاستكشاف التجريبي:

- السعي إلى الحصول على أشكال مختلفة من المضامين والقصص.

- التركيز على البحث عن ردود أفعال جمالية وأخلاقية وعاطفية ومدهشة.

7. التقدير النقدي:

- قبول الرسائل في صيغتها ثم تقييمها.
- تطوير فهم مفصل للسياق الفني والسياسي والاقتصادي والتاريخي الخاص بتنظيم الرسائل.
- تطوير قدرة المقارنة بين الرسائل المختلفة.
- تطوير قدرة لبناء حكم عام عن جوانب القوة أو الضعف في الرسالة.

8. المسؤولية الاجتماعية:

- تبني موقف أخلاقي تجاه بعض الرسائل التي تكون مفيدة للمجتمع أكثر من غيرها.
- فهم كيف أن قرارات الفرد تؤثر في المجتمع.
- التعرف على بعض المواقف التي يمكن أن يقوم بها الأفراد لإفادة المجتمع.

3-2- نموذج جوزيف تورو:

يعتبر جوزيف تورو أن التربية الإعلامية تمكن من اكتساب مهارات التفكير النقدي في التعامل مع مختلف وسائل الإعلام، كما تسمح بالكشف عن المعاني الكامنة في المضامين الإعلامية؛ بل يعتبر أن التربية الإعلامية تحول وجهات النظر المختلفة عند الأفراد نتيجة تعرضهم لمضامين إعلامية مختلفة إلى مصدر فكري غني وخالق.

وإذا كان نموذج جيمس بوتز يمتاز بالتدرج ومراعاة الفئات العمرية المختلفة؛ فإن نموذج جوزيف تورو يمتاز بتنظيمه المنهجي، حيث يميز في نموده بين المبادئ الأساسية للتربية الإعلامية، والمهارات التي ينبغي اكتسابها، ثم المواصفات التي يمتلكها الأشخاص في نهاية تكوينهم في مجال التربية الإعلامية.

ونعرض النموذج مع شرح عناصر تورو بأسلوبنا وذلك على النحو التالي: (Turow, 2003: 26-30)

أ- المبادئ التأسيسية :

- المواد التي تقدمها وسائل الإعلام يتم بناؤها.

يفصل هذا المبدأ بين الواقع الفعلي من جهة، والتقديم الإعلامي لذلك الواقع من جهة ثانية. وذلك حتى يفهم الأفراد أنه ليس كل ما يقدم إعلامياً هو حقيقي وواقع، بل ما يقدمه الإعلام هو جزء من الواقع، وفق وجهة نظر معينة.

- هذه المواد يتم إيداعها وتوزيعها من خلال بيئة تجارية.

إن المضامين الإعلامية تبعد بهدف مضاعفة أرباح المؤسسة الإعلامية وليس لخدمة الجمهور، لذا فإن تقديمها للعديد من المضامين هو تقديم إشهاري وليس موضوعياً؛ وبالتالي لا ينبغي أن ينظر الجمهور إلى الإعلام باعتباره مصدراً للحقيقة والمعرفة اليقينية.

- تقدم وسائل الإعلام موادها وأفكارها من خلال أنواع أساسية: نشرات أخبار، إعلانات، برامج وثائقية، أفلام سينمائية...

لذا ينبغي على الأفراد التمييز بين تلك الأنواع الأساسية، حيث أن لكل نوع منطقته الخاص الذي

يجدر بالفرد امتلاكه، وتنويع مهارات التلقي عنده تبعاً للنوع الإعلامي.

- للمواد التي تقدمها وسائل الإعلام دور في طريقة فهم المجتمع وواقعه.

إذ أن طريقة تقديم وسائل الإعلام لمضامينها تسرب إلينا وجهة نظرها دون أن نعي ذلك، فلا تكون نظرنا إلى العالم موضوعية ولا تعبر عن وجهة نظرنا الحقيقية، لذا من اللازم امتلاك حس نقدي أمام وسائل الإعلام، وتنويع مصادرنا الإعلامية حتى لا نظل حبيسي توجه واحد.

ب- المهارات:

تشمل المهارات التي يكتسبها الفرد من خلال تمكنه من مبادئ التربية الإعلامية ما يلي:

- فهم القوى التجارية التي تقف خلف مواد وسائل الإعلام.

الانتباه إلى المنطق الربحي لمؤسسات الإعلام، وخضوعها بدورها إلى الشركات التجارية، والتمييز بين المحتوى الإعلاني والمحتوى المحايد.

- الوعي بالطرق التي يمكن للجمهور أن يؤثر بها على إنتاج وتوزيع هذه المواد.

أي القدرة على اتخاذ مواقف مؤثرة في سياسة المؤسسات الإعلامية، من خلال مبادرات جماعية وفردية ذكية. وتحيل هذه القدرة على المواقف الفردية التي ينهاجها الأفراد باستقلالية أمام المضامين الإعلامية، بعد أن يمتلكوا مهارات الاستهلاك النقدي؛ كما يمكن أن تنتظم تلك المواقف والمبادرات في شكل جماعي حينما تتبناها إحدى مؤسسات المجتمع المدني (الأهلي).

- القدرة على التفكير من خلال التطبيقات الجمالية لأنشطة مؤسسات وسائل الإعلام.

