



مجلة الطفولة العربية
مجلة فصلية تصدرها
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



تصدر بدعم مالي من
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية تقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرنا معرفيا لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث ومقالات وقرارات 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:

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. التعهد من الكاتب، أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يُبلغ برد المجلة وحكمها.
3. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا يزيد عدد صفحاته على 40 صفحة حجم A4.
4. 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.
5. إرسال نسخة واحدة من البحث مع الديسك وملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرساله البحث لأول مرة.
6. يمكن إرسال نسخ المساهمات عن طريق الإنترنت الخاص بمجلة الطفولة العربية:

haa49@qualitynet.net

قواعد خاصة:

أولا: الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعا للأبحاث الميدانية والتجريبية.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق

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: الانجلو 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 في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.
3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.
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.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

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.

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	الدكتورة سعاد الصباح
نائب الرئيس	الدكتور حسن الإبراهيم
	أ. د. فايزة الخرافي
	أ. د. محمد الرميحي
	الدكتور/ فهد محمد الراشد
	السيد/ عبد اللطيف الحمد
	السيد/ سعد علي الناهض
	السيد/ أنور عبد الله النوري
	السيد/ محمد علي النقي
	الدكتور/ عادل عيسى اليوسفي
	السيد /قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الاستشارية

كلية التربية - جامعة عين شمس	أ. د. حامد عمار
معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة	أ. د. أسامة الخولي*
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس	أ. د. رجاء أبو علام
كلية الآداب - جامعة الكويت	أ. د. الغالي أحرساؤ
مركز البحرين للدراسات والبحوث	د. عبد الله عمر العمر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. عبد الرحمن مصيقر
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقا) - الكويت	د. بهية الجشي
	الأستاذة سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ. د. قاسم الصراف
	أ. د. بدر عمر العمر
	أ. د. محمد جواد رضا
	أ. د. محمد الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	الأستاذ أنور النوري

* انتقل إلى رحمة الله تعالى عام 2001.



محتويات العدد التاسع والثلاثين

الصفحة

7

8

28

48

73

78

90

96

101

105

108

109





افتتاحية العدد



البحوث والدراسات

منظومة القيم السياسية والاجتماعية ونقيضها التي تضمنتها برامج الأطفال في قناة Space Toon الفضائية لدى عينة من الأطفال الأردنيين (6 - 9) سنوات: دراسة تحليلية

د. أحمد حسن القواسمة

كلية التربية . جامعة الأحساء
Ahmed_qawa@hotmail.com

د. محمد عوض الترتوري

عمادة السنة التحضيرية . جامعة الملك سعود
Mohammadtartoury@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المنظومة القيمية ونقيضها التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة Space Toon الفضائية لدى عينة من الأطفال الأردنيين (6-9) سنوات. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام منهج البحث الوصفي التحليل، من خلال تحليل القيم السياسية والاجتماعية التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة Space Toon الفضائية، ومن خلال استخدام منهج المسح بالعينة، كما استخدمت استبانة مقدمة إلى معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الأساسية الدنيا.

وقد أظهرت النتائج أن عدد المنظومة القيمية كما جاءت من خلال تحليل مضمون برامج الأطفال (521) قيمة فرعية ونقيضها ناتجة من تحليل (240) حلقة من برامج الأطفال، وقد كانت على النحو الآتي: القيم الوطنية والسياسية ونقيضها (102) قيمة بنسبة (19.577%) من المنظومة القيمية، وكانت قيمة التسلط والاستعباد أعلاها بنسبة (21.568%)، أما قيم المساواة، والتمييز والتفريق، والتولي والخوف من مواجهة الأعداء فكانت أدناها بنسبة (0.980%). وبلغ عدد القيم الاجتماعية ونقيضها (419) وتشكل نسبة (80.423%)، وكانت قيمة محبة الآخرين ومساعدتهم هي أعلاها بنسبة (39.379%)، وأدناها قيمة حب الإيثار بنسبة (0.477%)

The Political and Social Values System Contained in the Children's Program Channel "Space Toon" as Shown in A Sample of Jordanian Children (aged 6-9 years): Analytical Study

Mohammed Awad Al- Tartouri

Ahmed Hsan Al-Qawasmi

Abstract

This study examined the values system and its opposites as included in the Children's TV Channel (Space Toon) as noted by a sample of Jordanian children aged (6-9 years). To achieve this objective, the study used the descriptive analytical methodology.

The results of the study showed that the number value system as stated in the content analysis for the child programs was (521) branch values that came as a result for the analysis of (240) episodes of child programs, which was as follows: the national and political values and their opposite (102) values with a percentage of (19.577%) of the values system, as domination and subjugation were the highest (21.568%); for the equity, discrimination, control and fear of facing the enemies, they were the lowest (0.980%), as the number of social values and their opposites amounted to (419= 80.423%) and the love for others and helping them was the highest (39.379%) and the lowest value was the preference (0.477%).

الإطار النظري والدراسات السابقة

منذ دخول القرن الحادي والعشرين وانتشار الفضائيات وشبكات الاتصال الإلكترونية والمعلوماتية التي أصبحت في متناول أيدي الأطفال، وبسبب جلوس الأطفال فترات طويلة أمام التلفزيون لمشاهدة برامج الأطفال المتنوعة، زاد الصراع القيمي أمام هذا الكم الهائل من تمازج الثقافات، وأصبح المجتمع مطالباً بالمحافظة على قيمه من أجل بث الطمأنينة في نفوس الأطفال، ومن أجل غرس هذه القيم من دون شوائب حتى تتمثل في سلوك الأطفال وتحصنهم وتحميهم من الانحرافات.

ويرى كثير من الباحثين أن مظاهر الاضطراب في المجتمعات المعاصرة يمكن أن تعزى إلى غياب الالتزام بالمنظومة القيمية التي تحدد سلوك الأفراد وتوجهاتهم، فقد وصف ماسلو العصر الحالي بأنه عصر انعدام المعايير وعصر الفراغ وعصر بلا جذور يفقد فيه الناس الأمل، ويعوزهم وجود ما يعتقدون فيه، ويضحون من أجله (عبد الحليم، 1991). وفي هذا المجال لا بد من الإشارة إلى أن القيم ضرورية ولازمة على المستويين الفردي والجماعي، فهي التي تهيب الأساس للعمل الفردي، وتتخذ أساساً للحكم على سلوك الآخرين، وتمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين، وتوجد لدى الفرد إحساساً بالصواب والخطأ (مقدادي، 1997).

وتؤلف القيم الإطار الأخلاقي لكل نشاط إنساني، فالقيم توجه هذه النشاطات نحو أهداف سامية، فقد أوضح أندريه غاندي أن غياب القيم كعنصر توجيه للنشاط الإنساني ينتج عنه الدمار، وأن أي نشاط لا بد أن تغلفه القيم، فقد ذكر أن معرفة بلا أخلاق، ولذة بلا ضمير، وسياسة بلا مبادئ، وتجارة بلا فضيلة، وثروة بلا عمل، وعلم بلا روح إنسانية، تمثل تدميراً للنشاطات الإنسانية السابقة (الشبلي، 1999).

مفهوم القيم:

يشير خليفة (1992) إلى اهتمام الكثير من الباحثين في فروع المعرفة المتعددة كالفلسفة والتربية والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس بمفهوم القيم، واختلاف وجهات نظرهم بشأن تحديد ما المقصود بها. وترتب على ذلك نوع من الخلط والغموض حول هذا المفهوم، وهذا الاختلاف يرجع إلى الأطر النظرية التي انطلق منها أصحاب هذه التعريفات واختلاف مجالاتهم واهتماماتهم البحثية، وقد يكون راجعاً أيضاً إلى طبيعة الفلسفة التي تحكم نظرة ذلك المجتمع إلى الفرد والكون والحياة (المحيا، 1994). وفي مجال مفهوم القيم فمن الأهمية بمكان تناول ما يلي:

1. القيمة من المنظور اللغوي:

إن كلمة قيمة في اللغة العربية تشتق من كلمة القيام، وهو نقيض الجلوس، والقيام بمعنى آخر هو العزم، ومنه قوله تعالى: ﴿أَنَّهُ لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ يَدْعُوهُ﴾ (الجن، 19) أي لما عزم. وقد يجيء القيام بمعنى المحافظة والإصلاح ومنه قوله تعالى: ﴿الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ﴾ (النساء، 34). ويجيء القيام بمعنى الوقوف والثبات، وأما القوم فهو العدل، وحسن الطول، وحسن القامة (كنعان، 1995).

وفي المعجم الوسيط قيم الشيء تقييماً أي قدره وقد استخدمت القيمة بمعنى الاعتدال والاستقامة فقد قيل: قام الأمر أي اعتدل واستقام وقام الحق أي ظهر واستقر، وقوم الأعوج أي عدله وأزال عوجه والملة القيمة أي المعتدلة، فقال الله تعالى: ﴿ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ﴾ (التوبة، 36) أي: المستقيم والمقوم لأمر الناس. وقال الله تعالى: ﴿يَتْلُو صُحُفًا مُّطَهَّرَةً، فِيهَا كُتِبَ قِيَمَةٌ﴾ (البينة، 3) أي ذات قيمة رفيعة. وقال الله تعالى: ﴿قُلْ إِنِّي هَدَانِي رَبِّي إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِّلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا﴾ (الأنعام، 161) أي مستقيماً لا عوج فيه. وقد استخدمت بمعنى العدل حيث يقال القوام (بفتح القاف): العدل، ومثال ذلك: ﴿وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾ (الفرقان، 67). وقوام الأمر: عماده ونظامه (مجمع اللغة العربية، 1991).

وقد وردت القيمة في بعض المعاجم العربية، ففي مختار الصحاح: القيمة واحدة القيم، وقوم الشيء تقويماً فهو قويم أي مستقيم، والقيوم من أسماء الله تعالى (الرازي، 1988). وفي المعجم الوجيز قيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه وجمعه قيم والقيوم من أسماء الله الحسنى والقيوم من يقوم الأمر ويسويّه (مجمع اللغة العربية، 1986). أما في لسان العرب لابن منظور، فقد جاءت القيمة بمعنى ثمن الشيء بالتقويم (ابن منظور، 1993). إضافة لما ورد فإن كلمة القيمة (Value) مشتقة من الأصل اللاتيني (Voleo) ومعناها في الأصل «أنا قوي» أو «أنني بصحة جيدة» (الهويدي، 1972).

2. مفهوم القيم من المنظور التربوي:

تعد القيم التربوية أحد مرتكزات العمل التربوي، بل هي من أهم أهدافه ووظائفه، وهذه القيم هدف الآباء والمعلمين وجميع المؤسسات التربوية داخل المجتمع، وكلهم يسعون إلى تأكيد النسق القيمي الإيجابي، وحذف القيم السالبة التي تعوق حركة التنمية أو تقيد الطاقات، ذلك أن القائمين على أمور التربية يهدفون إلى صناعة الطفل القادر والمشارك والمؤثر في حركة التنمية داخل المجتمع. فالقيم التربوية هي مجموعة من المعايير التي تحقق الاطمئنان للحاجات الإنسانية، ويحكم عليها الناس بأنها حسنة ويكافحون لتقديمها إلى الأجيال القادمة، ويحرصون على الإبقاء عليها.

ويعرف زاهر (1984) القيم التربوية بأنها: مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته.

كما أن الاهتمام بإنماء القيم يأتي في مقدمة الأهداف التي تسعى التربية إلى غرسها في عقول ونفوس الأطفال؛ ولأن القيم هي الركيزة الأساسية لبناء أي مجتمع. وبصلاح قيم الأفراد يصلح المجتمع ويستمر وينتور، وبفسادها يفسد المجتمع وينهار، فالأهمية والمكانة الرفيعة لأي أمة من الأمم لا يتم تقديرها بواسطة ما قامت به من اختراعات أو بحجم تبادلها التجاري أو مقدار رفاهية أفرادها، إنما مركز الثقل في هذا المجال يرتبط بالقيم التي قدمتها لشعوب العالم والمدى الذي تتضمنه حياتهم من هذه القيم.

وفي هذا المجال فقد تزايد الاهتمام بسلوك الناس وأفعالهم حيث يبدو التحذير واضحاً من

الأزمة القيمية التي يتسم بها العالم المعاصر، فهناك تزايد في صور السلوك المنحرف، وهذا السلوك يمكن أن يؤدي إلى أزمة اجتماعية تهدم النظام الاجتماعي، لدرجة تصبح معها القيم التربوية التي كان الناس يسترشدون بها في حياتهم السابقة غير ملائمة للمواقف الجديدة، ومن هنا كان من واجب المؤسسات التربوية والمواد التعليمية المصورة والمقروءة والمذاعة ووسائل الإعلام أن تساعد الأطفال وأفراد المجتمع بوضع المعايير المناسبة التي يمكنهم استخدامها عند الحكم على المواقف الحيوية، وأن تنمي لديهم التفكير الناقد والتفكير العلمي لكي يختبروا القيم السائدة ويحددوا مدى مناسبتها واستخدامها في الحكم على الأشياء (شحاتة، 1994).

وينظره إلى مفهوم القيمة في المضامين السابقة يستنتج أن القيمة هي حقيقة سلوكية غير خاضعة للقياس، وتختلف القيمة اختلافاً جوهرياً في المنفعة، فحقيقة القيمة تكمن في العقل البشري، وليس في الشيء الخارجي نفسه، والقيمة مسألة اعتقاد فالشيء الزائف له قيمة لظنية إلى أن يثبت زيفها والمدركات في مفهومنا من القيمة تكون حيادية فهي ليس خيرة أو شريرة صحيحة أو خاطئة قبيحة أو جميلة، فالأحكام الجمالية مصدرها الإنسان، وهو الذي يصدرها، وهو ما أشار إليه وليم شكسبير بقوله: «ليس هناك طيب أو خبيث، ولكن الظن يجعله كذلك».

المؤسسات الإعلامية ومصادر القيم عند الأطفال:

هناك مصادر عديدة للقيم، يتضافر بعضها مع بعض، ولا يناقض بعضها بعضاً، وهذا ما يراه عبد الحليم (1991) حيث حدد مصادر القيم على النحو الآتي:

- الدين، حيث يحدد الوحي الإلهي الحلال والحرام ويحدد السلوك بوصفه طاعة لأوامر الله سبحانه وتعالى.
- العقل الجمعي.
- الخبرة التاريخية التي مرت بها الأمم.
- التراث.
- المجتمع.

أما عفيفي (1978) فيرى أن مصادر القيم هي العمق التاريخي الذي يربط مجتمعنا بماضيه وماضي الإنسانية كلها، بحيث يستفيد المجتمع من ماضيه، ويساهم في بناء حاضره، ومن ثم صناعة التاريخ الإنساني والفكر المفتوح لكل التجارب الإنسانية يأخذ منها ويعطيها، ولا يصد عنها التعصب، ولا يصد نفسه بالتعقيد، وهذا هو البعد الأفقي أو الامتداد المكاني الذي يتكامل مع الامتداد الزماني المتمثل في التاريخ، وأيضاً الأديان السماوية باعتبارها أفضل ما يربط الإنسان بأخيه الإنسان، وباعتبارها القوى الكبرى في توجيه سلوكه. ومن مصادر القيم كما يراها حمودة (1980) الإنسان نفسه، والمجتمع، والقانون الطبيعي؛ وذلك لأن العدل عدل، ولأن الحياة لا يمكن أن تستقيم إلا بذلك.

ويتم اكتساب القيم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتحول الفرد عن طريقها إلى كائن اجتماعي مشارك في حياة المجتمع، وترجع أهمية التنشئة الاجتماعية إلى أنها تهدف إلى جانب تلقين الطفل وتعليمه ما هو موجود من عادات وتقاليده المختلفة، إلى إدماج نسق

للقيم في ذوات الأفراد، أي: إكساب الطفل ثقافة المجتمع والتي من أهم مكوناتها القيم (عبد الغفار ومراد، 1988).

كما يتم اكتساب القيم عن طريق التفاعل مع آخرين يتمسكون بهذه القيم، أو نتيجة لخبرات الإنسان السابقة، وبخاصة خبرات الطفولة الأولى التي تدفعهم لتقبل اعتناق هذه القيم، فالقيم الناتجة عن طريق التفاعل يتم اكتسابها بصورة خاصة نتيجة لعملية التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الإنسان منذ ولادته (شكور، 1989). ويكتسب الطفل القيم الموجبة أيضاً من المؤسسات التربوية داخل المجتمع الذي يعيش فيه، وتشمل هذه المؤسسات الأسرة وجماعة الرفاق والمدرسة والمسجد والكنيسة ووسائل الإعلام وما تخرجه المطابع إلى عالم الصفحة المطبوعة، فالطفل يولد وهو خل من الأيديولوجيا التي تحدد تعامله مع المواقف والأشياء والأشخاص والأهداف التي تنتظم عليها محاور حياته، ثم تتولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية بجميع عناصرها مسؤولية تعليمه، وتوجيهه في ضوء ما تمثله ثقافة ذلك المجتمع من قيم (كنعان، 2001).

ويرى كراثول (Krathowl) كما ورد في أبو جادو (1998) أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تدريب متسلسلة على نحو هرمي ذات خمسة مستويات هي:

- مستوى الاستقبال.
- مستوى الاستجابة.
- مستوى التقويم.
- مستوى التنظيم.
- مستوى الوسم بالقيم.

أما أهم المؤسسات التربوية التي تقوم بإكساب الأفراد القيم فهي: الأسرة، والمدرسة، وجماعة الرفاق، والمجتمع، والمؤسسات الدينية، ووسائل الإعلام. وسنقتصر في حديثنا هنا عن وسائل الإعلام.

الإعلام في اللغة: معناه الاطلاع على الشيء، فيقال أعلمه بالخبر، أي: أطلعه عليه. ومعناه اصطلاحاً هو اطلاع الجمهور بإيصال المعلومات إليه عن طريق وسائل متخصصة بذلك، فينتقل كل ما يتصل بهم من أخبار ومعلومات تهمهم، وذلك بهدف توعية الناس وتعريفهم بأمور الحياة (أبو معال، 1988). والإعلام هو: عملية نشر وتقديم معلومات صحيحة، وحقائق واضحة، وأخبار صادقة، وموضوعات دقيقة محددة وأفكار منطقية وآراء للجماهير، مع ذكر مصادرها خدمة للصالح العام (حنا، 2002). ويقصد بوسائل الإعلام: المؤسسات الحكومية أو الأهلية التي تنشر الثقافة للجماهير، وتعنى بالنواحي التربوية كهدف يتكيف الفرد من خلاله مع الجماعة المحلية (حواشين وحواشين، 1990).

ويتعرض الطفل للإعلام باعتباره في المجتمعات الحديثة أحد هيئات التنشئة الاجتماعية التي تسعى إلى تدريب الصغار على سلوكيات اجتماعية معينة، ويتخذ الإعلام لإنجاز هذه الوظيفة وسائل عديدة ومتنوعة، فهو يلجأ إلى الإرشاد المباشر حول ضرورة تبني قيم معينة واتباع سلوكيات محددة، كما قد يلجأ إلى القصة المشاهدة لتحقيق أهداف الإعلام في التنشئة، فهي تعمل أولاً على نقل الطفل من عالمه الواقعي إلى عالم خيالي مصطنع، وفي هذا العالم

تجري حياة أخرى من صنع الجهاز الإعلامي، فهو لا يتفاعل، ولكن عليه أن يخضع للدور الذي تقمصه، ويستوعب ما يقدم إليه حتى يؤسس علاقاته استناداً إلى هذه القيم (شكري، 1994).

وتعتبر وسائل الإعلام مصدراً مهماً من مصادر التأثير في التنشئة الاجتماعية، وذلك من خلال تقديمها للخبرات المتنوعة والجذابة والثرية للصغار والكبار، وإذا ما أحسن استخدامها فإنها تلعب دوراً كبيراً في غرس القيم الحميدة لدى الأطفال وفي تنمية الذوق العام لديهم، وإذا استخدمت بطريقة غير صحيحة فإنها تعمل على زرع الظواهر السلبية مثل العنف والتقليد الأعمى والخيال البعيد عن الواقع والتناقض (ذياب، 2004). وكذلك فإن وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة، ومن خلال ما تقدمه من خبرات متنوعة وفقرات ترفيهية، تساعد في غرس ونمو قيم موجبة وتنفرهم من قيم سلبية، فهذه الوسائط تأخذ وقتاً عريضاً من وقت الطفل، وهي تؤثر في نسق القيم لديه (كنعان، 1995).

ويؤكد المختصون في مجال الإعلام على أن شاشة التلفزيون نافذة صغيرة يرى فيها الطفل وهو في بيته العالم الخارجي، ومن خلالها يرى مشاهد من بلاد بعيدة ونماذج من سلوك وقيم الكبار والصغار، وهو ثقافة كبيرة، كما يصور له شخصيات بطولية من الحقيقة والخيال والمغامرة يكون لها تأثيرها الكبير على نمو عقلية الطفل وتقوية مداركه (مشيخ، 1996).

كما أن مشاهدة التلفزيون - وخاصة برامج الأطفال - عادة تتضمن قيماً يستوعبها الطفل بطريقة تلقائية كاملة، لكونها تتسلل إلى بنائه الداخلي دون قصد منه، ومن ثم تشكل أساساً لسلوكياته في مختلف المجالات الاجتماعية. واستيعاب هذه القيم عادة يتم بصورة عميقة نظراً للصور الخيالية المرتبطة بهذه القيم والتي يعمل وفقاً لها أبطال هذه القصص، وأيضاً بالنظر إلى الشحنة الانفعالية التي يعيشها أثناء سماعه أو مشاهدته للمادة المعروضة. ومن هنا يعد الإعلام بوسائله المختلفة أداة مهمة في تشكيل سلوك الأفراد وتنمية قيمهم، بل إن تأثيره يفوق تأثير البيت ودور رياض الأطفال، وذلك لاعتبار أن العصر الذي نعيشه عصر إعلام، ونزيد على ذلك تقدم تقنياته وقدرته في الاستحواذ على الرأي العام من خلال ما ينشره من حقائق ومعلومات.

وفي ضوء المتغيرات الثقافية والعلمية المتزايدة أصبح التلفزيون مصدراً مهماً من مصادر التنشئة الاجتماعية، وقد أطلق عليه «فولر» مصطلح «الأب الثالث» لعظم شأنه في تربية الأطفال، ومدى تأثيره المباشر في غرس القيم التربوية بأساليب شائعة ومتنوعة مباشرة وغير مباشرة (كنعان، 2001).

ويمثل التلفزيون قوة جذب بالنسبة إلى الأطفال، ويرجع ذلك إلى عدة خصائص يتمتع بها وتميزه عن غيره من الوسائل الإعلامية الأخرى، ومنها: سهولة الوصول إليه، وقدرته على ملء وقت الفراغ عند الطفل، وجمعه بين الصوت والصورة، حيث يعتمد على حاستي السمع والبصر، وهما من أهم الحواس التي يمتلكها الإنسان (فقيه وعبد المجيد، 2003). وللتلفزيون قدرة على جذب انتباه الأطفال من خلال استعمال الألوان، ومن خلال إمكانية التكرار وإعادة والوضوح (عصام، 1986).

وتشير الدراسات التي أجريت على علاقة الطفل بالتلفزيون إلى أن متوسط ما يقضيه الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (6 - 16) سنة أمام الشاشة الصغيرة نحو (12 - 14) ساعة أسبوعياً، وهذه النتيجة تؤكد خطر هذا الجهاز ودوره في حياة الأطفال فإن أُحسن استغلاله أدى إلى نتائج إيجابية، وإلا فالعكس صحيح (اللبيدي، 2001).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك آثاراً إيجابية يمكن للطفل أن يكتسبها من مشاهدة برامج الأطفال التلفزيونية ومن أهمها: أن التلفزيون يسهم في إعداد الأطفال، وتعويدهم الاعتماد على النفس، وذلك من خلال المشاهدات التي تربي فيهم هذه العادة (أبو معال، 2000). كما تساعد برامج الأطفال التلفزيونية الطفل على زيادة حصيلته اللغوية وتنمية الخيال لديه، وتساعد على التخلص من السأم والملل اللذين قد يشعر بهما (بن حسن، 1999). ويسهم التلفزيون ببرامجه المختلفة في القضاء على عزلة الأطفال الذين يعيشون في مناطق نائية، ويقوم بتنمية وزيادة نموهم العقلي، ويضيف أبعاداً جديدة للقدرات الفكرية لهؤلاء الأطفال، مما يطور من مهاراتهم المعرفية (عبدالله، 2003). وتسهم برامج الأطفال التلفزيونية في تعليم الطفل دقة الوقت؛ لاعتماده في عرض مواده وبرامجه على تحديد إطار زمني لكل منها (أبو معال، 1988).

وفي هذا المجال لا بد من الإشارة إلى أن هناك آثاراً سلبية يمكن أن يكتسبها الطفل من مشاهدة برامج الأطفال التلفزيونية، ومنها: تأخر تعلم اللغة، وعدم انتظام نموها عند الطفل في المرحلة الأولى من حياته، فبرامج الأطفال لاتزال غير مؤهلة لتأمين إيصال الكلام إلى سمع الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك بسبب تعدد الأشخاص المتحاورين والسرعة النسبية التي يجري فيها الحوار (أبو معال، 2000).

وتجدر الإشارة إلى أن مشاهدة برامج التلفزيون تؤدي إلى إفساد أذواق الأطفال من خلال ما يقدمه من إعلانات غير ملائمة، ومن خلال ما يتم عرضه من أفلام تتضمن ما هو خطر على الأطفال في المراحل العمرية المختلفة (عبد المجيد، 2002).

ويؤكد الأسعد (2003) بأن برامج الأطفال تعمل على تقليل الوقت المخصص للعب عندهم، مما يؤثر في نموهم الجسدي، ويؤدي إلى عزوف الأطفال عن البرامج التعليمية البحتة إلى ما هو أكثر إمتاعاً وجاذبية، وتفسد علاقة الطفل بمن حوله من أفراد أسرته ومجتمعه، وتصبح الانعزالية والانطوائية طبعاً ملازماً له.

ويرى إمام أن مشاهدة برامج الأطفال المستمرة تهدد صحة الطفل الجسمية والعقلية على السواء، حيث يؤثر على الحواس البصرية والسمعية، ويؤدي إلى البلادة والكسل والأرق والخمول، ويخلق عند المشاهدين ميلاً إلى السلبية (إمام، 1985).

ولابد من الإشارة إلى أن برنامج الأطفال الجيد هو الذي يشبع شيئاً من خيال الأطفال، ويجعلهم أكثر إحاطة ببيئتهم وبالعالم الذي يعيشون فيه.

ويشير معوض (1998) إلى أن برامج الأطفال تتميز بتأثيرها الكبير في سلوك الطفل وتكوين اتجاهاته وميوله ونظراته إلى الحياة، ولهذا تهتم معظم دول العالم المتقدمة ببرامج الأطفال. ففي أمريكا هناك قنوات بكاملها مخصصة لبرامج الأطفال، كما لوحظ أن برامج

الأطفال تشغل مكاناً متميزاً من البناء البرمجي لمحطات التلفزيون العالمية منذ بداية إرسالها وحتى الآن، وذلك لأنهم يعتبرون أن الاستثمار في مجال رعاية الطفل وتربيته وتنشئته من أهم الاستثمارات الأساسية على وجه الإطلاق؛ وذلك لأن طفل اليوم هو رجل الغد.

فقد أظهرت بعض الدراسات أن طفل السنوات الثلاث يشاهد البرامج لمدة (45) دقيقة في اليوم الواحد بينما تصل عند طفل السنوات الأربع إلى ساعتين، وتعتبر الفترة من الخمس إلى السبع سنوات هي المرحلة التي يبدي فيها الأطفال أقصى اهتمام بمشاهدة التلفزيون (يعقوب، 1998). وفي دراسة سكول وكاثلين التي أجريت حول دور التلفزيون في بناء الواقع عند الصغار، وجد أن الطفل الصغير موصل نشط يتعامل مع التلفزيون ووسائله بنجاح (Scholl & Kathleen, 1981). أما دراسة بولسير (Blosser)، والتي أجريت لتحديد متى وكيف يبدأ الأطفال في التمييز بين الوسائل مختلفة الأهداف وفهمها تم اختيار (90) طفلاً تتراوح أعمارهم بين الرابعة والخامسة عشرة، وقد جاءت النتائج لتؤكد أن فهم المستوى المروي كان عالياً حتى بين أصغر الأطفال (Blosser, Roberts & Donald, 1985). وتؤكد دراسة روبين التي استهدفت التعرف على السلوكيات والمواقف المختلفة عند مشاهدة مجموعات من الأطفال من خمسة إلى اثني عشر عاماً للتلفزيون، وجد أن صغار الأطفال أدركوا محتوى برامج الأطفال التلفزيونية بصورة مباشرة، إلا أن ما يشاهده الأطفال في التلفزيون وما يدركونه يرتبط بدرجة كبيرة بالمراحل المبكرة للتطور المعرفي عند الطفل (Rubin, 1982). أما دراسة دانلينج وشينا حول انتباه الأطفال في سن الحضانه وفهمهم للمعلومات الظاهرة، والمتضمنة في برامج الأطفال التلفزيونية، فقد دلت على تفوق الأطفال في سن الخامسة في فهم المعلومات المتضمنة داخل البرامج التلفزيونية (Danling & China, 1995). وتؤكد دراسة بنجري حول قدرة فهم الأطفال للتلفزيون أن نحو (70%) من الأطفال الذين أجريت عليهم الدراسة فهموا أحداث البرنامج (Pingree, et al., 1984).

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن علاقة الطفل بالتلفزيون تبدأ في سن الثانية من عمره حيث تستحوذ البرامج التي يقدمها التلفزيون على اهتمام الطفل وتشد انتباهه، وإن كان الطفل في هذه المرحلة لا يعي ما يجري من أحداث، أما الاهتمام الحقيقي للطفل بجهاز التلفزيون فإنه يبدأ في سن الثالثة، حيث يستطيع في هذه الفترة تسمية البرامج المفضلة لديه (هندي، 1990).

الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات تقترب من موضوع الدراسة الحالية، وقد تم تقسيم هذه الدراسات إلى قسمين:

أولاً- دراسات تناولت القيم في برامج الأطفال.

ثانياً- دراسات تناولت برامج الأطفال في القنوات الأرضية والفضائية.

وسوف يتم عرض الدراسات السابقة على هذا الأساس.

القسم الأول: دراسات تناولت القيم في برامج الأطفال:

جاءت دراسة ساندر كالفرت وآخرون (Sandra, Gallagher & McGuckin, 1997) بعنوان «القيم الأخلاقية والاجتماعية التي تبث على التلفزيون صباح السبت»، والتي هدفت إلى مساندة البرامج التعليمية التلفزيونية المقدمة من خلال أربع قنوات رئيسية (NBS, CBS, ABC, FOX) والتي يتم من خلالها تقديم بعض القيم، حيث كانت عينة الدراسة (29) طفلاً أمريكياً مشاهداً لهذه القنوات في أثناء موسم 95 / 96م. وهذه البرامج سجلت على شرائط فيديو، وذلك من الساعة 7 صباحاً حتى الثانية عشرة ظهراً، وقد كان معظم الأطفال موجودين في منازلهم ومتابعين لهذه البرامج على هذه القنوات، وقد أظهرت النتائج أن هذه البرامج تناسب متطلبات الأطفال، وقد تدرج الأطفال في الحصول على درجات متقدمة من جراء تكرار المشاهدة لهذه البرامج، ولوحظ أيضاً عدم تكراره، ولوحظ أيضاً عدم تكرارات للبرامج على قناتين في وقت واحد وكانت قناة (C.B.S) من أكثر القنوات التي تبث برامج تتوافق مع متطلبات الأطفال ثم تليها في المرتبة (FOX) ثم (N.B.C) ثم (A.B.C). وعلى الرغم من ذلك، لا تتوافر أي إحصائيات علمية دقيقة توضح الفرق بين هذه القنوات، ومن البرامج التعليمية التي يتم بثها عالم بيكمان (Beakman World)، حقا إنها حيوانات متوحشة.

وجاءت دراسة قادوس (2001) بعنوان «القيم الأخلاقية في برامج الأطفال بالتلفزيون المصري دراسة تحليلية لعينة من برامج أطفال ما قبل المدرسة». والتي هدفت إلى معرفة القيم الأخلاقية الموجهة لطفل ما قبل المدرسة في برامج التلفزيونية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت أداة تحليل المضمون لعينة من برامج أطفال ما قبل المدرسة في المدة من 1 / 10 / 98 حتى 31 / 12 / 98م. وتم استخدام أسلوب الأسبوع الصناعي، وقد أظهرت النتائج أن برامج الأطفال في التلفزيون قد تضمنت قيماً أخلاقية بنسبة (37.67%) من إجمالي زمن برامج الأطفال عينة الدراسة، وأن القيم الأخلاقية تختلف باختلاف جهة إنتاج البرامج حيث ظهرت غالبية القيم المرغوب فيها، ونماذج السلوك الأخلاقي ضمن المحتوى الأجنبي الذي تضمنته بعض فقرات برامج الأطفال المستوردة.

وفي دراسة منصور (2002) تحت عنوان «القيم التي تعكسها برامج الأطفال في التلفزيون المحلي دراسة مسحية للقناة الرابعة»، والتي هدفت إلى التعرف على القيم التي تقدمها القناة الرابعة في التلفزيون المصري، حيث اعتمدت الدراسة على منهج المسح بالعينة؛ وذلك لتحليل عينة من برامج الأطفال على هذه القناة، وقد اعتمدت الدراسة على استمارة تحليل المضمون لتحليل البرامج التي تقدم على القناة الرابعة عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن القيم الاجتماعية جاءت بالمركز الأول وبنسبة (48.87%) من القيم الواردة في برامج الأطفال بالقناة الرابعة، يليها في المركز الثاني القيم الدينية بنسبة (18.32%)، وفي المركز الثالث القيم النظرية بنسبة (9.05%)، وجاءت القيم الاقتصادية في المركز الرابع بنسبة (6.79%)، ثم القيم السياسية في المركز الخامس بنسبة (6.5%)، ويليه في المركز السادس القيم البيئية والشخصية بنسبة (5.23%) لكل منهما، وقد جاءت قيم التعاون في المركز الأول من ضمن القيم الاجتماعية الواردة ببرامج الأطفال بالقناة الرابعة بنسبة (27.8%)، يليها قيم الشجاعة في المركز الثاني بنسبة قدرها (14.3%)، ثم قيمة الانتماء

بنسبة (13.9%)، ثم الصداقة بنسبة (11.1%)، فقيمة حب الآخرين بنسبة (9.7%)، ثم قيمة الإخلاص والوفاء بنسبة (7%)، فالقناعة بنسبة (4.6%)، ثم قيمة التنافس الحر بنسبة (2.8%)، وجاءت قيمتا الصدق والأمانة في المركز التاسع بنسبة (2.6%)، ثم قيمتا تحمل المسؤولية الاجتماعية، والتواضع بنسبة (1.4%)، وأخيراً قيم التسامح بنسبة (0.92%).

بينما جاءت قيم الشكر على النعم ضمن القيم الدينية في المركز الأول بنسبة (28.4%)، يليها في المركز الثاني قيمتا الإيمان بالله وطاعة الوالدين بنسبة (18.5%)، ثم قيمة التأمل والتفكير في قدرة الله في المركز الثالث بنسبة (9.90%)، وجاءت قيمة الرحمة في المركز الرابع بنسبة (7.4%)، ثم قيمة الصبر في المركز الخامس بنسبة (6.2%)، ثم قيمة الوفاء بالعهد بنسبة (4.9%)، ثم قيمة العدل في المركز السابع بنسبة (3.7%) وأخيراً قيمة الرضا بالقضاء والقدر في المركز الثامن بنسبة (2.5%)، كما جاءت قيمة الحرية ضمن القيم السياسية في المركز الأول بنسبة (51.7%)، ثم قيمة الأمن والأمان بنسبة (34.5%)، ثم قيمة المشاركة السياسية بنسبة (10.4%)، فالمساواة في المركز الرابع بنسبة (3.4%).

وجاءت قيمة العمل في المركز الأول بنسبة (83.3%)، ضمن القيم الاقتصادية، تليها قيمة الاستهلاك الرشيد بنسبة (10%)، ثم قيمة التدبير المنزلي بنسبة (6.7%)، أما بالنسبة للقيم النظرية فقد جاءت قيمة التقدير العلمي في المركز الأول بنسبة (50%) ثم قيمة العلم والتعلم بنسبة (45%)، ثم قيمة التجريب بنسبة (5%)، كما جاءت قيم الجمال ضمن القيم الجمالية في المركز الأول بنسبة (52.6%)، ثم قيمة الزينة بنسبة (26.3%)، وفي المركز الثالث جاءت قيمة التناسق (21.1%). كما أظهرت النتائج تنوع الأشكال الفنية التي تقدم بها القيم في برامج الأطفال بالقناة الرابعة، حيث جاء الغناء الجماعي في المركز الأول بنسبة (23.5%)، يليه القصة بنسبة (22.0%)، ثم الكارتون بنسبة (11.3%) ثم الغناء الفردي بنسبة (10.5%)، ثم الحديث المباشر بنسبة (7.7%)، ثم الحوار بنسبة (6.8%) فالحوار الجماعي بنسبة (5.3%)، ثم الشعر بنسبة (2.8%)، فالمسابقات بنسبة (2.3%)، والعرائس والأفلام التسجيلية بنسبة (0.9%) لكل منهما.

وجاءت دراسة عبدالله (2003) بعنوان «القيم التي تعكسها برامج الأطفال في القنوات الفضائية العربية، والتي هدفت إلى التعرف على القيم التي تقدمها برامج الأطفال في القنوات الفضائية العربية قيد البحث، وكذلك السلوكيات السلبية، وتعتمد الدراسة على منهج المسح بالعينة، وذلك لتحليل عينة من برامج الأطفال على القنوات الفضائية المصرية الأولى، والقناة اللبنانية الفضائية (LBC) وتونس الفضائية والشارقة الفضائية، واعتمدت الدراسة على استمارة تحليل المضمون لتحليل عينة من برامج الأطفال على القنوات الفضائية عينة الدراسة، وتم استخدام أسلوب الأسبوع الصناعي.

وقد أظهرت النتائج أن إجمالي تكرارات القيم التي وردت ببرامج الأطفال بالقنوات الفضائية عينة الدراسة (3884) تكراراً تحمل زمن (22 ساعة) بنسبة (82.5%) للقيم الإيجابية، مقابل (824) سلوكاً سلبياً تحمل زمن (6.35 ساعة) بنسبة (17.5%) للسلوكيات السلبية، وقد توزعت القيم الإيجابية والسلوكيات السلبية التي قدمتها برامج الأطفال بالقنوات الأربع عينة الدراسة على النحو الآتي: المجال الاجتماعي بنسبة (59.57%) يليه المجال الديني

بنسبة (18.17%) ثم المجال الاقتصادي بنسبة (14.37%) وأخيراً المجال السياسي بنسبة (8%).

أما السلوكيات السلبية فقد توزعت على النحو الآتي: المجال الاجتماعي بنسبة (47.45%)، يليه المجال السياسي بنسبة (18.69%)، ثم الاقتصادي بنسبة (17.72%)، وأخيراً المجال الديني بنسبة (16.14%). كما أوضحت النتائج تقارب القنوات الفضائية العربية الأربعة في اهتمامها بتقديم القيم الاجتماعية والسلوكيات السلبية الاجتماعية، حيث بلغ أعلى نسبة للقيم الاجتماعية لقناة (LBC) الفضائية بنسبة (89.04%)، يليها قناة الشارقة الفضائية بنسبة (85.82%)، ثم الفضائية المصرية الأولى بنسبة (81.92%)، يليها تونس الفضائية بنسبة (80.30%)، في حين بلغت أعلى نسبة للسلوكيات الاجتماعية السلبية على قناة تونس الفضائية (19.70%)، يليها الفضائية المصرية الأولى (18.08%)، ثم الشارقة بنسبة (14.18%)، وأخيراً قناة LBC بنسبة (10.76%)، كما أظهرت النتائج أن القيم الإيجابية توزعت على سبعة مجالات، وهي المشاركة الاجتماعية بنسبة (41.52%)، يليها التنافس الحر بنسبة (33.10%)، ثم التعاون (12.4%)، ثم احترام وتقدير الكبار (6.96%)، التسامح (3.45%)، الكرم (1.94%)، الاستقلالية (0.56%).

أما السلوكيات الاجتماعية السلبية فقد توزعت على سبعة مجالات وهي عدم احترام وتقدير الكبار بنسبة (22.76%)، عدم المشاركة الاجتماعية (19.43%)، ثم الاتكالية وعدم التعاون (19.18%) لكل منهما، عدم التسامح (11.25%)، وعدم التنافس الحر (4.85%)، وأخيراً البخل (3.32%)، أما القيم الاقتصادية التي عرضت على القنوات الفضائية فقد توزعت على خمسة مجالات، وهي تقدير قيمة العمل (40.87%)، ثم احترام الوقت (28.21%)، يليها ترشيد الاستهلاك (19.17%)، ثم الادخار (9.40%)، فاحترام الملكية العامة (2.35%)، بينما توزعت السلوكيات السلبية الاقتصادية على خمسة مجالات، هي سلوك عدم تقدير قيمة العمل (25.34%)، عدم احترام الوقت (23.97%)، عدم ترشيد الاستهلاك (21.91%)، عدم احترام الملكية الخاصة (18.49%)، الإسراف (10.27%)، بينما توزعت القيم الدينية الإيجابية على سبعة مجالات وهي الجهاد في سبيل الله (24.72%)، ثم الإيمان بالله وكتبه ورسوله (22.48%)، إقامة الفرائض (18.16%)، احترام وطاعة الوالدين (14.94%)، الصدق في القول والعمل (14.66%)، طاعة أولي الأمر (2.79%)، الأمانة (2.23%)، أما السلوكيات السلبية فقد توزعت أيضاً على خمسة مجالات، وهي عدم احترام وطاعة الوالدين (29.32%)، الكذب في القول والعمل معاً (27.06%)، عصيان أولي الأمر (24.81%)، عدم الإيمان بالله وكتبه ورسوله (22.48%)، إهمال الفرائض (7.51%).

أما القيم السياسية الإيجابية فقد توزعت على خمسة مجالات وهي: التضحية من أجل الوطن (61.09%)، يليها احترام الرأي الآخر (20.90%)، ثم الانتماء للوطن بنسبة (9%)، العربي (6.10%)، ثم إعلاء شأن الوطن (2.89%)، بينما توزعت السلوكيات السلبية على سبعة مجالات وهي عدم التضحية من أجل الوطن (25.97%)، يليها عدم احترام الرأي الآخر (22.72%)، إهمال شأن الوطن (16.23%)، ضعف الانتماء الوطني (14.82%)، ثم ضعف الانتماء القومي والعربي بنسبة (11.03%)، يليها إهمال الممارسات الديمقراطية (5.19%)،

وأخيراً الجور والانحياز بنسبة (4.54%).

وفي دراسة سعد (2004) بعنوان «القيم التي تعكسها الرسوم المتحركة في برامج الأطفال بالتلفزيون المصري - دراسة تحليلية»، والتي هدفت إلى التعرف على القيم التي يقدمها التلفزيون المصري من خلال الرسوم المتحركة، حيث اعتمدت الدراسة على منهج المسح بالعينة، وذلك لتحليل عينة من برامج الأطفال على هذه القناة. وقد اعتمدت الدراسة على استمارة تحليل المضمون لتحليل الرسوم المتحركة التي يقدمها التلفزيون المصري. وقد تم استخدام أسلوب الأسبوع الصناعي، وأظهرت النتائج أن عدد حلقات برامج الأطفال التي أذيعت خلال الدورتين عينة الدراسة وصلت إلى (180) حلقة، وأن اللغة العربية هي الأكثر عرضاً في حلقات الرسوم المتحركة داخل برامج الأطفال حيث جاءت بنسبة (46.1%)، ثم جاءت اللغة الإنجليزية في الترتيب الثاني بنسبة (39.4%)، ثم الفرنسية بنسبة (8.9%)، وأخيراً حلقات الرسوم المتحركة غير الناطقة (الموسيقى) بنسبة (5.6%)، وأظهرت أيضاً أن الإنتاج الأمريكي للرسوم المتحركة شمل الترتيب الأول بين مصادر الإنتاج المختلفة، ثم الإنتاج الفرنسي، وأخيراً الإنتاج المصري، كما أظهرت النتائج أن القيم الاجتماعية الإيجابية هي الأكثر عرضاً في حلقات الرسوم المتحركة حيث جاءت نسبتها (65%)، تليها القيم العلمية بنسبة (18.9%)، ثم القيم الجسمية والبيئية بنسبة (16.7%) لكل منهما، تليهما القيم الأسرية بنسبة (12.8%)، فالقيم الاقتصادية بنسبة (3.9%)، ثم القيم السياسية بنسبة (2.2%)، وأخيراً القيم الدينية بنسبة (1.7%)، وهذا يدل على أن الرسوم المتحركة لم تعط القيم الدينية القدر الكافي من الاهتمام. كما أوضحت نتائج الدراسة أن قيمة مساعدة الآخرين ومحبتهم شغلت الترتيب الأول بين باقي القيم الاجتماعية، ثم قيمتا الشجاعة والتعاون، فقيمة الصداقة، ثم قيمة النجاح، فتحمل المسؤولية، ثم الطموح، وأخيراً قيمتا رد الجميل والقناعة.

وكذلك فقد أكدت النتائج أنه لم يظهر من القيم الاقتصادية خلال فترة الدراسة غير قيمة احترام العمل، وهذا يدل على عدم تركيز الرسوم المتحركة على هذا النوع من القيم. وكذلك فقد أوضحت النتائج أن قيمة ممارسة الرياضة وحبها جاءت في الترتيب الأول ضمن باقي القيم الجسمية، حيث وصلت نسبتها إلى (32.6%)، أما قيم الجمال فقد دلت النتائج أن قيمة الجمال هي القيمة الوحيدة التي ظهرت في إجمالي القيم الجمالية وهذا يدل على تقصير الرسوم المتحركة خلال فترة الدراسة في عرض القيم الجمالية. وكذلك فقد أظهرت النتائج أن السلوكيات الاجتماعية السلبية قد شغلت الترتيب الأول بين باقي السلوكيات السلبية وذلك بنسبة (62.7%)، ثم السلوكيات الجسمية السلبية بنسبة (9.3%)، تليها السلوكيات السلبية السياسية بنسبة (8.3%)، ثم في الترتيب الرابع السلوكيات السلبية الاقتصادية بنسبة (7.1%)، ثم البيئية بنسبة (5.7%)، ثم الأسرية بنسبة (4.6%)، فالجمالية بنسبة (2%)، ثم السلوكيات الدينية السلبية بنسبة (0.3%). وكذلك فقد دلت النتائج أن سلوك تخريب الملكية العامة والخاصة جاء في الترتيب الأول ضمن السلوكيات السلبية الاقتصادية، كما أظهرت النتائج إنه يوجد فروق دالة إحصائية تدل على تفوق الإنتاج الأمريكي (الأجنبي) في عرض القيم الإيجابية على باقي مصادر الإنتاج الأخرى، وكذلك فقد أكدت وجود فروق دالة إحصائية لصالح الإنتاج الأمريكي (الأجنبي) في عرضه للسلوكيات السلبية بينه وبين المنتج المصري.

القسم الثاني: دراسات تناولت برامج الأطفال في القنوات الأرضية والفضائية:

أجرى سوان وكارين (Swan & Karen, 1995) دراسة تحت عنوان «أفلام كارتون صباح السبت وإدراك الأطفال للواقع الاجتماعي»، والتي هدفت إلى متابعة أفلام الكارتون المعروضة في الولايات المتحدة الأمريكية صباح كل سبت، وعلاقتها بإدراك الأطفال للواقع الاجتماعي، حيث قامت الدراسة بتحليل محتوى برامج الأطفال التي تقدم يوم السبت في الفترة الصباحية من الساعة الثانية صباحاً حتى الساعة الحادية عشرة، وذلك في الفترة الواقعية من (15 سبتمبر إلى 9 يونيو من عام 1992م)، وقد ركزت الدراسة على الجنسين ذكوراً وإناثاً، وعلى عمر شخصيات الأبطال في الأفلام ووضع الشخصيات ومكانها في الهيئة الاجتماعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأبطال في أفلام الكارتون التي تقدم يوم السبت احتوت على عدد قليل من الشخصيات كبيرة السن، وهي شخصيات غير مؤهلة وعاجزة، وأن معظم الشخصيات التي تجسد دور البطولة في هذه الأفلام هي شخصيات نسائية، وأن الأفلام كانت تعلم الأطفال أن البيض أعلى مكانة من الزنوج.

وفي دراسة متشمل (Mitchell, 1995) بعنوان «أفلام الكارتون التلفزيونية كمرآة للعقل الأمريكي». والتي هدفت إلى التعرف على أهم الموضوعات الخيالية التي تقدمها المسلسلات الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة نظرية «بورمان»، وأظهرت النتائج أن المسلسلات عملت على عدم تشجيع الصفات التي غالباً ما وجدت في المجتمع الأمريكي مثل السذاجة وإدمان استهلاك السلع واهتمام الفرد بذاته والغرور والأنانية.

وجاءت دراسة ثومبسون وتيريزا تحت عنوان «أدوار الجنسين في أفلام الرسوم المتحركة هل تغيرت الصورة في عشرين عاماً»، وقد أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى تحديد كيفية التعامل مع الجنسين في أفلام الكارتون المقدمة للأطفال حيث تم تحليل (175) حلقة من (41) فيلم كارتون. وقد أظهرت النتائج وجود صورة مكررة دائماً للذكور والإناث، فالذكور لهم سيطرة أكبر، ويظهرون على الشاشة ينكلمون أكثر، أما الإناث فإن ظهورهم قليل، وكلامهم قليل، ولهذا فإن البطولة تكون غالباً في أفلام الرسوم المتحركة فردية، وتكون للذكور بشكل كبير (Thompson & Teresa, 1995).

وجاءت دراسة بوث (Booth, 1997) تحت عنوان «تحليل لما يتعلمه الأطفال من الكرتون التلفزيوني»، والتي هدفت إلى تقويم قدرة الأطفال على تعلم معلومات معرفية وعاطفية موجودة في برنامج كارتون معين، وقد طبقت الدراسة على (204) طلاب في الصف الرابع من مدرستين كبيرتين في المدينة، وطبقاً للأبحاث التي تمت حول معرفة الأطفال عن التلفزيون، فقد تم اختيار أربعة متغيرات متعلقة بالنوع والسلالة والموضع الاجتماعي والاقتصادي والتحصيل الأكاديمي، وقد تم استخدامها لتحقيق التجانس بين التلاميذ في المجموعتين، وقد تم تحليل محتوى للعديد من أفلام الكارتون ذات الشعبية الكبيرة، وتم تصنيف البنود التي وضعت في القائمة على أنها مستويات معرفية وعاطفية وفقاً لمقاييس تربوية، ومن هذا التحليل تم اختيار عينة من أفلام الكارتون لاستخدامها في هذه الدراسة، وتم تصميم أداة تقويم الرسائل المعرفية والاجتماعية والعاطفية في أفلام الكارتون، وتم تقديمها إلى الطالب في ثلاث جلسات (اختبار قبلي - اختبار بعدي - اختبار بعد أسبوعين من الاختبار البعدي)، وقد أظهرت النتائج إمكانية تحديد معلومات معرفية وعاطفية من أفلام الكارتون قائمة على

مستويات معيارية مقبولة تربوياً، حيث كان لدى الطلاب المقدرة على استخدام مستويات تفكير علمية لتطبيق المعلومات المعرفية المكتسبة من أفلام الكرتون، كما يتضح أن النوع والسرلة والوضع الاقتصادي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي ليسوا ذوي أهمية في تحديد ما يتعلمه الطلاب من أفلام الكرتون.

وجاءت دراسة بكير (2000) بعنوان «المهارات الاجتماعية التي تعكسها برامج الأطفال في الراديو والتلفزيون للأطفال من سن 6-9 سنوات». وقد أجريت في مصر، وهدفت إلى التعرف على المهارات الاجتماعية التي تعكسها برامج الأطفال، وذلك من خلال تحليل مضمون عينة من هذه البرامج في الراديو والتلفزيون المصري، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء القائمين بالاتصال مع المعدين والمقدمين لما يجب أن تكون عليه برامج الأطفال في التلفزيون والراديو المصري والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ومدى مناسبتها للمرحلة العمرية من 6-9 سنوات، وما تعكسه من مهارات اجتماعية، وقد استخدمت الدراسة منهج المسح الشامل لبرامج الأطفال الموجهة لمرحلة الطفولة الوسطى من سن 6-9 سنوات في الراديو والتلفزيون، وتحدت عينة الدراسة في دورة برامجية لبرامج الأطفال حيث تم اختيار البرنامج العام وإذاعة القناة من خلال الراديو والقناة الأولى والرابعة من خلال التلفزيون وذلك لمدة ثلاث أشهر يوليو-أغسطس-سبتمبر 1998، كما تم اختيار عينة من القائمين بالاتصال من مخرجين ومعدين ومصورين لبرامج الأطفال وعددهم (68) مفردة لمعرفة آرائهم حول البرامج الموجهة للأطفال، وقد أظهرت النتائج أن المهارات الاجتماعية في المركز الأول بنسبة (45.7%) من بين المهارات الواردة في برامج الأطفال تليها المهارات الحركية في المركز الثاني بنسبة (22.3%)، ثم المهارات العقلية في المركز الثالث بنسبة (19.5%). كما أظهرت النتائج تنوع الأشكال الفنية التي تقدم بها المهارات الاجتماعية في برامج الأطفال في الراديو والتلفزيون حيث جاء الحوار في المركز الأول بنسبة (17.6%)، يليه في المركز الثالث بنسبة (14.6%)، ثم الغناء في المركز الرابع بنسبة (12.5%).

وفي دراسة المغربي (2001) بعنوان «دراسة تحليلية لبعض قصص الأطفال في برامج التلفزيون المصري على القنوات: الأولى والثانية في ضوء خصائص النمو للأطفال ما قبل المدرسة»، والتي هدفت إلى التعرف على شكل ومضمون القصص السردية والكرتون في برامج الأطفال بالتلفزيون المصري ومدى ملاءمتها للأطفال ما قبل المدرسة، كما تهدف إلى التعرف على مدى تفضيل أطفال ما قبل المدرسة لنوعية القصص الكرتونية أم السردية والمقدم من خلال برامج الأطفال بالتلفزيون المصري، واستخدمت الدراسة طريقة المسح بالعينة لدورتين إعلاميتين لبرامج الأطفال بالتلفزيون المصري على القنوات: الأولى والثانية لبرنامجي (يحكى أن) في القناة الأولى و(دنيا الأطفال) في القناة الثانية في الفترة 1/4/1998 حتى 3/6/1998، وحلقات بكار بالقناة الأولى في الفترة من 9/12/1999 حتى 7/1/2000، وقد استخدمت الدراسة استمارة تحليل مضمون للقصص السردية والكرتونية بهدف وصف الواقع ورصده، والتعرف على شكل ومضمون القصص السردية والكرتونية في برامج التلفزيون، وكما استخدمت مقابلة للأطفال لمعرفة مدى تفضيلهم لنوعية القصص المقدمة في برامج الأطفال التلفزيونية بهدف التعرف على نوعية القصص المفضلة لديهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن القصص التي استخدمت طريقة السرد بصورة توضيحية جاءت في المرتبة الأولى، وذلك بنسبة (58.33%)، كما شغلت القصص التي

استخدمت طريقة الحوار بين الشخصيات المرتبة الأولى بنسبة (86.7%)، وشغلت قيمة الانتماء المرتبة الأولى للقصص الكارتوني بنسبة (35.5%)، كما شغلت قيمة مساعدة الآخرين المرتبة الأولى للقصص السردية، وذلك بنسبة (20.6%)، يفضل معظم الأطفال مشاهدة (كارتون بكار) بنسبة (80%)، كما يفضل الأطفال مشاهدة كارتون بكار؛ لأنه يوجد به رسوم متحركة بنسبة (76.7%)، وأن فيه أشياء مضحكة بنسبة (23.3%).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من ارتباطها بالطفل وبسلوكه، حيث تتعرض الدراسة للقيم التي تعكسها برامج الأطفال والموجهة لذخيرة الأمة ومستقبلها عبر شاشة التلفزيون الذي يعد أهم وأخطر الوسائل الإعلامية، فالقيم التي تعكسها برامج الأطفال قد تشكل خطورة على سلوكياتهم؛ لأنهم يتأثرون بها ويكتسبون منها من خلال مشاهدتهم لها، كما ظهرت أهمية القيام بهذه الدراسة بعد أن لاحظ الباحثان زيادة عدد البرامج المقدمة في قناة Space Toon الفضائية، والتي يتم إنتاجها عبر جهات أجنبية تستخدم أحدث التكنولوجيا بحيث تكون قريبة جداً من الواقع وتجذب الأطفال بقوة لمتابعتها، ونظراً لأن هذه البرامج تعرض قيم المجتمعات المنتجة، والتي قد تختلف عن قيمنا العربية لذلك كانت الحاجة ماسة لدراسة القيم الاجتماعية والسياسية التي تتضمنها برامج الأطفال للتعرف على ما تعكسه هذه البرامج من قيم إيجابية ومدى احتوائها على نقائص القيم التي قد تؤثر سلباً في سلوك الأطفال، وتكمن أهمية الدراسة الحالية كونها لم تمل الاهتمام الواجب من قبل الباحثين، بالإضافة إلى أن دراسة القيم ومحاولة تدعيمها وترسيخها في نفوس الأطفال تعد بمثابة الحماية لهم من كثير من أمراض العصر الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع العربي.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال قدرتها على مساعدة كتاب برامج الأطفال ومعدّيها ومقدميها، وكذلك جميع المسؤولين عن النشء في المجال الإعلامي في معرفة ما يستطيع أن يدرسه الطفل من قيم من خلال ما يقدم لهم، ويزيد من قيمة هذه الدراسة وأهميتها ندرة الدراسات العربية التي تناولت الموضوع حيث ركزت هذه الدراسات على فترة عمرية إما صغيرة جداً (ما قبل المدرسة) أو كبيرة، بالإضافة إلى أن هذه الدراسات ركزت على جوانب ثقافية ومعرفية، وأهملت المنظومة القيمية، ولذلك فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن القيم الاجتماعية والسياسية التي تتضمنها برامج الأطفال.

وتجدر الإشارة إلى أن أهم المستفيدين من هذه الدراسة هم القائمون على برامج الأطفال في التلفزيون الأردني، بالإضافة إلى المهتمين والمنشغلين بتربية الطفل، والمهتمين بدراسة القيم، والأسرة التي تشكل أهم المؤسسات في عملية التنشئة الاجتماعية من حيث تكون الخلق وتوجيه السلوك، وتعديل النوازع والاتجاهات، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تفيد المهتمين بدراسة برامج الأطفال التلفزيونية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة في سؤال محوري مهم يمثل السؤال الأول، وهو: ما القيم الاجتماعية والسياسية التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة Space Toon الفضائية لدى طفل المرحلة

الأساسية الدنيا في الأردن؟

ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1 - ما الأهمية النسبية للقيم السياسية ونقيضها وترتيبها من الأكثر إلى الأقل حسب تضمناها في عينة الدراسة خلال فترة البث التي شملتها الدراسة؟
- 2 - ما الأهمية النسبية للقيم الاجتماعية ونقيضها وترتيبها من الأكثر إلى الأقل حسب تضمناها في عينة الدراسة خلال فترة البث التي شملتها الدراسة؟
- 3 - ما نسبة تضمين القيم الاجتماعية والسياسية في البرامج التي تبثها قناة Space Toon لدى التلاميذ حسب ملاحظة المعلم وخبرته؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على القيم الاجتماعية والسياسية التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة Space Toon لدى طفل المرحلة الأساسية الدنيا. ويتفرع عن هذا الهدف مجموعة أخرى من الأهداف الخاصة، وهي:

- 1 - تحليل مضمون برامج الأطفال في قناة Space Toon عينة الدراسة، وهذا يتطلب التعرف على القيم الاجتماعية والسياسية لأطفال المرحلة الأساسية الدنيا.
- 2 - التعرف على واقع برامج الأطفال في قناة Space Toon الفضائية.
- 3 - التعرف على الوزن النسبي لعناصر القيم الاجتماعية والسياسية المتضمنة ببرامج الأطفال في عينة الدراسة من حيث التكرارات والنسب المئوية.
- 4 - التعرف على نسبة تضمين القيم الاجتماعية والسياسية لدى التلاميذ حسب ملاحظة المعلم وخبرته الذي يعلم هذه المرحلة في مديرية تربية عمان الثانية.

مصطلحات الدراسة:

تحليل المضمون: أسلوب أو أداة للبحث يهدف إلى معرفة النوايا الصريحة أو الضمنية الكامنة وراء مضمون مواد الاتصال الإعلامية معتمدة طريقة الملاحظة المنظمة والتحليل لقياس المتغيرات وفق خطوات منهجية منظمة أو معايير موضوعية تمكن الباحثان من تحليل المضمون بأسلوب كمي، وتعتبر الكلمة أصغر وحدة تستخدم في تحليل المضمون.

الفكرة: وهي أكبر وأهم وحدات تحليل المضمون، وأكثرها فائدة، وهي إحدى الدعامات الأساسية في تحليل المواد الإعلامية والدعائية والقيم والاتجاهات والمعتقدات.

منظومة القيم السياسية والاجتماعية: وهي مجموعة من القيم الفرعية ونقيضها، والتي تمثل هذه القيم.

برامج الأطفال: وتعني في هذه الدراسة البرامج المعدة سلفاً للأطفال والمحتوية على موضوعات وأفكار متعددة تتلاءم مع مراحل الطفولة المختلفة.

قناة Space Toon: إحدى المحطات الفضائية الإعلامية المرئية المخصصة لبث برامج الأطفال.

طفل المرحلة الأساسية الدنيا: وهو طفل المرحلة العمرية (6-9) سنوات أي الصفوف الثلاثة الأولى (الأول، الثاني، الثالث).

محددات الدراسة:

تحدد الدراسة ببرامج الأطفال التي قدمت في قناة Space Toon الفضائية خلال الفترة الممتدة من 1/2/2008 – 29/4/2008 حيث تم تحليل البرامج بناء على معيار منظومة القيم الاجتماعية والسياسية الذي تم إعداده استناداً إلى استمارة تحليل المضمون. كما تتحدد الدراسة بطفل المدرسة للصفوف الثلاثة الدنيا للمرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الثانية، وذلك لمعرفة نسبة تضمن المنظومة القيمية الناتجة من تحليل برامج الأطفال لدى التلاميذ.

الطريقة والإجراءات

أولاً. منهجية الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تهدف إلى تصوير وتحليل وتقييم خصائص مجموعة معينة، أو موقف يغلب عليه صفة التحديد، أو مجموعة من الأحداث والأوضاع، وذلك بهدف الحصول على معلومات كافية ودقيقة. كما تهدف إلى تقدير عدد مرات تكرار حدوث ظاهرة معينة ومدى ارتباطها بظاهرة أو مجموعة من الظواهر، من أجل إصدار الأحكام القيمية. ومن ثم فإن هذه الدراسة تسعى إلى تحليل القيم السياسية والاجتماعية التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة Space Toon لدى طفل المرحلة الأساسية الدنيا، وذلك لمعرفة ما تتضمنه هذه البرامج من قيم فرعية ونقيضها، وقد استخدم فيها أيضاً منهج المسح بالعيينة الذي في إطاره يتم استخدام أداة تحليل المضمون لتحليل برامج الأطفال عينة الدراسة، كما استخدمت استبانة مقدمة إلى معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الأساسية الدنيا كأداة بحثية مساعدة للدراسة للتعرف على مدى تضمن القيم عند الأطفال الذين يشاهدون برامج الأطفال في قناة Space Toon حسب ملاحظة معلم هذه المرحلة. ولتحقيق أغراض هذه الدراسة لابد من تناول مجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها.

ثانياً. مجتمع الدراسة:

تقوم الدراسة على تحليل القيم السياسية والاجتماعية التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة Space Toon ونظراً لصعوبة حصر هذه البرامج فقد تم تحديد مجتمع الدراسة على النحو الآتي:

- 1 - برامج الأطفال المقدمة في قناة Space Toon الفضائية من 1/2/2008 إلى 29/4/2008 م.
- 2 - طفل المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية عمان الثانية، حيث بلغ عدد الطلاب الممثلين لمجتمع الدراسة (483) طالباً وطالبة، يمثلون ما نسبته (20%) من مجموع الطلاب.

ثالثاً. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة تمثل مجتمع الدراسة، حيث إنه من الصعب إجراء الدراسة على المجتمع الأصلي بكامله. لذلك تم الاكتفاء بتمثيل عينة الدراسة في دورة برمجية واحدة، وذلك لعدم تغيير برامج الأطفال إلا بعد فترات زمنية طويلة وإمكانية إعادة هذه البرامج. ونظراً لعدم وجود دورات برمجية متجددة لهذه القناة فقد اختيرت عينة زمنية افتراضية تمثل دورة برمجية كاملة، مدتها ثلاثة أشهر من (1/2/2008 إلى 29/4/2008) كعينة للدراسة، بحيث يتيح اختيار دورة تلفزيونية كاملة إمكانية الوصول إلى مؤشرات ونتائج أدق وأكثر موضوعية من اختيار مدة أقل من ذلك.

وقام الباحثان بدراسة برامج الأطفال التي تعرض في قناة Space Toon لتحليل محتواها وللتعرف على القيم التي تتضمنها هذه البرامج، وذلك طبقاً لمشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها، وهناك عدة مسوغات لاختيار هذه القناة وهي:

- 1 - الأعداد الكبيرة من الأطفال الذين يتابعون هذه القناة.
- 2 - المشاهدة مجانية على هذه القناة ولا تتطلب الاشتراك المادي لذلك يشاهدها أكبر عدد ممكن من الأطفال.
- 3 - الفترة الزمنية التي يبدأ فيها البث تسمح للجميع بالمشاهدة.

طريقة اختيار العينة:

تم تسجيل برامج الأطفال التي عرضت في القناة على شرائط فيديو كاسيت وقت إذاعتها خلال الدورة البرمجية المحددة من (1/2/2008 إلى 29/4/2008) باستخدام أسلوب الأسبوع الصناعي، والمتمثل باختيار يوم واحد للتسجيل من كل أسبوع، حيث تم تسجيل برامج الأطفال التي بثت يوم الجمعة 1/2/2008 للأسبوع الأول، ويوم السبت للأسبوع الثاني، ويوم الأحد للأسبوع الثالث.. وهكذا. وقد تم استخدام هذا الأسلوب في دراسة سعد (2004)، ودراسة عبدالله (2003)، ودراسة قادوس (2001). والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (1) عدد أيام اختيار عينة الدراسة التحليلية بطريقة الأسبوع الصناعي
والخاصة بقناة Space Toon الفضائية

اليوم العينة	الجمعة	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء
الأول	1/2											
الثاني		9/2										
الثالث			17/2									
الرابع				25/2								
الخامس					4/3							
السادس						12/3						
السابع							20/3					
الثامن					28/3							
التاسع				5/4								
العاشر			13/4									
الحادي عشر				21/4								
الثاني عشر												29/4

يشير الجدول رقم (1) إلى عدد الأيام التي تمثل عينة الدراسة التحليلية بطريقة الأسبوع الصناعي والتي بلغت (12) يوماً، حيث تم تسجيل برامج الأطفال المقدمة خلال هذه الأيام، والتي تمثل الدورة البرمجية المفترضة.

وبذلك فقد تسنى التغلب على مشكلة الاتساع الزمني لبرامج الأطفال المقدمة على قناة Space Toon حيث يتيح هذا الأسلوب إعطاء جميع البرامج فرصاً متساوية لكي تخضع للتحليل، وبذلك تم تجنب اختيار برنامج دون الآخر حتى تتحقق الموضوعية والدقة وسلامة التحليل بقدر الإمكان.

وقد جاءت برامج الأطفال (عينة الدراسة) والمسجلة على شرائط (الفيديو كاسيت) كما هو مشار إليها في الجدول رقم (2).

جدول (2) يوضح برامج الأطفال (عينة الدراسة) بعد تحديدها ودورية إذاعة هذه البرامج
ومدة عرض هذه البرامج بالدقيقة

اليوم	تاريخ الإذاعة	أسماء البرامج المقدمة	مدة عرض هذه البرامج بالدقيقة
الجمعة	2008/2/1	كلاسيك كرتون، مهما، أصحابي تعالوا، أغاني الصغار، ماوكلي، الرقم السري، باص المدرسة العجيب، سلمى تسأل، مهما، مغامرات نوذي (عربي)، الرقم السري، مغامرات نوذي زيارة سريعة، أصحابي تعالوا، الرقم السري، ماوكلي، (E) مهما، روبن هود، بينكي وبرايين، جزيرة الكنز، كلاسيك كرتون، أراغاي، الرقم السري	270 دقيقة
السبت	2008/9/2	كلاسيك كرتون، جنود المحطة، لوني تون، الرقم السري، المتحري وحيد، الرمية الملتهبة، الرقم السري، أصحابي (Space Toon Interactive game)، تعالوا، أراغاي، بينكي وبرايين، جزيرة الكنز، كلاسيك كرتون، الرقم السري، سلمى تسأل، أصحابي تعالوا، الرقم السري	242.5 دقيقة
الأحد	2008/2/17	كلاسيك كرتون، سلمى تسأل، زيارة سريعة، السناقر، الرقم السري، سلمى تسأل، مهما، ببارفيل، فرفوح، أصحابي تعالوا، أغاني الصغار، الرقم السري، السناقر، سلمى تسأل، المتحري وحيد، بينكي وبرايين، الرقم السري، أصحابي تعالوا، (Space Toon Interactive game)، كلاسيك كرتون، أراغاي، الرقم السري	272 دقيقة
الاثنين	2008/2/25	كلاسيك كرتون، ماوكلي، باص المدرسة العجيب، سلمى تسأل، مهما، الرقم السري، نوذي، زيارة سريعة، أصحابي تعالوا، ماوكلي، روبن هود، مهما، الرقم السري، بينكي وبرايين، جزيرة الكنز، الرقم السري، زيارة سريعة، كلاسيك كرتون، أراغاي	240 دقيقة
الثلاثاء	2008/3/4	كلاسيك كرتون، روبن هود، مهما، الرمية الملتهبة، لوني الرقم السري، نادين، المحاربون، بينكي، Zتون، دراغون بول وبرايين، الرقم السري، أصحابي تعالوا، مهما، سلمى تسأل، جزيرة الكنز، الرقم السري، كلاسيك كرتون، باتمان ج 1	264 دقيقة
الأربعاء	2005/3/12	كلاسيك كرتون، جنود المحطة، سلمى تسأل، الرقم السري، أصحابي تعالوا، لوني تون، المتحري وحيد، الرمية الملتهبة سلمى تسأل، (Space Toon interactive game)، المحاربون، الرقم السري، بينكي وبرايين، أصحابي تعالوا، جزيرة الكنز، الرقم السري، سلمى تسأل، كلاسيك كرتون، الرقم السري، باتمان ج 1	268.5 دقيقة
الخميس	2008/3/20	متحف الحكايات، كلاسيك كرتون، باص المدرسة العجيب، أصحابي تعالوا، مهما، رينوفيش، الرقم السري، الرمية الملتهبة، أصحابي تعالوا، الرقم السري، باتمان، كلاسيك كرتون، المحاربون، سلمى تسأل، رينوفيش، متحف الحكايات، فليينستون، الرقم السري	269 دقيقة

268.5 دقيقة	كلاسيك كرتون، مهما، رينوفيش، زيارة سريعة، مهما، أنا وأخي، الولد العجيب، بارني، زيارة سريعة، الرقم السري، أنا وأخي، الرقم السري، فليستون، سلمى تسأل، أصحابي تعالوا، كلاسيك كرتون، باتمان ج2، نادين، الرقم السري	28 / 3 / 2005	الجمعة
265.5	كلاسيك كرتون، بارني، سلمى تسأل، زيارة سريعة، الشناكل، باص المدرسة العجيب، الرقم السري، مهما، أصحابي تعالوا، الرقم السري، مهما، مدينة الصفصاف، الشناكل، دراغون بول، الرقم السري، فليستون، الرمية المتهبة، الرقم السري، كلاسيك كرتون، باتمان ج2	5 / 4 / 2005	السبت
261.5	كلاسيك كرتون، مدينة الصفصاف، زيارة سريعة، أنا وأخي، كاسبر، الرقم السري، مهما، سلمى تسأل، الرقم السري، بارني، أنا وأخي، مهما، الرقم السري، المتحري وحيد، زيارة الرقم (Space Toon interactive game)، سريعة السري، كلاسيك كرتون، باتمان ج2، فليستون	13 / 4 / 2005	الأحد
260.5	كلاسيك كرتون، بارني، الرقم السري، الشناكل، زيارة سريعة، الرقم السري، باص المدرسة العجيب، مهما، الرقم السري، رينوفيش، الشناكل، الرقم السري، سلمى تسأل، روبن هود، أكاديمية الشرطة، مهما، عدنان ولينا، كلاسيك كرتون، باتمان ج3	21 / 4 / 2005	الاثنين
263 دقيقة	كلاسيك كرتون، مهما، روبن هود، لوني تون، الرقم السري، سلمى تسأل، الرمية المتهبة، زيارة سريعة، Z، دراغون بول الرقم السري، مهما، نادين، المحاربون، أكاديمية الشرطة، عدنان ولينا، الرقم السري، سلمى تسأل، زيارة سريعة، كلاسيك كرتون، باتمان ج3، الرقم السري	29 / 4 / 2005	الثلاثاء

يشير الجدول رقم (2) إلى أسماء برامج الأطفال المقدمة خلال أيام الأسبوع الصناعي، ودورية إذاعتها، ومدة عرض هذه البرامج بالدقيقة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه البرامج التي قدمت وتم تسجيلها لم تتكرر في باقي أيام الأسبوع الصناعي، وإنما كانت هناك حلقات جديدة.

حجم العينة:

بلغ عدد أيام العينة (12) يوماً تمثل نسبة (13.48%) من عدد أيام الدورة البرمجية البالغ عددها (89) يوماً، وبلغ عدد ما قدم من حلقات برامج الأطفال على القناة الثالثة (240) حلقة، شغلت نحو (3145) دقيقة وهذا يمثل (62.40%) من إجمالي المساحة الزمنية التي شغلها برامج الأطفال التي تم تسجيلها فعلياً وفقاً لأسلوب الأسبوع الصناعي.

وللإجابة عن نسبة تضمن القيم السياسية والاجتماعية لدى طفل المدرسة من (6-9) سنوات في مديرية تربية عمان الثانية، تم تحديد عينة الدراسة حيث حددت جميع مدارس مديرية تربية عمان الثانية التي تحتوي على الصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الأساسية الدنيا، وقد بلغت (86) مدرسة، وتم اختيار عينة عشوائية من هذه المدارس باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، حيث تمت كتابة جميع المدارس التي تدرس المرحلة عينة الدراسة، وتم اختيار ما نسبته (25%) من مجموع المدارس، حيث بلغ عدد المدارس عينة الدراسة (21) مدرسة، وقد تم اختيار صف واحد من كل مدرسة (عينة الدراسة) بالطريقة العشوائية

البسيطة، حيث تمت كتابة أسماء الصفوف الثلاثة لكل مدرسة، وترقيمها، ووضعها في صندوق، واختيار رقم من هذه الأرقام الموجودة داخل الصندوق يمثل الصف، وقد توزعت الصفوف على النحو الآتي: الصف الأول تكرر (5) مرات، الصف الثاني تكرر (8) مرات، الصف الثالث تكرر (8) مرات، وبذلك يكون عدد الصفوف (21) صفًا تمثل (21) مدرسة في مديرية تربية عمان الثانية.

إضافة لما سبق فقد تم إعطاء مربي الصف الاستبانات، بحيث يقوم المعلم أو المعلمة بتقدير درجة تضمن المنظومة القيمية لكل طالب بحسب ملاحظته وخبرته، وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة (483) استبانة تم تفرغ (421) استبانة، حيث تم استبعاد (62) استبانة لعدم اكتمالها، والبعض الآخر كان فارغاً. ومما هو جدير بالذكر أن الاستبانة ليست هدفاً بحد ذاتها، وإنما هي وسيلة مساعدة ومعززة للدراسة استخدمت من أجل الاتصال بالتلاميذ وبمعلميهم لمعرفة درجة تضمن القيم ونقيضها لدى الطلبة.

رابعاً. أدوات الدراسة:

بما أن الدراسة تهدف إلى الكشف عن القيم السياسية والاجتماعية التي تتضمنها برامج الأطفال، فقد تم استخدام طريقة تحليل المضمون التي يكون فيها المعيار الخطوة الأولى للتصنيف، ولذلك فقد أصبح من الضروري وجود معيار للدراسة الحالية يتم بموجبه تحليل محتوى برامج الأطفال لمعرفة القيم السياسية والاجتماعية التي تتضمنها، وقد تم اتباع الخطوات الآتية:

1. تصميم معيار للقيم السياسية والاجتماعية لدى طفل المرحلة الأساسية الدنيا (6 - 9) سنوات لتحليل مضمون برامج الأطفال.

تم تصميم معيار للقيم السياسية والاجتماعية لأطفال (6 - 9) سنوات، حيث تم تحديد تعريف إجرائي لهذه القيم بأنها: «مجموعة من القيم الفرعية ونقيضها التي تنتمي إليها». وفي ضوء التعريف السابق ومن خلال الاطلاع على الدراسات المختلفة في موضوع القيم، والتي تناولت تصانيف مختلفة، ومنها دراسة سعد (2004)، ودراسة عبد الله (2003)، دراسة قادوس (2001)، دراسة المغربي (2001)، دراسة بكير (2000). وكذلك من خلال الاطلاع على التصنيفات التالية:

- تصنيف شلر (العوا، 1986).
- تصنيف لويس (البطش وعبد الرحمن، 1990).
- تصنيف موريس (زاهر، 1984).
- تصنيف روكيش (البطش، وعبد الرحمن، 1990).
- تصنيف ريشر (Rechar، 1977).
- تصنيف وايت (white، 1981).
- تصنيف سبرنجر (زاهر، 1984).
- تصنيف كاظم (كاظم، 1959).
- تصنيف الخطيب والزبادي (الخطيب والزبادي، 1990).
- تصنيف عثمان (عثمان، 1989).

- تصنيف طهطاوي (طهطاوي، 1999).

وبعد الاطلاع على كتب علم النفس العام والتطوري والنمو، والتعرف على أهم الخصائص الجسمية والمعرفية واللغوية والانفعالية والاجتماعية والعقلية والأخلاقية للمرحلة العمرية من (6-9) سنوات، فقد تم تصميم معيار للقيم السياسية والاجتماعية التي تتناسب مع هذه المرحلة العمرية موضوع الدراسة وعلى النحو الآتي:

أ. القيم الوطنية والسياسية وتضم:

1. محبة الأرض والوطن، خيانة الأرض والوطن.
2. الدعوة للسلام والأمن، الحرب والعدوان.
3. الحرية، التسلط والاستعباد.
4. العدل، الظلم.
5. المساواة، التمييز والتفريق.
6. مقاومة الاحتلال والدفاع عن الوطن، الاستسلام والخنوع.
7. التضحية والفداء، التولي والخوف من مواجهة الأعداء.

ب. القيم الاجتماعية وتضم:

1. محبة الآخرين ومساعدتهم، كراهية الآخرين وعدم مساعدتهم.
2. احترام الوالدين وتقديرهم، عقوق الوالدين.
3. التعاون، عدم التعاون.
4. الكرم والعطاء، البخل.
5. حب الإيثار، الأنانية.
6. التسامح، الحقد وعدم التسامح.
7. الأمانة، السرقة.
8. الطاعة، المعصية.
9. صلة الرحم، القطيعة.
10. الصبر والقدرة على التحمل، الضعف وعدم القدرة على التحمل.

وبما أن الغرض الأساسي من تحليل المضمون معرفة القيم السياسية والاجتماعية المتضمنة في برامج الأطفال، وكيفية توزيعها، فقد تم استخدام المعيار لتحديد القيم التي توجد في برامج الأطفال، والمقدمة في قناة Space Toon الفضائية، وذلك من خلال مشاهدة ومتابعة هذه البرامج، والتي تم تسجيلها على أشرطة الفيديو كاسيت وتحليلها وفقاً لهذا المعيار، وبناءً على استمارة تحليل المضمون، ثم جمع التكرارات التي حصلت عليها كل قيمة فرعية ونقيضها منفردة، ثم تصنيفها، وكذلك جمع تكرارات القيم السياسية والاجتماعية في العينة كلها، وترتيبها من الأكثر إلى الأقل، وتطبيق العمليات الإحصائية المناسبة للحصول على نسبة هذه المجموعات القيمية المتضمنة في برامج الأطفال.

صدق معيار المنظومة القيمية:

من أجل الكشف عن صدق المعيار الذي استخدم في الدراسة تم توزيع سبع عشرة نسخة

منه على محكمين من مختلف التخصصات في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ومن ذوي الخبرة وقد استردت جميع النسخ، وقد تم إجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين واقتراحاتهم حتى أصبح في صيغته النهائية.

2. تصميم استمارة تحليل المضمون:

تم تصميم استمارة تحليل مضمون القيم السياسية والاجتماعية التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة Space Toon الفضائية بغرض الدراسة التحليلية، وللتعرف على القيم التي تتضمنها برامج الأطفال ورصد معدلات تكرارها، وقد تم تقسيم الاستمارة وإعدادها بما يلي بالإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد مرّ تصميم الاستمارة بالخطوات الآتية:

أ- تم تحديد وحدات تحليل المضمون، حيث تم اختيار وحدات الكلمة، والفكرة، ووحدة مقاييس المساحة والزمن، فوحدة الكلمة هي أصغر وحدات تحليل المضمون، وتتضمن الكلمة ومكوناتها كالجمل التي تعبر عن المنظومة القيمية التي نتناولها في الدراسة، والتي تظهر من خلال المشاهد المعروضة، وقد استخدمت هذه الوحدة في دراسة (قادوس، 2001). أما وحدة الفكرة فهي من أهم وحدات تحليل المضمون وأكبرها وأكثرها فائدة، وهي عبارة عن جملة أو فكرة تدور حول المنظومة القيمية موضوع الدراسة والتي تظهر من خلال المشاهد المعروضة، وقد استخدمت هذه الوحدة في دراسة (عبد الله، 2003). أما وحدة المساحة الزمنية فقد استخدمت للتعرف على المدة الزمنية التي تستغرقها برامج الأطفال التي تعرض في قناة Space Toon الفضائية حيث أستخدمت هنا وحدة القياس بالدقيقة.

ب- تم تحديد فئات التحليل تحديداً يرتبط بالمشكلة البحثية وطبيعة المضمون موضوع التحليل حيث تنقسم فئات التحليل إلى نوعين رئيسيين هما: فئة الموضوع: (ماذا قيل؟)، وفئة الشكل (كيف قيل؟). ويندرج تحت كل فئة من هاتين الفئتين تصنيفات استخدمت في بناء وتصميم الاستمارة على النحو الآتي:

التقسيمات الفرعية لفئة الموضوع (ماذا قيل؟):

حيث يقصد بها تحديد ما قيل في المضمون الذي يخضع للتحليل، وهناك عدة فئات فرعية تنتمي إليها وهي:

— فئة القيمة الرئيسية: حيث تهدف هذه الفئة إلى التعرف على نوعية القيمة الرئيسية التي تقدم في برامج الأطفال وتحتوي هذه الفئة على المجموعات الرئيسية، والتي تضم القيم الفرعية ونقيضها المكونة لها، وقد تم تعريف كل قيمة ونقيضها تعريفاً إجرائياً من أجل صدق وثبات التحليل.

— فئة الموضوع: وتهدف إلى التعرف على نوعية القيم الفرعية ونقيضها التي توجه للأطفال، والتي تقدمها برامج الأطفال في قناة Space Toon.

التقسيمات الفرعية لفئة الشكل (كيف قيل؟):

والتي يقصد بها شكل العبارة التي ترد في المضمون، حيث توجد عدة فئات فرعية تنتمي

إليها مثل، فئة الزمن: وتهدف هذه الفئة إلى التعرف على المدة الزمنية التي تستغرقها برامج الأطفال التي تعرض في التلفزيون الأردني القناة الثالثة عينة الدراسة والتي تقاس هنا بالدقيقة.

وبعد تحديد الفئات الخاصة باستمارة تحليل المضمون وبناء على البيانات والمعلومات المطلوب جمعها من خلال تحليل دورة برمجية كاملة مقدمة في قناة Space Toon الفضائية من 1 / 2 / 2008 إلى 29 / 4 / 2008، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، ومسح التراث العلمي القريب من موضوع الدراسة وبناء على الأهداف والأسئلة التي تسعى الدراسة إلى الإجابة عنها، فقد تم إعداد هذه الاستمارة.

وبعد هذا كله تم تحديد الصدق والثبات كما يلي:

أ. صدق التحليل:

يعني صدق التحليل مدى ملاءمة الأسلوب المستخدم في قياس الموضوعات والظواهر التي تهدف الدراسة إلى قياسها، ومدى ضرورة هذا الأسلوب في توفير المعلومات المطلوبة. ومن أجل تحديد صدق التحليل في هذه الدراسة تم تصميم استمارة للتحليل تتضمن فئات التحليل ووحداته المختلفة، ثم عرضت استمارة تحليل المضمون وملحق بها التعريفات الإجرائية لفئات التحليل على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحيتها للتطبيق، وقد تم إجراء التعديلات التي أظهرتها آراء المحكمين، وأصبحت الاستمارة جاهزة في صورتها النهائية والتي على أساسها تم التحليل.

ب. ثبات التحليل:

إن ثبات مقياس الدراسة مهم جداً للتأكد من صلاحيته للاستخدام بين محللين مختلفين أو على فترات مختلفة، والثبات يعني إمكان تكرار التحليل والحصول على نتائج ثابتة في حال إعادة التحليل مرة أخرى أو أكثر بعد فترة من الزمن. ومن أجل الحصول على تحديد دقيق في التحليل تم إجراء ثبات للتحليل من خلال القيام باختبار عينة من البرامج (عينة الدراسة)، ونسبتها (16.66%) وتحليلها، ثم تقديم الأداة والعينة إلى أربعة محللين آخرين ممن لهم صلة وعلاقة مباشرة، وطلب منهم تحليل العينة المختارة بعد توضيح الطريقة المتبعة في التحليل وتزويدهم بالتعريفات الإجرائية للمنظومة القيمية، وتم حساب الثبات بحسب طريقة أوزاروف وماير (Osarof & Mayar) (السلامات، 2000). وهي كما يلي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الإجابات المتفق عليها}}{\text{عدد الإجابات المتفق عليها} + \text{عدد الإجابات المختلف عليها}} \times 100\%$$

$$\text{نسبة الاتفاق مع المحلل الأول} = 180 \times 100\% = 94.73\%$$

$$10 + 180$$

$$\text{نسبة الاتفاق مع المحلل الثاني} = 165 \times 100\% = 86.84\%$$

$$25 + 165$$

$$\text{نسبة الاتفاق مع المحلل الثالث} = 155 \times 100\% = 81.57\%$$

$$35 + 155$$

$$\text{نسبة الاتفاق مع المحلل الرابع} = 170 \times 100\% = 89.47\%$$

$$20 + 170$$

$$\text{معدل نسبة الاتفاق} = \frac{94.73 + 86.84 + 81.57 + 89.47}{4} \times 100\% = 88.15\%$$

وهذه النسبة كافية لأغراض الدراسة، ويمكن الاعتماد عليها عند تعميم النتائج التي سوف يتم التوصل إليها.