- تحيل هذه القدرة على التذوق الجمالي للمضامين الإعلامية، وأيضاً على العين الناقدة الواعية، حيث إن التقديم الإعلامي يوظف جمالياته لتعزيز مواقف قد تكون مرفوضة أخلاقياً؛ ألا نحب جميعنا اللص الذكي الوسيم في الأفلام السينمائية ونمتعض من الشرطي السمين الكسول؟!

- وعي بالتأثير السياسي الذي يشكل مواد وسائل الإعلام.

تعتبر هذه المهارة امتداداً لمبدأ كون المضامين الإعلامية تبعد في بيئة سياسية، لذا تحيل هذه المهارة على القدرة على الانتباه للتضمينات السياسية في المضامين الإعلامية، والوعي بها للحفاظ على استقلالية رأي المتلقي.

- مقدرة على فحص المضمون السياسي والتجاري والثقافي في مواد وسائل الإعلام.

وهي من القدرات العليا في التربية الإعلامية، حين يستطيع الفرد عزل المعلومة عن كل التوجيهات السياسية والتجارية والإيديولوجية؛ وبالتالي الاستفادة القصوى من المضمون الإعلامي، دون الوقوع تحت تأثيره التوجيهي أو السلبي.

- فهم للمعاني المتضمنة في رسائل الإعلام وأثرها على الفرد والمجتمع.

تحيل هذه القدرة على مهارات التحليل والتأويل التي تمكن الفرد من الانتباه إلى بعض المعاني الخفية أو التأثيرات البعيدة المدى للمضامين الإعلامية على الفرد والمجتمع، في إطار المسؤولية الاجتماعية، التي تجعل الفرد يتفاعل لحماية المجتمع من بعض التأثيرات السلبية للإعلام.

ج- الصفات:

في الختام، وبعد أن يكون الفرد ملماً بالمبادئ الأساسية وممتلكاً لمهارات التربية الإعلامية؛ فإنه يتصف بالصفات التالية:

- ملم بالتأثيرات التي تحكم منتظمات وسائل الإعلام.
- ملم بأحدث القضايا السياسية المتعلقة بوسائل الإعلام.
- حساس بطريقة التعرض لمضمون وسائل الإعلام كوسيلة لمعرفة الثقافة بالمجتمع.
- دراس لموضوعات تتعلق بتأثيرات وسائل الإعلام.
- حساس للأبعاد الجمالية للأنشطة التي تقوم بها وسائل الإعلام.
- قادر على الاستمتاع بالمواد المقدمة في وسائل الإعلام.

6- معيقات التربية الإعلامية:

تصطدم التربية الإعلامية بالعديد من المعوقات التي تجعل فاعليتها محدودة، وتعوق تحقيق أهدافها، ومن بين هذه المعوقات نذكر:

يعتقد الكبار أنهم في مأمن من التأثيرات السلبية للإعلام، وأن الصغار فقط هم المتضررون المحتملون. وهذا الاعتقاد لا يشجعهم على الإقبال على التربية الإعلامية. بل ويجعل الأطفال أكثر عرضة لأضرار الإعلام أمام راشدين هم أنفسهم يجهلون مبادئ التربية الإعلامية وبالتالي لا يستطيعون الإشراف على أطفالهم في هذا المجال.

قوة تأثير الخطاب الإعلامي الذي يخاطب العاطفة والمشاعر ولا وعي المتلقي، مما يصعب على الفرد الانتباه إلى تأثير الإعلام وهو واقع أصلاً تحت تأثيره عاطفياً.

خصوصيات الأفراد واختلاف قدراتهم وشخصياتهم، مما يجعل مهارات وحالات التلقي مختلفة من فرد إلى آخر، لذا وجب تطوير تكوينات مرنة وخلاقة في مجال التربية الإعلامية.

انتظارات الجمهور؛ إذ في العادة يقبل الناس على التلفاز مثلاً بغرض الاسترخاء والمتعة بعد يوم عمل شاق، لذا من الصعب أن نطلب منهم التركيز والانتباه واستخدام العقل النقدي وهم يبحثون أصلاً عن الاسترخاء.

الاستغلال التجاري للجمهور من قبل مؤسسات الإعلام، حيث يوظف الإعلام استراتيجية قوية لجلب الجمهور وجعله دوماً في وضعية تلق سلبية واسترخاء مما يصعب الاستهلاك النقدي الواعي.

تعدد وسائل الإعلام وتنوعها، مما يجعل منطق التلقي مختلفاً من وسيلة إلى أخرى، فنحتاج مهارات للتلقي التلفزيوني ومهارات لتلقي الإعلام المقروء، ومهارات للتعامل مع الهواتف الذكية..

تصمم المضامين الإعلامية أصلاً للكبار، مما يضاعف خطرها على الصغار الذين عادة ما يجلسون إلى جانب الكبار أثناء مشاهدة التلفاز مثلاً.

7- دور الأسرة في التربية الإعلامية: توجيهات عملية:

رغم أننا نطمح إلى إدماج التربية الإعلامية في مناهج التعليم في العالم العربي، وهذا سيكون تأثيره عظيماً على الأطفال والشباب؛ إلا أن دور الأسرة يبقى أساسياً في تمكين الأطفال من مهارات

التربية الإعلامية. لذا نقدم أسفله بعض الاقتراحات العملية التي تساعد الآباء والأمهات على حماية أطفالهم من أخطار التلفاز.

وينبغي التنبيه إلى مسألة القدوة في التربية الإعلامية، لأن جميع مبادئ التربية الإعلامية الأسرية ستصبح عديمة الجدوى إذا لم يلحظ الصغار التزام الكبار بها. وفيما يلي بعض الإجراءات الأساسية التي في متناول الآباء والمربين القيام بها، ومعظم هذه التوجيهات من اقتراح الكاتب، وبعضها مقتبس عن درويش عبد الرحيم (درويش، 2012: 258-266) مع التصرف فيها وإضافة الشروح والأمثلة المناسبة:

1- ترتيب المنزل ليكون بيئة إعلامية إيجابية:

تعتبر هذه من أهم الخطوات التي ينبغي على الآباء الالتزام بها، بحيث ينبغي تجنب وضع أجهزة الإعلام والاتصال (تلفاز، حاسوب...) في أماكن معزولة مثل غرف الأطفال، أو زوايا جانبية داخل البيت، بل ينبغي أن توضع في أماكن مفتوحة ومشاركة لتسهيل عملية المراقبة بشكل تلقائي وسلس؛ مثل غرفة الجلوس المفتوحة التي تضمن المشاهدة الجماعية للتلفزيون، والتي بمقدور الأب أو الأم دخولها تلقائياً وتعرف ما يشاهده أطفالهم دون أن يحس الأطفال أنهم محل مراقبة أو عدم ثقة من آبائهم.

لأن وضع التلفزيون في غرفة الأطفال قد يشجعهم على تغيير القنوات ومشاهدة بعض المحتويات التي لا تناسب أعمارهم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن البرامج الموجهة إلى الأطفال قد تتضمن أحياناً بعض المضامين غير التربوية، لذا فإنه من المفيد أن تكون عملية المشاهدة تحت إشراف الكبار.

2- وضع قواعد عادلة وواضحة بشأن مشاهدة التلفاز لكل أفراد الأسرة:

يستحسن أن تجتمع الأسرة في جلسة عائلية دافئة لتناقش جدولاً زمنياً لتنظيم المشاهدة، هدفه توزيع أوقات المشاهدة بشكل ديموقراطي، بحيث يقترح كل فرد البرامج التي يفضلها ويتم توزيع زمن المشاهدة بشكل عادل، ومن المفيد جداً إشراك الأطفال في هذه العملية، بحيث يقترحون برامجهم المفضلة، وكذلك المواعيد التي تناسبهم؛ وهنا يوجههم الآباء بلطف إلى ضرورة مراعاة أوقات الدراسة والنوم وغيرها من الضوابط. والغرض من هذه العملية، هو أن يدرك الأطفال أن لكل فرد تفضيلاته في المشاهدة، وأن عليهم الاكتفاء بحصة مشاهدة مناسبة بدل احتكار التلفاز طيلة اليوم. كما أن إشراك الأطفال في عملية الاختيار يضمن أيضاً التزامهم بالاتفاق الذي سيجسد حاجياتهم.

وننبه إلى ضرورة إدراج فقرة للمشاهدة الجماعية خصوصاً في المساء، حيث يشاهد أفراد الأسرة التلفاز معاً، مع إثارة بعض النقاشات التي سنشير إليها أسفله.

3- تشجيع المشاهدة النقدية والنشطة للتلفاز والمناقشات الأسرية بشأنها:

ينبغي أن تكون المشاهدة عملية نشيطة وتفاعلية، بحيث تتخللها التعليقات والأسئلة والمناقشات من الآباء والأمهات بداية، حتى يتعود الأطفال عليها وتصبح عادة ملازمة لهم. وهنا يبرز دور الآباء في توعية الأبناء على المشاهدة النقدية؛ فعلى سبيل المثال، إذا لاحظ الأب أحد الشخصيات يدي بتصریح كاذب، فينبغي أن يتساءل أمام أطفاله وكأنه لا يعرف: هل صحيح ما يقوله فلان؟ حينها سيبادر الأطفال بتصحيح الأمر. ليرسخ عندهم الأب القيمة: «إذا فلان كان يكذب!».. وإذا لاحظت الأم سلوكاً سلبياً، تتساءل: هل ينبغي أن نتصرف هكذا؟ ثم تسأل أطفالها عن السلوك الصحيح. ومع التعود، سيمتلك الأطفال عيناً ناقدة بحيث لا تمر المشاهد التي تتعارض مع الأخلاق وقيم المجتمع دون نقد منهم أو تنبيه إليها، كما سيدركون أنه ليس كل ما يقدمه التلفاز صحيح أو جيد، أو صالح للتقليد.

وينبغي على الآباء والأمهات أيضاً تثمين المشاهد الإيجابية والتأكيد عليها وإبداء الإعجاب

بها، سواء تعلق الأمر بالمواقف الأخلاقية السامية، أو بالجماليات المتمثلة في حسن تصوير المشهد، واستخدام الصور الجميلة والموسيقى التصويرية الراقية والمناسبة لمضمون المشهد؛ مما يعزز ملكة الذوق الجمالي عند الأطفال.

ويمكن للأسرة تشجيع المناقشات الأسرية عن المضامين التلفزيونية من خلال نظام تحفيزات يبتكره الآباء، ومن خلال بناء العلاقة الأسرية على التواصل الطيب وتشجيع الأطفال على التعبير عن أنفسهم، وتمرير الإحساس بالفخر إلى الأطفال والمراهقين لكونهم يمتلكون مهارات التحليل والنقد.