3. استبانة المعلمين:

بما أن الاستبانة أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي، وهي مستعملة على نطاق واسع للحصول على الحقائق والتوصل إلى الوقائع، ولما كان موضوع الدراسة يدور حول القيم السياسية والاجتماعية التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة Space Toon الفضائية لدى طفل المدرسة (دراسة تحليلية)، فقد تم تصميم استبانة من نتائج التحليل وتوجيهها إلى المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الأساسية الدنيا، في مديرية تربية عمان الثانية لمعرفة نسبة تضمن هذه القيم لدى الطلبة.

أ. هدف الاستبانة:

بما أن المعلم هو الأكثر التصاقاً بالطفل والمتعامل المباشر، وربما الوحيد مع الطفل في المرحلة الأساسية الدنيا وبحكم موقعه في العملية التربوية، فإنه يتعامل وجهاً لوجه مع الأطفال ويلاحظ انطباعاتهم ومدى تضمن القيم الميثوقة إليهم في برامج الأطفال من خلال سلوكهم اليومي مما يجعله طرفاً أساسياً ومباشراً في تحديد هذه القيم لدى الأطفال الذين يشاهدون برامج الأطفال ومعرفة نسبة تضمن القيم لديهم.

ب. إعداد الاستبانة:

تم إعداد استبانة للمعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا، وتم استخراج نتائج تحليل القيم السياسية والاجتماعية التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة (Space Toon). وتم وضعها ضمن استبانة مكونة من مجموعتين رئيسيتين، تضم كل مجموعة عدداً من القيم الفرعية ونقيضها كما جاءت في نتائج التحليل، وقد تكونت الاستبانة من (24) فقرة شكلت القيم السياسية والاجتماعية وتطلبت من المعلم أو المعلمة

تقدير درجة تضمن هذه القيم عند الطلبة، من خلال وضع إشارة (X) في الفراغ الذي يمثل غير متضمنة في حالة عدم وجود القيم عند الطلبة ووضع إشارة (X) في الفراغ الذي يمثل متضمنة بحسب الدرجات التالية: (متضمنة بدرجة بسيطة، متضمنة بدرجة متوسطة، متضمنة بدرجة عالية، متضمنة بدرجة عالية جداً). وقد تم تزويد المعلم والمعلمة بالتعريفات الإجرائية لكل قيمة ونقيضها، والتي شكلت القيم السياسية والاجتماعية، وكذلك فقد تم توضيح كيفية استخدام هذه الاستبانة، والتأكيد على ضرورة حصر الاستبانة في الطلاب الذين يشاهدوا برامج الأطفال في قناة Space Toon الفضائية.

أما بالنسبة إلى صدق الاستبانة وثباتها فقد تم ما يأتي:

أ. صدق الاستبانة:

بما أن فقرات الاستبانة ناتجة من تحليل القيم التي تتضمنها برامج الأطفال، والتي اعتمدت على معيار منظومة القيم السياسية والاجتماعية للأطفال (6-9) سنوات، واستمارة تحليل المضمون، واللذين تم إيجاد صدقهما (صدق المحكمين) فإن فقرات هذه الاستبانة صادقة، وأصبحت في صورتها النهائية.

ب. ثبات الاستبانة:

وبما أن تدرج فقرات الاستبانة خماسي، فقد تم استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronback a) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، والذي تم إيجاده، حيث بلغ (0.88).

رابعاً. إجراءات الدراسة:

تجدر الإشارة إلى أن الدراسة مرت بمراحل وخطوات منظمة شكلت إجراءات الدراسة:

- 1 - تحديد أهداف الدراسة وأسئلتها ومجتمع الدراسة والعينة.
- 2 - مراجعة الدراسات السابقة، والتي تتضمن دراسات في القيم ودراسات تناولت برامج الأطفال في القنوات الأرضية والفضائية.
- 3 - تصميم معيار لمنظومة القيم السياسية والاجتماعية للأطفال (6-9) سنوات، وقد استفاد الباحثان من الدراسات المختلفة حول القيم وتصنيفاتها.
- 4 - التحقق من صدق المعيار.
- 5 - تم إعداد وتصميم استمارة تحليل المضمون من أجل تحليل المنظومة القيمية التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة Space Toon الفضائية بغرض الدراسة التحليلية وللتعرف على المنظومة القيمية التي تتضمنها برامج الأطفال ورصد معدلات تكرارها، وقد تم تقسيم الاستمارة وإعدادها بما يفي بالإجابة عن تساؤلات الدراسة.
- 6 - التحقق من صدق وثبات التحليل.
- 7 - تم إعداد وتصميم استبانة للمعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الأساسية الدنيا، حيث تم استخراج نتائج تحليل المنظومة القيمية التي تتضمنها برامج الأطفال ووضعها ضمن استبانة مكونة من مجموعتين رئيسيتين، تضم كل مجموعة عدداً من القيم الفرعية ونقيضها من أجل الإجابة عن درجة تضمن المنظومة القيمية التي تبثها

- قناة Space Toon الفضائية لدى الطلبة، بحسب خبرة المعلم والمعلمة وملاحظتهما.
- 8 - التحقق من صدق وثبات الاستبانة.
- 9 - استخدام المعيار واستمارة تحليل المضمون، واستبانة المعلمين لخدمة الدراسة، ورصد نتائج التحليل في جداول معينة حسب أسئلة الدراسة.
- 10 - عرض النتائج حسب ما وردت في أسئلة الدراسة.
- 11 - مناقشة النتائج المستخلصة.

خامساً، التحليل الإحصائي:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهجية الوصفية التحليلية من خلال استخدام النسب المئوية والتكرارات للإجابة عن السؤال الأول المحوري من أسئلة الدراسة، وكذلك للإجابة عن الأسئلة الفرعية الممتدة. أما للإجابة عن السؤال الأخير فقد تم استخدام الإحصاء الوصفي، وذلك من خلال إيجاد المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاستبانة واستخدامه في إيجاد النسب المئوية لجميع عناصر المجموعة القيمية من أجل بيان نسبة تضمينها لدى التلاميذ.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة في هذا الفصل إلى الإجابة عن الأسئلة المشار إليها في مشكلة الدراسة، وذلك من خلال تنظيم النتائج، وعرضها في جداول مثبتة في متن الدراسة، والتعليق عليها.

السؤال الأول (المحوري): ما المنظومة القيمية (القيم السياسية والاجتماعية) التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة Space Toon الفضائية لدى طُفل المدرسة من (6 - 9) سنوات؟

ومن أجل الإجابة عن السؤال المحوري تم تصميم معيار للمنظومة القيمية لأطفال (6 - 9 سنوات)، يتكون من مجموعتين رئيسيتين تضم قيماً فرعية ونقيضها بلغت (34 قيمة فرعية ونقيضها)، وتم تحليل البرامج المقدمة في القناة وفقاً لهذا المعيار وعلى أساس استمارة تحليل المضمون التي أعدت سابقاً، ومن خلال التحليل، وبالنظر إلى نتائج التحليل يلاحظ غياب عدد من القيم ونقيضها الواردة في المنظومة القيمية، وذلك لعدم حصولها على أي تكرار، وهذا ما تؤكد أدبيات تحليل المضمون، وأشار إليه أيضاً كنعان (1995) في كتابه شعر الأطفال في سوريا دراسة في تحليل المضمون التربوي، أما القيم الفرعية ونقيضها التي لم تظهر فهي: خيانة الأرض والوطن، الاستسلام والخنوع، كراهية الآخرين وعدم مساعدتهم، عقوق الوالدين، عدم التعاون، البخل، الأنانية، الحقد وعدم التسامح، القطيعة، الضعف وعدم القدرة على التحمل.

وقد بلغ عدد المنظومة القيمية كما جاءت من خلال تحليل مضمون برامج الأطفال (521) قيمة فرعية ونقيضها ناتجة من تحليل (240) حلقة من برامج الأطفال التي قدمت خلال الفترة الممتدة من 1 / 2 / 2008 إلى 29 / 4 / 2008، وتجدر الإشارة إلى أن عدد القيم الفرعية الإيجابية بلغ (441) قيمة، أما نقيض القيم الفرعية فبلغ (80) قيمة، وكانت على النحو الآتي:

بلغ عدد القيم الوطنية والسياسية ونقيضها (102) وتشكل نسبة (19.577%) من المنظومة القيمية. وبلغ عدد القيم الاجتماعية ونقيضها (419)، وتشكل نسبة (80.423%).

جدول (3) عناصر المنظومة القيمية الناتجة من تحليل برامج الأطفال في قناة Space Toon الفضائية ونسبها المئوية

الترتيب	النسبة المئوية	التكرارات	عناصر المنظومة القيمية	الرقم
الأول	% 80.423	419	القيم الاجتماعية ونقيضها	1.
الثاني	% 19.577	102	القيم الوطنية والسياسية ونقيضها	2.
	% 100	521	المجموع	

وتدل بيانات الجدول السابق على أن القيم الاجتماعية ونقيضها الأكثر وجوداً في محتوى برامج الأطفال خلال فترة الدراسة بنسبة مئوية تصل إلى (80.423%) تليها القيم السياسية ونقيضها بنسبة (19.577%).

أما القيم الفرعية للمنظومة القيمية فقد توزعت من حيث التكرارات، والنسب المئوية حسب الجدول رقم (4) وعلى النحو الآتي:

جدول (4) توزيع القيم الفرعية للمنظومة القيمية من حيث التكرارات والنسب المئوية

الترتيب	النسبة المئوية	التكرارات	القيم الفرعية للمنظومة القيمية	الرقم
الأول	% 84.126	371	القيم الاجتماعية	1.
الثاني	% 15.874	70	القيم الوطنية والسياسية	2.
	% 100	441	المجموع	

أوضحت بيانات الجدول السابق أن القيم الفرعية الاجتماعية هي الأكثر وجوداً في محتوى برامج الأطفال خلال فترة الدراسة بنسبة مئوية تصل إلى (84.126%)، ثم القيم الوطنية والسياسية بنسبة (15.874%). أما نقيض القيم الفرعية للمنظومة القيمية فقد توزعت من حيث التكرارات والنسب المئوية. ويوضح الجدول رقم (5) ذلك:

جدول (5) توزيع نقيض القيم الفرعية للمنظومة القيمية من حيث التكرارات والنسب المئوية

الترتيب	النسبة المئوية	التكرارات	نقيض القيم الفرعية للمنظومة القيمية	الرقم
الأول	% 60	48	نقيض القيم الاجتماعية	1.
الثاني	% 40	32	نقيض القيم الوطنية والسياسية	2.
	% 100	80	المجموع	

وتدل بيانات الجدول السابق على أن نقيض القيم الاجتماعية الأكثر وجوداً في محتوى برامج الأطفال خلال فترة الدراسة بنسبة مئوية تصل إلى (60%)، ثم نقيض القيم الوطنية السياسية بنسبة (40%).

السؤال الفرعي (أ): ما الأهمية النسبية للقيم الوطنية والسياسية ونقيضها وترتيبها من الأكثر إلى الأقل حسب تضمناها في عينة الدراسة خلال فترة البث التي شملتها الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج نسبة كل قيمة ونقيضها وترتيبها تنازلياً، والجدول رقم (6) يبين توزيع القيم الوطنية والسياسية ونقيضها من حيث التكرارات والنسب المئوية وعلى النحو الآتي.

جدول (6) توزيع القيم الوطنية والسياسية ونقيضها من حيث التكرارات والنسب المئوية

الترتيب	النسب المئوية	التكرارات	القيم الوطنية والسياسية ونقيضها	الرقم
الأول	21.568 %	22	التسلط والاستعباد	1.
الثاني	15.686 %	16	الدعوة للسلام والأمن	2.
الثاني	15.686 %	16	محبة الأرض والوطن	3.
الرابع	10.784 %	11	مقاومة الاحتلال والدفاع عن الوطن	4.
الخامس	9.803 %	10	الحرية	5.
الخامس	9.803 %	10	العدل	6.
السابع	5.882 %	6	التضحية والفداء	7.
الثامن	4.901 %	5	الحرب والعدوان	8.
التاسع	2.941 %	3	الظلم	9.
العاشر	0.980 %	1	المساواة	10.
العاشر	0.980 %	1	التولي والخوف من مواجهة الأعداء	11.
العاشر	0.980 %	1	التمييز والتفريق	12.
	100 %	102	المجموع	

يبين الجدول رقم (6) عدد القيم الوطنية والسياسية ونقيضها والتي بلغت (102)، وتشكل نسبة (19.577%) من المنظومة القيمية. وتدل بيانات الجدول السابق على أن ترتيب القيم الوطنية والسياسية ونقيضها من الأكثر إلى الأقل هو على النحو الآتي:

التسلط والاستعباد بنسبة (21.568%)، ثم الدعوة للسلام والأمن ومحبة الأرض والوطن بنسبة (15.686%)، ثم مقاومة الاحتلال والدفاع عن الوطن بنسبة (10.784%)، فالحرية والعدل بنسبة (9.803%)، فالتضحية والفداء بنسبة (5.882%)، فالحرية والعدوان

بنسبة (4.901%)، ثم الظلم بنسبة (2.941%)، وأخيراً المساواة، والتميز والتفريق، والتولي والخوف من مواجهة الأعداء بنسبة (0.980%).

أما القيم الفرعية الوطنية والسياسية فقد توزعت حسب الجدول رقم (7) من حيث التكرارات والنسب المئوية وعلى النحو الآتي:

جدول (7) القيم الفرعية الوطنية والسياسية من حيث التكرارات والنسب المئوية

الترتيب	النسب المئوية	التكرارات	القيم الفرعية الوطنية والسياسية	الرقم
الأول	22.857%	16	الدعوة للسلام والأمن	1
الأول	22.857%	16	محبة الأرض والوطن	2
الثالث	15.714%	11	مقاومة الاحتلال والدفاع عن الوطن	3
الرابع	14.285%	10	الحرية	5
الرابع	14.285%	10	العدل	6
السادس	8.571%	6	التضحية والفداء	4
السابع	1.428%	1	المساواة	7
	100%	70	المجموع	

بلغ عدد القيم الفرعية الوطنية والسياسية (70) قيمة، تشكل ما نسبته (15.874%) من القيم الفرعية المكونة للمنظومة القيمية. وتدل بيانات الجدول السابق على أن ترتيب القيم الفرعية الوطنية والسياسية من الأكثر إلى الأقل، هو على النحو الآتي:

الدعوة للسلام والأمن، ومحبة الأرض والوطن بنسبة (22.857%) لكل، ثم مقاومة الاحتلال والدفاع عن الوطن بنسبة (15.714%)، فالحرية وكذلك العدل بنسبة (14.285%)، فالتضحية والفداء بنسبة (8.571%)، وأخيراً المساواة بنسبة (1.428%).

أما نقيض القيم الفرعية الوطنية والسياسية فقد توزعت حسب الجدول رقم (8) من حيث التكرارات، والنسب المئوية، وعلى النحو الآتي:

جدول (8) نقيض القيم الفرعية الوطنية والسياسية من حيث التكرارات والنسب المئوية

الترتيب	النسب المئوية	التكرارات	نقيض القيم الفرعية الوطنية والسياسية	الرقم
الأول	68.750%	22	التسلط والاستعباد	1
الثاني	15.625%	5	الحرب والعدوان	2
الثالث	9.375%	3	الظلم	3
الرابع	3.125%	1	التولي والخوف من مواجهة الأعداء	4
الرابع	3.125%	1	التميز والتفريق	5
	100%	32	المجموع	

أظهرت النتائج المبينة في الجدول رقم (8) أن عدد نقيض القيم الفرعية الوطنية والسياسية بلغ (32)، ويشكل ما نسبته (40%) من نقيض المنظومة القيمية، وأشار أيضاً إلى أن ترتيب نقيض القيم الفرعية الوطنية والسياسية من الأكثر إلى الأقل كان على النحو الآتي:

التسلط والاستعباد بنسبة (68.750%)، ثم الحرب والعدوان بنسبة (15.625%)، فالظلم بنسبة (9.375%)، وأخيراً التولي والخوف من مواجهة الأعداء والتمييز والتفريق بنسبة (3.125%) لكل منها.

السؤال الفرعي (ب): ما الأهمية النسبية للقيم الاجتماعية ونقيضها وترتيبها من الأكثر إلى الأقل حسب تضمناها في عينة الدراسة خلال فترة البث التي شملتها الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب نسبة كل قيمة ونقيضها، والجدول رقم (9) يوضح توزيع القيم الاجتماعية ونقيضها من حيث التكرارات والنسب المئوية.

جدول (9) توزيع القيم الاجتماعية ونقيضها من حيث التكرارات والنسب المئوية

الترتيب	النسب المئوية	التكرارات	القيم الاجتماعية ونقيضها	الرقم
الأول	39.379%	165	محبة الآخرين ومساعدتهم	1
الثاني	27.923%	117	التعاون	2
الثالث	10.262%	43	السرقه	3
الرابع	5.011%	21	احترام الوالدين وتقديرهم	4
الخامس	3.579%	15	الطاعة	5
السادس	3.102%	13	التسامح	6
السادس	3.102%	13	الكرم والعطاء	7
الثامن	2.147%	9	صلة الرحم	8
الثامن	2.147%	9	الصبر والقدرة على التحمل	9
العاشر	1.670%	7	الأمانة	10
الحادي عشر	1.193%	5	المعصية	11
الثاني عشر	0.477%	2	حب الإيثار	12
	100%	419	المجموع	

وضح الجدول السابق أن عدد القيم الاجتماعية ونقيضها بلغ (419) قيمة، وتشكل ما نسبته (80.423%) من المنظومة القيمية.

وأيضاً تدل بيانات الجدول السابق على أن ترتيب القيم الاجتماعية ونقيضها من الأكثر إلى الأقل هو على النحو الآتي:

محبة الآخرين ومساعدتهم بنسبة (39.379%)، ثم التعاون بنسبة (27.923%)، فالسرقه بنسبة (10.262%)، ثم احترام الوالدين وتقديرهم بنسبة (5.011%)، ثم الطاعة بنسبة (3.579%)، ثم التسامح والكرم والعطاء بنسبة (3.102%)، لكل منها ثم صلة الرحم والصبر والقدرة على التحمل بنسبة (2.147%)، لكل منها، ثم الأمانة بنسبة (1.670%)،

فالمعصية وبنسبة (1.193%)، وأخيراً حب الإيثار وبنسبة (0.477%).

أما القيم الفرعية الاجتماعية فقد توزعت حسب الجدول رقم (10)، من حيث التكرارات والنسب المئوية على النحو الآتي:

جدول (10) القيم الفرعية الاجتماعية وتكراراتها ونسبها المئوية

الترتيب	النسب المئوية	التكرارات	القيم الفرعية الاجتماعية	الرقم
الأول	44.474%	165	محبة الآخرين ومساعدتهم	1
الثاني	31.536%	117	التعاون	2
الثالث	5.660%	21	احترام الوالدين وتقديرهم	3
الرابع	4.043%	15	الطاعة	4
الخامس	3.504%	13	التسامح	5
الخامس	3.504%	13	الكرم والعطاء	6
السابع	2.425%	9	صلة الرحم	7
السابع	2.425%	9	الصبر والقدرة على التحمل	8
التاسع	1.886%	7	الأمانة	9
العاشر	0.539%	2	حب الإيثار	10
	100%	371	المجموع	

لقد بلغ عدد القيم الفرعية الاجتماعية (371) قيمة، وكما هو مبين في الجدول السابق، وتشكل ما نسبته (84.126%) من القيم الفرعية المكونة للمنظومة القيمية.

وكذلك تدل بيانات الجدول السابق على أن ترتيب القيم الفرعية الاجتماعية من الأكثر إلى الأقل هو على النحو الآتي:

محبة الآخرين ومساعدتهم وبنسبة (44.474%)، ثم التعاون بنسبة (31.536%)، ثم احترام الوالدين وتقديرهم بنسبة (5.660%)، فالطاعة بنسبة (4.043%)، ثم التسامح والكرم والعطاء بنسبة (3.504%)، لكل منها ثم صلة الرحم والصبر والقدرة على التحمل بنسبة (2.425%)، لكل منها فالأمانة بنسبة (1.886%)، وأخيراً حب الإيثار بنسبة (0.539%).

أما نقيض القيم الفرعية الاجتماعية فقد توزعت حسب الجدول رقم (11) من حيث التكرارات والنسب المئوية على النحو الآتي:

جدول (11) نقيض القيم الفرعية الاجتماعية وتكراراتها ونسبها المئوية

الترتيب	النسب المئوية	التكرارات	نقيض القيم الفرعية الاجتماعية	الرقم
الأول	89.583%	43	السرقه	1
الثاني	10.417%	5	المعصية	2
	100%	48	المجموع	

بلغ عدد نقيض القيم الفرعية الاجتماعية (48) قيمة، وتشكل ما نسبته (60%) من

نقيض المنظومة القيمية. وتدل بيانات الجدول السابق على أن ترتيب نقيض القيم الفرعية الاجتماعية من الأكثر إلى الأقل هي على النحو الآتي: السرقة بنسبة (89.583%)، ثم المعصية بنسبة (10.417%).

السؤال الفرعي (ج): ما نسبة تضمن المنظومة القيمية في البرامج التي بثتها قناة Space Toon الفضائية لدى التلاميذ حسب ملاحظة المعلم وخبرته؟

بعد أن تم جمع الاستبانة، والتي بلغ عددها (421) استبانة، تم تفريغها، حيث أُخضعت النتائج للعمليات الإحصائية من أجل الإجابة عن هذا السؤال، وقد كانت الإجابات كما هي موضحة في الجدول رقم (12)، والذي يوضح نسبة تضمن عناصر المنظومة القيمية لدى التلاميذ.

جدول (12) نسبة تضمن عناصر المنظومة القيمية لدى التلاميذ حسب ملاحظة المعلم وخبرته

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المنظومة القيمية
			أولاً: القيم الوطنية والسياسية ونقيضها
75.40%	1.054	3.77	1- الدعوة للسلام والأمن
81.80%	0.911	4.09	2- محبة الأرض والوطن
78%	1.113	3.90	3- مقاومة الاحتلال والدفاع عن الوطن
74.80%	1.129	3.74	4- الحرية
77.40%	1.001	3.87	5- العدل
71.80%	1.040	3.59	6- التضحية والفداء
66.40%	1.196	3.32	7- المساواة
39.80%	1.174	1.99	8- التسلط والاستعباد
37.40%	1.043	1.87	9- الحرب والعدوان
32.40%	0.932	1.62	10- الظلم
36.80%	1.148	1.84	11- التولي والخوف من مواجهة الأعداء
34.60%	1.029	1.73	12- التمييز والتفريق
			ثانياً: القيم الاجتماعية
82.40%	1.074	4.12	1- محبة الآخرين ومساعدتهم
76.40%	0.971	3.82	2- التعاون
83.60%	0.939	4.18	3- احترام الوالدين وتقديرهم
74.20%	0.976	3.71	4- الطاعة
74.40%	0.962	3.72	5- التسامح
73.60%	1.023	3.68	6- الكرم والعطاء
76.60%	1.107	3.83	7- صلة الرحم
72.00%	1.214	3.60	8- الصبر والقدرة على التحمل
78%	1.113	3.90	9- الأمانة
65.80%	1.286	3.29	10- حب الإيثار
32.00%	0.969	1.60	11- السرقة
33.00%	1.205	1.65	12- المعصية

ملاحظة: درجة فقرات الاستبانة (1 - 5).

وتدل بيانات الجدول السابق على أن المنظومة القيمية قد تضمنت لدى التلاميذ بنسبة مختلفة، فنجد أن قيمة محبة الأرض والوطن التي تنتمي إلى القيم الوطنية والسياسية قد تضمنت بنسبة عالية بلغت (81.8%)، تليها قيمة مقاومة الاحتلال والدفاع عن الوطن بنسبة (78%)، ثم العدل بنسبة (77.40%)، تليها الدعوة للسلام والأمن بنسبة (75.40%)، ثم الحرية بنسبة (74.80%)، ثم التضحية والفداء بنسبة (71.81%) . أما نقيض القيم الوطنية والسياسية فقد تضمنت بنسب مختلفة أيضاً، فنجد أن نسبة تضمن التسلط والاستعباد هي الأعلى وتبلغ (39.80%)، تليها الحرب والعدوان بنسبة (37.40%)، ثم التولي والخوف من مواجهة الأعداء بنسبة (36.80%)، ثم التمييز والتفريق بنسبة (34.60%)، وأخيراً الظلم بنسبة (32.40%).

وكذلك الحال في القيم الاجتماعية، فنجد أن قيمة احترام الوالدين وتقديرهم هي الأعلى لدى التلاميذ بنسبة (83.60%)، تليها محبة الآخرين ومساعدتهم بنسبة (82.40%)، ثم الأمانة بنسبة (78%)، تليها صلة الرحم بنسبة (76.60%)، ثم التعاون بنسبة (76.40%)، يليها التسامح بنسبة (74.40%)، ثم الطاعة بنسبة (74.20%)، ثم الكرم والعطاء بنسبة (73.60%)، يليها الصبر والقدرة على التحمل بنسبة (72%)، وأخيراً حب الإيثار بنسبة (65.80%)، أما نقيض القيم الاجتماعية فقد تضمنت لدى التلاميذ بنسب مختلفة فنجد أن المعصية هي الأعلى بنسبة (73%)، ثم السرقة بنسبة (32%).

أما الجدول (13) فيوضح متوسط النسبة المئوية للقيم السياسية والاجتماعية التي تكون المنظومة القيمية.

جدول (13) متوسط النسبة المئوية للمجموعات الثماني المكونة للمنظومة القيمية

الترتيب	متوسط النسبة المئوية	المجموعات القيمية	الرقم
الأول	68.50%	القيم الاجتماعية ونقيضها	1
الثاني	58.88%	القيم الوطنية والسياسية ونقيضها	2

وتدل بيانات الجدول السابق على أن القيم الوطنية والسياسية ونقيضها قد تضمنت لدى جميع التلاميذ بنسبة (58.88%)، أما القيم الاجتماعية ونقيضها فقد تضمنت بنسبة (68.50%). وتجدر الإشارة إلى القيم الاجتماعية ونقيضها هي الأعلى تضمناً لدى التلاميذ بنسبة (68.50%).

أما الجدول رقم (14) فيوضح توزيع المجموعات القيمية المكونة للمنظومة القيمية تبعاً للمتوسط الحسابي ل فقرات الإجابة.

جدول (14) توزيع المجموعات القيمية تبعاً للمتوسط الحسابي لمستوى فقرات الإجابة

الترتيب	المتوسط الحسابي لفقرات الإجابة	المجموعات القيمية	الرقم
الأول	3.42	القيم الاجتماعية ونقيضها	1
الثاني	2.94	القيم الوطنية والسياسية ونقيضها	2

وتجدر الإشارة إلى أن فقرات الإجابة في الاستبانة مقسمة إلى خمسة مستويات هي: (غير متضمنة)، و(متضمنة بدرجة بسيطة)، و(متضمنة بدرجة متوسطة)، و(متضمنة بدرجة عالية)، و(متضمنة بدرجة عالية)، و(متضمنة بدرجة عالية جداً). وعند جمع فقرات التدرج وتقسيما على عددها فإن العدد الناتج هو (3)، الذي يمثل نسبة التضمن بدرجة متوسطة، ومن ثم فإن القيم الوطنية والسياسية ونقيضها، قد تضمنت بدرجة تحت المتوسط، أما القيم الاجتماعية ونقيضها، فقد تضمنت بدرجة فوق المتوسط.

الاستنتاجات والتوصيات

إيماناً بأهمية القيم في برامج الأطفال ومكانتها العالية في تكوين الشخصية المتكاملة، والسلوك القويم لأطفالنا، وانطلاقاً من مرحلة الطفولة التي هي من أهم مراحل نمو الإنسان، وهي أساس بناء الشخصية والأساس الذي يحمله معه الطفل إلى مراحل نموه التالية، ومن خلالها تتشكل شخصية الطفل وتتطور معالمها الأساسية، حيث تتمثل الأفكار والقيم والمعلومات، وتتحدد الأطر العامة لسلوكه طوال حياته، واستناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة التحليلية، فقد تم وضع مجموعة من الاستنتاجات واقتراح العديد من التوصيات، وهي على النحو الآتي:

أولاً. الاستنتاجات:

1. احتواء مضامين برامج الأطفال المقدمة في قناة Space Toon الفضائية على نقائص للقيم.
2. عدم اهتمام برامج الأطفال بالقيم الوطنية والسياسية؛ حيث يوجد عدد قليل من هذه القيم ضمن محتوى برامج الأطفال المقدمة.
3. التركيز على الإنتاج الأجنبي لبرامج الأطفال، وهذا يعني أن القيم المتضمنة في تلك البرامج غير منسجمة بشكل كبير مع قيمنا العربية الإسلامية.
4. تفاوت نسبة تضمن المنظومة القيمية التي بثتها قناة Space Toon لدى التلاميذ في مديرية تربية عمان الثانية.
5. عدم التوازن بعرض القيم والاهتمام بقيم دون أخرى.
6. عدم وجود معيار قيمي لهذه البرامج يتناسب مع المراحل العمرية المختلفة للأطفال في مؤسسات الإعلام السمعية والمرئية المختلفة.

ثانياً. التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:
1. تركيز برامج الأطفال على القيم الإيجابية، والابتعاد عن النقائص التي قد يتأثر بها الطفل وتترك آثاراً سيئة في سلوكه.
 2. زيادة اهتمام برامج الأطفال بالقيم السياسية، نظراً لأهميتها بالنسبة إلى الأطفال، وتشكيل الوعي السياسي لديهم وإعدادهم للمشاركة في الحياة السياسية مستقبلاً.
 3. إنتاج برامج أطفال عربية وذات مضامين قيمة إيجابية تغنيهم عن البرامج المستوردة

- والقائمة على الثقافة الغربية، والتي قد تحتوي على النقائص التي تتنافى مع قيم مجتمعنا العربي، من أجل إخراج جيل من النشء مشبع في ذاته بالقيم النبيلة.
- 4 - التقويم الدائم والدوري لبرامج الأطفال للوقوف على أوجه القصور، ومحاولة تجنبها في الدورات القادمة.
- 5 - عرض القيم بشكل متوازن من خلال البرامج، وعدم التركيز على قيم بعينها دون الأخرى.
- 6 - ضرورة معالجة النقائص الموجودة في برامج الأطفال، من خلال أسلوب جديد قائم على نبذها والدعوة إلى التخلص منها من خلال نفس الفقرة التي تعرضها وقبل أن تنتهي هذه الفقرة.
- 7 - تقديم برامج للأطفال تحكي بطولات ونماذج عربية تكون بمنزلة القدوة للطفل والمثل الأعلى في حياته وتصرفاته.
- 8 - الاستفادة من المؤتمرات والندوات واللقاءات التي تعقدتها بعض الجهات الرسمية وغير الرسمية في مجال الإعلام والقيم، وخاصة برامج الأطفال.
- 9 - تشكيل لجنة دائمة من المهتمين بثقافة الطفل، تضم كل من له علاقة بالطفل تكون مهمتها مراقبة كل ما يقدم للطفل عبر وسائل الإعلام المختلفة، وخاصة التلفزيون، من أجل حماية الأطفال من الغزو الإعلامي والثقافي الغربي، والهادف إلى تسميم عقولهم من خلال ما يقدم لهم من برامج مبتذلة ورخيصة.
- 10 - أخيراً يوصي الباحثان بضرورة تبني معايير المنظومة القيمية في مؤسسات الإعلام السمعية والمرئية المختلفة، واعتمادها وتطويرها بما يتناسب مع مراحل الطفولة المختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

- ابن منظور، محمد بن مكرم (1993). لسان العرب. (ط 3). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو جادو، صالح (1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. (ط 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو معال، عبد الفتاح (1988). أدب الأطفال «دراسة وتطبيق». (ط 2). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أبو معال، عبد الفتاح (2000). أثر وسائل الإعلام على الطفل. (ط 1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- إمام، إبراهيم (1985). الإعلام الإذاعي والتلفزيوني. (ط 2). القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- البطش، محمد وعبد الرحمن، هاني (1990). البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية. مجلة دراسات. المجلد (17)، العدد: (3) ص 95-97.
- بكير، محمد (2000). المهارات الاجتماعية التي تعكسها برامج الأطفال في الراديو والتلفزيون للأطفال من سن (6-9 سنوات)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ابن حسن، عبد الحميد (1999). الطفل والتلفاز. المجلة الثقافية. العدد (460): ص 164-166.
- حمودة، نبيه (1980). التأصيل الفلسفي للتربية. (ط 1). القاهرة: الأنجلو مصرية للنشر والتوزيع.
- حواشين، زيدان وحواشين، مفيد (1990). اتجاهات حديثة في تربية الطفل. (ط 1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، إبراهيم والزبادي، أحمد (1990). مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية والاجتماعية. الشركة

- العربية المتحدة، القاهرة.
- خليفة، عبد اللطيف (1992). ارتقاء القيم. مجلة عالم المعرفة. العدد (160): المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- ذياب، مفتاح (2004). دراسات في ثقافة الأطفال وآدابهم. (ط 1). دمشق: دار قتيبة للنشر والتوزيع.
- الرازي، محمد بن أبي بكر (1988). مختار الصحاح. (ط 3). القاهرة: مكتبة لبنان.
- زاهر، ضياء (1984). القيم في العملية التربوية. (ط 1). القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.
- سعد، نرمين (2004). القيم التي تعكسها الرسوم المتحركة في برامج الأطفال بالتلفزيون المصري - دراسة تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- السلامات، عماد (2000). صورة الوطن في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الشبلي، إبراهيم (1999). القيم والمعلم والإدارة. مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ص 45.
- شحاتة، حسن (1994). أدب الطفل العربي، ط 1، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- شكري، علياء (1994). الطفل والتنشئة الاجتماعية، ط 1، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
- شكور، جليل (1989). أبحاث في علم النفس الاجتماعي ودينامية الجماعة. (ط 1). لبنان: دار الشمال للطباعة.
- طهطاوي، سيد (1999). القيم التربوية في القصص القرآني. (ط 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحليم، أحمد (1991). تعليم القيم فريضة غائبة في نظم التعليم. مجلة دراسات تربوية. المجلد (6): ص 35-37.
- عبد الغفار، محمد ومراد، صلاح (1988). بحوث وقراءات في علم النفس. (ط 1). القاهرة: دار النهضة.
- عبد الله، أحمد (2003). القيم التي تعكسها برامج الأطفال في القنوات الفضائية العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- عبد المجيد، ليلي (2002). العلاقة بين الأطفال العربي والتلفزيون «دراسة تحليلية». مجلة الطفولة والتنمية. المجلد (2)، العدد (6): ص 149-151.
- عثمان، السيد (1989). القيم الدينية لدى طلاب جامعة الأزهر وبعض الجامعات الأخرى. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- عصام، موسى (1986). المدخل في الاتصال الجماهيري. (ط 1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عفيفي، محمد (1978). في أصول التربية. (ط 1). القاهرة: الأنجلو مصرية للنشر والتوزيع.
- العوا، عادل (1986). العمدة في فلسفة القيم. (ط 1). دمشق: طلاس للدراسات والترجمة والنشر.
- فليه، فاروق وعبد المجيد، السيد (2003). الطفل العربي «الواقع والطموح». (ط 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قادوس، أشرف (2001). القيم الأخلاقية في برامج الأطفال بالتلفزيون المصري، دراسة تحليلية لعينة من برامج الأطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- كاظم، محمد (1959). تطورات في قيم الطلبة. (ط 1). القاهرة: الأنجلو مصرية للنشر والتوزيع.
- كنعان، أحمد (1995). أدب الأطفال والقيم التربوية. (ط 1). دمشق: دار الفكر.
- كنعان، أحمد (1995ب). شعر الأطفال في سوريا: دراسة تحليلية في تحليل المضمون التربوي، ط 1، دمشق، مطبعة اتحاد الكتاب العرب.
- كنعان، أحمد (2001). القيم التربوية في برامج الأطفال ودور وسائل الإعلام في تعزيزها. مجلة المعلم/الطالب. العدد (2و1): ص 40-47.
- اللبدى، نزار (2001). أدب الطفولة واقع وتطلعات. (ط 1). العين: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
- مجمع اللغة العربية (1986). المعجم الوجيز. (ط 2). القاهرة، مصر.
- مجمع اللغة العربية (1991). المعجم الوسيط. (ط 3). القاهرة، مصر.
- الحيا، مساعد (1994). القيم في المسلسلات التلفزيونية. (ط 1). الرياض: دار العاصمة للنشر والتوزيع.

- مشيخ، محمد (1996). صناعة التلفزيون في القرن العشرين. (ط 1). الرياض: الشركة السعودية للأبحاث والنشر والتوزيع.
- معوض، محمد (1998). إعلام الطفل. (ط 1). القاهرة: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.
- المغربي، رندا (2001). دراسة تحليلية لبعض قصص الأطفال في برامج التلفزيون المصري على القنوات الأولى والثانية في ضوء خصائص النمو للأطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.
- مقدادي، محمد (1997). دراسة تحليلية للقيم التربوية في كتب القراءة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن بين الملحوظ والمتوقع. مجلة دراسات. المجلد (24)، العدد (الأول): ص 59-61.
- منصور، منال (2002). القيم التي تعكسها برامج الأطفال في التلفزيون المحلي: دراسة مسحية للقناة الرابعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- هندي، صالح (1990). أثر وسائل الإعلام على الطفل. (ط 1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الهيدي، يحيى (1972). مقدمة في الفلسفة العامة. (ط 6). القاهرة: دار النهضة المصرية للنشر والتوزيع.
- يعقوب، لوسي (1998). الطفل والحياة. (ط 1). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Blosser, B., Roberts, J., & Donald, F. (1985). Age Differences in children's Perception of Message Intent: "An Exploratory study-paper presented at the Annual Meeting of international communication Association" (35th, Hondulu, H1, May 23-27-1985) U.S.A – Illinois, P.77-80.
- Booth, L. (1997). Analysis of children's Learning from cartoons Television. *Communication research*, Vol. 50, p298.
- Daling, P., & China, P. (1995). Children's Learning from cartoons Television. *Communication research*, Vol. 50, 298.
- Mitchell, T. (1995). Television Cartoons Mirror of American Mind. *Journal of Education Media*, Vol. 22, p, 34-36.
- Pingree, S., Hawkins, R., Rouner, D., Burns, J., Gikonyo, W., & Neuwirth, C. (1984). Another Look at children's Comprehension of Television Communication-Research: *an International-Quarterly*, (Vol, 11 n4 oct, 1984) p, 477-496.
- Reacher, W. (1977). Introduction to value theory. New Jersey: Prentice, Hall. Inc.
- Rubin, A. (1982). Developmental changes in children's Television Viewing Behaviors and Attitudes. Paper presented at the Annual Meeting of speech communication Association, (th., Louisville, Ky, November 4-7, 1982) U.S.A, ohio, p.85.
- Sandra, C., Gallagher, K., & MaGuckin, B. (1997). Educational and prosocial programming on Saturday Morning Television. Paper presented at the biennial meeting of Societies for research in child development, Washington: Dc, April 3-6. p33-35.
- Scholl, K. (1981). For young children construct reality: "Television watching in the Home" (Research prepared at Indiana University, U.S.A-Maina, 1981). P, 101-104.
- Swan, K. (1995). Saturday Morning cartoons and children's perception of social reality. Paper presented at Annual Meeting of American Education and research Association. San Francisco, CA. April 18-22, p.27.
- Thompson, T. (1995). Gender Roles in Animated Cartoons: "Has the picture changed in 20 years". *Journal research*, Vol. 32, No, 10, p 57-73.
- White, R. (1981). Value Analysis: "The nature and use of the method": New jersey: Liberation press.

أثر بعض الأنماط المعرفية على ظاهرة إدمان الإنترنت لدى المراهقين

د. أحمد محمد علي الزعبي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية، الأردن

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن ظاهرة إدمان الإنترنت عند المراهقين من خلال ثلاثة متغيرات رئيسية: وهي متغير الأنماط المعرفية ويشمل الاعتماد مقابل الاستقلال، والتصلب مقابل المرونة، ومتغير الجنس، ونوع مرحلة المراهقة (مبكرة، متوسطة، متأخرة)، وشملت عينة الدراسة (177) مراهقاً ومراهقة من طلبة مدارس منطقة النزهة وشارع الأردن التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة، بالإضافة إلى الطلبة المراهقين في جامعتي البتراء والبلقاء التطبيقية / كلية عمان الجامعية، ممن تتراوح أعمارهم بين (12.5 - نهاية 19) سنة، منهم (85) مراهقا و(92) مراهقة، تم تصنيفهم في أنماطهم المعرفية من خلال اختبار الاعتماد والاستقلال واختبار التصلب والمرونة، كما تم تطبيق اختبار إدمان الإنترنت. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين من ذوي النمط المعرفي المتصلب كانوا أكثر إدماناً على الإنترنت من المراهقين من ذوي النمط المعرفي المرن، كما أشارت النتائج إلى أن المراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة كانوا أكثر إدماناً على الإنترنت من المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة. في حين لم يختلف المراهقون من ذوي النمط المعرفي المعتمد على المجال الإدراكي عن المراهقين من ذوي النمط المعرفي المستقل على المجال الإدراكي في إدمان الإنترنت. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم اختلاف المراهقين الذكور عن الإناث في إدمان الإنترنت.

The Effect of Some Cognitive Styles on Internet Addiction Phenomenon among Adolescents

Ahmad M. A. Alzoubi

Assistant Prof. of Al Balqa'a for Applied Studies University
Princess Alia College/ Jordan

Abstract

This study aimed at determining the effect of some cognitive styles, adolescence stages and sex on internet addiction. Cognitive styles variable consists of field Dependence - Independence and field Constructed - Flexible Control, whereas adolescence stages variable consists of early, mid, and late stage. Three instruments to measure the study variables (Dependence - Independence, Constructed - Flexible, and internet addiction) were developed with the appropriate validity and reliability indexes. The sample of this study consists of (177) adolescents students (85 males, 92 females), their age alternates between (12.5) years and the last of (19) years. The study showed that significant differences in internet addiction due to constructed - flexible cognitive style, and the kind of adolescence stage, which means that constructed adolescents were more internet addicted than flexible adolescents, also adolescents at the last stage of adolescence were more internet addiction than adolescents at the early stage. Whereas there are not significant differences in internet addiction due to Dependence - Independence cognitive style, and sex variable.

مقدمة:

يتزايد عدد مستخدمي الإنترنت عاماً بعد عام في العالم والوطن العربي بشكل عام، وفي الأردن بشكل خاص، وذلك ليسر التعامل مع هذه التقنية، وتوافرها في البيوت ومؤسسات التعليم والشركات، بالإضافة إلى تطورها المستمر، مما يفسح للراغبين استخدامها دون وجود الكثير من العوائق التي كانت في الماضي كوجود خط هاتف مثلاً، إذ أصبح الآن بمقدور مستخدمي الشبكة الدخول إليها في أي مكان خاضع لخدمة ما يسمى اللاسلكي (Wireless). وهذا ما أشارت إليه يونج وروجرس (Young & Rodgers, 1998)؛ إذ أكدوا على أن زيادة انتشار أجهزة الربط بشبكة الإنترنت في المنازل وفي جميع أنحاء العالم أدت إلى نشوء مجتمع مدمني الإنترنت.

وقد أصبح الإنترنت اليوم يلعب دوراً واضحاً في حياتنا اليومية، ليس فقط لامتداده الواسع بين أرجاء العالم، بل لأنه يتم تطويره وتحسينه يوماً بعد يوم؛ ذلك بأن التكنولوجيا التي تسمح بالدخول للإنترنت أصبحت أكثر سرعة وأقل ثمناً (Germishuys, 2006).

ولعل ما يميز الإنترنت عن غيره من وسائل الاتصال التكنولوجية الأخرى هو مستوى التفاعل الذي يتيح للمستخدمين الذين ينتشرون في أماكن متباعدة القيام بإرسال واستقبال من المعلومات في الوقت الذي يشاؤون وفي الحال (الكندري، والقشعان، 2001).

ويتضح أن تكنولوجيا الاتصال الحديثة، وفي مقدمتها شبكة الإنترنت قد فتحت عصراً جديداً من عصور الاتصال والتفاعل بين البشر، بالإضافة إلى ما تتضمنه من وفرة المعلومات والمعارف التي تقدمها لمستخدميها، لكن على الجانب الآخر هناك مخاوف مشروعة من الآثار السلبية النفسية والجسدية والاجتماعية والثقافية التي قد تحدثها. ومع ازدياد الإقبال عليها وسوء استخدامها متمثلاً في قضاء وقت طويل في الإبحار فيها ظهر ما يسمى "إدمان الإنترنت" بوصفه ظاهرة فرضت نفسها، ولا يمكن تجاهلها من قبل الدارسين والباحثين.

وقد استخدمت الأنماط المعرفية كأساس للتمييز بين الأفراد المراهقين من خلال تفاعلهم مع مواقف الحياة المختلفة، وهذا التمييز كافي يعتمد على الأسلوب الأكثر تفضيلاً لدى الفرد، ويتميز بدرجة عالية من الثبات النسبي. ويفترض العلماء أن معرفة النمط المعرفي للفرد يساعد بطريقة أو بأخرى على فهم ألوان السلوك المتنوعة بصفة عامة، كما يمكنه الترويج بخصائص شخصية هذا الفرد وبنائها (الشريف، 1982).

وفيما يتعلق بمرحلة المراهقة، فقد اختلف العلماء في تحديد الفترة الزمنية المحددة لها تحديداً دقيقاً، فبعضهم يرى أنها تمتد بين (12 - 18) سنة، وبعضهم الآخر يرى أنها تمتد بين (12 - 25) سنة (أبو جادو، 2007). وترى بيرك (Berk, 1999) أن مرحلة المراهقة تقسم إلى ثلاث مراحل فرعية، يطلق على الأولى منها المراهقة المبكرة، وتمتد بين الفترة ما بين (11) أو (12) سنة إلى (14) سنة، وهي فترة التغيرات السريعة نحو البلوغ، والمرحلة الثانية هي المراهقة المتوسطة، وتمتد بين (14.18) سنة، حيث تكونت التغيرات ذات العلاقة بالبلوغ وقد اكتملت تقريباً، أما المرحلة الأخيرة فهي المراهقة المتأخرة، حيث تغطي الفترة ما بين (18.21) سنة، وستأخذ الدراسة الحالية بهذا التقسيم، وذلك لأن سلوك المراهق في بداية مرحلة المراهقة يختلف عنه في منتصفها أو نهاياتها من حيث الشدة والنوع.

مشكلة الدراسة:

أصبح الإنترنت مهماً في عصرنا الحاضر، لكن سوء استخدامه قد يقود إلى الإضرار بالشخص المستخدم، فظاهرة إدمان الإنترنت تنعكس على أداء المراهق في المدرسة سلباً، بالإضافة إلى المشكلات الصحية، وهذا كله يقود إلى الهدر في الوقت، وعدم استفادة المجتمع من طاقات أبنائه، وبما أن خصائص الفرد النمائية والشخصية والإدراكية والمعرفية لها دور في سلوكه، فإن إدمان الإنترنت من الممكن أن يتأثر كذلك بخصائص الفرد، ومن هذه الخصائص الأنماط المعرفية التي تستخدم للتمييز بين الأفراد وفقاً لطريقتهم في الإدراك والتعامل مع المعلومات، بالإضافة إلى الخصائص النمائية ممثلة بمرحلة المراهقة التي تعد مرحلة حاسمة في حياة الفرد، إذ يسعى الفرد خلال هذه المرحلة إلى إثبات هويته الذاتية، والتخلص من السلطة وأخذ دور خاص به في المجتمع، ومن هنا فإن بعض العلماء قسموا مرحلة المراهقة إلى ثلاث مراحل فرعية (المبكرة، والمتوسطة، والمتأخرة)، وذلك للاختلافات النمائية والسلوكية في هذه المراحل الفرعية، لذا فقد جاءت الدراسة الحالية لتجيب عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

- 1 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (ف - 0.05) في إدمان الإنترنت لدى المراهقين في بعض مدارس تربية عمان الرابعة وجامعتي البتراء والبلقاء التطبيقية تعزى للنمط المعرفي (الاعتماد - الاستقلال)؟
- 2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (ف - 0.05) في إدمان الإنترنت لدى المراهقين في بعض مدارس تربية عمان الرابعة وجامعتي البتراء والبلقاء التطبيقية تعزى للنمط المعرفي (التصلب - المرونة)؟
- 3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (ف - 0.05) في إدمان الإنترنت لدى المراهقين في بعض مدارس تربية عمان الرابعة وجامعتي البتراء والبلقاء التطبيقية تعزى للجنس؟
- 4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (ف - 0.05) في إدمان الإنترنت لدى المراهقين في بعض مدارس عمان الرابعة وجامعتي البتراء والبلقاء التطبيقية / كلية عمان تعزى لمتغير نوع مرحلة المراهقة (مبكرة - متوسطة - متأخرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عما يأتي:

- 1 - تأثير الأنماط المعرفية (الاعتماد مقابل الاستقلال، والتصلب مقابل المرونة) على ظاهرة إدمان الإنترنت لدى المراهقين في بعض مدارس تربية عمان الرابعة وجامعتي البتراء والبلقاء التطبيقية / كلية عمان.
- 2 - تأثير نوع مرحلة المراهقة (مبكرة، متوسطة، متأخرة) على ظاهرة إدمان الإنترنت في بعض مدارس تربية عمان الرابعة وجامعتي البتراء والبلقاء التطبيقية / كلية عمان.
- 3 - تأثير الجنس على ظاهرة إدمان الإنترنت لدى المراهقين في بعض مدارس تربية عمان

الرابعة وجامعتي البتراء والبلقاء التطبيقية / كلية عمان.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من دراستها لواحدة من المشكلات الحديثة التي تواجه المراهقين في هذه الأيام ألا وهي ظاهرة إدمان الإنترنت، وذلك لأن المشكلة حديثة وبحاجة لمزيد من الدراسات لفهم هذه الظاهرة من وضع الأسس لحل هذه المشكلة، كما تأتي أهميتها من أهمية ربط موضوع الأنماط المعرفية مع ظاهرة إدمان الإنترنت وذلك لما لذلك من علاقة سواء على مستوى التحصيل الدراسي أم السلوك بشكل عام، وعموماً تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة على مستوى الأردن والوطن العربي ممن تعاملت مع مرحلة المراهقة بتصنيفها إلى ثلاث مراحل فرعية، ذلك بأن سلوكيات المراهقين مختلفة وفقاً لمراحل مراهقتهم الفرعية، وهذا التفصيل في قد يفيد في فهم الظاهرة أكثر بدلاً من التعميم على المراهقين بكل الأعمار.

تعريف مصطلحات الدراسة:

الأنماط المعرفية: هي استراتيجيات ثابتة نسبياً لدى الأفراد تعبر عن طرقهم في معالجة المعلومات والتفكير والتخيل والتذكر والاستدعاء وحل المشكلات.

نمط الاعتماد على المجال: هو النمط الذي تكون فيه استجابة الفرد أعلى من متوسط العينة على مقياس الاعتماد والاستقلال المستخدم في الدراسة الحالية

نمط الاستقلال عن المجال: هو النمط الذي تكون فيه استجابة الفرد أقل من متوسط العينة على مقياس الاعتماد والاستقلال المستخدم في الدراسة الحالية

نمط الضبط المتصلب: هو النمط الذي تكون فيه استجابة الفرد أعلى من متوسط العينة على مقياس التصلب والمرونة المستخدم في الدراسة الحالية.

نمط الضبط المرن: هو النمط الذي تكون فيه استجابة الفرد أقل من متوسط العينة على مقياس التصلب والمرونة المستخدم في الدراسة الحالية.

الإدمان على الإنترنت: يقصد به ظاهرة استخدام الإنترنت بشكل زائد عن الحد المعقول سواء بقضاء ساعات طويلة في الاستخدام أو الاندماج معه أثناء الاستخدام بحيث يؤدي ذلك إلى إهمال الأنشطة اليومية، وهذا الاستخدام يقترن بأعراض سلبية مثل الشعور بعدم الراحة والاكئاب عندما لا يتوفر تشغيل الإنترنت. ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المراهق على مقياس إدمان الإنترنت المستخدم في الدراسة الحالية

مرحلة المراهقة: هي الفترة الممتدة بين النضوج الجنسي وتولي أدوار البالغين وتقسم في الدراسة الحالية إلى ثلاث مراحل فرعية: الأولى مرحلة المراهقة المبكرة وتمتد بين (12 - نهاية 13) سنة، والثانية مرحلة المراهقة المتوسطة وتمتد بين (14-نهاية 16) سنة، والثالثة مرحلة المراهقة المتأخرة وتمتد بين (17-نهاية 19) سنة.

محددات الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

- 1 - المراهقين والمراهقات في مدارس منطقة النزهة وشارع الأردن التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة، وجامعتي البلقاء / كلية عمان الجامعية، والبتراء المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007 / 2008م
- 2 - تتحدد مرحلة المراهقة في الدراسة الحالية من عمر (12-20) سنة، وفترة المراهقة المبكرة (12-نهاية 13) والمراهقة المتوسطة (14-نهاية 16) سنة والمراهقة المتأخرة (17-نهاية 19) سنة.
- 3 - أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.

الإطار النظري:

تعد عالمة النفس الأمريكية يونغ (Young) من أوائل الذين درسوا ظاهرة إدمان الإنترنت (Internet Addiction) في الولايات المتحدة منذ عام (1994). وقد عرفت يونغ هذه الظاهرة بأنها استخدام الإنترنت بشكل زائد عن المعدل الطبيعي، وقدرت المعدل الطبيعي لاستخدام الإنترنت من خلال دراساتها بـ (37) ساعة أسبوعياً فأقل

وأجرت يونغ دراسة عن إدمان الإنترنت، شملت حوالي (500) مستخدم للإنترنت، تركزت حول سلوكهم أثناء تصفحهم شبكة الإنترنت، حيث أجاب المشاركون في الدراسة بنعم على السؤال الذي وجه لهم وهو: عندما تتوقف عن استخدام الإنترنت، هل تعاني من أعراض الانقطاع كالإكتئاب والقلق وسوء المزاج؟ وقد جاء في نتائج هذه الدراسة أن المشمولين في الدراسة قضوا على الأقل (38) ساعة أسبوعياً على الإنترنت، مقارنة بحوالي خمس ساعات فقط أسبوعياً لغير المدمنين. كما أشارت الدراسة أن من يمكن وصفهم بمدمني الإنترنت، لم يتصفحوا الإنترنت من أجل الحصول على معلومات مفيدة لهم في أعمالهم أو دراساتهم، وإنما من أجل الاتصال مع الآخرين عبر الدردشة (يونج، 1998).

مفهوم إدمان الإنترنت:

لقد ظهرت تعريفات أخرى عديدة لإدمان الإنترنت، فقد عرفه كل من كانوال وآرشانا (Kanwal & Archana, 2003) بأنه اعتماد نفسي (Psychological dependence) على الإنترنت، مع وجود شعور بعدم الراحة عند التوقف عن استخدامه، وقدرة عالية لتحمل أثر الاستخدام المكثف للإنترنت، وعدم الاعتراف والإنكار للسلوك المشكل. كما ذكر شابيرا وآخرون (Shapira, et. al., 2003) بأنه يمكن تعريف الاستخدام المشكل للإنترنت بأنه عدم قدرة الفرد في السيطرة على استخدامه للإنترنت مما يقود إلى الشعور بالضغط والخلل الوظيفي في النشاطات اليومية. كذلك عرفه بيرد وولف (Beard & Wolf, 2001) بأنه الاستخدام الذي يسبب صعوبات نفسية واجتماعية، أو مدرسية، أو عملية في حياة المرء.

وبالاستناد لما سبق يمكن تعريف إدمان الإنترنت بأنه ظاهرة استخدام الإنترنت بشكل زائد عن الحد المعقول والتعلق به، سواء بقضاء ساعات طويلة في الاستخدام أو

الاندماج معه أثناء الاستخدام بحيث يؤدي ذلك إلى إهمال الأنشطة اليومية، وهذا الاستخدام يقترن بأعراض سلبية مثل الشعور بعدم الراحة والاكتئاب عندما لا يتوفر تشغيل الإنترنت.

مخاطر إدمان الإنترنت على المراهقين:

تكمن إشكالية إدمان الإنترنت في أن معظم مستخدمي الإنترنت من المراهقين لا يعرفون حدود أو خطورة هذه الظاهرة، وبالتالي فهم عُرضة لخطر الإدمان دون أن يشعروا بذلك. لذا بدأت العديد من الجامعات ومراكز البحوث الأميركية بتعريف وتوعية الأفراد والطلاب بطبيعة إدمان الإنترنت، من خلال عقد الندوات العلمية وتقديم المشورة على اعتبار أن إدمان الإنترنت لا يختلف عن غيره من أنواع الإدمان الأخرى (Germishuys, 2006).

لقد نما استخدام الإنترنت لدى المراهقين بشكل كبير في السنوات الأخيرة، وبالتالي فقد زاد الاهتمام حول مدى تأثير ذلك على صحتهم النفسية، ولقد تم عمل مسح على أكثر من (1000) أسرة أمريكية عام (1999)، وعبر ثلثا عينة الدراسة عن قلقهم بأن دخول الإنترنت بشكل كبير قد يجعل الأطفال أكثر انعزالية عن الآخرين. كما أظهر (40%) منهم الاعتقاد بأن أطفالهم يمضون وقتاً كبيراً باستخدام الإنترنت ويطورون نوعاً من السلوك المضاد للمجتمع نتيجة لانعزالهم. (Gross, Juvonen & Gable, 2002)

ويتزايد قلق الأهل فيما يتعلق باستخدام أبنائهم المراهقين للإنترنت، فالكثير منهم يقضون ساعات طويلة باستخدامها، بينما يفضل الأهل أن يعمل أبنائهم واجباتهم المدرسية، أو يمارسوا الرياضة، أو حتى يذهبوا للتسوق. وبالتحديد فإن القلق يدور حول المواد الإباحية والعزلة الاجتماعية التي قد يعاني منها أبنائهم، فهم يخافون من تعرض أطفالهم للغواية (Fleming & Richwood, 2004)

أشارت يونغ (Young, 1999) إلى أن إحدى الدراسات المسحية المتعلقة برأي التربويين في الولايات المتحدة حول مدى فائدة الإنترنت لدراسة الطالب، قد كشفت عن أن (86%) من أفراد العينة المكونة من معلمين، وأمناء مكتبات، ومشرفي حاسوب في المدارس اعتقدوا بأن استعمال الحاسوب من قبل الأطفال لا يعمل على تحسين أدائهم الدراسي والحصول على نتائج أفضل في الاختبارات المدرسية، وعزوا ذلك إلى أن المعلومات المتوافرة في الإنترنت غير منظمة، وغير متعلقة بالكتب والمناهج المدرسية، ومن هنا يأتي التأثير السلبي للإدمان على الإنترنت في تحصيل الطلبة.

كما أشارت يونغ (Young, 1996) إلى وجود بعض المشكلات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات التي تنجم عن الاستخدام المفرط للإنترنت، ومنها انخفاض معدلات المذاكرة الأسبوعية، بالإضافة إلى الفصل من المساقات الجامعية بسبب التأخر أو الغياب عن المحاضرات لقضاء أوقات الليل في تصفح الإنترنت.

تتشكل القيم، وتتكون أنماط الحياة والسلوكيات الصحية في مرحلة المراهقة، ونظراً لأن المراهقين يكونون في مرحلة من التطوير للشخصية والنضوج النفسي، فهم أكثر عرضة من الراشدين للتأثيرات الضارة لمختلف أنواع الإدمان كالإدمان على المواد، أو الإدمان على الإنترنت، ويشجع الكبار هذه الفئة العمرية على استخدام تكنولوجيا المعلومات كأداة

ضرورية في العصر الحالي، إلا أن الاستخدام المفرط للإنترنت إنجازات أكبر في الحياة المستقبلية من قبل المراهقين مع غياب النضج الكافي لديهم، جعل فئة منهم من مدمني الإنترنت (Tsai & Lin, 2003; Heino, Lintonen & Rimpela, 2004).

وقد أظهرت البحوث المتتالية للإدمان على الإنترنت أن المدمنين على الإنترنت يتشوقون لجلسة الإنترنت، ويشعرون باضطراب عندما لا يستخدمونها، ويكذبون حول استخدامهم لها، ويفقدون الشعور بالوقت، بالرغم من إدراكهم بأن الإفراط في استخدام الإنترنت يسبب لهم العديد من المشكلات المالية والاجتماعية. (Young & Rodgers, 1998)

يتضح مما سبق أن استخدام الإنترنت أصبح ظاهرة متفشية في مجتمعات العالم المختلفة، وجاءت هذه الظاهرة كنتيجة للتطور التكنولوجي في مجال تقنيات الحاسوب والتقدم الهائل في مجال الاتصالات، بالإضافة إلى الضرورة الملحة التي تستدعي من الجميع تعلم استخدام الحاسوب بشكل عام واستخدام الإنترنت بشكل خاص، وكما هو حال التكنولوجيا بكل أشكالها فإن لها جوانب إيجابية وجوانب سلبية؛ لذا فظاهرة إدمان الإنترنت تعد ظاهرة سلبية لأنها تعبر عن التعلق الزائد بالإنترنت بحيث يصبح غاية في حد ذاته وليس وسيلة لتسهيل أمور الحياة، وتعد ظاهرة إدمان الإنترنت من المشكلات التي تواجه المراهقين في عصرنا الحاضر، لذا كان لابد من دراسة هذه الظاهرة من خلال التعرف إلى العوامل النفسية التي تؤثر في هذه الظاهرة، وبما إن الأنماط المعرفية هي إحدى الجوانب التي تميز بين الأفراد ومنهم المراهقون فإنهم يختلفون في أنماطهم المعرفية، بمعنى آخر فهم يختلفون في أساليب إدراكهم واستقبالهم ومعالجتهم للمعلومات.

الأنماط المعرفية Cognitive Styles:

عرف ميسك (Messick, 1976) الأنماط المعرفية بأنها الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتخيل واستخدام المعلومات، كما عرفها ويتكن ومور وجودانيف (Witkin, Moore, Goodenough, 1977) بأنها اختلاف الأفراد في طرق معالجتهم للمعلومات المرتبطة بالإدراك والتفكير وحل المشكلات وسلوكيات التعلم، ويشير كوب وسيجل (Coop, Sigel, 1977) إلى أن الأنماط المعرفية هي أنماط ثابتة نسبياً لأداء الأفراد. ويعرف الزعبي (2000) الأنماط المعرفية بأنها طريقة منظمة وثابتة نسبياً لدى الفرد في حل المشكلات والتعامل مع المعلومات في الذاكرة وذلك في مواقف مختلفة من حياة الفرد.

ومن خصائص الأنماط المعرفية أنها تتعلق بشكل النشاط أكثر من تعلقها بمحتواها، كما تعد من الأبعاد المستعرضة بالشخصية، لأنها تشمل أكثر من جانب من الجوانب العقلية والانفعالية والمعرفية عند التمييز بين الأفراد، وتتصف الأنماط المعرفية بالثبات النسبي مع الزمن، كما تعد أبعاداً ثنائية القطب أي أن لها قطبين كل قطب يناقض القطب الآخر، فالاعتماد على المجال مناقض للاستقلال عن المجال، ونمط الضبط المتصلب مناقض لنمط الضبط المرن (Witkin, et al., 1977).

تم تصنيف الأنماط المعرفية من قبل العديد من علماء النفس أمثال ويتكن وزملائه (Witkin, et al., 1977)، بالإضافة إلى العالم ميسك (Messick, 1976) وكاجان

(Kagan, 1966) ومن أهم هذه الأنماط نمط الاعتماد على المجال الإدراكي مقابل الاستقلال عنه (Dependence - Independence)، ونمط الضبط المتصلب مقابل الضبط المرن (Constructed - Flexible Control)، ونمط الاندفاع مقابل التأمل (Impulsive - Reflective)، ونمط التبسيط مقابل التعقيد (Simplicity - Complexity) وغير ذلك من الأنماط المعرفية.

تتميز الأنماط المعرفية بمجموعة من الخصائص من أهمها أنها تهتم بالطريقة التي يمارس بها الفرد نشاطه المعرفي؛ فهي تهتم بالكيف لا بالكم، وتتميز بأنها من الأبعاد المستعرضة في الشخصية؛ أي من خلالها يمكن النظر إلى مختلف جوانب الشخصية المعرفية والعقلية والانفعالية لا إلى جانب واحد فقط من جوانب الشخصية، وهي أيضا أبعاد ثنائية القطب وكل قطب مناقض في الخصائص للقطب الآخر فالنمط المستقل مناقض للنمط المعتمد على المجال، والنمط المرن مناقض للنمط المتصلب في التعامل مع المعلومات وإدراكها، كما تعد الأنماط المعرفية ثابتة نسبياً لدى الأفراد، وهذا الثبات النسبي يساعد على التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه في المواقف المختلفة (Witkin, et al., 1977).

يرتبط نمط الاعتماد - الاستقلال بالفروق بين الأفراد في إدراك المواقف والمواضيع وما تتضمنه من تفاصيل، أي تتناول قدرة الفرد على إدراك جزء من المجال بوصفه شيئاً مستقلاً أو منفصلاً عن ذلك المجال المحيط به ككل (الشرقاوي، 1992). ووفقاً لهذا النمط يصنف الأفراد إلى معتمدين أو مستقلين عن المجال، فالأفراد المعتمدون هم الذين لا يستطيعون إدراك الموضوع إلا في تنظيم شامل وكلي للمجال، أما المستقلون فهم الذين يستطيعون إدراك عناصر المجال بشكل مستقل عن الأرضية المنظمة لهم (Mohan, 1993).

ويرتبط نمط الضبط المتصلب والمرن بالفروق بين الأفراد فيما يتعلق بمدى تأثرهم بمشتتات الانتباه، والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها. فالأفراد الذين تكون لديهم القدرة على الانتباه إلى خصائص الموقف بشكل مباشر ويستطيعون استبعاد المشتتات الموجودة في ذلك الموقف يوصفون بأنهم مرنون، أما الأفراد الذين لا يستطيعون إدراك المشتتات بدرجة كبيرة يوصفون بأنهم متصلبون الأمر الذي يجعل استجاباتهم تتأثر بالتناقض الموجود بين المثيرات (الشرقاوي، 1992).

أشار ليوين (Lewin) إلى موضوع التصلب والمرونة في الشخصية، حيث ينظر إلى مفهوم التصلب من خلال القابلية أو عدم القابلية للانتظام في نمط جديد من السلوك وذلك من حيث استعداد الفرد للتنازل أو عدم التنازل عن هدف معين أو عن عادات معينة (المصري، 1994).

يتضح مما سبق أن الأنماط المعرفية تصنف الأفراد إلى أقطاب مختلفة، ويتميز كل قطب في النمط المعرفي الواحد عن القطب الآخر بخصائص ومزايا مختلفة، فالأفراد في النمط الاعتمادي مختلفون في الخصائص عن الأفراد في النمط الاستقلالي، والأفراد في نمط الضبط المتصلب يختلفون عنهم في نمط الضبط المرن، وهذا نتيجة لاختلافهم في الإدراك ومعالجة المعلومات، مما سينعكس على سلوكياتهم الأكاديمية وحل المشكلات، وهذا ما أشارت له الدراسات المختلفة؛ لذا كان من الضروري للدراسة الحالية أن تحاول الكشف عن أثر اختلافات الأفراد في أنماطهم المعرفية (معتمدين على المجال مقابل مستقلين - متصلبين في إدراكهم -

مقابل مرنين) على ظاهرة إدمان الإنترنت، بالإضافة إلى اختلافاتهم العمرية ممثلة بمرحلة حساسة في حياة الفرد ألا وهي مرحلة المراهقة مقسمة إلى ثلاث مراحل فرعية.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات التي تناولت موضوعي إدمان الإنترنت والأنماط المعرفية مع متغيرات متعددة لدى المراهقين.

أولاً. الدراسات المتعلقة بظاهرة إدمان الإنترنت:

هدفت دراسة غون وبتري (Gunn & Petrie, 1998) إلى الكشف عن أثر الجنس والاكنتاب والانطواء على إدمان الإنترنت، وشملت العينة (445) شخصاً من أعمار مختلفة. أشارت النتائج إلى أن إدمان الإنترنت لا يتأثر بالجنس، وأن هناك علاقة إيجابية بين إدمان الإنترنت وبين الاكنتاب والانطوائية.

وقام كل من ليري وحاجي (1998) بدراسة هدفت إلى الكشف عن المشكلات الاجتماعية والنفسية المصاحبة لمستخدمي الإنترنت في الكويت، وقد استطلع الباحثان مرتادي مقاهي الإنترنت في الكويت، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلبية مرتادي مقاهي الإنترنت هم من الذكور غير المتزوجين، كما تراوحت أعمارهم بين (16-30) سنة، وهذا يشير إلى أن الذكور في مرحلة المراهقة المتأخرة والشباب يرتادون مقاهي الإنترنت في الكويت أكثر من غيرهم في المراحل السابقة.

وهدفت دراسة ستيفن وآخرون (Stephen, Brandy, Karen, & Kim, 1999) إلى الكشف عن اثر الجنس في إدمان الإنترنت، وشملت العينة (591) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في إدمان الإنترنت.

وأجرى كريج (Craig, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الوحدة والدعم الاجتماعي بإدمان الإنترنت لدى الطلبة المراهقين، وشملت العينة (202) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين الذين لديهم مستوى مرتفع من الوحدة، والذين يلاقون دعماً اجتماعياً أقل يكون إدمانهم على الإنترنت أكثر من المراهقين الذين لديهم مستوى منخفض من الوحدة، والذين يلاقون دعماً اجتماعياً أكثر.

وفي دراسة قام بها تساي ولن (Tsai & Lin, 2003) تبين أن بعض المراهقين المدمنين أظهروا رغبة جامحة لزيادة مدة استخدامهم للإنترنت، وقد كانت لديهم صعوبة في خفض الوقت الذي يمضونه باستخدام الإنترنت، وقد أقر فرد من أفراد العينة أن الإنترنت بالنسبة له ليس أداة، بل نوعاً من العادة أو الروتين اليومي، وقد ذكر طالب آخر أنه استخدم التلفون النقال للشبكات على الإنترنت عندما كان يركب القطار لأن لديه استخداماً قسرياً للإنترنت.

كما أجرى كانوال وآرشانا (Kanwal & Archana, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تفشي ظاهرة إدمان الإنترنت بين طلبة المدارس الهندية من عمر (16-18) سنة، وشملت العينة (100) طالب، وقد تم تقسيم الطلبة وفقاً لاستجاباتهم على مقياس إدمان الإنترنت إلى مجموعتين؛ الأولى معتمدة على الإنترنت، والثانية غير معتمدة على الإنترنت.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن أفراد المجموعة المعتمدة على الإنترنت يؤجلون أعمالهم لقضاء المزيد من الوقت في استخدام الإنترنت، ويفقدون المزيد من ساعات النوم، ويشعرون أن الحياة مملة دون الإنترنت، وهذا ما يعيق وظائفهم الأكاديمية والمهنية.

وقام ميلاني (Malaney, 2004) بدراسة استخدام الإنترنت من قبل طلبة الجامعات، بالإضافة إلى الكشف عن تأثير الجنس على استخدام الإنترنت، وشملت العينة (490) طالبا وطالبة، أشارت بعض نتائج الدراسة إلى عدم الاختلاف بين الذكور والإناث في استخدام الإنترنت.

وأجريت دراسة مسحية حول استخدام المراهقين للإنترنت في الولايات المتحدة، وشملت العينة (6700) مراهقا، وأظهرت النتائج بأن (81%) منهم يستخدمون الإنترنت للبريد الإلكتروني، و(70%) يلعبون الألعاب، و(70%) للمراسلة الفورية، و(58%) من أجل المساعدة في حل الواجبات المدرسية، و(55%) من أجل استماع الموسيقى وتحميلها (Fleming & Richwood, 2004).

وأشارت نتائج دراسة أبو جدي (2004) إلى أن طلبة الجامعات الأردنية المدمنين على الإنترنت كانوا أكثر قلقا اجتماعيا وشعورا بالوحدة، وكانت نسبة الطلاب الذكور أعلى من نسبة الطالبات في إدمان الإنترنت.

وأشارت دراسة يانغ وآخرون (Yang, Choe, Baity, Lee & Cho, 2005) التي طبقت على عينة من (328) طالبا تتراوح أعمارهم بين (15-19) سنة إلى أن المراهقين المدمنين على الإنترنت تميزوا بمجموعة من الأعراض منها: أنهم متصلبون في آرائهم ويفضلون قراراتهم الخاصة، وأنهم أكثر تسلطية وعدائية بالإضافة إلى شعورهم بالوحدة والقلق والاحتئاب.

وأجرت عواد (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين نمط الشخصية وإدمان الإنترنت، بالإضافة إلى التعرف على ما إذا كان مستوى الذكاء الانفعالي عند المراهقين المدمنين على الإنترنت مختلف عنه عند المراهقين غير المدمنين. وقد شملت عينة الدراسة طلبة المدارس الخاصة من الصفوف السابع إلى العاشر الذكور والإناث. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية المدمنين على الإنترنت يتمتعون بنمط الشخصية غير المتزن. كما كان الذكاء الانفعالي لدى المراهقين المدمنين على الإنترنت أقل منه عند غير المدمنين. كذلك أشارت النتائج إلى أن أكثر المدمنين على الإنترنت كانوا من المراهقين الذكور مقارنة مع الإناث، وكما كان معدل المراهق التحصيلي أقل كان إدمانه على الإنترنت أعلى.

يظهر من الدراسات المتعلقة بإدمان الإنترنت التي تم عرضها في الدراسة الحالية أن المراهقين قد نالوا نصيباً وافراً من الدراسة فيما يتعلق بإدمان الإنترنت، لكن هذه الدراسات درست مرحلة المراهقة كونها مرحلة واحدة، وفي الواقع يمكن تقسيم مرحلة المراهقة إلى مراحل فرعية (مبكرة، متوسطة، ومتأخرة)، وهذا طبيعي لأن فترة المراهقة تتميز بالكثير من التغيرات في الخصائص النمائية والمعرفية والإدراكية، وهذا يؤثر في شكل سلوك المراهق، فسلوك المراهق في بداية مراهقته يختلف عنه في مرحلة الذروة أو المتوسطة والمرحلة المتأخرة. ومن هنا تكون ظاهرة إدمان الإنترنت لافقة لانتباه الأهل لدى المراهق أكثر من الراشد، مما يجعلها مشكلة تستحق الدراسة والعلاج إن لزم الأمر. كما يتضح من الدراسات

السابقة أنها أشارت إلى وجود العديد من المشكلات التي تقترن بهذه الظاهرة، من مشكلات صحية تتعلق بمشكلات النظر، والعمود الفقري وقلة النوم وغير ذلك، ومشكلات اجتماعية تجعل مدمن الإنترنت يبتعد عن المجتمع ونشاطاته، ويصطدم سلباً مع أفراد أسرته بدلاً من أن يكون عنصراً فاعلاً، بالإضافة إلى المشكلات الدراسية التي تجعل منه أقل تحصيلاً بسبب هدر الكثير من الوقت دون الاهتمام بالدراسة التي تحدد مستقبله.

ثانياً، الدراسات السابقة المتعلقة بالأنماط المعرفية:

هدفت دراسة لو (Loo, 1978) إلى الكشف عن العلاقة بين العصابية والنمط المعرفي الاعتماد والاستقلال، تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً وطالبة جامعية تتراوح أعمارهم بين (18-24)، أظهرت النتائج ارتباطاً سلباً بين العصابية والاستقلال عن المجال.

أجرى محمد علي (1988) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في سمات الشخصية بين طلاب الجامعة المعتمدين على المجال والمستقلين عنه، تكونت العينة من (187) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدم اختلاف المعتمدين عن المستقلين في الثبات الانفعالي.

وهدفت دراسة عجوة (1989) إلى التعرف إلى علاقة النمط المعرفي الاعتمادي والاستقلالي بالسلوك الاجتماعي ممثلاً بالمسيرة الاجتماعية والتمرد، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين النمط المعرفي والسلوك الاجتماعي.

وهدفت دراسة أحمد (1990) إلى الكشف عن الفروق بين المراهقين المعتمدين عن المجال والمستقلين عنه في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الدراسة، وشملت عينة الدراسة (155) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في مصر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المستقلين كانوا أكثر تحصيلاً من المعتمدين، كما كانت اتجاهات المستقلين نحو الدراسة أفضل من المعتمدين على المجال. ويمكن الاستدلال من هذه النتائج أن المستقلين يتشابهون مع الطلبة الأقل إدماناً على الإنترنت في التحصيل العالي مقارنة مع المعتمدين الذين يتشابهون مع الطلبة الأكثر إدماناً على الإنترنت في التحصيل المنخفض.

وهدفت دراسة المصري (1994) إلى الكشف عن أثر الجنس والنمط المعرفي (التصلب / المرونة) على التوافق الشخصي والاجتماعي. وبلغت عينة دراسته (375) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية من تخصصات مختلفة علمية وإنسانية. وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعات من ذوي النمط المعرفي المرن كانوا أفضل من ذوي النمط المتصلب في التوافق الشخصي والاجتماعي، كما أشارت النتائج إلى أنه كلما زادت مرونة الفرد زاد توافقه الشخصي والاجتماعي والعكس صحيح، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص (علمي، إنساني) والنمط المعرفي (التصلب / المرونة) في التوافق الشخصي والاجتماعي.

وأجرى الشرقاوي (1995) دراسة هدفت إلى الكشف عن معرفة الفروق بين المعتمدين والمستقلين في الميل إلى التباعد عن الآخرين، وشملت عينة الدراسة (152) طالباً وطالبة من

طلبة كلية الخدمة الاجتماعية في جامعة حلوان بمصر. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المستقلون يميلون لأن يتابعوا عن الآخرين أكثر من المعتمدين على المجال. ويمكن الاستدلال من هذه النتائج أن المعتمدين يتشابهون مع الطلبة الأقل إدماناً على الإنترنت في التقارب من الآخرين بعكس المستقلين الذين يتشابهون في هذه الصفة من الطلبة الأكثر إدماناً على الإنترنت.

هدفت دراسة كرتين (Chretien, 1997) إلى مقارنة بين المراهقين من ذوي السوابق الإجرامية والمراهقين الذين ليس لديهم سوابق وعلاقة ذلك بالنمط المعرفي المتصلب والمرونة، وشملت عينة الدراسة (80) مراهقاً، نصفهم من ذوي السوابق، والنصف الآخر من غير ذوي السوابق، وكشفت النتائج أن هناك عجزاً معرفياً عالياً، ومخرجات اجتماعية أقل لدى عينة المراهقين ذوي السوابق مقارنة مع عينة غير ذوي السوابق، كما أشارت النتائج إلى أن أصحاب النمط المتصلب من المراهقين ذوي السوابق كانوا أكثر إدماناً على الكحول والمخدرات، وكان لديهم نشاط إجرامي متقلب.

وهدفت دراسة الحباشنة (2001) إلى الكشف عن فاعلية الاستقلال والاعتماد ودافع الإنجاز وأسلوب التدريس في تحصيل طلبة الأول الثانوي العلمي في مادة الرياضيات، واستخدمت الدراسة عينة من ثلاث مجموعات بلغ عددها الكلي (132) طالباً وطالبة في محافظة الكرك في الأردن، وأظهرت النتائج فروق دالة إحصائية في تحصيل الرياضيات تعزى لدافع الإنجاز، وكانت لصالح ذوي الإنجاز العالي، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية في تحصيل الرياضيات تعزى للنمط المعرفي الاعتمادي والاستقلالي.

يتضح من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعي النمط المعرفي الاعتماد والاستقلال والتصلب والمرونة، أن النمط المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي قد نال حظاً وافراً من الدراسات مقابل النمط المعرفي التصلب والمرونة على الرغم من عدم وجود دراسات تعالج الأنماط المعرفية مع موضوع إدمان الإنترنت — حسب علم الباحث. ويمكن أن يعزى ذلك لحدثة موضوع إدمان الإنترنت في الأدب النفسي والتربوي. ويستدل من الدراسات المتعلقة بنمط الاعتماد والاستقلال أن المراهقين المستقلين يتفوقون على المعتمدين في التحصيل الدراسي كما في دراسة أحمد (1990)، في حين لم تظهر فروق بينهم في تحصيل الرياضيات في دراسة الحباشنة (2001)، وظهرت اختلافات بين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في جانب الميل الاجتماعي لصالح المعتمدين كما في دراسة الشرقاوي (1995).

وفيما يتعلق بدراسات النمط المعرفي التصلب والمرونة، فقد أشارت إلى أن المراهقين من ذوي النمط المعرفي المرن كانوا أفضل في التوافق الشخصي والاجتماعي من ذوي النمط المعرفي المتصلب كما في دراسة المصري (1994)، في حين كان المتصلبون أكثر إدماناً على المواد المرنة كما في دراسة كرتين (Chretien, 1997)، وهذا يشير إلى أن ذوي النمط المعرفي المتصلب لديهم مشكلات متعلقة بالإدمان أكثر من الأفراد ذوي النمط المرن، مما يوحي بأن المتصلبين الذين يتعرضون للضغوط لا يتعاملون معها بشكل مناسب، فيلجؤون إلى إتباع طرق غير سليمة مثل الإدمان بمختلف أشكاله للتخلص من هذه الضغوطات.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وتتضمن وصفاً لأفراد الدراسة والأدوات المستخدمة والإجراءات بالإضافة إلى المتغيرات والمعالجة الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة، وتصنف هذه الدراسة بالتحديد ضمن منهج الدراسات السببية المقارنة.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الطلاب المراهقين والطالبات المراهقات في أربع مدارس تابعة لمديرية تربية عمان الرابعة الواقعة في منطقة الزهراء وشارع الأردن، وتتراوح أعمارهم بين (12.5 - 18) سنة، بالإضافة إلى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية / كلية عمان الجامعية، وجامعة البتراء المراهقين والمراهقات الذين تتراوح أعمارهم بين (18 - 19.5) سنة، وقد بلغ عددهم الكلي حوالي (3819) طالباً مراهقاً وطالبة مراهقة، منهم (1845) ذكوراً ومراهقين، و(1974) إناثاً مراهقات، والجدول التالي يظهر توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لنوع مرحلة المراهقة.

جدول (1) توزيع وأعداد مجتمع الدراسة الذكور والإناث وفقاً لنوع مرحلة المراهقة

م	مرحلة المراهقة	المؤسسة التربوية	الذكور	الإناث	المجموع
1	المبكرة	مدرسة الأردن للذكور، مدرسة الأندلس للإناث	610	593	1203
2	المتوسطة	مدرسة عمان الطبيعية للذكور، مدرسة نهاوند للإناث	723	762	1485
3	المتأخرة	جامعة البتراء، جامعة البلقاء التطبيقية / كلية عمان	512	619	1131
		المجموع	1845	1974	3819

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية، من خلال الشعب المدرسية كوحدة اختيار من طلبة أربع مدارس في مديرية تربية عمان الرابعة الذكور والإناث، وقد بلغ عدد أفراد العينة (177) مراهقاً ومراهقة تراوحت أعمارهم بين (12.5 - نهاية 19) سنة منهم (85) ذكوراً و(92) إناثاً موزعين على أربع مدارس في مديرية تربية عمان الرابعة وجامعة البتراء وكلية الأميرة عالية في جامعة البلقاء التطبيقية، وقد تم تصنيف أفراد الدراسة وفق مرحلة المراهقة استناداً إلى معيار العمر وهو (12 - نهاية 13) مراهقة مبكرة و(14 - نهاية 16) مراهقة متوسطة، (17 - نهاية 19) سنة مراهقة متأخرة (أبو جادو، 2007)، والجدول (2) يظهر توزيع أفراد الدراسة.

جدول (2) توزيع وأعداد أفراد الدراسة الذكور والإناث وفقاً لنوع مرحلة المراهقة

م	مرحلة المراهقة	المؤسسة التربوية	الذكور	الإناث	المجموع
1	المبكرة	مدرسة الأردن للذكور، مدرسة الأندلس للإناث	30	29	59
2	المتوسطة	مدرسة عمان المطبعية للذكور، مدرسة نهاوند للإناث	30	29	59
3	المتأخرة	جامعة البتراء، جامعة البلقاء التطبيقية / كلية عمان	25	34	59
		المجموع	85	92	177

وتم تصنيف أفراد الدراسة وفقاً لأنماطهم المعرفية (الاعتماد - الاستقلال والتصلب - المرونة) استناداً إلى نتائجهم على اختبار الأشكال المتضمنة واختبار التصلب والمرونة، والجدول (3) يظهر توزيعهم وفقاً لتصنيفاتهم على الأنماط المعرفية (الاعتماد - الاستقلال، التصلب - المرونة).

جدول (3) أعداد أفراد الدراسة الذكور والإناث وفقاً لتصنيفاتهم على الأنماط المعرفية

النمط المعرفي	الاعتماد	الاستقلال	المجموع	التصلب	المرونة	المجموع
الذكور	45	40	85	46	39	85
الإناث	46	46	92	41	51	92
المجموع	91	86	177	87	90	177

يظهر الجدول (3) أن عدد أفراد عينة الدراسة ذوي النمط المعتمد قد بلغ (91) طالباً وطالبة، في حين بلغ عدد ذوي النمط المستقل (86) طالباً وطالبة، أما ذوو النمط المتصلب فقد بلغ عددهم (87) طالباً وطالبة، وأخيراً بلغ عدد ذوي النمط المرن (90) طالباً وطالبة بمجموع كلي (177) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس بهدف جمع البيانات المطلوبة للإجابة عن أسئلتها وهي على النحو الآتي:

أولاً . مقياس نمط الاعتماد والاستقلال:

تم استخدام مقياس الاعتماد والاستقلال من إعداد الحباشنة (2001)، وهو اختبار لفظي، وذلك بعد أن تم إجراء التعديلات المناسبة ليتلاءم مع مجتمع وأغراض الدراسة الحالية، ويتكون المقياس من (33) فقرة تمثل مواقف مختلفة من حياة الطالب، حيث تتبع كل فقرة أربعة بدائل تتدرج من الاعتمادية شبه التامة في البديل الأول، ثم الاعتمادية الجزئية في البديل الثاني، ثم الاستقلالية الجزئية في البديل الثالث، ثم الاستقلالية شبه التامة في البديل الرابع. والمطلوب من الفرد اختيار بديل واحد يتناسب مع شخصيته من ضمن البدائل

الأربعة، والفترة الزمنية المحددة لتطبيق المقياس (20) دقيقة. يستخدم المقياس لتصنيف أفراد الدراسة إلى نمطين رئيسيين إما معتمدين على المجال أو مستقلين عنه. ولتصحيح المقياس يتم احتساب درجة واحدة للبديل الأول، ودرجتين للبديل الثاني، وثلاث درجات للبديل الثالث، وأربع درجات للبديل الرابع، ثم يتم احتساب الدرجة الكلية للفرد المستجيب، ثم يتم استخراج المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة، واستناداً إلى المتوسط الحسابي (75.3) يتم تصنيف الأفراد إلى معتمدين أو مستقلين؛ فالأفراد الذين يكون مجموع درجاتهم أقل من المتوسط الحسابي يصنفون بأنهم معتمدين على المجال، في حين يصنف الأفراد الذين يكون مجموع درجاتهم أعلى من المتوسط الحسابي بأنهم مستقلون عن المجال.

صدق وثبات المقياس: قامت الحباشنة (2001) بالتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة الأردنية، حيث تحققت من صدقه بطريقتين الأولى وتتمثل بصدق المحكمين، والثانية من خلال حساب معاملات الارتباط بين استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على هذا المقياس ومقياس الأشكال المتضمنة الخاص بقياس الاعتماد والاستقلال، ووجدت ارتباطاً عالياً بين الاختبارين مقدراً بـ (0.62)، ولأغراض الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على (10) محكمين من أساتذة الجامعات بتخصص علم النفس التربوي والمقياس لأخذ آرائهم حول مدى تمثيل فقرات المقياس لقياس النمط المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) ومواءمته للخصائص العمرية لعينة الدراسة والتحقق من السلامة اللغوية، وتم استخدام المعيار (7 / 10) لقبول الفقرة أو رفضها وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين المتعلقة بتعديل بعض العبارات في الفقرات (3، 7، 12، 21، 28).

وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد استخرجت الحباشنة (2001) ثبات المقياس بطريقة الإعادة ووجدت معامل ثبات عالياً للمقياس مقدراً بـ (0.83)، وللتحقق من ثبات المقياس وفقاً لمراحل المراهقة الثلاث تم حسابه بطريقتين الأولى طريقة الإعادة (Test - Re test) بفارق أسبوعان على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة عدد أفرادها (40) مراهقا ومراهقة وتشمل مراحل المراهقة الثلاث، وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وقد بلغ معامل الثبات الكلي (0.76) وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى صلاحية المقياس لأغراض الدراسة الحالية. أما الطريقة الثانية لحساب الثبات فقد كانت من خلال استخدام معادلة كرومباخ ألفا على الدراسة حيث بلغ (0.80) وهذا يؤكد صلاحية الاختبار لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً . مقياس نمط التصلب والمرونة:

تم استخدام مقياس التصلب والمرونة من إعداد المصري (1994) بعد إجراء بعض التعديلات على بعض فقراته ليتلاءم مع مجتمع وأغراض الدراسة الحالية، وهو اختبار لفظي يتكون من (40) فقرة تقيس النمط المعرفي التصلب والمرونة مدرجاً وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتشمل فقرات المقياس (26) فقرة إيجابية و(14) فقرة سلبية، والفترة الزمنية المحددة لتطبيق المقياس (20) دقيقة. ويستخدم المقياس لتصنيف الأفراد المستجيبين عليه إلى نمط التصلب أو نمط المرونة. ويتم تصحيح المقياس للفقرات الإيجابية باحتساب خمس درجات للاستجابة (دائماً) وأربع درجات للاستجابة

(غالباً) وثلاث درجات للاستجابة (أحياناً)، ودرجتين للاستجابة (نادراً)، ودرجة واحدة للاستجابة (أبداً)، أما لتصحيح الفقرات السلبية فيتم عكس الدرجات. ولتصنيف أفراد العينة في النمط المعرفي المتصلب أو المرن يتم استخراج المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة، واستناداً إلى ذلك المتوسط (106.5) يتم تصنيف الأفراد ذوي النمط المتصلب إذا كانت درجاتهم أعلى من المتوسط الحسابي، والأفراد ذوي النمط المرن إذا كانت درجاتهم أقل من المتوسط الحسابي.

صدق وثبات المقياس: يعد المقياس صادقاً في البيئة الأردنية إذ قام المصري بالتأكد من صدقه وتطبيقه في الأردن، وذلك بطريقة صدق المحتوى، وارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية، وللتحقق من موثوقية المقياس لأغراض الدراسة الحالية ومجتمع الدراسة، تم عرضه على (10) محكمين من أساتذة الجامعات بتخصص علم النفس التربوي والمقياس لأخذ آرائهم حول مدى تمثيل فقرات الاختبار لمقياس النمط المعرفي (التصلب- المرونة)، وتم استخدام المعيار (10 / 7) لقبول الفقرة أو رفضها، وقد أجمع المحكمون على صلاحية فقرات الاختبار لمقياس النمط المعرفي التصلب والمرونة في حين قدم بعضهم ملحوظات متعلقة بإعادة ترتيب الفقرات الإيجابية والسلبية وتم الأخذ بها.

وفيما يتعلق بثبات المقياس تم حسابه بطريقتين الأولى طريقة الإعادة (Test - Re test) بفارق أسبوعين على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة عدد أفرادها (40) مرافقا ومرافقة، وتشمل مراحل المراهقة الثلاث، وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد بلغ (0.78) وهو معامل ثبات عال يشير إلى صلاحية الاختبار لأغراض الدراسة الحالية. أما الطريقة الثانية لحساب الثبات فقد كانت باستخدام معادلة كرومباخ ألفا على الدراسة، حيث بلغ (0.82)، وهذا يؤكد صلاحية المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

ثالثاً. مقياس الإدمان على الإنترنت:

استخدم الباحث مقياس يونغ (Young) لإدمان الإنترنت، الذي قامت بتعريبه ومواءمته للبيئة الأردنية عواد (2006)، ويستند المقياس إلى معيار الكشف عن الإدمان على المقامرة الوارد ضمن الدليل التشخيصي الرابع للجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM- IV) (American Psychiatric Association, 1994)، حيث تكون المقياس بصورته الأجنبية من (20) فقرة، أمام كل فقرة تدرج خماسي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً. وقد قام الباحث بتعديل الصياغة اللغوية لبعض فقراته ليتلاءم مع مجتمع الدراسة الحالية وأغراضها، وشمل المقياس بصورته النهائية (20) فقرة حيث صيغت (10) فقرات منه باتجاه إيجابي، و(10) فقرات أخرى باتجاه سلبي. ولتصحيح الفقرات الإيجابية تم احتساب خمس درجات لاستجابة دائماً، وأربع درجات لاستجابة غالباً، وثلاث درجات لاستجابة أحياناً، ودرجتين لاستجابة نادراً، ودرجة واحدة لاستجابة أبداً، أما الفقرات السلبية فيتم تصحيحها بعكس الفقرات الإيجابية، ثم يتم احتساب مجموع استجابات الفرد على المقياس لتمثل درجته الكلية على إدمان الإنترنت، وتتراوح أعلى درجة وأقل درجة على المقياس بين (20 - 80) درجة، وكلما كانت درجة الفرد الكلية على المقياس أعلى فإن ذلك يدل على أن إدمانه على الإنترنت يكون كثيراً، أما إذا كانت درجته أقل فإن ذلك يدل على أن إدمان الفرد على الإنترنت يكون أقل.

صدق وثبات المقياس:

يعد المقياس صادقاً في البيئة الأردنية حيث قامت عواد (2006) بالتحقق من صدقه بطريقتين: الأولى صدق المحتوى ممثلاً بصدق المحكمين، والثانية صدق البناء خلال إيجاد معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على المقياس، بعد أن قامت الباحثة بتطبيقه على عينة بلغت (273) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة. وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.42-0.72)، وهي جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). وللتحقق من المزيد من صدق المقياس في الدراسة الحالية فقد تم عرضه على (10) محكمين من أساتذة الجامعات بتخصص علم النفس التربوي، والمقياس لأخذ آرائهم حول مدى تمثيل فقرات الاختبار لمقياس النمط المعرفي (إدمان الإنترنت) ومواءمته لعينة الدراسة، والتحقق من السلامة اللغوية، واستخدم المعيار (10 / 7) لقبول الفقرة أو رفضها، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين المتعلقة بتغيير بعض العبارات لتنسجم مع جميع الأعمار المستخدمة في الدراسة الحالية.

وتم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى طريقة الإعادة (Test – Retest) بفارق زمني مقداره أسبوعان؛ إذ تم تطبيق مقياس إدمان الإنترنت على عينة أولية من غير عينة الدراسة الأصلية عدد أفرادها (40) مراهقاً ومراهقة، وبلغ معامل ثباته (0.87)، أما الطريقة الثانية لحساب معامل الثبات فكانت من خلال حساب معادلة كرومباخ ألفا على عينة الدراسة الأصلية؛ إذ بلغ معامل الثبات للمقياس (0.92)، وهي معاملات ثبات عالية جداً، مما يسوغ استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

طرق جمع البيانات:

قام الباحث نفسه بتطبيق أدوات الدراسة الثلاث ممثلة بمقاييس الاعتماد والاستقلال، والتصلب والمرونة، وإدمان الإنترنت، وقد تم التطبيق في الحصتين: الأولى والثانية في المدارس، حيث تم تطبيق مقياس الاعتماد والاستقلال ومقياس التصلب والمرونة في الحصّة الأولى، في حين تم تطبيق مقياس إدمان الإنترنت في الحصّة الثانية، وقد استغرق التطبيق في المدارس أربعة أيام. أما في جامعتي البلقاء والبتراء، فقد تم التطبيق خلال يومي الاثنين والأربعاء، وذلك لأن المحاضرات في هذين اليومين تستغرق ساعة ونصف، علماً بأن الوقت الكلي لتطبيق الأدوات يحتاج إلى (60) دقيقة فعلية، و(10) دقائق لتهيئة الطلبة وشرح التعليمات، وقد استغرق التطبيق في الجامعتين يومين.

متغيرات الدراسة:

أولاً- المتغيرات المستقلة وتشمل المتغيرات الآتية:

أ- الأنماط المعرفية:

1 - الاعتماد مقابل الاستقلال.

2 - التصلب مقابل المرونة.

ب- الجنس (ذكر، وأنثى).

ج- نوع مرحلة المراهقة (المراهقة المبكرة، والمراهقة المتوسطة، والمراهقة المتأخرة).

ثانياً - المتغيرات التابعة:

- الإدمان على الإنترنت.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلتها وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) بالإضافة إلى اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج وهي مرتبة وفقاً لترتيب أسئلتها:

أولاً. أثار الأنماط المعرفية على ظاهرة إدمان الإنترنت:

أ. السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في إدمان الإنترنت لدى المراهقين في بعض مدارس تربية عمان الرابعة وجامعتي البلقاء والبتراء تعزى للنمط المعرفي (الاعتماد - الاستقلال)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمراهقين من خلال إجاباتهم على مقياس إدمان الإنترنت وفقاً لمتغير النمط المعرفي والجدول (4) يظهر ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المراهقين على مقياس إدمان الإنترنت وفقاً للنمط المعرفي (الاعتماد - الاستقلال)

النمط المعرفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعتمد	91	37	14.2
المستقل	86	36.5	15.3
الكلي	177	36.8	14.7

يتضح من الجدول (4) أن هناك فروقاً طفيفة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين المعتمدين على المجال الإدراكي والمستقلين في إدمان الإنترنت؛ إذ بلغ للمعتمدين (37) بانحراف معياري (14.2) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستقلين (36.5)، بانحراف معياري (15.3)، وذلك بمتوسط حسابي كلي مقداره (36.8) وانحراف معياري قدره (14.7). وللتعرف على دلالة هذه الفروق بين المتوسطات، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول (5) يظهر نتائج التحليل.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر النمط المعرفي
(الاعتماد، الاستقلال) على إدمان الإنترنت

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	” ف “ المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	10.997	1	10.997	0.051	0.822
داخل المجموعات	37947.410	175	216.842		
الكلية	37958.407	176			

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المعتمدين والمستقلين في إدمان الإنترنت؛ إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (0.051) بمستوى دلالة (0.822)، وهذه النتيجة تعني أن المراهقين المعتمدين على المجال الإدراكي لا يختلفون عن المراهقين المستقلين عن المجال الإدراكي في إدمان الإنترنت، مما يشير إلى أن الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي متساوون مع الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة من خلال تحليل خصائص واهتمامات المراهقين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي ومجالات تفوقهم، حيث إن خصائصهم تتنافى مع خصائص مدمني الإنترنت، فالمعتمدون يتميزون بالنجاح في العلاقات الاجتماعية في حين إن مدمني الإنترنت يتميزون بالعزلة الاجتماعية، والمستقلون يتميزون بالتفوق في التحصيل كما في دراسة أحمد (1990)، في حين إن مدمني الإنترنت يتميزون بتدن في التحصيل الدراسي، وإذا ما نظرنا لخصائص الأفراد المعتمدين في الدراسات السابقة نرى أنهم يتفوقون في المهارات الاجتماعية على الأفراد المستقلين كما في دراسة الشرقاوي (1995)، التي أكدت ميل المعتمدين إلى التقارب من الآخرين، وبالمقابل نرى الدراسات المتعلقة بإدمان الإنترنت قد كشفت عن الأفراد المدمنين على الإنترنت يشعرون بالوحدة وفق العلاقات الاجتماعية، وهذا يأتي لصالح الأفراد المعتمدين مقابل المستقلين، وهذا ما أكدته دراسة كريج (2002) (Craig) التي أشارت إلى أن المراهقين المدمنين على الإنترنت يعانون من الوحدة، والدعم الاجتماعي الأقل. في حين أثبتت الدراسات أن الأفراد المستقلين يتفوقون على المعتمدين في التحصيل والمهارات الدراسية، وبالمقابل أثبتت الدراسات المتعلقة بإدمان الإنترنت أن الأفراد المدمنين على الإنترنت يتميزون بأنهم أقل تحصيلاً من غير المدمنين، وهذا يأتي لمصلحة المستقلين، وهذا ما أشارت له دراسة لن وتساي (2001) (Lin & Tsai) التي كشفت عن أن مدمني الإنترنت يعانون من مشكلات دراسية، وبهذا يمكن التسليم بهذه النتيجة، واعتبار عدم اختلاف المعتمدين عن المستقلين في إدمان الإنترنت نتيجة طبيعية.

ب. السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في إدمان الإنترنت لدى المراهقين في بعض مدارس تربية عمان الرابعة وجامعتي البلقاء والبتراء تعزى للنمط المعرفي (التصلب-المرونة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمراهقين من خلال إجاباتهم على مقياس إدمان الإنترنت وفقاً لمتغير النمط المعرفي والجدول (6) يظهر ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المراهقين على مقياس إدمان الإنترنت وفقاً للنمط المعرفي (المتصلب، المرنة)

النمط المعرفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتصلب	87	39.2	16
المرن	90	34.5	13
الكلي	177	36.8	14.7

يتضح من الجدول (6) أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين المراهقين ذوي النمط المعرفي المتصلب والمرن في إدمان الإنترنت؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمتصلبين (39.2) بانحراف معياري (16)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمرنين (34.5) بانحراف معياري (13)، وذلك بمتوسط حسابي كلي مقداره (36.8) بانحراف معياري قدره (14.7). وللتعرف على دلالة هذه الفروق بين المتوسطات، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول (7) يظهر نتائج التحليل.

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر النمط المعرفي (المتصلب، المرنة) على إدمان الإنترنت

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	”ف“ المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	989.027	1	989.027	4.682	* 0.032
داخل المجموعات	36969.380	175	211.254		
الكلي	37958.407	176			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين المتصلبين والمرنين في إدمان الإنترنت؛ إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (4.682) بمستوى دلالة (0.032)، وبالرجوع للجدول (6) يتضح أن المتوسط الحسابي للمتصلبين كان أعلى منه لدى المرنين، مما يؤكد أن هذه الفروق كانت لصالح المراهقين من ذوي النمط المعرفي المتصلب، وهذه النتيجة تعني أن المراهقين المتصلبين كانوا أكثر إدماناً من المراهقين من ذوي النمط المعرفي المرن.

ويمكن تفسير النتيجة لما يتمتع به المراهقون المتصلبون من خصائص ممثلة بالعناد والتمسك بالرأي الأمر حتى لو كان خاطئاً الأمر الذي يجعلهم أقل كفاءة من المراهقين المرنين في إقامة علاقات اجتماعية مستقرة سواء في الأسرة أو مع الأصدقاء مما يجعلهم أكثر عرضة للهروب من الواقع الاجتماعي إلى الإنترنت الذي يشعر فيه الفرد بأنه هو الذي يملك زمام الأمور من حيث التنقل في المواقع التي تناسبه دون أن يلاقي ما يقف أمام أفكاره. كما أن الدراسات أثبتت أن الأفراد المتصلبين أكثر عرضة للإدمان من الأشخاص المرنين. وهذا ما أشارت له دراسة المصري (1994) التي أكدت على أن الأفراد المتصلبين كانوا أقل توافقاً شخصياً واجتماعياً من المرنين، ودراسة عواد التي أشارت إلى أن غالبية المدمنين على الإنترنت يتمتعون بنمط

شخصية غير متزن، ودراسة يانغ وآخرين (Yang, et al., 2005) التي أشارت بأن المراهقين المدمنين على الإنترنت تميزوا بأنهم متصلبون في أرائهم، ويفضلون قراراتهم الخاصة، وأنهم أكثر تسلطية وعدائية بالإضافة إلى شعورهم بالوحدة والقلق والاكتئاب.

ثانياً. أثر الجنس على ظاهرة إدمان الإنترنت:

أشار السؤال الثالث هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في إدمان الإنترنت لدى المراهقين في بعض مدارس تربية عمان الرابعة وجامعتي البلقاء والبتراء تعزى للجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمراهقين من خلال إجاباتهم على مقياس إدمان الإنترنت وفقاً للجنس والجدول (8) يظهر ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المراهقين على مقياس إدمان الإنترنت وفقاً للجنس

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس
14.7	38.2	85	الذكور
14.7	35.5	92	الإناث
14.7	36.8	177	الكلي

يتضح من الجدول (8) أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية للمراهقين في إدمان الإنترنت وفقاً للجنس في حين كانت انحرافاتهم المعيارية متساوية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمراهقين الذكور (38.2) بانحراف معياري (14.7)، وبلغ المتوسط الحسابي للمراهقات الإناث (35.5) بانحراف معياري (14.7)، وذلك بمتوسط حسابي كلي مقداره (36.8) بانحراف معياري (14.7). وللتعرف على دلالة هذه الفروق بين المتوسطات، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول (9) يظهر نتائج التحليل.

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الجنس على الإدمان الإنترنت

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	“ف” المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	324.462	1	324.462	1.509	0.221
داخل المجموعات	37633.945	175	215.051		
الكلي	37958.407	176			

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين المراهقين الذكور والمراهقات الإناث في إدمان الإنترنت؛ إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (1.509) بمستوى دلالة (0.221)، وهذا يعني عدم اختلاف المراهقين الذكور عن المراهقات الإناث في إدمان الإنترنت.

وربما يعود عدم اختلاف الذكور والإناث في درجة إدمان الإنترنت لتشابه الظروف البيئية الاجتماعية التي يتعرض لها الذكور والإناث المراهقين في المؤسسات التربوية، فالإنترنت متوافر في مدارس الذكور والإناث، كما هو متوافر في الجامعات لكلا الجنسين، أضف إلى ذلك أن الأهل يشجع الجنسين على تعلم الحاسوب والإنترنت؛ لأنه أصبح متطلباً ضرورياً في الحياة اليومية، مما يوحى بأن المتصلين الذين يتعرضون للضغوط لا يتعاملون معها بشكل مناسب، فيلجؤون إلى اتباع طرق غير سليمة مثل الإدمان بمختلف أشكاله للتخلص من هذه الضغوطات. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ميلاني (Malaney, 2004)، ودراسة ستيفن وآخرين (Stephen, Brandy, Karen, & Kim, 1999)، وغون وبيتر (Gunn & Petrie, 1998)، التي لم تظهر الدراسة فروقاً بين الذكور والإناث في إدمان الإنترنت، في حين اختلفت مع دراسة عواد (2006) التي أظهرت فروقاً في إدمان الإنترنت لصالح الذكور.

ثالثاً. أثر نوع مرحلة المراهقة على ظاهرة إدمان الإنترنت:

أشار السؤال الرابع هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في إدمان الإنترنت لدى المراهقين في بعض مدارس تربية عمان الرابعة وجامعتي البلقاء والبراء تعزى لمتغير نوع مرحلة المراهقة (مبكرة - متوسطة - متأخرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمراهقين من خلال إجاباتهم على مقياس إدمان الإنترنت وفقاً لمرحلة المراهقة التي يخضعون لها والجدول (10) يظهر ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المراهقين على مقياس إدمان الإنترنت وفقاً لمرحلة المراهقة

مرحلة المراهقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المبكرة	59	32	13.3
المتوسطة	59	37.2	15.4
المتأخرة	59	41.2	14.1
الكلي	177	36.8	14.7

يتضح من الجدول (10) أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين المراهقين في إدمان الإنترنت وفقاً لمرحلة المراهقة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لذوي المرحلة المبكرة (32) بانحراف معياري (13.3)، وبلغ المتوسط الحسابي لذوي المرحلة المتوسطة (37.2) بانحراف معياري (15.4)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لذوي المرحلة المتأخرة (41.2) بانحراف معياري (14.1)، وذلك بمتوسط حسابي كلي مقداره (36.8) وانحراف

معياري كلي مقداره (14.7). وللتعرف على دلالة هذه الفروق بين المتوسطات، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول (11) يظهر نتائج التحليل.

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر مرحلة المراهقة على الإدمان الإنترنت

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2501.831	2	1250.915	6.139	* 0.003
داخل المجموعات	35456.576	174	203.773		
الكلي	37958.407	176			

*دال إحصائياً عند مستوى دلالة $(0.01 \geq \alpha)$.

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين المراهقين في إدمان الإنترنت وفقاً لمراحل مراهقتهم التي يخضعون لها، إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (6.139) بمستوى دلالة (0.003)، وهذا يدل على أن المراهقين يختلفون في إدمانهم على الإنترنت وفقاً لمرحلة المراهقة التي يخضعون لها، وبسبب وجود هذه الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو في الجدول (12).

جدول (12) نتائج المقارنات البعدية على اختبار شيفيه لإدمان الإنترنت وفقاً لمرحلة المراهقة

مرحلة المراهقة	المبكرة	المتوسطة	المتأخرة
المبكرة		- 5.153	* - 9.186
المتوسطة	5.153		- 4.034
المتأخرة	*9.186	4.034	

*دال إحصائياً عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

يتضح من نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين المراهقين في المرحلة المتأخرة والمراهقين في المراهقين في المرحلة المبكرة في إدمان الإنترنت، وكانت هذه الفروق لصالح ذوي المرحلة المتأخرة، وهذا يعني أن المراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة كانوا أكثر إدماناً على الإنترنت من المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة، في حين لم يختلف المراهقون في مرحلة المراهقة المتوسطة عن المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة والمتأخرة في إدمان الإنترنت. وربما يعود تفوق مراهقين ومرهقات مرحلة المراهقة المتأخرة على مراهقين ومرهقات مرحلة المراهقة المبكرة إلى خصائص الأفراد النمائية والاجتماعية في هاتين المرحلتين؛ إذ إن المراهق في مرحلة المراهقة المتأخرة قطع شوطاً كبيراً في بناء الهوية والبحث عن الذات، وأصبح يرى نفسه قادراً على اتخاذ القرارات بشكل أكبر من السابق، كما أن أسرته والمجتمع أصبح ينظر إليه نظرة مختلفة عن النظرة التي ينظرون فيها إلى المراهق في المرحلة المبكرة، فالنظرة إليه

هي أقرب للبالغين منها للأطفال، في حين النظرة للمراهق في المرحلة المبكرة هي أقرب للأطفال من البالغين، وهذا يجعل المراهق يبحث عن وسائل متعددة ليضع هويته التي جاهد من أجلها في مكان تستحقها حسب وجهة نظره؛ لذا فهو يلجأ للإنترنت ليقتضي أوقاته، ويشكل علاقاته الخاصة، ويبحث عن اهتماماته التي تبلورت الآن أكثر من ذي قبل. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن أعمار مدمني الإنترنت تتراوح بين (16-30) سنة كما في دراسة غون وبيترى (Gunn & Petrie, 1998). وقد يعود سبب عدم اختلاف المراهقين في مرحلة المراهقة المتوسطة في إدمان الإنترنت عن المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة والمتأخرة إلى وقوعهم بين المرحلتين فبعضهم ما زال متأثراً بالمرحلة السابقة وبعضهم الآخر أصبح أقرب في خصائصه النمائية والبلوغ للمرحلة المتأخرة؛ لذلك لم تكن هناك فروق واضحة.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:
1. عمل برامج إرشادية موجهة للمراهقين وخصوصاً المراهقين في عمر (17-19) سنة عن مخاطر إدمان الإنترنت.
 2. عمل برامج علاجية للمراهقين من ذوي النمط المعرفي المتصلب والتأكيد على خطوة استخدام الإنترنت الخاطيء.
 3. القيام بالمزيد من الدراسات حول ظاهرة إدمان الإنترنت.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح محمد (2007). علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو جدي، أمجد (2004). أثر القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة، وكشف الذات، في إدمان الإنترنت، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أحمد، توفيق (1990). العلاقة بين الأساليب المعرفية والعادات الدراسية، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، مج6 (29): 54-76.
- الحباشنة، ميسر (2001). فاعلية الاستقلال / الاعتماد ودافع الإنجاز الدراسي وأسلوب التدريس في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- الزبيعي، أحمد (2000). أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلاب كلية التربية في جامعة مؤتة: دراسة تجريبية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- الشرقاوي، أنور (1995). الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية، مكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة.
- الشرقاوي، أنور (1992). علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
- الشريف، نادية (1982). الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، عالم الفكر، الكويت، ع2، مج13.
- عجوة، عبد العال (1989). الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية: دراسة عملية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.

- عواد، نيرمين أنطون (2006). علاقة نمط الشخصية والذكاء الانفعالي بإدمان الإنترنت، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الكندري، يعقوب، القشعان، حمود (2001). علاقة استخدام الإنترنت بالعزلة الاجتماعية لدى طلاب جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، مج 17 (1): 1-45.
- ليري، صالح، حاجي، محمد (1998). أثر المشكلات الاجتماعية والنفسية المصاحبة لمستخدمي مقاهي الإنترنت: مؤتمر الكويت حول الطرق السريعة للمعلومات، الكويت، ج 1، 16-18.
- محمد علي، جمال (1988). العلاقة بين الأساليب المعرفية وقدرات التفكير، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- المصري، محمد عبد المجيد (1994). أثر الجنس والأسلوب المعرفي (التصلب، المرونة) على التوافق الشخصي والاجتماعي عند طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- يونس، كمبرلي (1998). الإدمان على الإنترنت. ترجمة: هاني ثلجي، دار جون وإيلي وأبنائه.

المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Ed. (DSM - IV)*. Washington, DC: Author.
- Beard, W. & Wolf, M. (2001). Modification in The Proposed Diagnostic Criteria for Internet Addiction. *Cyber Psychology & Behavior*, Vol. 4 (3): 43 - 51.
- Berk, L. (1999). *Infants, Children, and Adolescents*, 3rd Ed. Allyn And Bacon.
- Chretien, R. (1997). *Neuropsychological Signs Associated with Cognitive Styles in Young Offenders*, University of Ottawa, Canada, Ph.D. Dissertation, ATT NQ26111.
- Coop, A. & Sigel, I. (1977). *Cognitive Style: Implication for Learning and Instruction*, Vol. 2 (1): 152.
- Craige, P. (2002). *Correlates of Internet Use and Addiction in Adolescents*. Ph.D. Dissertation, Buffalo, State University of New York.
- Fleming, M. & Richwood, D. (2004). *Teens in Cyberspace*. *Youth Studies Australia*, Vol. 23 (3): 14 - 16.
- Germishuys, J. (2006). *Psycho - Educational Identification and Treatment of Internet Addiction*, Ph.D. Dissertation, AAT 0818550.
- Gross, F., Juvonen, J. & Gable, L. S. (2002). *Internet Use and Wellbeing in Adolescence*. *Journal of Social Issues*, Vol. 58, No1.
- Gunn, D. & Petrie, H. (1998). *Internet Addiction: The Effect of Sex, Age, Depression and Introversion*. Paper Presented at The British Psychological Society. London.
- Heino, R., Lintonen, T. & Rimpela, A. (2004). *Internet Addiction? Potentially Problematic Use of the Internet in a Population of 12 -18 Year - Old Adolescents*. *Addiction Research and Theory*, Vol. 12, No. 1. PP.89 - 96.
- Kagan, J. (1966) *Reflection - Impulsivity and Inductive Reasoning, Childhood*, Vol. 37 (1): 583 - 594.
- Kanwal, N. & Archana, A. (2003). *Internet Addiction in Student: A Cause of Concern*. *Cyber Psychology & Behavior*, Vol. 6, No. 3, 371 - 382.
- Lin, S. & Tsai, Ch. (2001) *Analysis of Attitude Toward Computer Network and Addiction of Taiwanese Adolescence*, *Cyber - Psychology & Behavior*, Vol. 4 (3): 372 - 376.
- Loo, R. (1978) *Extraversion and Field Dependence to Neuroticism*. *Perceptual Motor Skills*, Vol. 2: 74 - 78.
- Malaney, G. (2004). *Student Use of The Internet*. *Journal of Educational Technology Systems*, Vol. 33(1)53 - 66.
- Messick, S. (1976) *Individuality in Learning*, Jess Bass: San Francisco.
- Mohan, J. (1993) *Educational Psychology*, Wiley Eastern Limited: Newdelhi, India..
- Shapira, A., Lessig, C., Goldsmith, T., Szabo, T., Lazowitz, M. Gold, S. & Stein, J. (2003).

Problematic Internet Use Proposed Classification and Diagnostic Criteria. *Depression and Anxiety*, Vol. 17: 207 - 216.

Stephen, D., Brandy, S., Karen, R., & Kim, P. (1999). An Examination of Internet Usage on Two College Campuses. *College Student Journal*, Vol. 33 (2): 32 - 46.

Tsia, Ch. & Lin, S. (2003). Internet Addiction of Adolescent in Taiwan: An Interview Study. *Cyber Psychology & Behavior*, Vol. 6 (6): 14 - 20.

Witkin, H. , Moore, C., & Goodenough, D. (1977) Field Dependent and Independent Cognitive Style and Their Implication, *Review of Educational Research*, Vol. 47 (1): 1 - 64.

Yang, Ch., Choe, B., Baity, M., Lee, J. & Cho, J. (2005). SCL - 90 - R And 16PF Profiles Of Senior High School Students with Excessive Internet Use. *The Canadian Journal of Psychiatry - Original Research*, Vol. 50 (7).

Young, K. (1999) *Internet Addiction: Symptoms, Evaluation, and Treatment*, Professional Resource Exchange, Inc. N. Y.

Young, K. & Rodgers, R. (1998). The Relationship Between Depression and Internet Addiction. *Cyber Psychology & Behavior*, Vol. 1 (1): 46 - 52.

Young, K. (1996). The Emergence of A New Clinical Disorder, Paper Presented at the 104 the Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada, August 15, 1996.

مخيلة الطفل والتخمة المشهدية، الصورة التلفزيونية نموذجاً: قراءة سوسيولوجية في تجربة المشاهدة والمضامين الثقافية

د. منصف المحواشي

قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية
صفاقس، تونس

الملخص:

يتركز جهودنا في هذه الدراسة على تحليل مضمون البرامج التلفزيونية التي يستهلكها الأطفال من الجنسين والمحتوى الثقافي والأدبي المقدم إليهم خلالها، متوسلين في ذلك بتقنيتي الاستبانة وتحليل المضمون. ونهدف من وراء ذلك إلى تحديد تأثيرات تلك المضامين على أداء مخيلتهم ونشاطاتهم الذهنية والوجدانية. ويتحقق هذا المسعى بقراءة مؤشرات عدة أهمها أساساً: حجم الوقت الذي يقضيه الأطفال يومياً في مشاهدة التلفزيون، ومحتويات المادة المصورة التي يستهلكونها بما في ذلك من مضامين قيمية ورموز ثقافية وأدبية، وعادات التلقي التي اعتادوا عليها في المشاهدة. ويتجه الاهتمام في ذلك إلى ضبط المؤثرات التربوية التي تحدثها كثافة المشاهدة على شخصية الطفل وذاكرته الثقافية، مقارنة أثر الأعمال الذهنية التي ينجزها المشاهد خلال المشاهدة بأثر النشاطات الذهنية التي يمارسها عندما يكون بصدد القراءة ومطالعة القصص أو الاستماع إلى الحكايات التي يرويها الكبار. ويخلص هذا العمل في نتائجه الأخيرة إلى اقتراح ملامح عامة لبيداغوجيا تربوية خاصة تهدف إلى ترشيد التعامل مع التلفزيون، ودرء المساوئ المحتملة التي قد تصاحب مشاهدتنا وخاصة مشاهدة الأطفال له.

The Child's Imagination and the Viewing Surfeit, the Television's Image as a Sample: A Sociological Reading in the Viewing Experience and its Cultural Implications

Mahwachi Moncef

Sociology Department, Faculty of Arts and Humanities, Sfax - Tunisia

Abstract

This work proceeds through the two techniques of questionnaire and Content Analysis to find out the volume of attendance that the television occupies in the life of many social categories of Tunisian children from both sexes who belong to middle and low social classes, and to assess the impact of this attendance on the performance of their imagination and their mental and emotional activities. And this purpose is fulfilled through the reading of many signs, more important of which are primarily: the volume of time spent everyday by children in watching TV, the content of the filmed substance they consume, including their value-laden cultural and literary connotations, and the habits of receiving that the children have become accustomed to in viewing. Attention is paid to finding out the type of impacts made by the density of viewing of the mind and the imaginative activities practiced by children when dealing with the materials broadcast by television; a comparison will be made between all that and the kind of mental activities practiced by children when they are reading novels or listening to stories told by old people. This paper concludes by suggesting general features to an educational pedagogy with aims at the same time, avoiding the possible shortcoming that may accompany our viewing of TV and that of the children.

مقدمة:

عندما يتحدث النقاد والمهتمون عن وظائف وسائل الإعلام اليوم وخاصة عن التلفزيون ودوره، يجمعون على أن هذه التقنية قد اجتاحت حياة الناس، وأصبحت تنمط التفكير والمواقف والرؤى وتعرض على الهواء أسرار الحياة الحميمة والخاصة، وتأخذ من وقتنا الكثير لتقدم لنا مادة تغلب عليها السطحية (Wunenburger, 2000). ويشير هؤلاء إلى أن ذلك يهدد بحق التراث الذي تنطوي عليه الثقافة المحلية. وإذا كان هؤلاء قد أشاروا إلى مخاطر تمس حياة الناس بصفة عامة فماذا عسى أن يكون أمر الناشئين والأطفال؟ إن هذه المساهمة تنخرط في إثارة هذا السؤال التربوي والحضاري المهم. فقد أخذت ثقافة التلفزيون تستأثر باهتمامنا كهولاً وناشئين وتسهم بشكل كبير في تشكيل ميولاتنا ورؤانا وفي إنتاج أنواع جديدة من المعنى، ذلك أننا أصبحنا بحق أمام طغيان نوع من الثقافة المرئية التي تختلف من حيث مضامينها، وخاصة من حيث شكل الإبلاغ وأساليب التلقي التي تصاحبها، عن الثقافة الشفوية والمكتوبة. فمع انتشار جهاز التلفزيون في كل بيت واتساع رقعة بث القنوات الفضائية الرقمية، أصبحنا بحق أمام صبيب جارف من المادة الثقافية المصورة، تعرض عبر المشهد والصوت أنماطاً فكرية وقيمية كثيفة ومتعددة الأصول الحضارية واللغوية، يمثل المشهد والصورة فيها أداة التعبير الحاسمة. ومثل هذا الوضع الثقافي والتربوي الجديد فرض تقاليد جديدة لدى الناشئين في استهلاك المادة السردية والأدب الحكائي، وذلك من حيث نمط التلقي، أو المضمون الثقافي والقيمي المقدم.

ثمة إذن تحول حاسم في آليات التواصل الثقافي، وانتقال الإرث المعنوي والرمزي بين الأجيال. فعندما تأسست للصورة كحدث ثقافي وتكنولوجي جديد سلطتها، وزاحمت النص المكتوب في وظائفه التواصلية والتعبيرية، أخذت الكلمة بمضامينها المقروءة والمحكية وبطقوس الاستماع والتلقي التي أخذت تلازمها، تتدحرج من عرشها لتأخذ مكانها الصورة الموجهة. وخاصة صورة التلفزيون. مختصرة الحدث والمشهد معاً، فارضة على المتلقي أساليب جديدة في استهلاك المادة الثقافية والسردية. وبهذا التحول أصبحت الصورة بؤرة حاسمة للحدث الفكري والإبداعي. فقد ولد هذا الوضع الجديد واقعاً تربوياً جديداً اتسم أساساً بتراجع إقبال الأجيال الناشئة على الكتاب والأدب المقروء لصالح الإقبال أكثر على الأدب التلفزيوني المصور، وقد أثر هذا التحول الحاسم كثيراً. من حيث نوعه وكمه. على النشاطات الإبداعية عند الناشئين وخاصة على أساليب الأداء الفكري الذي ينجزه الجهازان الذهنيان الأساسيان في عمليات الإبداع الذهني والنمو الوجداني، ألا وهما جهاز التخيل وإنتاج الصور الذهنية (l'imagination) من جهة، وجهاز التذكر وخرن الذكريات (mmorisation) وتنشيطها من جهة أخرى. فالمسألة بكل هذه الأبعاد تتسم بحساسية حضارية كبيرة؛ لأنها تمس الحقل الذي تستثمر فيه المجتمعات معنوياً أهم طاقاتها وثوراتها الرمزية لبناء مستقبلها وتنمية أجيالها والحفاظ على هويتها الوطنية.

إشكالية الدراسة:

انطلاقاً من هذه المقدمات، تتضح لنا معالم الإشكال العلمي الذي سيشغل اهتمامنا في هذا العمل، ونطوقه كما يلي: إن الحضور الكثيف للتلفزيون واكتساحه للأوقات الحميمة من

الحياة العائلية وأوقات الطفل قد أفرز وضعاً ثقافياً جديداً، فالمادة الثقافية والأدبية الغزيرة التي يبثها، وإن مثلت رافداً من الروافد التعليمية والترفيهية المهمة في التنشئة والتعلم، فقد خلفت في المقابل وبفعل تأثير المضامين المتعارضة التي تبثها وخاصة بما تفرضه من عادات جديدة في مشاهدة برامجه، ضروباً من التشوش والتداخل الثقافي الذي يتأتى أساساً من تأثيرات مادة إعلامية وترفيهية متعددة المرجعيات ومتعارضة المضامين وخالية في أحيان كثيرة من التناغم الدلالي والمعنوي، ومثل هذا الواقع الجديد قد أدى لدى المشاهدين الناشئين إلى ظهور حالات من الغموض والتناقض أحياناً في تمثيل المعاني والرموز وتبلور ذاكرتهم الفردية والجماعية، كما كان له أيضاً التأثير البالغ على أداء مخيلة الطفل الصغير وعلى عمليات تخزين التجربة الذهنية والوجدانية، الأمر الذي خلق حالات من التخمة المشهدية تيسرها عادة بساطة إبلاغ الصورة وقدرتها السريعة على إشباع ضروب من اللذة الذهنية كان الطفل قد تعود على إيجادها خلال مطالعته لكتاب أو استماعه لحكاية يرويها له أحد الكهول. معنى ذلك أن حضور التلفزيون بهذا الحجم كان له بالتأكيد التأثير الكبير على تجربته التعليمية، والمضمون الثقافي الذي يتلقاه فيها، والأداء الذي تعمل به مخيلته، ونوع الأنشطة الذهنية التي ينجزها.

أهداف الدراسة:

يهدف هذا العمل إلى الكشف عن وضع جديد للتنشئة بدا يسود في العائلة التونسية منذ انتشار التلفزيون وحضوره المكثف في المنزل وارتباطه بالفضائيات المتعددة، وإن مثل حضوره الكبير هذا يعدّ مؤشراً إيجابياً عما وفره التحديث الاجتماعي من ثمرات تقنية للعائلة، فإنه لا يعفي من التفكير فيما أحدثه ذلك من تغيير في مجال تربية النشء والتواصل بين الكهول والناشئين، وكيفيات انتقال الإرث الثقافي من جيل إلى جيل. ويتركز جهدها خلال هذا العمل على تبين الكيفية التي تعيش بها فئات من الأطفال في تونس وربما في أقطار عربية أخرى. تجربتهم الخاصة مع التلفزيون، وذلك بالنظر إلى أساليب التلقي التي تتم بها المشاهدة والمضامين الثقافية التي يستهلكها المشاهدون الصغار.

ويمكن أن نطوق حدود الإشكال الأساسي لهذا العمل وأهدافه المعرفية في القضايا والمسائل الجوهرية الآتية:

بأي شاكلة يحضر التلفزيون في حياة الأطفال؟ وما حجم الزمن الذي يقضونه في مشاهدته؟ وبأي نمطية (العادات المألوفة) تتم هذه المشاهدة؟ وما تأثير كثافة استهلاكهم للمادة التلفزيونية على أداء مخيلتهم وأنشطتها؟ وما المضمون الثقافي والفكري والتربوي الذي يمرُّ إليهم من الأدب المصور ورموز شخصياته المألوفة؟ وما نوع المحصول اللغوي والمعرفي الذي يكتسبونه؟

حدود الدراسة:

لقد تركز الاشتغال في هذه الدراسة على عينة من الأطفال محددة بالحجم والمكان والزمان والانتماء المجالي والاجتماعي، واتجه الاهتمام فيها إلى تبين ملامح التجربة الثقافية والوجدانية التي يعيشها الأطفال خلال مشاهدتهم للتلفزيون. وتبقى الإشارة ضرورية هنا

إلى أن الظواهر والنتائج التي خلصنا إليها تبقى محددة بهذه الضوابط، وذلك حتى لو اتصل البعض منها وخاصة في جانبه الكيفي بظواهر شبيهة يعيشها أطفال آخرون من أوساط اجتماعية وقطرية متباينة؛ ولذلك يجب مراعاة هذه الحدود في التعامل مع النتائج.

ملاحظات حول الفرضيات:

يغلب على هذا البحث الطابع الكيفي والاستطلاعي، وهو لذلك لا يوظف الأسلوب الافتراضي الاستنتاجي (hypothetico-deductif)، كما لا يتجه نحو اختبار فرضيات حددت مسبقاً لقياس مدى صدقها وصحتها، ومن ثم إثباتها أو دحضها أو تحويرها. فهذا البحث يتجه خصوصاً إلى تحقيق كشوفات كيفية حول التجربة الوجدانية والثقافية والذهنية التي يخوضها الأطفال مع التلفزيون، وإنما تم توظيف التحليل الإحصائي لغاية ضبط بعض الظواهر، وقياس حجم متغيراتها مما يسمح بتأويلها وفهمها؛ ولهذا تخلينا عن تحديد الفروض لعدم قابلية اختبارها.