بعد المشاهدة، أقترح على الآباء القيام بما يلي:

- إدارة مناقشات خفيفة حول مضمون المشاهدة.

- تمرير تلميحات أو تبخيسات لمضامين أخلاقية جرى تمريرها في المادة الإعلامية، للتأكد من إدراكها الواعي من قبل الأطفال.

- منح الفرصة للأطفال ليقدموا تقييمهم لما شاهدوه، مع تشجيعهم على الحس النقدي.

- من حين لآخر، إطفاء جهاز التلفاز قبيل نهاية الفيلم، وتنظيم مسابقة بين الأبناء لاقتراح سيناريوهات ممكنة لنهاية الفيلم.

4- فهم الحاجات الخاصة بنمو الأطفال والمراهقين في المراحل المختلفة:

توصي الجمعية الأمريكية لطب الأطفال الآباء بعدم السماح للأطفال بالتعرض لوسائل الإعلام قبل عمر سنتين، بغض النظر عن مضمون المشاهدة، وبعد عمر السنتين يحتاج الأطفال إلى تغليب اللعب والاندماج مع باقي أفراد الأسرة؟ (وين، 1999). لكن من الأخطاء الشائعة التي قد ترتكبها الأمهات، استخدام التلفاز وسيلةً لإلهاء الأطفال: فأمام كثرة الأعباء والمسؤوليات المنزلية، ونظراً لبكاء الأطفال المتواصل وتمسكهم بوجود الأمهات إلى جانبهم؛ تجد الأم نفسها مضطرة إلى وضع الطفل أمام قناة رسوم متحركة أو قناة أناشيد... ليهدأ الصراخ، وتتفرغ الأم لأعباء البيت. كما يسود الاعتقاد عند البعض، بأن مشاهدة التلفاز تساعد الصغار أكثر على تعلم اللغة العربية الفصحى، أو اللغات عموماً، فما مدى صحة هذا الاعتقاد؟

من المعلوم أن الدماغ البشري -وقشرته تحديداً- ينقسم إلى نصفين يتحكم كل واحد منهما في حركات الجانب المقابل من الجسم، لكن أهم فرق بين النصفين يتعلق بتحكم الدماغ في المادة اللفظية وغير اللفظية: فنصف الدماغ الأيسر يدير معظم أنشطة الدماغ اللغوية والمنطقية، بينما ترتبط وظائف النصف الأيمن بالأنشطة المكانية والبصرية وربما الوجدانية. غير أن هذا التمييز الصارم بين وظائف النصفين لا يولد مع الطفل، بل يبدأ في الترسخ تدريجياً مع نموه؛ إذ يبدأ باستخدام شكل غير لفظي من التفكير يُعينه على تمييز الوجوه. لكن مع نمو اللغة يبدأ الدماغ في التخصص وتنطلق رحلة التطور العقلي للطفل. غير أن كثرة مشاهدة التلفاز، تمثل شكلاً من الإثارة الزائدة لنصف الدماغ الأيمن، بوصف المشاهدة نشاطاً بصرياً، مما يؤدي إلى اختلال التوازن بين وظائف نصفي الدماغ، والذي يترجم بتراجع المهارات والقدرات اللغوية لجيل التلفزيون.

ولتوضيح هذا الأمر، نشبه هذه العملية برياضي يمارس كمال الأجسام، لكنه يمارس تمارينه على الذراع اليمنى تحديداً دون اليسرى، فلنتخيل شكل ذراعيه بعد مدة معينة: الأولى ضخمة مفتولة العضلات، والثانية نحيلة ومترهلة. الأمر نفسه سيحدث لأطفالنا: ستتطور قدراتهم البصرية بشكل كبير، لكن في المقابل قد يعاني النصف الأيسر من دماغهم من الخمول الذي قد ينعكس سلباً على قدراتهم اللغوية والمنطقية (تعلم الرياضيات مثلاً) رغم بعض الكلمات الجديدة التي قد يتعلمونها.

وقد أحببت الحديث عن نمو الدماغ، لتصحيح تصور سائد عند أغلب الناس، ومفاده أن أضرار التلفزيون على الأطفال تتحدد فقط في المشاهد الإباحية ومشاهد العنف، وما دمننا نضبط محتوى المشاهدة فلا ضرر عليهم.

وعموماً، ينبغي على الآباء مواكبة نمو أطفالهم ونضجهم التدريجي، وتفهمه من حيث تغير تفضيلات المشاهدة عند الأطفال، حيث يبدأ الأطفال بعد سن الثالثة في تقليد الشخصيات التي يحبونها، وهم لا يميزون بين الواقع والخيال، فيتصورون أن أبطال الكرتون يطرون فعلاً أو يطلقون أشعة الليزر فعلاً من أعينهم.. وفي هذا النزوع نحو التقليد خطورة على الأطفال، حيث قد يقومون بسلوكات خطيرة؛ لذا على الأمهات والآباء الانتباه إلى سلوكياتهم في هذه المرحلة والحرص على تأمين المكان الذي يضعون فيه أطفالهم.