المفاهيم الأساسية:

ثمة مفاهيم أساسية تحضر بكثافة في هذا العمل، نضمنها دلالات علمية محددة، ونستحضرها بها خلال التحليل، فنحن نعتقد أن التوظيف العلمي للمفاهيم يمثل دوماً شرطاً أساسياً للإحاطة السليمة بالظواهر التي نعالجها، فهو يسمح بإدراك سليم للوقائع، ويضمن تواصلًا ناجعاً بين الباحث وغيره من المشتغلين على مثل تلك الوقائع والظواهر. ونضبط هذه المفاهيم في ثلاثة أساسية هي الآتية:

أ. المخيلة/المخيال: هي من المفاهيم الحديثة التي بدأت تتخذ لها مكانة في مباحث المتخيل (l'imaginaire) وعلم الاجتماع والانتروبولوجيا الثقافية وعلم النفس والدراسات الحضارية، ويشار بهذا المفهوم إلى الجهاز النفسي والذهني الذي يختص به الإنسان، والذي من مهمته إنتاج الصور الذهنية والأخيلة وتركيبها وفق أنظمة محددة، لتؤلف العالم الوجداني والنفسي للفرد والجماعة، فبواسطتها تنتظم الرموز والمعاني الكبرى التي تدرك بها الذات وجودها في الطبيعة والكون، وتتشكل أبعادها اللاشعورية العميقة، ويشغل هذا الجهاز الذهني وفق شبكة الرموز التي بواسطتها يتم تأويل المعاني والوقائع، وتتشكل بها بنية الجماعة اللاشعورية. وعلى خلاف ملكة العقل التي تميل إلى ضبط الحقائق والأشياء بإدراكها وعقلها (من: عقل الشيء / الحصان أو الدابة، أي ربطها وضبطها) وفق منطق دلالي صارم، فتطرد من اهتمامها كل خيالي وأسطوري وخرافي، فإن المخيلة تتخذ من هذه الأبعاد التي استبعدتها العقل نفسها مادة نشاطها وإبداعها؛ لذلك تصير العلاقة بين الدال والمدلول قائمة على المجازات والاستعارات وأشكال من العدول والانزياح (l'cart). وفي مجال العدول هذا (يسميه أصحاب نظرية الأدب أيضاً انزياحاً) تبدع المخيلة أشكالاً عديدة من الصور الفنية والخيالية وغيرها. وتتجسد نشاطات المخيلة من خلال ما تنتجه وتعبر عنه الجماعات البشرية من فنون وآداب وأساطير وغير ذلك من أشكال الإبداع الثقافي والذهني، وتطفو تأثيراتها من خلال نشاطات الذهن الواعية وغير الواعية: في الحلم أو في اليقظة، في البهجة أو الحزن، مع اللذة أو مع الألم، وفي غير ذلك من الحالات التي يظهر فيها الإنسان. وتتخذ الصور التي تنتجها المخيلة أشكالاً تتفاوت في العمق والظهور كان علماء النفس وخاصة «سيفموند فرويد» قد حددوا

آليات اشتغالها وفق أنظمة محددة. ولئن ارتبط تشكل هذه البنى العميقة واشتغالها عند «فرويد» بالتجارب الأولى من حياة الطفل كذات فردية، فإن «قوستاف يونق» - تلميذه الذي طور مفهوم اللاشعور - قد ربط تشكل تلك البنى اللاشعورية (يسمىها «البنى الأولية العميقة»: archetypes) بالتجربة التي تخوضها الجماعة البشرية جمعاء وبذاكرتها الكلية، ليجعل اللاشعور جمعياً هذه المرة مرتبطاً أكثر بالتجربة الإنسانية الشاملة وبأزماتها وتاريخها الضارب في فجر وجود الإنسان (Jung, 1988) وقد ذهب «جلبار دوران» (Durand, 1984) الذي استفاد طويلاً من دروس هؤلاء بعيداً في أطروحاتهم، - وإن بشكل أكثر عمقاً وشمولية - ليقراً إنترولوجيا الكيفية التي تتشكل وتتنظم بها مخيلة الإنسان / الـ «اوموسابيانس». وقد بين «دوران» في مؤلفه «البنى الأنثروبولوجية للمتخيل» بعد قراءات متعددة المداخل للأساطير وتاريخ الأديان والخرافات الشعبية والانتاجات الفنية والأدبية لشعوب مختلفة سواء منها تلك المسماة بدائية أو حديثة، أن مخيلة الإنسان تمثل خزاناً لرصيد الصور التي يراكمها في حياته وخلال تجاربه، وتحفظها الذاكرة وتعيد إنتاجها وتركيبها دوماً خلال ممارسات الحياة، وذلك وفق نظامين مخياليين مختلفين: يُسمَّى الأول «النظام النهاري للصورة» (structures diurnes de l'imaginaire) ويُسمَّى الثاني «النظام الليلي للصورة» (structures nocturnes de l'imaginaire). ومهما يكن تنوع المقاربات العلمية وخصوصاً الأنثروبولوجية منها حول المخيلة البشرية، ومهما يكن تباين تفسير كيفيات أدائها فثمة تأكيد على أن جهاز المخيلة يمثل ثروة الإنسان وخزانه الوجداني الحي؛ ولذلك يبقى دوماً في حاجة أكيدة إلى رعاية، بل إلى تربية خاصة. ونحن إذ نؤكد هذه الأبعاد في تعريف المخيلة فلأن تجربة الطفل مع التلفزيون لا تسلم من مدهامات الصورة الموجهة، ومن أشكال التسطیح والعنف الرمزي اللذين يمكن بفعل الكثرة والدوام أن يجفقا الخيال، ويدفعا إلى التسطح والخمول.

ب. الذاكرة: هي من ملكات الذهن الأساسية، فيها يتم تخزين المعلومات وتسجيل التجارب والمعلومات والصور الذهنية وتنظيمها، ولذلك تمثل سجلاً ومخزوناً للصور التي تنتظم وفق أنظمة رمزية خاصة يتم استحضارها وتوظيفها بوعي وخاصة بلاوعي، وذلك وفق آليات سيكولوجية محددة في مختلف السياقات ووفق الضرورات التي تقتضيها وقائع الحياة اليومية. وتتخذ الذاكرة - سواء في صورتها الفردية أو الجماعية - شكلين مترابطين:

- الذاكرة القصيرة وتتصل أساساً بالماضي القريب للفرد والجماعة والعائلة التي يحيا معها، كما تتصل بالأحداث والتجارب التي خيضت فيها وبمختلف الوقائع الدالة والحاسمة (بأفراحها وأحزانها وأزماتها) التي ارتسمت في ذاكرة الفرد وجماعته.

- الذاكرة العميقة ويشار بها إلى الذاكرة الجماعية الإنسانية المشتركة والمائلة في قاع الذات البشرية، وتتصل بالترسبات العامة (rsidus) التي تشكلت في قاع الذاكرة البشرية وبماضيها وعقدتها العامة، وترتبط هذه الذاكرة بأحداث التأسيس الكبرى وزمن البدايات التي روت أحداثها قصص النصوص المقدسة والأساطير والحكايات. وقد تتجسد مظاهر هذه الذاكرة العميقة من خلال أحلامنا وممارساتنا الطقوسية والفنية والاحتفالية الدينية. ويعود الفضل إلى كثير من علماء النفس والأنثروبولوجيا وتاريخ الأديان والأساطير الذين درسوا هذه المخيلة والذاكرة بأبعادها العميقة والشاملة، نذكر بعضهم هنا على سبيل الإشارة:

«سيفموند فرويد» و«كارل قوستاف يونغ» و«مرسيا الياد» و«كلود ليفي شتراوس» و«جلبار دوران» وغيرهم.

ويجب أن نضيف إلى هذا ما أشار إليه عالم الاجتماع الفرنسي «موريس هالبواكس» عند تعريفه للذاكرة الاجتماعية (Halbwachs Maurice, 1997)، فقد رأى أن شخصية أي فرد في المجتمع إنما تستند إلى ذاكرتين اثنتين: ذاكرة فردية خاصة ومحدودة بالذات المفردة، وتخضع إلى منطق التميز والتفرد لكنها تبقى ذاكرة رخوة وضعيفة لأنها انطباعية ومحدودة. وذاكرة جماعية تتسم بخلاف الأولى بالتعدد والكثرة والانصهار وهي لذلك صلبة وقوية وتمثل قاعدة الضمير الجمعي. ومهما يكن من أمر، تبقى الذاكرة مرهفة لأحداث الحياة وذاكراتها لتخزينها في أرشيف رمزي خاص بالشخصية الجماعية وال. ويجب القول إن الذاكرة تتأثر كثيراً بتجارب الحياة في سنوات الطفولة الأولى وبمؤثرات ما يسمى بالتنشئة الأولية وما يخزن خلالها من أحداث وصور ومعلومات، لتبقى راسخة وفاعلة في ذاكرة الشخصية تحيل بصورها ومحتوياتها النفاذة دوماً إلى عالم الوقائع والتجارب التي تعاش لاحقاً.

ملاحظات حول منهجية الدراسة وتقنيات البحث الميداني:

تتوسل هذه الدراسة في جوهرها بتقنيتين اثنتين في جمع المعلومات الأساسية، وهما بالتحديد الاستبانة وتحليل المضمون. وقد وظفنا التقنية الأولى لغاية محددة تتمثل في وصف الظاهرة، وتحديد أحجام متغيراتها وقياس مؤشراتنا، لكن دون أن يتم توظيف ذلك في تحليل الروابط السببية بين المتغيرات، وذلك لمحدودية حجم العينة وتمثيليتها لكل فئات الأطفال والعائلات في المجتمع التونسي. وقد شملت وحدة المعاينة 120 طفلاً من الفتيان والفتيات ينتمون إلى مجموعة من المدارس الإعدادية (مرحلة دراسية انتقالية تدوم 3 سنوات: السابعة والثامنة والتاسعة، تأتي مباشرة بعد تعليم ابتدائي يدوم 6 سنوات، وتسبق التعليم الثانوي الذي ينتهي بالكالوريا) التابعة لإحدى مدن الساحل التونسي الأوسط وريفها وهي مدينة المكنين⁽¹⁾. وتتراوح أعمار الأطفال موضوع المعاينة بين 12 و17 سنة تنتمي غالبيتهم إلى عائلات من الفئات الشعبية والوسطى، وقد عدنا كل طفل ممثلاً لعائلته. وتمت الاستبانة خلال شهري جانفي وفيفري من سنة 2005. ولئن كانت عينة هذه الدراسة محدودة من حيث الحجم والتمثيلية بالمقاييس العلمية الدقيقة، فإن لحضور متغيري الجنس (فتيان / فتيات) من جهة والانتماء المجالي (ريف / حضر) من جهة ثانية ما يسمح بنوع من التمثيلية الدالة والمعقولة في إطار المكان والزمان اللذين تمت فيهما المعاينة، وفي إطار مجتمع الأصل الذي تغلب على فئاته الطبقات الشعبية، وخاصة الوسطى، وقد تمت تكملة هذه التقنية الأولى بثانية ذات بعد كفي هذه المرة تتمثل أساساً في تحليل مضمون المادة التلفزيونية التي يستهلكها الأطفال، وضبط محتوياتها الثقافية والاجتماعية والأدبية التي يقترحها الإعلام التلفزيوني على المشاهدين من الأطفال خلال يومهم.

وفيما يلي نوضح حجم العينة التي تم الاشتغال عليها وكيفية توزيع أفرادها:

(1) المكنين مدينة تقع في الساحل الأوسط من البلاد التونسية، وتنتمي إلى ولاية المنستير وهي إحدى أكبر الأقاليم من حيث الكثافة السكانية. وتمثل نسبة المجال الحضري لهذه الولاية إدارياً 100/100، لكن جانبا من القرى والتجمعات السكنية المحسوبة على المجال الحضري هي من زاوية نظر سوسيوولوجية ذات خصائص ريفية وذلك من حيث نمط العيش والعلاقات الاجتماعية.

جدول (1) توزع أعضاء العينة

الجنس			الانتماء المجالي		
النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	ذكور		
26.6 %	32	33.3 %	40	72	حضري
17.5 %	21	22.5 %	27	48	ريفي
44.2 %	53	55.8 %	67	120	المجموع

الخلفية النظرية: ملاحظات حول الخطاب العلمي المتصل بالطفل والثقافة التلفزيونية.

إذا أجلنا مؤقتاً الحديث عن المقاربات النقدية الكبرى التي اهتمت بنقد وظائف وسائل الإعلام في المجتمعات الحديثة والغربية خصوصاً (Baudrillard,1979)، وبالتركيز على التلفزيون (Bourdieu,1999) باعتبارها أبرز هيئة إعلامية حاضرة في الحياة العائلية والاجتماعية ومنخرطة في الصراعات الاجتماعية واستراتيجيات القوى المهيمنة لتتحكم في الأذواق والرؤى، وإخفاء الحقائق وإضفاء الشرعية على أنواع معينة من الثقافة على حساب أنواع أخرى، فإنه بالإمكان القول إن الخطاب العلمي حول هذه المؤسسة وثقافتها وتأثيرها فيهم، يشقه موقفان يختلفان في تقويم دورها والمضامين الأدبية والفنية والتربوية التي تتضمنها. وفي الحقيقة ينهض هذان الموقفان المتباينان في الأصل على رأيين متناقضين لعملية التربية. «فكل مرب -ولياً كان أو مدرساً- يتعامل مع الطفل بحسب نظرة ما للتربية، وهذه الأخيرة هي محصلة المكتسب التربوي والتجربة التي خاضها خلال الطفولة. ويرأوح هذا الموقف من التربية بين الخشية على الطفل من جهة والثقة فيه من جهة ثانية، فإذا كان المربي / الأب / الأم متوجساً وحذراً وممن يخشى على الطفل من الآثار المحتملة لفعل الهيئات التنشيطية الموازية فسيستجبه في سلوكه التربوي نحو الحرص المتشدد في حمايته من العنف الذي يتوقعه من التلفزيون، وفي حال الثقة فيه يترك له المجال ليتعامل معه بأمان وكيفما يشاء (Chalvon et autres,1991).

وضمن الموقف الحذر من فعل التلفزيون تبين «ليليان لورسات» الخطر الذي يمثله هذا الجهاز على الأطفال الناشئين وخاصة الذين يستهلكون مادته بكثرة. ف«ترك الأطفال أمام التلفزيون - كما تقول - يعني إخضاعهم بشكل متكرر لقصف (Bombardement) انفعالي يمكن أن تكون له تأثيرات مؤذية على توازنهم (Lurçat Liliane,1989)، ف«مخيلة الطفل وخاصة الناشئ الصغير تبقى معرضة لمداهمات الصورة وعنفها؛ مما سيدفع الطفل إلى أن يكتشف مبكراً العلاقات الأكثر بربرية في حياة البشر» (Lurçat,1989,162).

وفي مقابل هذا الموقف المتوجس من التلفزيون يرى «سكرام» (وجماعة الباحثين الذين اشتغلوا معه على الموضوع) أن علاقة الطفل بالتلفزيون هي علاقة معقدة، ولا يمكن مجازاة النظرة إليه بصيغة مفيد أو غير مفيد، ويذهب إلى الاعتبار أن كل الأسئلة التي تثار حول هذه العلاقة تنتهي دوماً إلى جواب واحد مفاده أن «الأمر إنما يعتمد على... Cela dpen de» وهو ما يعني أن التلفزيون ليس خيراً أو شراً محضاً ولكنه لا يتحول إلى جهاز «مؤذ» إلا في ظروف خاصة تتصل بطبيعة المادة المشاهدة وبمضمونها وأسلوبها والظروف التي

تتم فيها مشاهدته. وضمن هذا الاتجاه نفسه ينتقد «سكرام» الاعتبار الذي يرى الطفل مجرد مشاهد سلبي يلتهمه التلفزيون ويتحكم فيه، ويؤكد في المقابل أن المشاهد الصغير إنما يوظف التلفزيون، ويتلهى به لا العكس (Vilches Lorenzo, 1995).

ومن جهة أخرى يضع «سارج تيسرون» تجربة الطفل مع التلفزيون في إطار مجمل التجربة النفسية بأكملها، ويبين أن الصورة إنما تتخذ وضعاً مخصصاً، حيث تنهض في وجدان للطفل بوظيفة الربط بين تجربته الوجدانية والحسية من جهة وتجربته اللغوية والتواصلية من جهة ثانية. وكلما اختل وضع واحدة من هذه العناصر ارتبك معها التوازن النفسي، وعاش الطفل اهتزازاً وجدانياً وخصوصاً في الحال التي تكون فيها الصورة عنيفة وغريبة عليه، ويدعو «سارج تيسرون» لتجاوز هذا الوضع إلى تشجيع الأطفال على أن يتعلموا بأنفسهم فن التصوير، و«فبركة» الصورة، واستعمال أجهزة التصوير، ومناولتها بحسب حاجاتهم الخاصة وذلك ليتدربوا عليها ويستأنسوا بها، ومن ثمة ينكسر الحاجز النفسي القائم دونها.

وسواء اتصل الأمر بما رآه «سكرام» وجماعته أو بما ذهب إليه «تيسرون» فجميعهم يتفقون على أن الأمر لا يرتبط بالصورة والمادة التلفزيونية في ذاتها، بل يتصل أساساً بالكيفية التي يتم بها التعامل معها، ويرون أن الأولياء والمربين مدعوون أكثر إلى التدخل الرشيد لتوجيه عادات أطفالهم الصغار ومساعدتهم في ذلك كما يدعونهم بالدقة إلى التمييز في تعاملهم مع أبنائهم بين المكتسب القديم الذي حصلوا عليه هم من تجربتهم التي خضعوا لها في ماضيهم من جهة، وبين ما يعيشه أطفالهم وتجربتهم التي يخوضونها في المشاهدة فعلاً، وغاية ذلك كسر الأوهام المسبقة التي يحملها الآباء حول التلفزيون وهو ما سيساعدهم على حسن التعامل مع هذا الجهاز الذي احتل موقعاً مهماً في حياة أبنائهم ولا يمكن إلغاء وجوده.

المعطيات المستخلصة من الميدان:

1. الحضور المكثف للتلفزيون في الحياة العائلية:

تشهد الأسرة التونسية منذ انتشار حضور التلفزيون وخاصة مع تطور تقنيات البث الإلكتروني وتعدد الفضائيات تحولاً مهماً في عادات تضييق الوقت والاجتماع العائلي، فقد أخذ هذا الجهاز يسجل حضوره الكثيف في الحياة العائلية واتسعت مجالات استحواذه على أوقات فراغ الأسرة النهارية والليلية. ومع هذا الحضور المكثف تشكل جدول زمني عائلي خاص وعادات التقاء وسهر جديدة. وتعكس نتائج التعداد العام للسكان والسكنى لسنة 2004 المتعلقة بمستوى العيش من خلال مؤشر التجهيزات المنزلية والترفيهية حصول تطور كبير في حجم امتلاك الأسر للتلفزيون. فقد بلغت النسبة 90.2 % سنة 2004 من العائلات المالكة لهذا الجهاز مقابل 79 % فقط سنة 1994، كما ارتفعت نسب امتلاك اللاقط الهوائي الرقمي من 2.1 % سنة 1994 إلى 46.8 % سنة 2004 (المعهد الوطني للإحصاء، 2005)، وقد أكدت معطيات العمل الميداني هذا التوجه نحو الارتفاع، إذ تبين أن نسبة حضور التلفاز لدى عائلات أطفال العينة المستجوبين قد وصلت نسبة 100 %، وأكدت أيضاً حضوراً مكثفاً لهذا الجهاز في المسكن الواحد (من جهاز واحد إلى

ثلاثة في نفس المسكن)، مع وجود نسبة مرتفعة نسبياً للاقط الهوائي الرقمي. ويكشف لنا الجدول الآتي عن حجم حضور التلفاز لدى العائلات المراقبة:

جدول (2) عدد الأجهزة في المنزل الواحد

المجال الريفي		المجال الحضري		عدد الأجهزة
النسبة المئوية	عدد العائلات	النسبة المئوية	عدد العائلات	
79 %	38	75 %	54	1
18.75 %	09	22.2 %	16	2
2.08 %	01	2.77 %	02	3
100 %	48	100 %	72	المجموع

نحن إذن بإزاء ظاهرة دالة بحق؛ إذ تحول التلفزيون إلى ضرورة في المسكن، وبحكم الطابع الفرجوي والترفيهي الذي أصبح يضمه في الاجتماع العائلي، فقد أصبح يحشد أمامه أعداداً من المشاهدين من مختلف الأجيال على كامل اليوم ولو في أوقات غير متزامنة وموزعة على كامل مساحات الزمن اليومي. واللافت للاهتمام في المعطيات السابقة ما تشير إليه من ارتفاع في نسب العائلات التي تملك أكثر من جهاز تلفزيوني في نفس المسكن الواحد، وهو ما يعني أن العائلة قد تجاوزت المستوى الكمالي في توفير التلفزيون ليصبح حاجة خاصة يستدعيها التنامي الكبير لمؤشرات مستوى العيش والنزوع إلى الفردانية التي بدأت تجتاح الأسرة التونسية، وخاصة في العقود الأخيرة. ويمكن تسويغ هذا الحضور المتعدد لأجهزة التلفزيون في المسكن الواحد باستمرار فاعلية تقاليد التقدير التي تفرضها مكانة الآباء الكبار، فقد أصبح ذلك يستدعي أن يختص الأبوان والأبناء كل بجهاز خاص لتفادي مشاهدة بعض البرامج والمشاهدات في وقت واحد، ولو أن مثل هذه الظاهرة هي أكثر حضوراً في البيئات الريفية من البيئات الحضرية.

2. الوقت المقضي أمام التلفزيون:

ظاهرة أخرى يتم رصدها وتؤكدها الإحصائيات، وهي أن التلفزيون بدماع انتشار الهوائيات الرقمية وتعدد الفضائيات أكثر سطوة من التلفزيون الذي ببث برامج القناة المحلية، وهو ما يدعو المشاهدين من الأطفال إلى أن يقضوا أوقات أطول في متابعة مواد متنوعة تستحوذ على اهتمامهم كالصور المتحركة والمسلسلات و«الكليبات» والأشرطة السينمائية. ويعطينا الجدول الثالث صورة عن مساحات الوقت التي يقضيها أطفال العينة أمام التلفزيون.

جدول (3) مساحات الوقت المقتضى يومياً أمام التلفزيون

الفتيات				الفتيان				الأطفال
المجال الريفي		المجال الحضري		المجال الريفي		المجال الحضري		المجال
النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	عدد الساعات
% 13.3	03	% 15.6	05	% 22.2	06	% 25	10	ساعة واحدة
% 19	04	% 25	08	% 33.3	09	% 7.5	03	ساعتان
% 57.1	12	% 28	09	% 40.7	11	% 27.5	11	3 ساعات
% 09.5	02	% 31	10	% 03.7	01	% 40	16	أكثر من 3 ساعات
% 100	21	% 100	32	% 100	27	% 100	40	المجموع

وثمة مؤشرات أخرى دالة يشير إليها هذا الجدول، تتمثل خصوصاً في اتساع مساحات الوقت المقتضى يومياً أمام التلفزيون فـ 74% من عينة أطفال الريف يقضون ما بين 3 ساعات و4 ساعات ونصف في المشاهدة مقابل 67% من عينة أبناء المدينة. وتميل هذه النسبة إلى الارتفاع خاصة لدى فتيات المدينة. وتشير هذه المعطيات إلى نوع التغير الحاصل في نمطية قضاء الوقت واجتماع العائلة، وحجم الوقت الذي أصبح يقطعه التلفزيون من مساحة الزمن الحميمي لحياة العائلة.

3. أوقات المشاهدة:

يبدو أن جميع فجوات الوقت المتاح للأطفال لا تخلو من دوي التلفزيون، ولو أن كيفية توزع هذه الأوقات يختلف من فئة الأطفال الذكور إلى فئة الإناث. لكن الجامع بينهم هو تكثف أوقات المشاهدة، خصوصاً في أواخر المساء وبدايات السهرة، أي: في الأوقات الحميمة من الحياة اليومية للعائلة. ويقدم لنا الجدول رقم (4) اللاحق توضيحاً لذلك.

جدول (4) أوقات مشاهدة التلفزيون خلال اليوم

الفتيات				الفتيان				الأطفال
المجال الريفي		المجال الحضري		المجال الريفي		المجال الحضري		المجال
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	أوقات المشاهدة
% 9.5	02	% 15.6	05	% 7.4	02	% 15	06	في الصباح
% 19	04	% 15.6	05	% 29.6	08	% 20	08	في المساء
% 52.4	11	% 56.2	18	% 37.1	10	% 40	16	الساعات الأولى من السهرة
% 19	04	% 12.5	04	% 25.9	07	% 25	10	أوقات متأخرة من الليل
% 100	21	% 100	32	% 100	27	% 100	40	المجموع

إن ما يقارب 45% من مجموعة العينة يقعون أمام التلفزيون في بدايات السهرة، وهو الوقت الذي غالباً ما يتفرغ فيه أفراد العائلة من نشاطات العمل ويجتمعون معاً. معنى ذلك أن أطول وقت يقضيه الأطفال أمام التلفزيون يتزامن مع أهم وقت حميمي من اجتماع العائلة. لكن يجب القول ان في هذا الحضور اختلافاً نسبياً بين الجنسين من الأطفال (35% للفتيان و54.3% للفتيات) وذلك بالنسبة إلى كلا المجالين، فالفتيات هن الأكثر بقاءً أمام التلفزيون من الفتيان في هذا الوقت. لكن ثمة مؤشر آخر لا تكشفه هذه المعطيات مباشرة ويتمثل في وجود نسبة مهمة من الأطفال تصل حد 20% منهم يقعون أمام التلفزيون إلى وقت متأخر من السهرة، ولو أن هذا الميل يبقى مرتفعاً عند الفتيان (25.4%) أكثر من الفتيات (15.5%). وتشير هذه المعطيات إلى ظاهرة دالة أخرى، فالأطفال يستهلكون إضافة إلى مادتهم «الطفولية» و«الشبابية» من الأدب المصور مادة هي أكثر «كحولية» خاصة منها المسلسلات الدرامية والأفلام المدبلجة وأفلام المغامرات والحركة التي تعرض في أوقات متأخرة من السهرة. هكذا إذن يكتسح التلفزيون بمشاهدته المبهره وصوره العابرة جانباً مهماً من أوقات فراغه، ومن الوقت الحميمي الذي قد يقضي مع العائلة، فمشاهدة التلفزيون بالشكل الذي أشرنا إليه قد اقتطعت جانباً كبيراً من مساحة الزمن العائلي المتاح، مما يعني أن هذا الجهاز «الثرثار»، قد أصبح بحق يستحوذ على مساحة كبيرة من الزمن العائلي الذي كان في زمن غير بعيد يمثل بالنسبة إليها المجال الحميمي الأوسع للحوار والتواصل والجلوس الجماعي، وبهذا الحضور المكثف تقلص جانب كبير من الثراء الرمزي واللغوي والثقافي الذي تنطوي تلك الأحاديث والحكايات والألعاب التي كانت تتم خلال جلسات العائلة، ثم إن طغيان نشاط المشاهدة قد قلص إلى حد كبير من النشاطات الجسمية والحركية عند الطفل ليصبح الخمول هذه المرة ذهنياً وجسدياً معاً. فقد تحول جهاز التلفزيون بهذه الكثافة إلى شخصية محورية جاذبة تتحكم في نمطية الزمن العائلي، وهو ما يعني أنه قد قلص - على الرغم من تجميعه المشاهدين من أفراد العائلة في حجرة وزمن واحد - من مساحة الزمن العائلي التي تقضى في التواصل العائلي والحوار واللعب. فخلال هذا الوقت «الصامت» لن يكون المشاهد الصغير خلال تنقله من قنارة إلى أخرى في مأمن من مدهامات الصور ذات المرجعيات المتعارضة، والرموز المتنافرة، والإيحاءات الدلالية المتنوعة.

وتزامناً مع هذا الحضور المكثف للتلفزيون فان لفضاء المسكن تأثيراته الموازية على أجساد الأطفال وأذهانهم أيضاً، فقد يتسبب ضيقه - وخاصة إذا كان من صنف المساكن الشعبية ضيقة الفضاء - تأثيرات انفعالية سلبية على القاطنين فيه من الناشئين، حيث إن رؤية مشهد غرامي أو جنسي مثير لم يتعود الناشئ على رؤيته في بيئته المحلية، يولد لديه ضغطاً داخلياً وتشوشاً في تمثل الممنوعات الجنسية. وها هنا شددت اهتمامنا ظاهرة سلوكية طالما عكستها الملاحظات المتواترة تتصل أساساً بما يؤتاه الأطفال، وخاصة المراهقين من فضول ورغبة في المشاهدة أو التصنت واستراق السمع لكل ما هو جنسي أو عراء جسدي. وإن كان يتأتى هذا السلوك بالأساس من شكل تربوي متشدد تجاه كل ما هو جنسي وجسدي فان لضيق فضاء المسكن مع ما يصاحب المشهد الجنسي من إثارة عابرة تأثيرهما أيضاً. فارتفاع عدد الأبناء في العائلة الواحدة مع عدم توافر الغرف بالكم المناسب مع ما قد يبث من مشاهد تتواتر فيها لقطات القبلة الحميمة بين الجنسين، وهي مشاهد لم يألّف المراهقون رؤيتها في بيئتهم العائلية، إضافة إلى ما قد يصاحب ذلك من تكتم وصرامة يؤتياها الكبار تجاه النواحي الجنسية، كل هذه العوامل مجتمعة توفر مقدمات لنمو نظرة سحرية للجنس وتخلق بحكم

تواترها ضروباً من التهيج الانفعالي المرضي، وتخلق بيئة تسهم في ظهور عقدة التصنت والفضول واستراق النظر، وهذا يغذي مبكراً نمو معرفة مشوهة بالعلاقات الجنسية والحياة العاطفية.

4 نمطية المشاهدة: فردية / جماعية:

مؤشر آخر تعكسه أوقات المشاهدة التلفزيونية وتوزعها خلال أوقات اليوم، فالوتيرة التي تتم بها تشتتد في المساء بالنسبة إلى أغلب فئات الأطفال، وهو ما يعني أن المشاهدة إنما تتم وبنسبة عالية منها بمعية أفراد العائلة (بمعدل 30%). لكن نسبة من الأطفال من الجنسين (22.5%) يشاهدون التلفاز في انفراد، وأغلب مشاهداتهم بالنسبة إلى وقتهم الفردي تتم في الصباح حيث تفضل الأمهات أن يبقى أطفالهن أمام التلفزيون أطول وقت خصوصاً عندما يكن منشغلات بأداء النشاطات المنزلية. ويعطينا الجدول اللاحق صورة عن نمطية المشاهدة لدى الأطفال:

جدول (5) نمطية المشاهدة

الفتيات				الفتيان				نوع المشاهدة
النسبة المئوية	التكرار - ريف	النسبة المئوية	التكرار - حضر	النسبة المئوية	التكرار - ريف	النسبة المئوية	التكرار - حضر	
23.8%	05	18.75%	06	18.5%	05	22.5%	09	فردية
28.6%	06	31.25%	10	29.6%	08	25%	10	بمعية الإخوة فقط
4.7%	01	6.25%	02	7.4%	0	10%	04	مع الأصدقاء
42.8%	09	43.75%	14	44%	12	42.5%	17	بمعية الوالدين
100%	21	100%	32	100%	27	100%	40	المجموع

وتشير معطيات هذا الجدول إلى ظاهرتين. أولاً: الاتساع النسبي لوقت المشاهدة الذي يقضيه أطفال العينة من الجنسين، وفي كلا المجالين في المشاهدة دونما مرافق، وهو ما يسمح لهم بحرية أكبر في متابعة برامج قد لا تتناسب مع سنهم في نظر الكهول، ولا تتوافق مع حاجياتهم النفسية بما في ذلك الأفلام العنيفة أو ذات المضامين الكهولية، أو لا تتماشى مع القيم العائلية والجماعة المحلية، وخاصة تلك التي يمس بعضها الأنماط الاستهلاكية والعلاقات الجنسية.

الظاهرة الثانية التي يشير إليها الجدول هي أن خمس أطفال العينة (5 / 1) يشاهدون برامج التلفزيون فرادى، وفي أوقات متأخرة من السهرة، حيث يخلد جل أفراد العائلة إلى النوم. ويتواتر اتجاه الانفراد بالتلفزيون في هذه الأوقات لدى كلا الجنسين، وخاصة لدى الفتيان الذكور الذين يستغلون التسامح الذي قد تبديه العائلة تجاههم. ويمكن تفسير هذا الميل إلى المشاهدة خلال هذا الوقت بما يميز مواد هذه البرامج الليلية من إثارة يستحسنها المراهقون (مثل أفلام «الأكشن» والمغامرات وما يصاحبهما من إثارات)، إضافة إلى أن الرقابة الأهلية المسلطة على الفتيان هي أضعف مما هي مسلطة على الفتيات عامل يجعلهم أقدر على اختراق الضوابط التي قد يضعها الوالدان والعائلة على مشاهدة برامج بعض القنوات.

5. المواد التلفزيونية المستهلكة:

مع انتشار اللاقط الهوائي الرقمي ارتفع صبيب المادة التلفزيونية، فوفر للمشاهد الصغير فرصاً أوفر للمشاهدة والتنقل بين قنوات متعددة ومتابعة البرامج المفضلة. وقد سمحت هذه الكثافة بتنامي أذواق جديدة بدأت تتبلور لدى فئات الأطفال، مما فتح الشهية أكثر لتمضية أوقات طويلة أمام التلفزيون، ومما استوجب ظهور أنماط جديدة في المشاهدة. ويعطينا الجدولان اللاحقان دليلاً مفصلاً حول نوعية البرامج والمواد التي يستهلكها الأطفال في مشاهداتهم.

جدول (6) القنوات المشاهدة

النسبة المئوية	الفتيات	النسبة المئوية	الفتيان	القنوات المشاهدة
73 %	39	71,6 %	48	بلغة عربية أو مادة مدبلجة
26 %	14	28,4 %	19	بلغات أخرى : فرنسية ، إنجليزية ، ألمانية ...
100 %	53	100 %	67	المجموع

جدول (7) المواد والبرامج المفضلة

النسبة	الفتيات	النسبة المئوية	الفتيان	البرامج المفضلة
5.6 %	03	6 %	04	البرامج الوثائقية
7.5 %	04	19 %	13	البرامج الرياضية
13.5 %	07	23.8 %	16	أفلام الحركة والمغامرات "الأكشن"
18.5 %	10	10.4 %	07	أغاني الكليات
20.7 %	11	06 %	04	المسلسلات العربية
9.4 %	05	09 %	06	المسلسلات المدبلجة
18.8 %	10	22.4 %	15	الصور المتحركة
5.6 %	03	03 %	02	المسرحيات
100 %	53	100 %	67	المجموع

تعكس المعطيات السابقة أي تنوع وأية غزارة تتسم بها المادة التلفزيونية التي يقبل عليها الأطفال، والمهم في ذلك أنها تتجه أكثر إلى استهلاك المواد ذات الصبغة الترفيهية (82 %) مثل المسلسلات وأفلام المغامرات، والصور المتحركة و«الكليات» الغنائية والرياضة، وذلك على حساب المواد التعليمية: الوثائقية منها، والعلمية، بحيث لا تمثل سوى 18% فقط من حجم المواد المشاهدة.

ويتخذ متغير الجنس من المشاهدين دلالة مهمة، فقد تبين وجود مادة تلفزيونية تكاد تكون خاصة بالأولاد الذكور (الرياضة وأفلام الحركة والمغامرات)، وأخرى خاصة بالفتيات (المسلسلات والكليات...)، وفي المقابل لم يتخذ متغير المجال (حضري/ريفي) دلالة حاسمة وواضحة إذ كان التشابه كبيراً بين ميولات الأطفال في المدينة وميولاتهم في الريف من حيث سلوك المشاهدة ونوع المادة التلفزيونية المفضلة.

قراءة في المعطيات الميدانية:

إن جملة المعطيات السابقة قد سمحت لنا بالوقوف عند مجموعة من الظواهر المهمة والدالة، نكتفي هنا بالإشارة إلى خمس أساسية منها:

أولاً. لقد التهمت مشاهدات التلفزيون جانباً مهماً من الزمن الحميمي المتاح لأفراد العائلة في اليوم. فقد أصبح هذا «الجلس» يحشد من حوله مشاهدين كثيرين وخاصة من الأطفال خلال أزمته مهمة من النهار. وهو ما يعني أن مكانة التلفزيون كمصدر لـ «التثقيف» وكهيئة تنشئية في العائلة قد تعاضمت بوضوح. فثقافة الصورة قد استحوذت على جانب مهم من فراغات الوقت المتاح للناشئين على حساب نشاطات تعليمية ولهوية أخرى، ومثل هذا الأمر قد أثر طردياً في نمطية الوقت الذي يقضى بمعية الكبار، كما أثر بالتأكيد أيضاً في تشكل مخيلتهم وذاكرتهم العائلية. يتم ذلك مع تقلص نسبي ومواز للزمن العائلي الحميمي ومساحات الحوار والتواصل التي تتاح للكبار والصغار معاً خلال يومهم.

ثانياً. بشكل عام تتجه الميول الخاصة بالمشاهدة من الجماعية إلى الفردية، ويتصاحب ذلك خاصة مع تنام مستمر لصبيب مادة تلفزيونية تقدمها فضائيات آخذة في التزايد والتكاثر باستمرار، يتم ذلك بالتزامن مع تفتت للفضاء المنزلي إلى فضاءات فردية، وانقسام للزمن العائلي إلى أزمته جماعية وأخرى أكثر فردية. كما يتبين أن توزع أوقات المشاهدة على مساحات الوقت في النهار يستجيب في تعددها لأذواق الأطفال المختلفة، ويتماشى مع إيقاع حضورهم وغيابهم عن المنزل. يتم ذلك كله مع اتساع مطرد لفردية آخذة في التبلور تعبر عن نفسها من خلال الأذواق الجديدة والطرائق المتجددة في توظيفات الفضاء السكني.

ثالثاً. يقترح التلفزيون على الطفل مادة كثيفة المحتوى تسمح له بالتعرف إلى أنماط ثقافية وحضارية ولغوية متعددة وشخصيات نموذجية كثر، بعضهم خيالي وبعضهم الآخر واقعي، يتحولون بحكم تواتر المشاهدة إلى شخصيات مألوفة، لكن أغلب تلك الشخصيات تختلف من حيث رموزها عن الشخصيات التي يعرفها الطفل في محيطه المحلي. كما تضع هذه الثقافة المصورة للطفل أمام مرجعيات ثقافية متداخلة وسجلات دلالية متنوعة تتخذ في غالب الأحيان أشكالاً غير متناغمة. لكن يجب القول إن الثقافة و«الأدب» اللذين يقترحهما التلفزيون على الطفل بهذا المحتوى والكثافة يمثلان في الآن نفسه - من حيث المضمون القيمي والتربوي - مصدرًا موازياً ومنافساً لـ «الثقافة العائلية» والمدرسية. لكنهما أيضاً يتيحان للأطفال بمختلف بيئاتهم وأصولهم الاجتماعية مكتسبات «معرفية» مبكرة ومتقاربة، ولو أن هضمها يتم لديهم بحسب إيقاعات مختلفة.

رابعاً. ثمة ميل واضح لدى الأطفال من الجنسين، وفي كلا المجالين إلى استهلاك كثيف للمادة الترفيهية على حساب المادة التعليمية والتكوينية.

خامساً. لم يكن الاختلاف في الانتماء المجالي (حضر/ريف) لدى الأطفال العينة دالاً دلالة حاسمة، فثمة تشابه نسبي في ممارسات المشاهدة بين الفئتين. لكن الاختلاف الذي يمكن أن نعهده دالاً فيتصل بسلوكات المشاهدة لدى كلا الجنسين، وهو ما عكسه التفاوت في ميولات كل من الذكور والإناث في استهلاك بعض المواد، وفي كيفية توزيع أوقات المشاهدة، ولو أن هذا الاختلاف بقي نسبياً وغير عميق.

ويجب التأكيد هنا أن هذا الواقع الثقافي الجديد الذي يخوض فيه الطفل تجربته «الثقافية» مع التلفزيون يتزامن مع سياقات تحويلية أشمل تتصل بمجمل الأطر الاجتماعية التقليدية التي كانت تتم فيها تنشئة الطفل. نسجل هنا مثلاً الانتقال التدريجي الذي عرفه نمط العائلة التونسية وتبلور الأسرة النووية الضيقة على حساب النمط الممتد. فقد تصاحب ذلك بتوزيع جديد للأدوار المنزلية خاصة مع خروج المرأة/ الأم للعمل إلى جانب الرجل، وهو ما أوجد فراغات زمنية في يوم الطفل أصبح يقضيها بمفرده خارج المنزل أو داخله، كما أعاد هذا التغيير الحاصل تشكيلاً مختلفاً للسلطة العائلية وترتيباً جديداً للعلاقة بين الآباء والبنين، وهو ما أسهم في تقليص دور التأطير القرابي والأهلي الذي كان يجده الطفل ضمن العائلة الممتدة كما ضيق من مساحات الزمن الذي يجمع الأجداد والأحفاد في المجال المنزلي في وقت واحد، وهذا أثر على آليات انتقال الإرث الثقافي والرمزي من الكبار إلى الناشئين.

كما يجب أن نسجل هنا أن هذا الانتقال في بنية العائلة قد توازى مع حصول تغيرات موازية مست أساساً فضاءات المجال الحضري. فغالب مساحات المدينة الرحبة بما في ذلك فضاءاتها المهشمة وبطاحها التي كانت متنفساً للأطفال والناشئين للاجتماع واللعب قد خضعت لعمليات من إعادة التهيئة العمرانية وأشكال عديدة من التأشير (immatriculation)، فزال بعضها تماماً وقامت مقامه بنايات وأحياء سكنية تقطنها فئات اجتماعية تنحدر من أصول جهوية وطبقية مختلفة، وذلك دون أن تعوضها مساحات جديدة تخصص لما كانت تنهض به. ومثل هذا التحول الحاصل في المجال أثر بحق في تشكيل فضاءات «الحومة» وبطاحها، لذلك ضاقت مساحات اللعب الجماعي التي كانت متاحة للأطفال.

إن تجربة جماعات الزمرة والأتراب (groupes de pairs) التي تخاض في هذه البطاح تسمح للناشئين بأن يكتشفوا منذ الطفولة تجربة العيش في الجماعة «المدنية»، ويستأنسوا مبكراً بنواميسها ويكتسبوا منها خبرات عملية كثيرة كالتعويل على الذات وتدبير الأمور دون مساعدة الكهول، وضمن هذه البيئات كان يتاح للطفل بأن يطور قدراته الذاتية، ويخوض وحده مغامراته الحاسمة بما في ذلك من انتصار وخسارة، كما تسمح بأن يتعلم خبرات التنازع مع الآخرين من رفقاءه ومحاورهم ومفاوضتهم، وهذا أمر كان يساعد على تنمية علاقات الصداقة وتحمل مسؤولية الدفاع عن النفس ضمن جماعة الأنداد، كما يدعم خبرة الناشئ في العيش مع الآخرين من خارج دائرة العائلة. ففي فضاءات الحي الخاصة يمارس الأطفال ألعاباً جماعية تضمن لكل واحد منهم وضمن جماعته أن يشبع حاجاته إلى المشاركة والعيش بحيوية وفاعلية. ومثل هذه الكفاءات تكسب ممارسيها من الأطفال كثيراً من المهارات الذهنية والجسدية، يكفي أن نشير إلى أن لعبة كرة القدم أو كرة اليد أو لعبة الخدوف (Toupie) والكجة وغيرها من الألعاب الموسمية التي تتم في بطاح الحي، تكسب الطفل خبرات متعددة كالانتباه العقلي والدقة والاعتماد على النفس ومهارات التنافس مع الأقران، وغير ذلك من المهارات العملية. وهنا يجب أن نسجل أيضاً أن جل النشاطات اللعبية عرفت تقلصاً كبيراً صاحب تقلص أنشطة الطفل الترفيهية الجماعية وركونه أكثر فأكثر إلى مشاهدة التلفزيون والبقاء في المسكن.

ويجب التأكيد أيضاً أنه إلى جانب هذا التغيير الحاصل في مجالات الحومة، عرف فضاء «الزنقة» الذي يجمع عادة الأنداد من الأطفال مصيراً مماثلاً، فقد اكتظ بحركة المارة واجتاحه

«الغريب»، فتراجعت ثقة الأهل المعقودة عليه. وتغير كهذا قد قلص كثيراً من الفرص التي كانت متاحة للأطفال ليشكلوا جماعات مرجعية وسيطة قارة، وتراجعت مع ذلك نشاطات لعبهم الجماعية، وهذا أمر دفع بهم إلى استبدال ألعابهم الجماعية بأخرى فردية وقضاء أوقات أطول منفردين أمام التلفزيون.

ومن جهة أخرى يجب أن نسجل أيضاً أن مؤسسات التنشيط الطفولي ودور الشباب المدعوة أصلاً إلى استيعاب الناشئين والشباب لتأطير نشاطاتهم، لم تقدر - لأسباب عديدة - على ضمان استيعاب أطفال المدينة وأحيائها لملاء أوقات فراغهم المتاحة، وصقل مواهبهم، وشد اهتمامهم ليستمروا في ارتيادها والانخراط في نشاطاتها باستمرار. ولعل أمر ذلك يعود إلى أن نوع النشاطات التي تؤدي في هذه الفضاءات فهي لا تستجيب من حيث مضامينها وأساليبها البيداغوجية مع نفسيات ناشئين جدد ذوي طباع متباينة يختلفون من حيث تكوينهم وانتماءاتهم الاجتماعية والعائلية، فلا تمكن الناشئين من مجالات حرة للهو والإبداع وترشيد استغلال أوقات الفراغ المتاحة لهم في التعلم الذاتي (Zghal,1983). وإضافة إلى ذلك قد تتحول تلك المؤسسات أحياناً كثيرة إلى هيئات للتأطير الموجه فتتخلى بذلك عن أهدافها التكوينية والتنشيطية، وهو ما يمنعها من أن تحافظ على علاقة مستمرة ودائمة مع الأطفال.