ونوصي في الأخير بالأمر بتجاوز مدة المشاهدة اليومية نصف ساعة قبل الخامسة، وساعة واحدة يومياً إلى حدود سن العاشرة.

5- بناء نظام قيمي خاص بالأطفال:

أشرنا في بداية الدراسة إلى أن الإعلام عموماً أصبح من بين أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية؛ وفي أحيان كثيرة يكون هناك تعارض كبير بين القيم التي يحرص الآباء على تربية أبنائهم عليها، وبين ما يروج له التلفاز من قيم. ومن الراجح أن تكون الغلبة للتلفاز، لما يتمتع به خطابه من جاذبية ومخاطبة للجانب العاطفي، مقابل صرامة خطاب الآباء وصفة الإلزام والسلطوية التي يقدم من خلالها في العادة.

لذا يجب على الأسرة أن تربي الأطفال على نظام قيمي متماسك يتصف بأربع مواصفات أساسية:

- أولها الاتساق، فيكون نظاماً قيمياً منسجماً وثابتاً، بحيث لا يكون هناك تعارض بين بعض القيم، مثل حث الأطفال على التعاون، وفي نفس الوقت تكريس الأنانية وإعلاء التفوق الفردي دون حدود؛ مع ضرورة أن تكون تلك القيم ثابتة ولا تُفَعَّل فقط في مواقف محددة، مثل دعوة الأطفال إلى الصدق، والكذب أمامهم في بعض الأحيان.

- وثانيها الأمان، فيكون نظام القيم قادراً على حماية الطفل نفسياً وعملياً. وهذه علمية معقدة جداً، وتتطلب من الآباء الكثير من الفطنة، واعتماد التواصل والحوار وسيلة أساسية في متابعة أطفالهم؛ إذ نجد معظم الآباء يحثون أطفالهم على الصدق، لكن في أول خصام بين الطفل وزميله في المدرسة، يكذب الزميل على المعلم، مدعياً أنه ضحية لاعتداء الطفل، مما يعرض الطفل للعقوبة أو التأنيب. حينها سيجد الطفل أن الصدق غير مُنْج في الواقع ولا يضمن له الأمان. لذا فالآباء مدعوون إلى تعويد أطفالهم على مصارحتهم بمشاكلهم ومخاوفهم وآمالهم حتى يتمكنوا من التدخل في وقت مناسب، لتصحيح المفاهيم والتصورات، وتعزيز القيم لديهم.

- وثالثها التعزيز، أي الحرص على أن يكون نظام القيم الأسري مغرياً للأطفال ويمتلك عناصر جاذبية مهمة، ونظام «مكافآت» يشجع الأطفال على الالتزام به، من خلال مكافأة الأطفال بصيغ مختلفة على تمسكهم بتلك القيم.

- ورابعها الاستجابة، أي أنه نظام قيم متاح باستمرار للطفل في جميع حالاته؛ يوفر القيم التي يحتاجها الطفل فعلياً في الحياة الواقعية.

6- مراقبة ما يشاهده الأبناء ولو كانت رسوماً متحركة.. وفرض رقابة على المضامين السلبية:

من المهم جداً أن يجد الآباء والأمهات الوقت للجلوس إلى جانب أطفالهم ومشاهدة ما يشاهدونه،

خصوصاً أفلام الكرتون (الرسوم المتحركة) التي يعتقد الآباء أنها آمنة. وذلك ليستطيع الآباء منع مشاهدة البرامج المضرة على أطفالهم أو حتى تلك التي لا تناسب فئتهم العمرية. بالإضافة إلى مد الأطفال بمضامين مناسبة، ولا مانع من أن تسجل الأسرة مسبقاً بعض البرامج التي سيتم التعرض لها، وسيفيد هذا في إمكانية إيقاف البرنامج لإجراء مناقشة، وحماية الأطفال من الإعلانات.

ومن التمثيلات الخاطئة عند الآباء والأمهات، أن كل أفلام الكرتون آمنة وملائمة للأطفال، في حين يثير بعضها إشكالات تربوية حقيقية. ومن وحي خبرتي الأكاديمية، وخبرتي كأب يتابع أبناءه؛ فقد وجدت أن بعض أفلام الكرتون لا تناسب الثقافة العربية، وتتمرر بعض التصورات والقيم حول الأسرة ومكانة الوالدين ونمط العيش عموماً لا تناسب الأسرة العربية ولا تصلح نموذجاً تربوياً، مثل سلسلة «عالم غامبول المدهش»، وهو مسلسل كرتوني من أصل أمريكي بريطاني، يُعرض على قناة «كرتون نتورك بالعربية»، بطله قط يدعى غامبول (12 سنة)، والمسلسل أصلاً موجه إلى الأطفال فوق سن السابعة (وهو ما لا يدركه معظم الآباء)، ويحتاج إلى توجيه ومرافقة من أحد الوالدين أثناء المشاهدة. وشخصياً أفضل تجنب الأطفال مشاهدته، لأنه يتعارض بشكل كبير مع قيم المجتمع العربي؛ إذ يقدم المسلسل الأب مثلاً كشخص كسول، وخامل، وغير قادر على تحمل مسؤولية الأسرة. كما يعرض المسلسل الكثير من المشاهد المبتذلة التي لا تناسب ذوق الأطفال.