وباجتماع كل هذه التغيرات التي مست الأطر المحلية لتنشئة الطفل تنامي حضور التلفزيون في حياة الناشئ بكثافة كبيرة كانت المعطيات الإحصائية للدراسة قد أشارت إليها، وتسهم تلك العوامل مجتمعة في خلق مزيد من الفراغات التي تدفع الطفل إلى الإنشداد أكثر إلى التلفزيون وقضاء أوقات متزايدة أمامه. وتزامناً مع هذا الانحسار الذي عرفته أوقات الطفل وقضاءات لهوه، يتنامى في المقابل التأثير الكبير لثقافة «الجمهرة» الممثلة في التلفزيون ليتحول التلفزيون عندئذ إلى هيئة تنشيطية حقيقية تنافس من حيث المضمون والأسلوب مؤسستي الأسرة والمدرسة في إعداد الطفل وتربيته.

«الأدب» التلفزيوني المستهلك: المميزات والمضامين:

منذ انتشار التلفزيون وحضوره على نطاق واسع في الحياة العائلية جلب معه نوعاً من الأدب المصور يختلف مع الأدب المكتوب والمحكي من حيث مضمونه وأسلوب التلقي الذي يفرضه. والمهم في هذا التحول أن بؤرة الحدث الفكري والتخييلي قد انتقلت من اللغة المكتوبة والمسموعة لتنصب هذه المرة على المشهد المصور. ففي النص المحكي والمقروء تتركز الطاقة الذهنية والتعبيرية للمتلقي على الكلمة والأعمال اللغوية التي ينجزها القاص مع ما يتضمنه ذلك من أداء فني وأعمال لغوية خاصة يطوعها ويشحنها بالدلالة الرمزية والأخلاقية ليصور الأحداث والشخصيات، ويجسدها بالكلمات، لتصبح قريبة من تصور القارئ أو السامع، وهو ما يدفع بالطاقة التخيلية للذهن إلى الاشتغال بقوة ونشاط. فمن هذه الصور المتخيلة واللعبة السردية التي يحبكها مبدع الأثر الأدبي بالكتابة أو بالحكاية الشفوية تتشكل اللذة الذوقية، يجد مستهلك هذه المادة لذة وأيما لذة.

أما بالنسبة إلى الأدب المصور فالأمر مختلف؛ لأن الصورة تشتغل في ظروف تختلف عن ظروف اشتغال الصورة المدركة في النص المقروء أو المحكي؛ لأن الصور المشاهدة هذه المرة تتصل أكثر بالظرفي والعابر L'éphémère، ويستمد المشهد فنتته وسلطته فيها من الطاقة

الإبهارية واللذة المشهدية التي تصحبه، ومن جاهزية الصورة الماثلة وطاققتها التصويرية وتقنياتها التجسيدية المباشرة، وذلك بشكل يفوق فيه بلاغة الكلمات. فالأدب المصور يقترح على الطفل مادة مصورة كثيفة تولد لديه عادة في حال كثرة المشاهدة اليومية تخمة مشهدية، كما تخلف في ذاكرته بفعل الكثرة والتكرار صوراً نمطية تغلب عليها لذة سطحية عابرة. ويسمح لنا تحليل مضمون المادة التلفزيونية التي استهلكها ويستهلكها أطفال العينة المدروسة أن نتبين ثلاثة أنواع أساسية من الخطاب يتلقونها، نعرضها فيما يأتي:

أ- خطاب محلي تبثه القناة الوطنية التونسية ينكون أساساً من أنواع متعددة من المواد: مادة أولى مستوردة تتم دبلجة لغتها هي الصور المتحركة، والرياضة و«الكليبات» الغنائية، وتجد هذه المواد رواجاً كبيراً لدى الأطفال. ومادة ثانية محلية الإنتاج تتضمن مسلسلات درامية وبيئية أحداثها تونسية وأبطالها تونسيون، لكن تقديمها يبقى موسمياً يرتبط أساساً بالمناسبات الدينية كشهر رمضان⁽²⁾، ثم قد يعاد بثها لاحقاً، وتحظى هذه المادة لدى العائلة التونسية، وبخاصة الأطفال، بالاهتمام الكبير، وذلك لمحتوى شخصياتها ومضمونها الدرامي والهزلي أحياناً كثيرة. ويتضمن هذا الخطاب ثالثاً مادة درامية من إنتاج بعض دول أمريكا الجنوبية، تقدم في شكل مسلسل مطول تمت دبلجة لغته إلى العربية، ولكن بلهجات مختلفة، تقع أحداثها عادة في بيئات اجتماعية وحضارية من أوروبا أو من جنوب أمريكا خاصة، وتتميز مادتها بثراء المعجم العاطفي، وبحبكتها الدرامية. كما يتضمن هذا الخطاب المصور رابعاً مادة ثقافية ذات طابع تراثي وديني، شخوصها وأزمته أحداثها مستوحاة من التاريخ الإسلامي الزاهر، ويتكثف عرضها في المناسبات الدينية وأيام الجمعة.

ب- خطاب أدبي ثانٍ غربي المصدر يتضمن المسلسلات وأفلام «الأكشن» التي يظهر أبطالها في أكثر الأحيان ذوي مهارات خارقة وقدرات فائقة على تحدي الصعاب، ولقد أصبحت هذه المادة تعرض منذ السنوات الأخيرة مصحوبة بترجمة عربية مكتوبة، ويقدم مضمون هذه المادة السينمائية صوراً من الحياة الغربية وخاصة الأمريكية بأنماطها القيمية والأخلاقية.

ج- خطاب ثالث ذو مضمون أدبي موجه خصوصاً إلى الأطفال، ومادته الأساسية هي الصور المتحركة، ويغلب عليه الإنتاج الأمريكي والياباني خاصة، وتجمع مادته في الآن نفسه بين التخيل العلمي والتصوير الخرافي معاً. ويتقدم أبطال هذه المادة المصورة في شكل شخوص وأبطال خارقين للعادة لا وجود لهم في واقع الطفل. واللغة الموظفة في هذه المادة مدبلجة لكن الترجمة فيها هي ترجمة للكلمات لا للصور والمشاهد. وإذا كانت هذه المادة الثقافية تسمح بتنمية ضروب من الخيال العلمي والأسطوري عند الطفل وتشبع نهمه في استهلاك المادة السردية، فإنها في نفس الوقت لا تستجيب لحاجاته الآتية والمحلية، إضافة إلى أن التخيل فيها يتركز على وقائع يغلب عليها العنف الممجد للقوة والحرب في تحقيق الغايات.

إذن، بإزاء هذه المعطيات يجد المراقب نفسه أمام مجموعة من الظواهر الثقافية الدالة تعكسها كثافة مادة ذات مرجعيات مختلفة، تعرض موزعة على أوقات النهار، ولو أن أغلبها يتركز في المساء والسهرة، سنتناولها بالتحليل لاحقاً متطرقين بالأساس إلى المحاور الآتية:

(2) نذكر على سبيل المثال المسلسلات التونسية: «الخطاب على الباب...»، «شعبان في رمضان...»، «شوفلي حل...».

تجربة المشاهدة التي يخوضها الطفل مع الحكاية والأدب المصور، أداء ملكته التخيلية، المضمون الثقافي واللغوي والهزلي الذي يتضمنه الأدب الحكائي المصور.

1. الطفل وتجربة المشاهدة:

إن الحضور الكبير الذي يسجله التلفزيون في حياة الطفل بالتنوع والكثافة اللذين تتخذهما مادته، قد حولت بحق هذا الجهاز إلى هيئة تنشئية، وجعله «مدرسة موازية» مع باقي مؤسسات التنشئة. فهو يضع أمام المشاهد الصغير العالم الكبير، والكون البعيد، منفتحا بمادته وصوره ورموزه، ويجعله ينفذ عبر مادته تلك إلى عالم الكهول المغلق، كهول يختلفون عن أولئك الذين عرفهم في محيطه المحلي والقريب، ولا يشبهونهم في أحيان كثيرة من حيث رموزهم ومظاهرهم وسلوكاتهم التي يؤتونها. ثم إن المادة المصورة التي يشاهدها الطفل بتنوعها وغزارة صبيها تدفع بخيال الطفل وتفكيره إلى إثارات انفعالية تحرك لديه رغبات ومشاعر مختلفة، وتثري الحوارات في الأفلام المدبلجة والصور المتحركة مخزونه اللغوي، وتجعله يتعلم ويكتشف مبكراً. وعلى خلاف تجربة الأجيال السابقة - رموزاً اجتماعية جديدة، ويستأنس بفضل تواتر مشاهداته لأنماط سلوكية وثقافية مغايرة عن تلك التي عهدها في بيئته، ويبدئها أشخاص مختلفون عن الأشخاص المحيطين به، بمشاهدة ظواهر وعلامات ثقافية لم يكن متاحاً للأباء أن يتعرفوا عليها عندما كانوا في سن أبنائهم. وقد صور «جون كازانوف» هذا الواقع المشهدي الجديد الذي فرضه حضور التلفزيون في حياة الإنسان الحديث في مؤلفين: «مجتمع الحضور المعمم» (Cazaneuve, 1972) و«الإنسان مشاهد التلفزيون» (Cazaneuve, 1974)، ورأى أنه قد أصبح بإمكان مشاهد التلفزيون وخاصة الصغير - أن يسافر في أنحاء الكون ويحضره بين يديه بأوجهه الكثيرة وصوره المتباينة وشخصه المتنوعة، وهو ما سيخرجه من محليته الثقافية الضيقة، ويجعله كائناً كونياً.

ويذهب «كازانوف» بعيداً في توصيفه لوضع الإنسان الجديد (L'homme "téléspectateur") هذا، ويبين وجود تماثل كبير بين الدور الذي تنهض به الثقافة البصرية - السمعية بالشكل الذي يقدمه التلفزيون في حياة المشاهدين من جهة، وبين ما كانت تلعبه النشاطات الطقوسية في حياة الجماعات البدائية من جهة ثانية، وذلك من حيث الفعل التواصلي، والمضمون التربوي الذي تحققه وتؤديته النشاطات الشعائرية. وتبين هذه المشابهة حجم الحضور الثقافي والدور الرمزي والتربوي الذي يتخذه التلفزيون في حياة المشاهدين، وخصوصاً الأطفال. فقد خلقت هذه «المدرسة» الفاتنة لدى المشاهدين من الأطفال فائضاً من الحاجات الرمزية الجديدة لا تقدر أطر التنشئة التقليدية السائدة في بيئتهم المحلية على إشباعها لديهم. ثم إن المادة الترفيهية الكثيفة - كالصور المتحركة وأفلام «الأكشن» والمغامرات وغيرها مما طغى على مشاهدات الأطفال - لا تخلو من تعليم وتثقيف علمي ولغوي، علاوة على ما تصنعه من شخصيات درامية أو هزلية أو غنائية يستأنس بها الأطفال فتترسخ في مخيلتهم بملامحها وطرائفها وسلوكياتها المألوفة، وتثير فضول المشاهد الصغير، وتدفعه إلى أن يعيش إثارات انفعالية تكون عادة منطلقاً لتأملات حائرة وإثارة أسئلة عديدة.

وثمة حقيقة يجب تأكيدها هنا، وهي أن المشاهد الصغير ليس سلبياً أمام التلفزيون كما قد

يبدو للبعض؛ لأنه عندما يقبل على مادته ويستهلكها يطوعها بحسب اهتماماته وحاجاته، ويعيش تجربته معها بحسب إيقاع ذاتي خاص به. لكن يجب القول رغم ذلك أيضاً إن تجربته مع التلفزيون تلك تختلف عن تجربة الكهل كثيراً، وأمر ذلك يعود إلى اختلاف المكتسب الحاصل لدى كليهما وتباين التجربة، فالكهل الراشد عندما يشاهد المادة التلفزيونية يدخل في حوار معها، ويستنفر كل مكتسبه الفكري والأخلاقي والاجتماعي، ويقيم عليها أشكالاً من الانتقاء والتصفية، بحيث إنه عندما يشاهدها. يحولها إلى شيء يعكس حاجاته الدفينة، ويجري عليها ضروباً من التنقية الموافقة لميولاته وطباعه. بيد أن التجربة التي يخوضها الطفل مع مشاهدة التلفزيون تختلف كثيراً عن تجربة الكهل معه؛ لأن مكتسب الطفل هو بصدد التطور ولم يكتمل بعد بنفس النضج و«الاكتمال» الذي حصل عند الكهل. فالناشيء يعيش في ضبابية مرحلة الطفولة والمراهقة ولم يكتمل نمو ضميره الجمعي، ولم يصل تشكل مرجعيته الاجتماعية إلى مرحلة النضج؛ لذلك تبقى ثقافة التلفزيون وذكريات التجارب التي يخوضها معه. وبعكس الكهول. تحرك تجاربه النفسية والاجتماعية اللاحقة. وقد يتشكل لدى الناشيء الصغير ميل نحو تجريد جانب من العلاقات التي سيصادفها ويشكلها في يومه من صفاتها الواقعية، وتبقى تجربة التلفزيون بما رسخته من إحياءات ورموز تحيل بصورها ومحتوياتها النفاذة إلى عالم الأجواء والوقائع الحقيقية الماثلة في تجربته اليومية.

ومن جهة أخرى، عندما اتسع التلفزيون لمساحات مهمة من أوقات الفراغ المتاحة من حياة الطفل اليومية، فإن مجالات «الصمت اللذيذ» تقلصت من جدول أوقاته اليومي، وهي مساحات تتصاحب عند المراهقين خاصة بما يعرف عادة بظاهرة «الميل الظرفي إلى الانطواء» وهي حالات حيرة وقلق وجداني (يعدها علماء النفس صحية) تتصاحب حياة الأطفال في مثل هذه السن⁽³⁾، لذلك فعندما اكتسح التلفزيون بكثافة أوقات يومهم واقتطع جانباً من تلك المساحات الحميمة حرّمهم من أوقات أوسع للانطواء والضجر اللذيذ.

2. من المشهد المتخيل في الحكاية إلى المشهد المجسم في الصورة؛

يعيش الطفل مع الحكاية التلفزيونية المصورة تجربة ذهنية خاصة تختلف مع تجربته مع قصة يقرأها في كتاب، أو يستمع إليها محكية من قبل أحد الكهول. وبالنسبة إليه شتان بين لذة يجدها في مطالعة كتاب يجتهد في الحصول عليه ويقرأه، أو في حكاية يرويها له أحد الكهول، وبين لذة ميسورة يجدها في مشاهدة حكايات مصورة تقدّم إليه جاهزة. فثمة فروق كبيرة من حيث العمق والكثافة في أداء النشاطات الذهنية والتخيلية التي ينجزها الطفل هنا وهناك، وستكون لمثل هذا الاختلاف انعكاسات حقيقية على أسلوب التلقي، ومضمون النص الذي يتلقاه في كلتي التجربتين. فالحكاية المشاهدة على شاشة التلفزيون جاهزة وفي متناول الطفل في كل وقت يريد، لذلك لا يبذل كثيراً من الجهد الجسدي في مشاهدتها وفهمها بحكم ما تنجزه الصورة من تجسيد للأحداث والشخوص والأماكن، وبحكم الكثرة والجاهزية التي توفرها للمشاهد الصغير، ثم إن اللذة التي يجدها خلال المشاهدة تتحقق ببسر وجهد أقل، وذلك بخلاف اللذة التي يجدها عند قراءته لرواية في كتاب أو استماعه إليها من أحد الكبار،

(3) يذهب «قاستون باشلار» في كتابه: «شاعرية الفضاء» إلى أن الطفل المراهق بحاجة إلى نوع من العزلة يختارها بنفسه ليعيش حالات من القلق والضجر، ويرى أن هذين العنصرين أساسيان في توازن شخصية الطفل ونمائه الوجداني، انظر:

Bachelard Gaston. (1981): France. La poétique de l'espace 10e ed. PUF.

فالطفل مدعو قبل قراءتها إلى بذل جهود كثيرة في البحث عنها، وقد يستغرق في قراءتها واستيعاب أحداثها وقتاً طويلاً فتتحقق المتعة التي يجدها من الاستماع أو القراءة بقدر الجهود الذهنية والجسدية التي يبذلها، بالإضافة إلى ما قد يحصله خلال بحثه من مهارات تعليمية عديدة. إن النشاطات التي ينجزها خلال تجربة المطالعة والإنصات تختلف عن نشاطاته خلال مشاهدة الحكاية مصورة في التلفزيون، وذلك من حيث الأداء الذهني، ومن حيث نوع العمليات الفكرية التي ينجزها. فجانبا من نشاطات الطفل الذهنية وخاصة نشاطات التخيل والتصوير والتذكر تتجه عند المشاهدة إلى الارتخاء والخمول بفعل ما يصيبهما من عطالة وراحة، وذلك بخلاف ما تعرفه نشاطات الذهن من كثافة خلال عملية القراءة والإنصات إلى الحكايات مروية. فعندما يكون الطفل بإزاء نشاط المطالعة أو الاستماع إلى الحكاية يتحول بنفسه إلى منتج مواز ومشارك في إنتاج الأحداث والوقائع، فخلال استماعه المرهف يتخيل الشخصيات وأفعالها ويتتبع بناء الأحداث، وينتبه إلى ألعيب الراوي وفنائه الحكائي، فيعيد في خياله تشكيل الصور والشخصيات والأحداث⁽⁴⁾. فالطفل عندما يقرأ الحكاية أو يسمعا ينشئ بنفسه برنامجاً ومادته «التلفزيونية» الخاصة، والنتيجة أن يخوض بحق تجربة خيالية ممتعة. وهكذا سيختلف الأمر عندما يكون بإزاء المشاهدة؛ لأن جاهزية الصورة وتجسد الأحداث والشخصيات بلامحها وسماتها ووضوح إطارها الزمان والمكان فيها يوفر على المشاهد الصغير كثيراً من الجهد كان سيبدله في التخيل والتذكر ليجد نفسه مع كثرة الحكايات المصورة أمام تخمة مشهدية، تخلق لديه حالات من الإشباع، وتنفره من الالتفات إلى مصادر أخرى للإمتاع مثل الكتاب وغيره.

إن الفرق بين التجربتين هو أن وظيفة التخيل عميقة ونشيطة خلال عملية المطالعة، فمع ما يكتسبه الطفل من مهارات في التركيز وصبر وسعة بال، تتحفز حواسه على النشاط ويكتسب لذة ذهنية نتيجة ما يبذله من جهود بدنية وذهنية. أما مع تجربة المشاهدة فالطفل يجد نفسه أمام كثافة من القصص المصورة تولد لديه تخمة مشهدية وحالة من الشبع، وتقلل رغبته في الإقبال على الكتاب والمطالعة. ومن جهة أخرى فإن اللغة المقروءة أو المحكية وما يصاحبها من أساليب وفنيات سردية يعتمدها الراوي لينشئ الصورة الفنية ترد في تجربتي المطالعة والإنصات مشحونة بطاقات تصويرية، توظف فيها كثير من المهارات البلاغية والبديعية مما يحول التصوير اللغوي والإنشائي فيها إلى طاقة تستحث ملكتي التخيل والتذكر على النشاط وإبداع الأخرى، وتدعو الطفل إلى الانخراط بخياله إلى جانب السارد في عملية إنتاج الصور، لكن ذلك يتم بحسب الإيقاع الذهني للطفل ومقاسه الخاص. وتدفعه هذه الطاقة إلى النفاذ بوجدانه على عالم السحر والعجيب، وهو ما سيعزز لديه شعوراً لطيفاً بمزيد الرغبة في السفر في عالم الخيال، وتنمو طاقته التصويرية في إنتاج الصور. وخلال خوض تجارب القراءة تستحيل الحكايات بأحداثها والمشاهد بعناصرها إلى لغة حقيقية مكتوبة ومسموعة ماثلة في ذهن الطفل، وذلك بفضل أساليب الإخراج اللغوي التي يتخذها الراوي في التصوير الفني وما يوظفه فيها من استعارة وتشبيه وكناية وتورية وغيرها من الإنشاءات البيانية والبديعية.

(4) من طقوس القصص الكثيرة قول الراوي في بداية الحكاية مثلاً: «كان يا مكان وفي سالف العهد والزمان...» أو قوله في النهاية: «الحكاية دخلت الغاية وعام السننا (المقصود: هذه السنة) اتجينا صابا...» ومن وظيفة هذه الأعمال القولية أنها تفتح مخيلة المتلقي على العجيب وتدخله في الإطار الخرافي والسحري.

ويجب القول إن الطفل في هذه العملية وعلى الرغم من أنه في موقع المتلقي، يشارك في عملية إنتاج الحكاية وإنشاء الصورة لأنه يحول أحداثها وشخصياتها ورموزها ويبنيها في خياله بما يتوافق مع حاجاته النفسية والوجدانية، وبتعوده المبكر والمتكرر على إنجاز هذه العمليات ينمو شغفه بالمطالعة، ويستأنس بإنتاج الأعمال الإبداعية والأدبية تذوقاً وتقويماً ويتعزز معجمه اللغوي والتعبيري. لكن يجب القول إن مثل هذه النشاطات الذهنية لا ينجزها الطفل خلال تجربة المشاهدة بنفس الكثافة والعمق مثلما ينجزهما عندما يطالع الرواية أو ينصت إلى الحكاية؛ لأن الحكايات المصورة بما توفره من تجسيم مشهدي وسهولة في الاقتناء تقلص لديه فرص تحقيق الفوائد واكتساب المهارات التي كان بإمكانه أن يجنيها خلال نشاط المطالعة، أو الإنصات إلى الحكاية، بل قد تدفع بحاسة التخيل الخلاق إلى أن تتعطل وتختل.

وثمة مستوى آخر للمقارنة يمكن إقامته بين تجربتي الطفل مع الصورة التي ينتجها خلال نشاطي المطالعة والمشاهدة، فالطفل عندما يخوض تجربة القراءة بما تتضمنه وتستوجبه من نشاطات موازية كالبحث عن الكتاب وقراءته بتأن، والتثبت في كتابة النص، ومراجعة بعض التفاصيل والمقامات وغير ذلك، فإنه يتحكم بنفسه وبالسرعة التي يريد في قراءة النص، فيتباطأ، أو يعيد القراءة أو يتوقف ليترك لعنان خياله أن يسرح، ولمخيلته أن تركب الصورة وتخرجها كما يشاء. وخلال ذلك يدعم القارئ الصغير قدرته على التركيز، ويدرب مخيلته على التأن والتدقيق البؤري (focalisation). وهكذا، عندما يتعود القارئ الصغير على فضيلة المطالعة فإنه يدعى دوماً إلى أن يخوض تجربة خلاقة ومغذية لخياله الناشئ. أما مع مشاهدة التلفزيون فالأمر يختلف؛ إذ عندما يعتاد على كثرة المشاهدة فإن مخيلته تُصاب بالخمول، ويعاف الكتاب، ويجد متعته أكثر فأكثر في جاهزية الحكاية المصورة، ومن ثمة يتجه سلوكه إلى استصعاب الأعمال التي يدعى إلى إنجازها مع نشاط القراءة، ثم إن نشاط المطالعة بما يفرضه على الطفل من إيقاع زمني بطيء وما يقتضيه من أسلوب تتابعي في القراءة وصبر قد لا يقدر على مسايرته، كلها عوامل تنفره من الكتاب، ولذلك فإنه إذا قرأ فلن يقرأ باستغراق وأناة بل بسطحية عابرة. وقد تعمل جاهزية القصة المصورة التي يوفرها له التلفزيون في كل وقت يختاره بما يصاحب ذلك من مثيرات صوتية ومشهدية على خلق حالات من المسرة العابرة، مما يُسهّم في إضعاف شهية الطفل في الإقبال على الكتاب، فيتوجه نهمه في المقابل إلى استهلاك ما يقدمه له التلفزيون من مادة مصورة. وما وقع في حقيقة الأمر هو أن طاقة التخيل (l'imagination) قد خملت عند الطفل الذي أدمن على مشاهدة الصورة وخلقته لديه حالات من التخمة المشهدية. وضمن هذا السياق يتأكد رأي الأسناذ عبد السلام المسدي عندما يتحدث عن خصائص الأدب المصور، فيقول: إن الصورة «بما توفره من تشخيص للحركة... وتجسيم للواقع ورسم تشكيلي للظواهر والأحداث، تحول دون تبلور وظيفة اللغة الأساسية... المتمثلة في وظيفة التخيل» (المسدي عبد السلام، 1994). ومن هذه المعاني يمكن القول إن علاقة الطفل بالصورة التلفزيونية بنوع التجربة التي يخوضها معها كما سبق وأشارت إليه المعايينات الميدانية وبمستويات الخطاب المتعددة والكثافة التي تتم بها، تفرض على مخيلة الناشئ بحق - وهو في أشد الحاجة إلى تنشئة لغوية - أن يخوض مع التلفزيون تجربة ذهنية ولغوية مغايرة لتجربته مع القراءة، سنتبين ملامحها فيما سيأتي.

3. المشاهدة والتجربة اللغوية عند الطفل:

في الحقيقة تندرج تجربة الطفل اللغوية مع التلفزيون ضمن إطار أشمل يتصل بالفضاء الأسري، وخاصة ضمن ما تعرفه عائلته التونسية من تحول في اتجاه الأسرة النووية على حساب العائلة الممتدة. فمع ما يعرفه الزمن العائلي من انحسار بفعل امتلاء أجددة أفراد العائلة وانصراف الآباء وغالب الأمهات إلى العمل خلال اليوم وتقلص الوقت الذي يقضيه هؤلاء مع أبنائهم، فإن ذلك الجو العائلي المفعم بالتواصل الكثيف والحوارات واللعب - أي: ما كان يسمح للناشي بالتدرب وتنمية اللغة - قد تقلص. ومع تقلص المساحات العائلية الحميمة تراجع معها فرص الأطفال للانخراط في تجارب لغوية تلقائية وواسعة مع أفراد العائلة مما حرّمهم من فرص أثرى للتخاطب وإنجاز الأعمال الكلامية واللغوية وتنمية الأداء اللغوي والتعبيري، وهذا الواقع سيحرّمهم - إذا لم تملأ الفراغ مؤسسات بديلة أصبحت العائلة تعول عليها مثل دور الحضانة والأطفال والكتاتيب ثم المدرسة لاحقاً - من تنمية لغوية أكثر عمقاً ورهافة، ومثل هذا النقص سيبيطى من تبلور ما سماه عالم اجتماع اللغة «بازيل بارنشتاين» (Bernstein, 1980) بـ «المعجم المتقن» (code élaboré)، ويشير به إلى مجموعة الميزات والكفاءات اللغوية التي تميز الأداء اللغوي عند أبناء الطبقات ذات الثراء الثقافي مثل الطبقات الوسطى، وخاصة الطبقات المحظوظة. وتتميز هذه القدرات اللغوية الحاسمة بالمرونة والتسلسل المنطقي، ويمهد اكتسابها لتبلور كفايات لسانية وذهنية متطورة كالقدرة على التأليف والتفكير الرمزي المجرد، ومثل هذه الكفايات هي نفسها الكفايات التي تستوجبها المدرسة من المتعلمين لاحقاً كميّار لتحقيق النجاح والتدرج في اكتسابها. ويجب القول هنا إن التجربة اللغوية الجديدة التي يخوضها الناشئون مع التلفزيون ستضاف إلى هذا الواقع المشوش الذي يميز عمليات الاكتساب اللساني لتجعل تجربة التعلم اللغوي وأدائه عند فئات كثيرة من الأطفال الناشئين (وخاصة من هم في سنوات ما قبل المدرسة أو في بداياتها)، أكثر تعقيداً وصعوبة.

يجب أن نسجل هنا أن ما يقترحه هذا الجهاز من ثقافة وأدب مصور يضاف إلى مجموع المواد والخطابات الأخرى التي يستهلكها الطفل ويوظفها في حياته اليومية ليتكون لديه خليط في غالبه غير منسجم. فالإلى جانب تجارب الحديث والكلام العادية التي يخوضها في البيت والشارع وإلى جانب الخطاب المدرسي التجريدي الذي يدعى إلى اكتسابه وتوظيفه في المواقف «الجديدة» ليمتحن فيه لاحقاً، يأتي خطاب التلفزيون المتعدد مختلفاً عن الخطابين الأولين من حيث اللهجة والسجل، ومن حيث الرموز الثقافية والسياقات المتعددة التي ينتزل فيها. فالطفل بإزاء هذا الخطاب المسموع ينصت دون أن يكون طرفاً في الحديث وإنتاج المعنى، ثم إن اللهجات المختلفة ترد في المواد المشاهدة مزدوجة ازدواجاً تختلف معه الرموز الثقافية وتتداخل المرجعيات الحضارية بحيث تصبح السجلات الرمزية والمعيارية خليطاً غير متناغم وغير منسجم، ومثل هذا الوضع المعقد يجعل الطفل يعيش تجربة اللغة بطريقة غير طبيعية، ويزيد من تشويش المشهد الثقافي والوجداني العام الذي يتغذى منه الطفل، وهو مشهد يتسم أصلاً بالتناقض والتداخل في مجتمع متحول يعرف في مثل هذا الوضع قطيعات وتمزقات ثقافية متعددة.

في هذا الإطار ثمة مجموعة من الملاحظات التي أكدتها المعاینات الميدانية وشهادات

المدرسين في التعليم الأساسي يجب إثارتها، ومفادها أن استهلاك الأطفال المكثف للمواد الأدبية التلفزيونية قد مثلت بالنسبة إلى المتعلمين مزوداً مهماً للزاد المعجمي واللغوي، وهو ما تعكسه الكثافة في سجل الألفاظ والجمل الجاهزة والتسميات التي تعودوا على ترديدها خلال وضعيات التواصل الشفوي، والتي من الأرجح أن يكونوا قد حفظوها من أغاني «الكليات» وحوارات أفلام الكرتون المصورة؛ لأنها تتواتر عند أكثر التلاميذ، وأغلب تلك المفردات والجمل جاء على ألسنة شخصيات مشهورة ألفها الأطفال في مشاهداتهم للأدب الكرتوني المصور كشخصية «كونان» في المسلسل الكرتوني المشهور «كونان المتحري الذكي» أو «رابح» في مسلسل «الكابتن رابح» أو غيرهما. ويؤكد هؤلاء المدرسون أن تلك «الكفاءات» التعبيرية التي تظهر من خلال الأداء الشفوي تغيب في إنتاجات التلاميذ الكتابية، ويعلق الكثير منهم على ضعف الأداء التعبيري في نشاطات الكتابة عند الجيل الجديد من الأطفال وسطحية الصور الفنية المبتكرة قائلين: «نحن بإزاء جيل من الأطفال فقير الخيال...»، والحق أنهم عندما يتحدثون عن ذلك لا يشيرون إلى فقر لغوي حقيقي، إنما إلى نوع من الخيال الكسول وغير المتدرب. فما قد يحفظه الأطفال ويرددونه من جمل وصيغ تعبيرية جاهزة - وهو ما يوهم بنبوغ في الأداء الشفوي - في الواقع لم يتحقق لديهم من خلال تجارب تواصلية وحوارية انخرطوا فيها بالفعل، بل اكتسبوا خلال استماعهم المكثف لحوارات أفلام الكرتون التي تجريها شخصيات نمطية أصبحت لديهم مألوفة بحكم كثافة المشاهدة. وإذا استحضرننا هنا الدرس النفسي الذي يفيدنا به «جون بياجي» في علم نفس الطفل والنمو⁽⁵⁾، فإن عمليات التعلم التي لا ينخرط فيها المتعلم بنفسه لا تحقق لديه الإكتسابات سطحية. معنى ذلك أن التجربة اللغوية التي يخوضها الطفل خلال المشاهدة - وخاصة عندما يكتفي بالاستماع إليها، ولا يكون طرفاً في إنتاجها - لا تساعده على اكتساب عميق للمهارات اللغوية بما يتطلبه ذلك من مهارات في إنجاز الأعمال المنطقية والتعبيرية والبلاغية كالإسناد اللغوي، والربط المعنوي بين مكونات الكلام وتراكيبه وإنشاء الصور البيانية والفنية. ووضع كهذا يجعل الطفل يعيش تجربة اللغة بطريقة مشوشة وغير طبيعية ويصير سجله اللغوي خليطاً فسيفسائياً غير متناغم.

ويتضح الأمر أكثر عندما نجري المقارنة السابقة نفسها بين الأداء الذهني عند الطفل خلال نشاط المشاهدة من جهة وأدائه خلال نشاطي المطالعة والكتابة من جهة ثانية، فبإزاء العملية الأولى ينصب اهتمام المشاهد الصغير وجهده على الإنصات والمتابعة البصرية، وبما أن المشهد ماثل أمامه بكل عناصره فإنه لا يبذل المجهود نفسه في أعمال حاسة التخيل، أما مع النشاطين الأخيرين فالطفل ينشط هذه الحاسة كثيراً فيدعم - بحكم التدريب الذهني وتنشيط حواس التخيل والتمثل - مهارات تعبيرية يبقى مردودها عميقاً ودائماً. ويستوجب هذان النشاطان من الطفل أن يستنفر طاقاته الذهنية للتنسيق بين أداء أنشطة كثيرة أهمها على الأقل ثلاث عمليات: مرئية (حيث يدرك الحروف والمفردات بأشكالها وأحجامها)، وسماعية

(5) يذهب «جون بياجي» في نظريته حول التعلم إلى الاعتبار أن الطفل خلال تجاربه في الإكتساب المعرفي ليس مجرد متقبل سلبي بحيث أنه يكفي أن ينقل إليه الكبار المعرفة ليتعلمها بالمحاكاة والتقليد، إنما تتحقق لديه المعرفة العميقة عندما ينخرط هو بنفسه في التجربة التعليمية ويكون محورا فيها وينجز بنفسه أنشطة وأعمالا ضمن وضعيات دالة، وهو ما سيطور أداءه وينمي خبرته وذكاءه. وتنهض عمليات النمو الذكائي والمعرفي عند الطفل في مقاربة «بياجي» على عمليتين أساسيتين متكاملتين هما: الاستيعاب والتمثل Assimilation من جهة والملاءمة والتكيف Accommodation من جهة ثانية.

(حيث يستأنس عندما ينطق بأصوات الكلمات وصوامتها وجرسها الإيقاعي والنغمي)، ودلالية (حيث يتعرف إلى معانيها ورموزها والإحالات السيميائية التي تشير إليها). وإذا ما تعطل أداء إحدى هذه العمليات اختل التناسق بين باقي العمليات الذهنية المتصلة بالنشاط اللغوي وهو ما قد يتسبب لدى بعض الأطفال، وخاصة من هم في سنوات الدراسة الأولى في حالات من العسر في تعلم القراءة والكتابة (dyslexie).

بالإضافة إلى هذا يجب التأكيد مستحضرين الدرس اللساني أن اللغة تختلف عن الكلام بما هو مكون سلوكي لحدث التواصل، فاللغة لا تمثل من الخطاب والفعل التواصلية عامة إلا جانبه الاجتماعي، معنى ذلك أن اللغة بما هي ظاهرة اجتماعية ملزمة وخارجة عن إرادة المتكلمين والناطقين بها، تفرض عليهم مضامينها ومنطقها ونظامها الدلالي والسيميائي؛ لذلك فإن الأطفال عندما يكتسبون خلالها تجربتهم لا يكتسبون مفضولة عن محمولاتها الثقافية والقيمية. فالصور والمشاهد التي يرونها وحوارات الأفلام والخطابات الإشهارية وأفلام الكرتون و«الأكشن» وأغاني «الكليبات» التي يستهلكونها، كلها - بما هي أنواع من الخطاب - تحتوي مضامين ثقافية وقيمية، لا ينفصل فيها القول والإشارة والرمز الدلالي عما تحتويه من رسائل متعددة المضامين، وعلى هيئة ما يقول فيلسوف اللغة الأمريكي «جون أوستين» إننا عندما نتكلم نفعل... «أو بمثلما يتساءل بيار بورديو «ماذا يعني أن نتكلم...؟» فإن اللغة خلال كل هذه الوضعيات والسياقات إنما تحدث عند الطفل المتلقي فعلاً تغييرياً وتولد لديه استعدادات للفعل وقناعات وميولات مختلفة ليتبناها. لكن، وفي مقابل هذا الانبهار الذي يحصل لدى الناشئين بمضمون هذه المادة الأدبية ونجومها وأبطالها، يتقدم منتجو البرامج التربوية والدينية أحياناً كثيرة خلال برامجهم سواء في القنوات المحلية، أو في بعض القنوات العربية في هيئة مفرطة في الرسمية، وشكل غير متناسق، وعلى محياهم علامات الجدية المصطنعة والمبالغ فيها أحياناً كثيرة، ويستعملون لغة نمطية لا تتماشى مع روح الطفل المرح، ولا تبدو البرهنة والقضايا التي يعالجونها فيها قريبة من اهتماماته وعالمه الوجداني. وفي مثل هذه الحالات يتعمق لدى الناشئ شعور بأنواع من التمزق الوجداني حتى لقد يصل الأمر به إلى ضروب من بخس (de'valuation) رموز ثقافته المحلية فيظل أبطالها المحليون والتاريخيون في تصوره وذاكرته مغمورين وغامضين. ثم إن هذا الخليط الثقافي والاجتماعي الذي يستهلكه الناشئ بما يصاحبه من إبهام مشهدي ومتعة عابرة وخطاب غير منسجم، لا يخلف لديه معرفة عميقة، بل - وهذه ميزة الثقافة المشهدية - يترك لديه مادة تتصل أكثر بالظرفي واليومي والعابر، وهي مادة تستمد قوتها وسلطتها عليه في الغالب من إبهامها ولذتها المشهدية الخاصة، وبحكم كثرة الإقبال على استهلاكها تصاب طاقة التخيل (imagination) عند الطفل بالارتخاء والكسل، وذلك مادامت المادة المصورة الجاهزة تغني مخيلته عن أداء جانب من العمليات الذهنية التي تعود على إنجازها عندما يكون بصدد الاستماع إلى حكاية يرويها له أحد الكهول، أو يقرأها في كتاب، ومن أهم تلك النشاطات الفكرية التي سيقبل أداؤها لها التذكر واستحضار الشخصيات وتخيلها بالهيات، والملامح التي تتخذها، والأمكنة والأزمنة المخصوصة التي تقع فيها الأحداث. وثمة ظاهرة أخرى تشير إليها هنا عرضياً وتتصل أساساً بالمشاهد واللقطات الجنسية والعاطفية الحميمة في بعض مشاهد الأفلام المدبلجة وذات الأصل الغربي، فالطفل الذي لم يألّف هذه المشاهد في بيئته العائلية وتتصاحب الحياة الجنسية والعاطفية فيها بالسرية والتكتم،

يكون ذلك التناقض مدعاة إلى أن تنشأ لديه نظرة سحرية للجنس، وتتبلور عنده معرفة مشوهة بالعلاقات العاطفية والجنسية. وحينما يلجأ الآباء إلى التذليل وفرض السكوت عند مجابهة الأبناء في هذه المواضيع ومنعهم بلا مسوغ يقنعهم من المشاهدة، فإنهم بذلك يرتكبون خطأ تربوياً فادحاً لأنهم يقمعون معرفة كان يجب أن تقدم بأسلوب حوار عقلاني، ويغالطون فضول أبنائهم ويغرسون لديهم بذرة الصد المعرفي، وهو ما سيدفع الطفل إلى الشعور بأنه ممنوع من أن يعرف أسرار الكبار، ويقلص من فرص الحوار التي تتاح، ويزيد من تعميق الهوة المصطنعة بين الجيلين.

4. الطفل وإضحاك الصورة:

تقدم المادة التلفزيونية وخصوصاً الصور المتحركة للطفل مساحات كبيرة من الإضحاك، وتستحوذ أحداثها وشخصياتها النمطية كثيراً على اهتمامه. يعيننا هنا أن نقف عند مضمون هذه المادة المضحكة وطبيعة الشخص النمطية المثيرة لضحك الطفل وتأثيرها في بناء وجدانه ومخيلته. هنا يجب أن نشير إلى أن حدث الضحك - وإن كان يعكس نشاطات فيزيولوجية وعصبية تتصل بأداء الذهن - فهو فعل ذو مضمون ثقافي واجتماعي في المقام الأول. ولكي نفهم هذا الفعل «يجب - كما بين هنري بركسون» - إدراجه ضمن إطاره الطبيعي، أي: المجتمع، كما ينبغي خصوصاً تحديد وظيفته الناجمة: الوظيفة الاجتماعية (Bergson, 1924)، والوظيفة التي يشير إليها «بركسون» تتخذ سمتين اثنتين، الأولى تنفيسية، حيث يؤدي الضحك في نفس الضاحك فعلاً تفريجياً (relaxant)، وهو ما يجعل هذا النشاط يتخذ بعداً صحياً يتماشى مع الروح المرحية للطفل. أما الثانية وهي التي تهتمنا أكثر هنا فهي اجتماعية. ففعل الضحك «يخفي لدى الضاحك نوعاً من التواطؤ مع ضاحكين آخرين حاضرين أو مفترضين» (Bergson, 1924)، كما يوجد بين أعضاء الجماعة الضاحكة حالة من الألفة Sociabilit والود. يصور «الجاحظ» وقع الضحك وأثره في الضاحكين عندما يكونون في جماعة فيقول: «أكلته (يقصد طعاماً منعه عنه أحد البخلاء) جميعاً، فما هضمه إلا الضحك والنشاط والسرور (...). ولو كان معي من يفهم طيب ما تكلم به (يقصد البخيل الذي ينقل الجاحظ خبره) لأتى عليّ الضحك أو لقضى عليّ، ولكن ضحك من كان وحده لا يكون على شطر (أي على قدر) مشاركته الأصحاب» (الجاحظ، البخلاء، من حكاية البخيل «محفوظ النقاش»).

لكن ما الذي يثير فعل الإضحاك ويسبب الهزل كسلوك جماعي؟ إن الحدث المضحك إضافة إلى وظيفته التنفيسية إنما يعبر عن موقف ما تجاه حالة من الخرق واللاتطابق مع سياق قولي أو فعلي تؤتية شخصية ما في مقام ما. لذا تتركز بؤرة الحدث الهزلي في المقام الضاحك أساساً على ما في الحدث مما يثير ملهاة الضاحكين، أي: على ذلك الجانب الذي يمكن وصفه بالمأساوي في سلوك الشخصية موضوع الضحك، وثمة جانب اجتماعي آخر في ذلك يتصل أساساً هذه المرة بالمؤثرات «الأخلاقية» المصاحبة لفعل الضحك وبما ينتج عنه تجاه الشخصية أو الشخصيات موضوع الضحك من موقف ساخر أو متشف أو متعاطف أو معتبر أو غير ذلك. لناخذ الآن بهذه الملاحظات، ونراقب الطفل في تجربته مع الصورة الضاحكة:

- نشير في البدء أولاً إلى أن مساحة التسلية المتاحة في المادة الهزلية من المشاهدات

التلفزيونية مضمونة بالنسبة إلى المشاهد الصغير من حيث كمها وتنوعها، بحيث يتلهم ويشبع جانباً كبيراً من نهمه وحاجته في الضحك. لكن يجب القول إن الشخص / الأبطال في مجمل نصوص الإضحك وخصوصاً في الصور المتحركة تتصل بنماذج حيوانية وفوق بشرية ولا واقعية، وهو ما يجردها من جانب كبير من محليتها الثقافية ودلالاتها الاجتماعية. معنى ذلك أن الجانب الذي يكتنز المعنى الأخلاقي الدال بالنسبة إلى الطفل والذي تتولد منه المأساة المضحكة يتقلص لينحصر في مجرد فعل التسلية حيث يتأتى الإضحك في هذه المادة أساساً من «المقالب» التي تصنعها الشخصيات لبعضها البعض، أو من المصير الذي تؤول إليه نهايات شخص عنيده تأبى الاعتبار من تصرفاتها المتكررة، فتلقى نهايات مؤلمة. وتجسد تلك النماذج شخصيات ألفها الأطفال كثيراً في الرسوم الهزلية التي يشاهدونها مثل «توم و دجيري» و«الثعلب» و«صائد النعام» و«الكلبان» و«سكوبيدو» و«بلوتو» و«الفهد الوردي» و«العصفور» و«نقار الخشب» و«البطة» و«دونالد»، وغير ذلك. فالمأساوي المضحك في هذه الحكايات المصورة يغلب عليه طابع التسلية، ويقل فيه البعد التربوي والساحر.