ومن مسلسلات الكرتون الظريفة مسلسل «يحيا أنجلو»، وهو مسلسل فرنسي، بطله الطفل أنجلو (12 سنة)، ويعرض على قناة «كرتون نتورك بالعربية». والمسلسل محبوب حتى للكبار، تدور أحداثه حول الطفل الظريف أنجلو الذي يحتال في كل مرة يصادفه فيها مشكل ما، فينجح غالباً في تخطيه من خلال سلسلة من الألاعيب والأكاذيب الذكية، وبفضل مساعدة صديقيه. غير أن المشكل يكمن في أن الاستراتيجية الأساسية التي يتبعها أنجلو في كل حلقة تقوم على الكذب أساساً وهو الكذب الذي يقدم بشكل محبوب وظريف، بوصفه مفتاحاً سحرياً لحل جميع المشاكل، فكيف ندعو الأطفال تربوياً إلى الصدق وتجنب الكذب؛ ثم ندعهم مع «أنجلو» الذي يقدم لهم في كل حلقة كذباً «حلواً» ظريفاً، وفعالاً في إنقاذ صاحبه وحل مشاكله.

ومن النماذج الإيجابية لقنوات الأطفال، قناة ماجد الإماراتية، والتي تعرض عموماً محتويات ملائمة.

ويُنصح الآباء بترتيب قنوات التلفاز بجمع قنوات الأطفال بشكل متوال، ومرقمة ما بين 1 و9، حتى يستطيع الأطفال التنقل بينها بسهولة، دون أن يضطروا إلى البحث بأنفسهم عن قنوات جديدة قد تكون غير مناسبة.

7- منح التلفاز مكانته الطبيعية باعتباره مجرد وسيلة ترفيه:

قد لا ينتبه بعض الآباء والأمهات إلى أنهم يجعلون ارتباط أطفالهم كبيراً بجهاز التلفاز من خلال بعض التصرفات البسيطة التي قد تصدر عنهم ولا يتعمدونها في الغالب: فحينما يستخدم الآباء والأمهات التلفاز كوسيلة للمكافأة أو العقاب، فهم يجعلون الأطفال يدركون التلفاز كأمر مهم وأساسي، مهما تحدثنا معهم لاحقاً بخلاف ذلك.. لذا يستحسن تجنب مكافأة الأطفال بتخصيص وقت أطول للمشاهدة أو عقابهم بحرمانهم من المشاهدة إذا صدرت عنهم سلوكيات تستوجب العقاب.

وفي نفس السياق، يُفضل تجنب الأكل أمام التلفاز، مع احترام مواعيد الوجبات وإطفاء التلفاز للقيام نحو غرفة الطعام؛ والكبار مدعوون لتكريس هذه العادة الإيجابية بالقُدوة، حتى يتعامل الأطفال مع التلفاز باعتباره وسيلة ترفيه في أوقات الفراغ فقط.

كما ينبغي على أولياء الأمور الانتباه إلى أهمية اللعب الحركي، خصوصاً الجماعي منه مع الأقران،

والحرص على تمكين الأطفال منه؛ فمتعته أكبر من مشاهدة التلفاز.

وأعتبر أن التوازن الحقيقي يتحقق بأمرين اثنين: اللعب الحركي، وتشجيع الأطفال على القراءة، بدءاً من الطفولة المبكرة، حينما يمسك الأب أو الأم القصة بين يديه ويشرع في حكي القصص للصغار، فيربط الصغار بين المتعة التي يشعرون بها (وحب القصص أمر فطري عند الطفل) وبين تلك الأداة العجيبة مصدر المتعة: الكتاب. وعموماً، فإن القارئ النهم يملك قدراً كبيراً من الحصانة ضد أضرار التلفاز، كما أن المدمن على التلفاز من الصعب أن يصبح قارئاً نشيطاً! وقد توصلت في دراسة سابقة إلى أن كلاً من القراءة ومشاهدة التلفاز يقدمان نموذجين متعارضين لإدراك العالم، بحيث أنني لن أبالغ إذا اعتبرت أن علاج أضرار التلفاز يكمن في الإقبال على القراءة. (المكي، 2010)

خاتمة:

أصبح الواقع يفرض على الآباء والأمهات تعميق معرفتهم بأساسيات التربية الإعلامية، مثلما يعرفون أساسيات العناية الصحية والأخلاقية بأطفالهم. لأن التربية الإعلامية أصبحت بقوة الواقع مكوناً أساسياً من مكونات تربية الأبناء. لكن في مقابل ذلك، لا يصادف أولياء الأمور الحملات التحسيسية التي تنبهم إلى أهمية ذلك، ولا التدريبات أو الكتب التي تزودهم بالنصائح المفيدة. لذا تعتبر هذه الدراسة مساهمة في هذا الاتجاه، ومساهمة أيضاً في إثارة النقاش المجتمعي حول إدراج التربية التعليمية مادةً دراسية أساسية في مناهجنا التعليمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

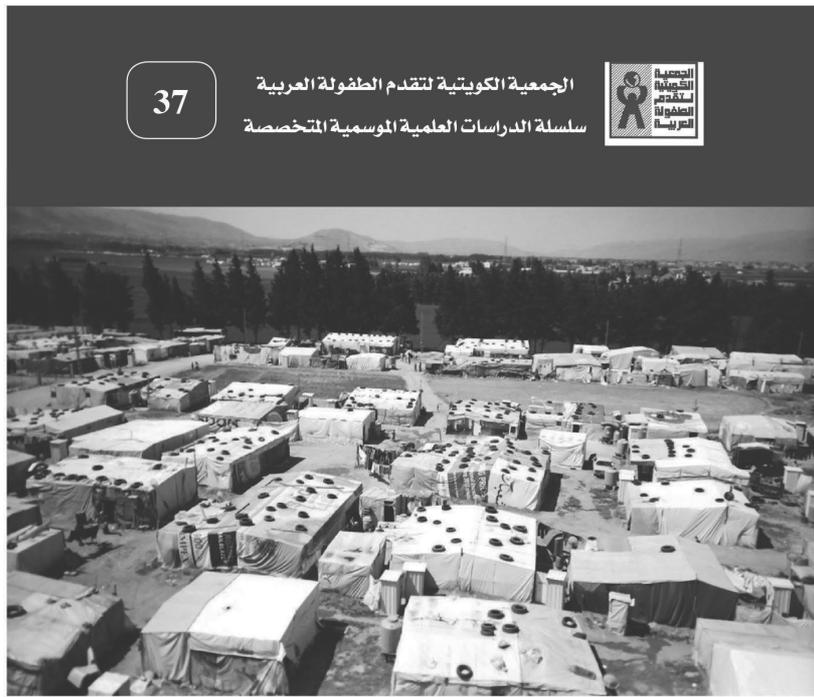
- درويش، عبد الرحيم (2012). مقدمة إلى علم الاتصال. ط 1، القاهرة: عالم الكتب.
- المكي، هشام (2010). بين الصورة واللغة: هل أصبحت الحياة طقساً ثابتاً للمحاكاة؟ مجلة إسلامية المعرفة، 59: 119-140.
- وين، ماري (1999). الأطفال والإدمان التلفزيوني. ترجمة: عبد الفتاح الصبحي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع 247.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Gamble, T. K, and Gamble M., (2002) *Communication Work*, 7th ed, New York: Mc Graw-Hill Companies.
- McCannon, B. (2002), Media Literacy: What? Why? How; in Victor C. Strasburger, B. J. W., and Amy B. Jordan, *Children, Adolescents, and the Media*, (Thousand Oaks Calif: Sage Publications)
- Potter, W. James (2012), *Media Literacy*, (London: Sage Publication, 6th ed).
- Turow, Joseph (2003), *Media Today : An Introduction to Mass Communication*, (Boston: Houghton Mifflin Company, 2nd edition).

إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:
«اللعب والتكيف النفسي والاجتماعي حالة الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان
ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة
لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح



اللعب والتكيف النفسي والاجتماعي حالة الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان

فادية حطييط
أستاذة في كلية التربية-الجامعة اللبنانية

يوليو 2021

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تهنئ الكويت باختيار ابنتها د. سعاد الصباح الشخصية العربية ليوم الشعر العالمي من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) في تونس للمرة الأولى تختار «ألكسو» مبدعة عربية من النساء



تم اختيار الشاعرة الدكتورة سعاد الصباح، الشخصية العربية ليوم الشعر العالمي، من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، حيث تحتفل الأوساط الأدبية به في يوم 21 مارس من كل عام، وفق ما اعتمده المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة «يونسكو»، خلال دورته الثلاثين (باريس 1999)، بهدف دعم التنوع اللغوي، ومنح اللغات المهددة بالاندثار فرصاً أكثر لاستخدامها في التعبير. وكذلك بموافقة الوزراء المسؤولين عن الشؤون الثقافية في الوطن العربي في الدورة التاسعة عشرة للمؤتمر المنعقد في الرياض (يناير 2015) على أن 21 مارس من كل عام هو يوم الشعر العربي، ويعد اليوم العالمي للشعر فرصة لتكريم الشعراء وإحياء التقليد الشفهي للأمميات الشعرية.

وقد جرت العادة في الدورات السابقة على اختيار شاعر واحد من الضالعين في الساحة

الشعرية العربية، وأشار إلى أنه تم الاتفاق على أن يكون التكريم لشاعرين، الأول من الأحياء، والثاني فقدته المشهد الشعري العربي. وبعد الاطلاع على آراء ممثلي الدول العربية، ووفقاً لمعايير الاختيار التي تم الاتفاق عليها، تم اختيار الشاعرة الكويتية د. سعاد الصباح، وكذلك الشاعر الجزائري الراحل محمد الأخضر السائحي.

وأكدت المنظمة، في بيانها أن الشاعرة الكويتية الكبيرة د. سعاد الصباح استحققت التكريم بيوم الشعر العالمي، كرمز من رموز الأدب، ونتيجة لما بذلته وتبذله من عطاء وجهود لإثراء المشهد الشعري العربي، ولتمثيلها خير تمثيل للمرأة العربية المبدعة في الساحة الثقافية العربية والإقليمية والدولية، وهي المرة الأولى التي تختار فيها المنظمة مبدعة عربية من النساء المبدعات لتكون شخصية يوم الشعر العالمي.

والجدير بالذكر أن د. سعاد الصباح، أصدرت ديوانها الشعري الأول في بيروت عام 1961، توالى

دواوينها لتصل إلى 17 ديواناً، نشرت 28 كتاباً في مجالات الاقتصاد، والتاريخ، وحقوق الإنسان، حصلت على أوسمة دولية رفيعة، وحظيت بالكثير من التكريم العربي والعالمي، أسهمت في تأسيس العديد من الجوائز الأدبية والفكرية والعلمية، ومولت الكثير من المؤسسات والملتقيات والمؤتمرات الثقافية، وهي من رواد حقوق المرأة والطفل والإنسان عموماً، ومساهم رئيسي في تأسيس المنظمة العربية لحقوق الإنسان.

وقد أقيم في الكويت حفل في 21 مارس 2022 برعاية وزير الإعلام لتكريم د. سعاد الصباح كشخصية دورة هذا العام لليوم العربي للشعر، كما أقيمت ندوة أدبية في 23 مارس 2022 تناقش تجربتها الإبداعية على مدى سنوات مشوارها الإبداعي الذي ناهز نحو نصف قرن.

ولم يقتصر الاحتفاء بهذه المناسبة في الكويت فقط، بل في عدد من العواصم العربية ستقام فعاليات أدبية متنوعة تتناول مسيرة الدكتورة سعاد الصباح، وكذلك الشاعر الجزائري الأخضر السائحي، ومنها الكويت والأردن وقطر، وتونس حيث مقر المنظمة.

والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية إذ تتقدم بخالص التهئة للدكتورة سعاد، أملين لها المزيد من العطاء المتجدد والمساهمات الأدبية والفكرية والسياسية التي تدفع عجلة الحياة الثقافية في الكويت، ومن ثم رفع اسم الكويت عالياً في المحافل الدولية.

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

تستمرعى 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 الإمتدادات الإقليمية.
- 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 التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل 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 الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

| الدول الأخرى | دول مجلس التعاون | داخل الكويت | البيانات |
|-----------------|------------------|-------------|--------------------------|
| 2 دولار أمريكي | 1 د.ك | 1 د.ك | ثمن العدد للعدد |
| 15 دولار أمريكي | 4 د.ك | 3 د.ك | الاشتراك السنوي للفرد |
| 60 دولار أمريكي | 15 د.ك | 15 د.ك | الاشتراك السنوي للمؤسسات |

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

نبذة تعريفية عامة عن الجمعية

تأسست الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عام 1980 كجمعية من جمعيات النفع العام تسعى إلى تقديم المعارف الخاصة بتطوير الطفولة والتربية في العالم العربي، والمساعدة في تطوير أبحاث علمية جديدة ومناسبة إضافة إلى المواد التحليلية والتشخيصية والتقنية، في محاولة منها لإضاءة الجوانب في التربية العربية المعاصرة التي لم تطلها المؤسسات الحكومية أو التعليمية في العالم العربي.

أهداف الجمعية:

- ❖ السعي لوضع إستراتيجية عربية لتربية الأطفال في سني حياتهم الأولى تهيئ لهم الرعاية الصحية والعقلية والنفسية والاجتماعية وانطلاق النمو في الاتجاه الصحيح.
- ❖ إجراء البحوث والدراسات في مجالات النمو النفسي والاجتماعي للأطفال من مختلف النواحي الصحية والبدنية والنفسية، وتشخيص مشاكل الطفولة والتماس الحلول لها.
- ❖ جمع وتنسيق الخبرات والمعلومات المتوافرة لدى المنظمات العربية والدولية المتخصصة وجعلها في متناول الباحثين والمختصين في هذا المجال.
- ❖ تبني مشروعات تعليمية وتربوية متميزة تساهم في تربية الطفل ونمائه.
- ❖ دراسة أدب الأطفال وصحافة الأطفال وشروطها وآثارها في التنشئة النفسية والاجتماعية للطفل.
- ❖ دراسة أثر برامج التلفزيون الخاصة والعامة على الأطفال ووضع المعايير العلمية لبرامج الأطفال.
- ❖ دراسة شروط التغذية الجيدة للأطفال وعلاقتها بنموهم البدني والعقلي.
- ❖ تبصير الآباء والأمهات في حاجات الطفولة وحقوقها وتوعيتهم بواجبات الأبوة والأمومة توعية سليمة.
- ❖ تكريس اهتمام خاص لدراسة مشاكل الأطفال المعاقين ونظم تربيتهم وإعادة تأهيلهم للاندماج بالمجتمع والمساهمة في نشاطه الاقتصادي والإنساني العام.
- ❖ دراسة لعب الأطفال وآثارها النفسية والعقلية عليهم.
- ❖ العمل على توفير مجموعة من الاختبارات المقننة التي يستعان بها في تشخيص حالات الأطفال الذين يحالون إلى عيادات الطب النفسي بمراكز رعاية الطفولة أو المستشفيات.
- ❖ توسيع آفاق التعاون المشترك مع المنظمات المعنية بقضايا الطفل محلياً وخليجياً وعربياً ودولياً.



JOURNAL OF ARAB CHILDREN "JAC"

Academic Research Journal - Vol. 23 - No. 91, June, 2022

FILE ISSUE :

Smart Devices & Electronic Games

The effectiveness of children's video games designing in developing their creative thinking skills



The Impact of Using Smart Devices on Bahraini Kindergarten Children's Behavioral Problems as Perceived by Parents

An Exploratory Study of the Status quo of Playing Electronic Games among Second Grade Students at Middle Schools in the Eastern Province of Saudi Arabia