ويفيدنا هنا من جديد أن نقارن شخصيات الحكاية الهزلية المصورة بشخصيات الحكاية المقروءة أو المحكية، ولنتخذ شخصية «جحا» الشعبية - أو أية شخصية شبيهة مثل أشعوب أو أبي دلامة وغيره من الشخصيات الهزلية - مثلاً. فما تؤتبه هذه الشخصية في الحكايات من خروج عن المعتاد وفطنة غير مألوفة وتلاعب بالكلمات، وتصنع في الأفعال إضافة إلى ما يتميز به مكان الأحداث وزمانها من تجرد لا يلغي عادة الرمزية الثقافية التي يترجم عنها اللباس واللغة والديكور، كل ذلك يضيف على السردية الضاحكة لذة ذهنية رائعة ترد مشحونة بطابع اجتماعي هزلي ساحر، فيحقق الإضحك لدى الضاحك الصغير متعة وتسلية، ويرسخ لديه في الوقت نفسه رموزاً وقيماً اجتماعية تتطابق في وجدانه مع رموز ثقافته. ثم إن التداخل في أزمنة السرد (الماضي المنقضي والمضارع المستمر) يجعل وقائع الحكاية تمتد في مخيلة الطفل بكل المضامين الثقافية التي تحتويها لتشبع جانباً من نهمه في اللعب والتسلية، ويتخذ ضحكه وتسليته مضموناً تربوياً وثقافياً ذا معنى.

وفي مجمل القول، يتأكد بعد تحليل سجلات المادة التي يستهلكها الأطفال من حيث مضامينها وأساليب التلقي التي تفرضها في المشاهدة أن تجربة الطفل مع التلفزيون تضعنا أمام حقيقتين اثنتين: أولاً، الحجم الكبير الذي أصبح يحضر به التلفزيون في حياة العائلة والثقافي الذي يخوض فيه الناشئ تجربته الثقافية والتربوية في البيئة الجديدة أصبح أكثر اتساعاً وتعدداً وربما أكثر تعقيداً وتشوشاً. وثمة ظاهرة أخرى أيضاً ذات أهمية سوسيولوجية بالغة، وهي أن التلفزيون بهذا الحضور الكبير في العائلة وخاصة بعد تعدد فضائياته وتنوع مادته الثقافية المتخصصة⁽⁶⁾ وانفتاحه على المجال الكوني على حساب المحلي وعدم اكتفاء العائلة بمشاهدة القناة المحلية الوطنية، لم يعد يعكس السرد الثقافي العام، فمع انفتاحه الكبير - بما في ذلك من إيجابيات كثيرة أكيدة - لم يعد يصنع سردية متماسكة وموحدة

(6) يجب أن نؤكد القيمة الخاصة التي تتميز بها كثير من المواد التلفزيونية والأدبية الموجهة للأطفال سواء من حيث المضمون الثقافي أو الأدبي أو من حيث اللغة الموظفة، تبثها كامل الوقت قنوات عربية تخصصت منذ أواخر التسعينيات في هذا الأدب التلفزيوني الموجه خصوصاً إلى الناشئين.

للحفاظ على إحساس أخلاقي (ethos) عائلي وجماعي مشترك، لكن الاستثناء الوحيد يبقى متصلاً ببعض المناسبات التي يجتمع فيها أفراد العائلة مثل شهر رمضان، وعندما يتصل الأمر بنقل أحداث محلية أو عالمية كوقائع الحرب أو الكوارث الطبيعية أو الأحداث الرياضية أو المناسبات الوطنية والدينية، وهو ما سيوجد فرصاً أوسع للاجتماع ومشاهدة برامج موحدة يتقاسم الجميع خلالها الإحساس بالبهجة أو الحزن، فيكون ذلك عادة داعياً إلى قيام الحوارات والأحاديث المفتوحة بين الجميع. أما بالنسبة إلى حضور التلفزيون في حياة الطفل فإنه - بالكثافة التي أشرنا إليها، وبأساليب المشاهدة التي يتبعها، وطبيعة الأزمنة التي تتم فيها مشاهداته له - قد تحول بكل امتياز إلى هيئة تنشيطية موازية للأسرة والمدرسة معاً، وبذلك أصبح يؤثر كثيراً وخاصة من حيث مضمونه الثقافي والقيمي الذي يقترحه في تجربة التثاقف (acculturation) الأساسية التي يخوضها الطفل التونسي، كما يسهم - ولو بشكل متفاوت نسبياً عند الفتيان والفتيات ولدى أبناء الفئات الاجتماعية المختلفة في الانتماء الطبقي في تشكيل مخيلتهم وذاكرتهم الفردية والجماعية وذاقتهم الأدبية والفنية التي يكتسبونها.

أما الحقيقة الثانية التي نقف عندها فهي أن أسلوب النظر في تجربة الطفل مع التلفزيون وتقويمها بصيغة «مفيد / غير مفيد» هو أسلوب غير صائب بالمرّة؛ لأن الأمر لا يمكن أن نحصره بين قطبي الإفادة المعقدة والضرر المهدم. ثم إن السؤال الذي يثار حول مؤثرات التلفزيون ومضمونه على نمو الطفل وتربيته ينتهي دوماً إلى جواب ذي محتوى نسبي واحد، مفاده أن المسألة لا تحتمل الحصرية والضيق في فهم التجربة مع التلفزيون ومؤثراته في تنشئة الطفل، فمستويات الظاهرة تتصل بعوامل كثيرة ونسبية تؤثر بأشكال متفاوتة هنا وهناك في الحجم والعمق، وتختلف عند هذه الفئة من الأطفال أو عند تلك، كما أنها تختلف بحسب التجربة المخوذة وبمضامين المشاهدة وظروفها وأساليب تلقيها وكيفية توظيف الطفل لها، ومستوى الوعي «التربوي» الذي يحمله الآباء والأمهات. لكن وفي الوقت نفسه ثمة واقع مستحدث قد فرضه تنامي حضور التلفزيون في الحياة العائلية ولا يمكن تجاهله، وهو ما يستدعي من المربين المنشغلين بهذا الأمر وعياً بيداغوجياً جديداً وخصوصاً في التعامل مع سلوك الطفل إزاء المادة المصورة سنشير إلى مقوماتها لاحقاً. وقبل ذلك ولكي تكون لهذه المقترحات أسسها العلمية نستفيد هنا بدرسيتين علميتين من خبيرين هما «جون بياجي» في علم نفس الطفل و«جلبار دوران» في علوم الخيال والأبنية الثقافية والرمزية، ولننتحدث عنهما ببعض التداخل:

يظل الناشئ خلال طفولته الأولى بالنسبة إلى «بياجي» متمركزاً على ذاته، ويبقى في جانب من شخصيته وحتى خلال بدايات المراهقة إحيائياً (Animiste) بحيث إن الأشياء والكائنات من حوله تبدو له مسكونة بالحياة وأطرافاً تنازعه المشاعر والوجود والحياة، وتبقى الحدود عنده ما بين الجامد والحي، والمخيل والمحسوس، والحقيقي والوهمي غامضة، ولكن لا بأس في ذلك، ففي هذا التداخل القوي - وإلى حد هذا العمر من حياة الطفل - صحة نفسية مهمة. وضمن هذا التمشي تتخذ المحكيات الشفوية والخرافات التي يرويها الكبار والمعلمون قيمتها ونجاحتها الكبيرة في تنمية وجدان الطفل وتربيته. فضمن ذلك العالم الخرافي الخارق والواقع خارج الزمان والمكان، وفي ذلك المجال المجهول والبعيد عن العالم الحسي للطفل تقترح الحكاية على الناشئ أن يعيش بوجدانه ومخيلته تجارب ذهنية

فائضة باللذة والمتعة. ويدعى خلال تلك التجربة إلى أن يدمج ما يتخيله من ذلك العالم العجيب بما يدركه من واقعه وتجربته فيألف لديه ما تنتجه مخيلته ووجدانه مع ما ينتجه عقله وحواسه، ويثري كل طرف الطرف الآخر وينفذ إليه. ومع هذا التلاقح بين العقل والخيال تبعد المخيلة أروع مخترعاتها الفكرية، وتتخلى عن كسلها، وتنتج الروائع الفنية. وقد يجد الناشئ ضمن تلك المرويات شخصيات يتقمصها ويتماها معها مسقطاً عليها جانباً من رغباته اللاشعورية، فيعيش تجربة وجدانية لذيدة تثري خياله وتنمي طاقاته التخيلية.

وأما بالنسبة إلى «جلبار دوران» فهو يدعو في أهم دراساته المطولة حول «البنى الأنثروبولوجية للمخيلة» (Durand,1984) إلى تربية خاصة للخيال، ويرى أنه بمثل ما نحتاج إلى تربية بدنية لأجسامنا وتربية ذهنية لعقولنا فإننا نحتاج أيضاً وبالضرورة إلى تربية نوعية لمخيلتنا وإخضاع قدراتنا التخيلية لدرية متواصلة وتعهد خاص. كما يدعو «دوران» إلى مزيد ترسيخ علوم التأويل والبلاغة والبيان⁽⁷⁾ ودعم إكساب الناشئين لمهاراتها، فقد أضحت الضرورة ملحة لتربية مستجدة لخيال الأجيال، فمن تلك التربية الخيالية والجمالية «تهطل الأمطار المخصبة» (Durand,1984)، ومن ذلك «الهديان» تنبع كوامن الإبداع الفني وتشرق الأذهان الغضة بلمحات الصور الخلاقة، وتقبل على الأعمال الفنية والنصوص الجمالية لتذوق سحرها الفاتن. أما وقد أصبح حضور التلفزيون طاغياً بالشكل الذي بيّنا ويأخذ بلب الطفل، ويأسر مخيلته بتخمة الصورة الجاهزة، ويضطرها إلى الخمول، فقد أصبح الأمر يستدعي من المربين والآباء انتباهاً إلى الوضع الجديد، ورشاداً في التعامل مع هذا الجهاز / الضيف الذي سكن الديار نهائياً.

وعملاً بمجمل هذه الأبعاد واستحضاراً لرهانات التربية الجديدة التي يقتضيها الراهن الحضاري اليوم، يمكن أن نضبط بعض المقومات العامة لبيداغوجيا تربوية تتصل أساساً بمشاهدة الطفل للتلفزيون نكتفي بالإشارة إليها في النقاط التالية.

- الوعي بضرورة إعداد تهيئة رشيدة لأوقات الأطفال في يومهم، وإلهائهم خلال أوقات الفراغ المتاحة بنشاطات تعليمية تدعوهم أكثر إلى إنجاز النشاطات الجسمية والرياضية ونشاطات التواصل والانخراط المكثف في الأعمال اللغوية والحوارية، وضبط هذا المسعى في برامج أساسية، ومخططات تعمل بها مؤسسات الطفولة والتنشيط الثقافي ودور الشباب.

- تكثيف نشاطات ترغيب الناشئين في المطالعة وتشجيعهم على الإقبال عليها باعتماد أنواع مختلفة من الجزاء والترغيب، وإحياء عادات الكبار والمربين في حكي القصص والخرافات الشعبية بما في ذلك الحكايات الخارقة والأسطورية العجيبة (contes merveilleux)، وذلك لشحن مخيلة الطفل بسحر الحكايا الخيالية وتنمية حسه الوجداني، وتدريبه على النفاذ بذهنه إلى الحدود البعيدة، وإثارة نهمه في استهلاك المادة السردية المكتوبة أو المسموعة، وتمتين علاقته بثقافته المحلية وإرثها الرمزي والوجداني.

- تنظيم مشاهدات الطفل للتلفزيون من حيث المادة والزمن، وإتباع هذه المشاهدات وخاصة العنيفة والمثيرة منها بحوار تقويمي ونقدي يتم بين الكبار والصغار لكن دونما

(7) في ظل طغيان الأدب المصور يحتاج جيل التلفزيون والانترنت المترف بالصورة إلى تعلّمية خاصة بعلوم البلاغة والبيان لتنمية المهارات الفنية والتعبيرية وسد الثغرات الحاصلة في تكوين الناشئ ودعم قدراته التخيلية.

سقوط في الوعظية المملة.

- ترشيد الممارسات العائلية في مشاهدات التلفزيون وتكريس عادات مشاهدة جماعية واعية، وهذا الأمر يرسخ لدى الطفل فكرة أن التلفزيون ليس أداة للترفيه والتسلية فقط إنما أداة للتثقيف والتعلم أيضاً، وبتكرار هذا العمل الجماعي تترسخ التقاليد العائلية السليمة، وينضج سلوك المشاهدة عند الناشئين.

- تكثيف النشاطات التعليمية المرتبطة بتحليل الصور، وخاصة منها اللوحات الفنية والأعمال السينمائية لغاية إكساب المتعلم الناشئ الخبرة في التصوير، وإنتاج الصورة، وتحليلها ونقدها، ومثل هذه التربية تخلصه من سلطة الصورة التلفزيون الوهمية، وتزيل جانباً من الغموض الذي يتعامل به معها.

- تعليم الأطفال، وخاصة الناشئين منهم تقنيات إنتاج الصور الفوتوغرافية والسينمائية، وجعلهم يستأنسون باستعمال أجهزة التصوير الثابت والمتحرك وتوظيف تقنياتها حتى يدركوا أن وراء المادة المصورة يكمن أشخاص ينتجون الصورة، ويتحكمون فيها بتوظيف تقنيات التصوير وسيناريوهات السرد والحبكة القصصية، وأن الطفل بإمكانه أيضاً أن ينتج مثلهم حكايا مصورة. ونعتقد أن مثل هذه «التعليمية» الخاصة (didactique) الواعية ستحرر الطفل من أسر الخمول الذي يكرسه الاستهلاك المفرط والسلبى للصورة التلفزيونية، وتجعله يدرك أن متعة الصورة وحتى عنفها إنما هو شيء يبتكر ويصنع ويتلهى به.

من هنا نستطيع القول: إنه بالإمكان أن نستفيد من ثمرات الحداثة التقنية التي اجتاحت حياتنا اليومية والعائلية، ونعيش بوعي في عصر الصورة والتلفزيون، لكن بالرشاد الذي يقتضيه الزمن الجديد نقدر على أن نتمتع بثمرات التقنية التي أتاحتها الحداثة الضالفة اليوم، ونعي في الوقت نفسه تبعاتها ومقتضياتها الحضارية.

المراجع

المراجع العربية:

- شاكِر، عبد الحميد (2005). عصر الصورة، السلبيات والإيجابيات. عالم المعرفة، 311، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- المسدي، عبد السلام (1994). ما وراء اللغة، بحث في الخلفيات المعرفية، تونس، مؤسسات عبد الكريم عبد الله للنشر والتوزيع، 83.
- الجاحظ، أبو عثمان (1991). كتاب البخلاء، حكاية البخيل ومحفوظ النقاش، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، 45 - 46.
- مؤشرات إحصائية تونسية (2005) نشرة إحصائية، تونس، المعهد الوطني للإحصاء.
- وين ماري (1999). الأطفال والإدمان التلفزيوني، ترجمة: عبد الفتاح الصبحي، عالم المعرفة، 247، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

المراجع الأجنبية:

- Abdelkader, Zghal. (1983). Note pour un débat sur la jeunesse Arabe. In : Actes du colloque, Jeunesse et changement social, Tunis, ed CERES.
- Bachelard, Gaston. (1981). La poétique de l'espace, Paris, 10^e ed PUF.
- Baudrillard, Jean. (1979). La société de consommation, Paris, ed Gallimard; coll Idée.
- Baudrillard, Jean. (1972). Pour une critique de l'économie politique du signe, Paris, ed Gallimard .
- Bergson, Henry. (1924). Le rire, essai sur la signification du comique, Paris, éd Alcan ,12.
- Bernstein, Basil. (1975). Code linguistiques, phénomènes d'hésitation et intelligence. ed Minuit.
- Bernstein, Basil (1980). Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social. éd Minuit 1980 -8 brochés, 348 , 12
- Bourdieu, Pierre. (1996). Sur la télévision. ed : liber / raison d'agir. Paris.
- Chalvon Mireille, Corset Pierre et Souchon Michel. (1991). Paris. L'enfant devant la télévision des années 90.ed Casterman, 11.
- Cazaneuve, Jean. (1972). La société de l'ubiquité, Paris, ed Danoël.
- Cazaneuve, Jean. (1974). L'Homme téléspectateur, Paris, ed Danoël.
- Durand, Gilbert. (1984). Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale, Paris, 10^e ed Bordas.
- Halbwachs, Maurice. (1997). Paris La mémoire collective. ed Albin Michel,65.
- Jung, Carl Gustave. (1988). Essai d'exploration de l'inconscient, Paris, 10^e ed Gallimard.
- Lurçat Liliane. (1989). Violence à la télévision : L'enfant fasciné, Paris, ed Syros,129.
- Vilches Lorenzo. (1995). La télévision dans la vie quotidienne. État des savoirs, Paris, éd Apogée, 16.
- Wunenburger, Jean Jacques. (2000). L'homme à l'age de la télévision, Paris, éd PUF , 3.

الشباب الخليجي والمستقبل دراسة تحليلية نفسية اجتماعية

تأليف: أ.د. مصطفى حجازي

الناشر: المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2008
عدد الصفحات: 200

عرض ومراجعة: أ.د. محمد الرميحي



هذا الكتاب الذي ألفه الدكتور مصطفى حجازي وهو أكاديمي متخصص في علم النفس، كما أنه قد قام بالتدريس رداً من الزمن في الخليج، فهو شخص يعرف موضوعه، والكتاب من نشر المركز الثقافي العربي في بيروت عام 2008. ويحتوي ثمانية فصول، فبعد المقدمة التي تحوي شرحاً نقدياً للمنهج الذي تبناه الكاتب في معالجة الموضوع، وكذلك دورة الحياة في المجتمعات الخليجية، ثم تعرج الفصول الأخرى على التوالي على الأسرة الخليجية، التعليم والعمل، المشاركة في العمل العام، ثم قضايا الهوية، وبعدها أوقات الفراغ، وأخيراً في الفصل قبل الأخير إلقاء نظرة مستقبلية على القضية التي يدرسها الكاتب، وأخيراً انتهى الكاتب إلى ما سماه المؤلف إنجازات محققة ومهام مطلوبة، وهي نظرة بانورامية لما يراه الكاتب من فرص وتحديات أمام الشباب الخليجي.

هذه الفصول الثمانية التي حوّاها الكتاب تضع قضية الشباب الخليجي في منظومة فكرية واحدة ونقدية في آن.

في المنهج يناقش الكاتب عدداً من القضايا المطروحة، منها ما هو العمر الزمني لـ«الشباب»؟ وهل المراهقة من الشباب أم خارجة عنه؟ وهل السن المتفق عليه للشباب يضم الجنسين الرجال والنساء؟ مثل هذه الموضوعات جعلت المؤلف يخرج بتصوّر محدد، وهو أن الشباب من ناحية العمر هم ما بين 15 و30 عاماً للرجال، وما بين 15 و25 للنساء. إلا أنه لا يتوقف في البحث المنهجي عند ذلك الحد، بل يذهب عمقاً لنقاش أهمية دراسة موضوع الشباب، حيث إنهم يشكلون أغلبية بين سكان دول الخليج العربي، كما يشكلون كل المستقبل لهذه البلدان التي تواجه تحديات اقتصادية وسياسية وثقافية كثيرة. ثم يقترح بسبب أهمية الموضوع أن ندخل علماً جديداً اسمه «علم الشباب» وذلك للأهمية التي يشكلها الشباب في المجتمع، وخاصة المجتمع الخليجي. بعد ذلك يوقفنا الكتاب عند تفرع آخر، حيث يرى أن الفئة العمرية للشباب التي حددها ليست كافية؛ لأن هناك شرائح داخل هذه الفئة العمرية، وتحتاج إلى معالجة شؤونها وشجونها بشكل مختلف، كما أن هناك فروقاً بين الجنس الناعم

والخشن في التعامل في ثنايا هذه الشرائح المختلفة.

أما الفصل في الشرائح فإن المؤلف يقدم لنا تفسيراً مبتكراً حول شباب وشابات الخليج بالقول: إنها تنتمي إلى خمس شرائح محددة وهي، الشباب النخبة، الشباب صاحب الخطوة، والفئة الطامحة إلى بناء حياة كريمة، ثم الشباب المهتمش «شباب الظل» كما سماهم، وأخيراً فئة خامسة، وهي فئة الشباب. في مثل هذا التقسيم أرى أن بعضه يتداخل مع الآخر، فليس هناك - فيما ذهب إليه المؤلف - فروق جوهرية بين «شباب النخبة، والشباب صاحب الخطوة» إلا في أيسر الأمور وأبسطها. أما قوله الشباب المهتمش فقد كان السبق لدراسات أخرى عديدة تطرقت لهذه الفئة من الشباب. لكن ما ذهب إليه المؤلف في القول في هذا الفصل «تصويب المنظور منهجياً» فهو قول في مكانه الصحيح، حيث صوب المؤلف بعض المفاهيم حول هذا الموضوع المهم الذي يقوم بدراسته.

في الفصل الثاني يتحدث الكاتب عن الأسرة الخليجية وقضايا الشباب فيها، فيعرج على موضوع مهم وحيوي، وهو دراسة الأسرة الخليجية الحديثة، ويأتي بمفهوم جديد غير مطروق، فقد دأبت الدراسات حول هذا الموضوع إلى توصيف الأسرة في الخليج على أنها إما أسرة «ممتدة»، وإما «نواتية»، والكاتب يجمع بين المفهومين في توصيف دقيق، فالأسرة الخليجية بالنسبة إليه هي «أسرة نواتية ذات علاقات ممتدة»، وهو توصيف يقارب الحقيقة كما نعيشها.

ولا يوفر الكاتب النقد الحق لهذه الأسرة التي تضربها رياح العولمة والتطورات المادية ومدى تأثير كل ذلك على الأبناء، وبخاصة كما يرى المؤلف على البنات. فالتحولات التي يمر بها المجتمع الخليجي تحولات قسرية تقود إلى تشتت القيم ودخول قيم جديدة غير مسبوقة. عدا عن الضغوط التقليدية من الأسرة على الشباب، وإغراءات الفضاء الخارجي للشباب تجعل منهم عرضة للتأثر العميق بهذه التيارات المختلفة. ويرى الكاتب أن التشدد «الديني» أو الإنماء غير الوطني هو بسبب غياب المرجعية لهذه الأسرة والشباب فيها.

ويضع المؤلف أصبعه على «الوفرة المادية» كأحد أسباب تشتت القيم لدى الشباب الخليجي، فيرى أن هناك مركباً ازدواجياً بين «الأصالة والتقليد» من جهة، وبين «الحداثة والتجديد» من جهة أخرى، وهذا ما يجعل الشباب تحت تأثير قطبين متناقضين كل التناقض. ويقارن فيما أسماه الإدمان «الديني» والإدمان «الإنترنتي»، وهما قطبان من المفترض أنهما متناقضان أو مختلفان على الأقل، إلا أن الشباب الخليجي في كثير من الأوقات يجمع بين هذين القطبين المختلفين دون غيرهم من شباب الشعوب الأخرى. ويتحدث الكاتب عن تأثير «الإفراط في الاستهلاك» كأحد عوامل التشتت في القيم الشبابية في الخليج، كما يضيف إليه أنواع العلاقات الأسرية في العائلة الخليجية، فيصف لنا حالة «التصدع الخفي» في الأسرة، أو التصدع الظاهر أو البين أو الصريح. ويشدد على أهمية العلاقات الصحية في الأسرة من أجل مرجعية قيمة جيدة أو مناسبة للتنشئة الاجتماعية، وفي حال فقدانها فإن صداها يظهر في الاضطرابات المختلفة السلوكية والنفسية للشباب في الأسرة. هذه التحولات التي تصيب الأسرة الخليجية نتيجة تغيرات في الأوضاع الاقتصادية تؤدي إلى ثقافة تناقض الإنجاز والشعور بالواجب وعدم العناية بالإنجاز.

في فصل التعليم والعمل (الثالث) يعود الكاتب من جديد إلى علاقة التعليم بالبنية الثقافية المؤسسة على قيم الاستهلاك. فعلى الرغم من كبر حجم الصرف على التعليم من قبل الدولة الخليجية الحديثة، والطفرة التعليمية التي يساويها الكاتب بالطفرة النفطية، إلا أن نقد محتوى التعليم ومخرجاته تأخذ جل هذا الفصل. فالتعليم والتأهيل وعلاقة التعليم بسوق العمل هي الأضعف، ويرجع ذلك إلى سببين: الأول هو القدرة الاستيعابية من جهة، والبرامج التعليمية المتوافرة، والثاني إلى ثقافة الاستهلاك التي حولت الجامعات الخليجية إلى «مكان لتلقي الدروس» لا العلم!! فيركن الطلاب إلى السهل السريع، يعاونهم - كما يقول - أساتذة ينصب جل هدفهم على البقاء في أماكنهم، فيتدنى مستوى المعارف والمهارات لدى الطلاب، وتحدث القطيعة بين التعليم وبين سوق العمل، ويفرغ الطلاب من «القدرة المعرفية»، وتضمحل الثقافة العامة، وتنتشر تقاليد التساهل والحصول على الدرجات العلمية التي تكاد تكون مزيفة، ويساعد على انتشار ثقافة الارتزاق.

أمام كل ذلك يرى المؤلف عدم قدرة الطلاب (الشباب) على المنافسة الحقيقية في وضع صحي بعيد عن «الحماية» الأسرية أو حمائية الدولة الخليجية الحديثة، وتتجلى عدم القدرة في عدم ملكيتهم للأدوات كالكتابة والتحليل والقراءة والتلخيص والابتكار. تقاليد التساهل تلك أفرزت جيلاً كاملاً من «صيادي الفرص» كما ذهب المؤلف إلى تسميتهم، كما أن الرغبة في الحصول على الرضا من المعلمين - في التعليم الجامعي أو ما دونه - وصلت إلى منطقة خطرة في إعداد الشباب للمستقبل.

ولأن العمل جزء مهم من حياة الشباب فقد شمل هذا الجزء مناقشة علاقة العمل بالشباب الخليجي، فمادام العمل يتطلب الإعداد المهني والتقبل الاجتماعي، فإن الكاتب يرى أن هناك شرائح اجتماعية من الشباب لا تعاني من مشكلات لدخول سوق العمل، وبخاصة الشريحة الأولى والثانية اللتان أشرنا إليهما سابقاً «النخبة وأصحاب الحظوة». أما الشرائح الأخرى، وهي «الطامحة إلى بناء حياة كريمة والمهمشة والفتيات» فإنها تعاني من صعوبة الحصول على العمل، وتفرز بالتالي آثاراً اجتماعية سلبية منها الإحساس بالغبين.

وتأتي إشارة الكاتب إلى «الواسطة» كظاهرة اجتماعية سلبية في مجتمعات الخليج العربي التي بدأت تلقي بظلالها على النسيج الاجتماعي. ويلاحظ الكاتب أن ظاهرة «البطالة» في مجتمع يتمتع بدخل عال أو نسبي هي ظاهرة لا تغتفر، ويتوقع أن تزداد هذه الظاهرة تفاقماً في الأعوام القادمة بسبب الأعداد الكبيرة التي تضخها المؤسسات التعليمية. وقد صدر الكتاب قبل الأزمة المالية العالمية التي تأثرت بها دول الخليج في نهاية السنة الثامنة وبداية التسعة من القرن الجديد. وهي أزمة سوف تفاقم من الأوضاع الاقتصادية السلبية، وما تجره من نتائج اجتماعية وسلوكية، ولن تعود «دولة الرعاية» قادرة على تأمين توقعات مواطنيها.

في الفصل الرابع يتطرق المؤلف إلى المشاركة في العمل العام، وعلينا أن نتوقع مما أسلف في شرح المجتمع الذي يدرسه، أن المشاركة في العمل العام من قبل الشباب هي في حدها الأدنى، فالعمل العام التطوعي يكاد يكون غير موجود في معظم الشرائح الاجتماعية الشبابية، كما يوسع الكاتب هذا النقد ليخص العمل التطوعي، بل إنه يتمنى الإقبال على المشاركة في المجتمع بشكل عام، لأن المشاركة تعني العطاء، وهي فكرة لم ترسخ، حيث

إن الفكرة المضادة وهي «الأخذ» هي السائدة في الفضاء الثقافي، ولا يفوت الكاتب هنا أن يقارن بين مجتمع الوفرة اليوم ومجتمع الندرة بالأمس، فيرى أن مجتمع الندرة «قبل النفط» كان حيويًا بالنسبة للمشاركة الاجتماعية، وهذا ما لاحظته كتاب آخرون كتبوا في الموضوع نفسه.

التطرق إلى الهوية في الفصل الخامس إضافة مهمة للكتاب في الموضوع، فنتيجة للتغيرات الهيكلية في المجتمع والانغماس في العولمة تطرح قضية الهوية في المجتمعات الخليجية على أكثر من صعيد، بل يرى البعض أن هذا «التشرذم» الاجتماعي المشاهد هو نتيجة تفكك الهوية السابقة دون الوصول إلى شكل من الهوية الجديدة شبه الثابتة. فالإنسان الخليجي بهويتين وربما أكثر، مما يزيد من صعوبة البحث والوصول إلى نتائج. ويعاني الشباب على صعيد الازدواجية في الهوية معاناة أكبر من الآخرين، وتتفاوت ردات فعلهم بين إباحية شديدة وبين ترمت مقيت خارج عالم حديث له متطلبات موضوعية. ويرى الكاتب أن الهوية هنا أيضاً تتوزع على الشرائح الخمس التي صنفها، النخبة والخطوة، والمكافح، والمهمش، والنساء. وأرى أن مثل هذا التقسيم ربما يكون قد لفت النظر إلى الهوية أكثر من اللازم.

في الفصل السادس يتحدث الكاتب عن أوقات الفراغ لدى الشباب الخليجي، لأن الفراغ شكّل نوعاً من المعاناة، ويرى الكاتب أن استعمال مفهوم «فراغ» قد يكون مراوغاً بالمعنى المنهجي، فكل فراغ يملأ بشكل محدد من النشاط،، والإشارة هنا إلى «ملء الوقت بما يضر» ولا يلاحظ الكاتب أن فراغ الشباب الخليجي أو ملء الوقت يختلف من حيث الحدة والشكوى منه، ويركز على أن الفراغ خاص ببعض الشرائح ولا تعاني منه شرائح أخرى، ويبدو أن ذلك تسرع في التحليل لا مسوّغ علمياً له. ويأتي الكاتب بعدد من الشواهد الدراسية التي تمت في بعض دول الخليج حول الفراغ، فيرى أن هناك دولاً تشتكي من الفراغ، وأخرى أقل شكوى بسبب التدريب ونوعية التعليم، ووجود وسائل ترفيه مختلفة في المجتمع ومتاحة، مثل دور السينما والمراكز الثقافية والمكتبات، أو توجد برامج مخصصة للشباب رياضياً واجتماعياً. ثم يلوم الكاتب الأسرة الخليجية؛ لأن بعضها ينمي اتجاهات نقيضة للاستخدام الأفضل لوقت الفراغ، كالسفر الطويل إلى الخارج، وترك الأبناء في أيدي الخدم، أو عدم التدقيق في الرفقة التي يتخذها الأبناء.

في الفصلين السابع: الشباب الخليجي وبناء الاقتدار، والثامن: إجازات محققة ومهام مطلوبة، وهما فصلان يكملان بعضهما بعضاً، يتطرق الكاتب إلى تأثير العولمة على الشباب الخليجي فهي «حالة حضارية جديدة» هكذا يرى الكاتب، ربما هي جديدة في موضوعاتها، أما العولمة فقد طرقت أبواب الخليج منذ زمن طويل وحتى قبل استخراج النفط؛ لأنها قدمت مع الاحتكاك بالجوار والخارج ومع تقدم سبل المواصلات، الشراع، ثم البخار ثم النفط. إلا أن مضمونها الجديد هو جديد بالفعل بسبب التقدم الهائل في وسائل المواصلات والاتصالات. فالإعلام الفضائي يضرب مجتمعات الخليج ليل نهار، وتتيح الإنترنت التواصل مع الجوار والعالم في لمح البصر، إلا أن نتائج في «انعدام القين» كما يسميها الكاتب تؤثر في الشباب الخليجي من أجل إنكار جزئي للواقع، والعيش في عالم افتراضي قابل أو رافض كلياً لما يراه ويسمعه. ويشكل ذلك صعوبة في تكوين رأي عام شبابي متقارب. العولمة لها مضار أيضاً من وجهة نظر الكاتب فهي تنقل الفساد الكوني حسب تعبيره لفئة الشباب، وتضيف أشكالاً

من الثقافة قد لا تكون منسجمة مع قيم المجتمع. كما أنها تفرض قانون القوة في التعامل مع المجتمعات غير القادرة على المقاومة، سواء كانت قوة اقتصادية أو ثقافية أو معلوماتية. ويرى الكاتب هنا أنه لبناء «اقتدار» شخصي ممكن للشباب في الخليج، علينا أن نتوجه إلى سبعة أركان رئيسية في ذلك، وهي الأولى بناء قوة جسمية للشباب عن طريق الرياضة، وثانياً كفاءة نفسية. وهذه تأتي منذ الطفولة من أجل التعامل مع نتائج العولمة، والثالثة بناء اقتدار معرفي في عالم تتسارع فيه التحولات المعرفية بشكل غير مسبوق تاريخياً، والرابعة جدارة مهنية مبنية على اهتمام بالتعليم والتدريب، الخامسة كفاءة اجتماعية تتعامل مع الآخر باقتدار في سوق مفتوح، والسادسة تحصين هوية الانتماء، والسابعة والأخيرة الحصانة الخلقية. بهذه الوصايا السبع يضع الكاتب خبرة ثمينة في متابعة مشكلات الشباب الخليجي.

الكتاب يقدم جديداً في موضوعه وحيويًا أيضاً، ويضيف إلى المكتبة العربية إضافات جوهرية تستحق المتابعة والتثمين.

المدرسة المدججة بالتكنولوجيا أين الجانب الإنساني في التربية المعاصرة؟

أ.د. علي أسعد وطفة

قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة الكويت

مقدمة:

إنه لمن البدهة بمكان أن نقول إن التكنولوجيا إنتاج إنساني، وهي كما يصفها جان بول سارتر Jean-Paul Sartre، في كتابه نقد العقل الجدلي Critique de la raison dialectique «موضوعات إنسانية أنتجها الناس أنفسهم وجسدوها بصورة أجهزة وآلات تطبيقية ذات طابع رمزي» (Jean-Paul Sartre 1985). وفي هذا السياق يقدم الإبيستيمولوجي المعروف كارل بوبير (Karl Popper 1978) تصورات واضحة حول العلاقة بين الذاتي والموضوعي فيما يتعلق بالتكنولوجيا والإنسان، فالنظريات العلمية تشكل في جوهرها نوعاً من التفكير الإنساني النشط الذي يتحول إلى تجليات مادية وتقنية، ومن ثم تأخذ هذه التقانة صورتها التكنولوجية التي تتميز بطابع الاستقلال النسبي لتشكل بسماتها، وفي نسق علاقاتها التقنية نظاماً تكنولوجياً متكاملاً يتميز بمنطقه الخاص (Simondon, 1989). وهذا يعني في نهاية المطاف أن التكنولوجيا ليست مجرد أشياء تتموضع في عالمنا بل هي أكثر من ذلك إنها تجسيدات إنسانية رمزية ومعرفية تبلورت في صيغة تكنولوجيا إنسانية. ووفقاً لهذه الرؤية فإن هذه التكنولوجيا في تشكيلاتها المختلفة وتجلياتها المتنوعة ووظائفها المتعددة هي تجليات رمزية لفعالية إنسانية تتميز بدرجة كبيرة من الدقة والمرونة والذكاء. وعلى الرغم من أهمية الحضور الإنساني في تكوين هذه التكنولوجيا وتشكيلها فإن هذه التكنولوجيا تستمر في أداؤها وتقوم بمختلف وظائفها حتى مع غياب المبدعين الذين أبدعوا، وهذا الأمر يشكل بذاته نوعاً من الاستقلال النسبي الوظيفي لهذه التكنولوجيا في أداؤها الإنساني.

هل تغيرت المدرسة؟

ومهما تكن الوضعيات التي تأخذها المدرسة في عالمنا المعاصر فإن هذه المدرسة تأخذ صيغة لم تتغير تقريباً منذ أربعة قرون، وهذا يتضح فيما يتعلق بتقسيماتها وطرق العمل فيها، ولاسيما عندما يتعلق الأمر بقاعات التدريس وانتظام الطلاب المنتسبين إليها في صفوف وقاعات ومجموعات. فالمدرسة مدرسة اليوم كما كان حال مدرسة الأمس مقسمة إلى صفوف مغلقة، ويأخذ العمل فيها صورة مغلقة فيما يتعلق بالتعليم والمنهج، ففي كل قاعة دراسية يوجد معلم ومجموعة من التلاميذ، حيث يجري العمل بصورة مستقلة عن بقية الصفوف والمجموعات الدراسية في المدرسة. والمعلمون في داخل هذه الصفوف يمتلكون سلطات

واسعة حول ما يجري في قاعاتهم؛ حيث يعملون وفقاً لمبدأ التفاعل المباشر مع الطلاب والأطفال والتلاميذ.

وفي خضم هذا التفاعل التربوي اليومي في المدرسة، وعلى مدى سنوات طوال، يمكن أن نتحدث عن صيغة التنشئة الاجتماعية بما تنطوي عليه من معان واتجاهات ودلالات. فالمعلم - وكما هو الحال في مختلف النشاطات الإنسانية - يستخدم التقانة والتكنولوجيا في فعله التربوي. ويمكننا أن نطلق على منظومة الأدوات والتقانات التي يستخدمها المعلمون والمتعلمون في عملهم التربوي بتكنولوجيا التعليم *Technologie de l'enseignement*، وهذا المفهوم يعني جملة الأدوات والتقانات والوسائل التي يستخدمها المعلمون في عملهم لتحقيق الغايات التربوية والأهداف التعليمية المطلوبة. وهذا التعريف يعني أن تكنولوجيا المعلم ليست شيئاً آخر غير الأدوات والوسائل التي يستخدمها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنتظرة والمطلوبة في علاقته مع التلاميذ والطلاب.

إن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح في هذا المستوى من الدراسة هو: ما السمات الأساسية الحيوية التي تميّزت بها المدارس التقليدية القديمة في نهاية القرن السابع عشر التي مازالت حاضرة وقائمة في نظامنا التربوي المعاصر؟ عدد كبير من الدراسات والأبحاث تطرقت إلى هذه المسألة، وقدمت إجابات واضحة حول أوجه التجانس بين مدارس اليوم ومدارس الأمس. ويمكننا أن نسوق وفقاً لهذه الدراسات بعض السمات الأساسية التقليدية التي مازالت تهيمن في بنية وفعاليات المدرسة المعاصرة، أي: في أيامنا هذه:

1 - مازالت بنية المدرسة على صورتها التقليدية القديمة، فيما يتعلق بتكويناتها الزمنية والمكانية، فالمدرسة مازالت تشكل فضاءً اجتماعياً تربوياً مغلقاً على ذاته وفق ترتيبات تعتمد تقسيم الطلاب في مجموعات محددة، حيث تتم العملية التربوية المدرسية في قاعات دراسية مغلقة ومنفصلة عن العالم الخارجي، وحيث يبقى الطلاب بين الجدران لفترات زمنية طويلة يتعلمون ويروّضون على الخضوع. وتجدر الملاحظة في هذا الصدد أن العلاقات التربوية الاجتماعية القائمة في الوسط المدرسي (بين المعلمين والمتعلمين والإداريين) غالباً ما تكون مختلفة عما هو سائد في الوسط الاجتماعي العام للحياة الاجتماعية.

2 - وتعتمد العلاقات الاجتماعية في المدرسة على نظام من الممارسات التي تأخذ طابعاً تربوياً مثل التدريب، والتلقين، والترديد، والتصحيح، والمكافأة والتشجيع، والاختبارات، والواجبات... إلخ. وتأخذ هذه التربية المدرسية ثلاث سمات مميزة: تأخذ التربية المدرسية طابعاً توثيقياً من حيث هي مكتوبة فيما يتعلق بالمنهج والمضامين والمقررات والكتب، وهي مواد موجهة إلى جماعات التلاميذ بتقسيماتهم المدرسية المعروفة، ومن ثمّ فإن هذه المنهج مشروعة وصالحة بالنسبة لجميع المنتسبين إلى المؤسسة المدرسية من طلاب ومعلمين.

3 - هذا النظام المدرسي المتضمن لنسق من الممارسات والمواقف، يفرض نوعاً من السلوك الاجتماعي الذي يأخذ طابعاً مدرسياً وتربوياً. ويشمل ذلك نوعاً من الوضعيات، والحالات، والنشاطات، والتنظيمات، والقواعد، والقوانين، والأعراف المدرسية، ومراقبة النظام المدرسي، وبرمجة الزمان والمكان، وخضوع الطلاب لمعلميهم، وخضوع المعلمين

لإدرايهم... إلخ. وهذا كله يمثل نظاماً من العلاقات والفعاليات التربوية بين المعلمين والمتعلمين. وهذه العلاقات تعمل في نهاية الأمر على تنظيم وتقنين العلاقات الاجتماعية، ومن ثم نمذجتها ووضعها في أنماط للفعاليات القائمة في الوسط المدرسي.

4 - توظف المدرسة في فعاليتها التربوية مجموعة من المواد والأدوات والتقانات مثل الكتب والمقررات والسيبورات والجداول وأدوات العرض والمخابر... إلخ، ومن ثم فإن هذه الأدوات تشكل تجسيدات مادية للثقافة المكتوبة المرزمة والموضوعية. وفي هذا الخصوص يمكن القول إن الخطاب المدرسي يأخذ صورة خطاب مكتوب ومحرر، ويجسد ممارسة متميزة عن مختلف الممارسات التربوية الأخرى التي تأخذ طابعاً شكلياً. فالمدرسة قد نشأت في جوهرها تحت تأثير مجتمع القراءة والكتابة، وذلك لأن الكتاب والكتابة قد أصبحت إمكانية ممكنة لأغلب أفراد المجتمع، وهي من بعد تفرض نفسها بالضرورة الاجتماعية في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والفكرية والعلمية.

5 - ومن السمات الأساسية للمدرسة أنها معنية باستقطاب هيئة من المعلمين الذين يقومون بوظيفة التعليم، وهي الوظيفة الأساسية في المدرسة. فالمعلم يقوم بالوظيفة الأساسية في المدرسة، ويكاد يكون الفاعل الأساسي في مختلف الفعاليات التربوية في المدرسة. ومن سمات المعلم أنه يقوم بالتعليم للموضوعات نفسها بالطريقة عينها، وفي الزمن ذاته، وللمجموعات الطلابية المحددة بطريقة واحدة. وطريقة التعليم هذه لا تتجدد ولا تتغير بتغير الأحوال والظروف في المدرسة.

6 - وفي النهاية - وكما هو الحال في مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى - فإن المدرسة تعمل على تحقيق مشروع اجتماعي يأخذ معناه ودلالته من صلب الفعاليات والنشاطات والأهداف والممارسات القائمة فيها، ويتمثل هذا المشروع في التأثير على الأطفال والتلاميذ من أجل تنشئتهم اجتماعياً وأخلاقياً ومن ثم تثقيفهم وفقاً للرسالة التربوية التي تحددها المدرسة.

وفي حقيقة الأمر فإن مهمة المدرسة لا تقف - كما يعتقد كثيرون - عند حدود بناء المعرفة في عقول الأطفال، بل تسعى في حقيقة الأمر إلى تنشئة الأطفال، وتكوينهم نفسياً وعقلياً وأخلاقياً، وتكفي الإشارة في هذا الصدد إلى أن الأطفال يقضون ما يقارب ست عشرة سنة على مقاعد المدرسة، وهذا يجعلنا ندرك أهمية الوظيفة التربوية للمدرسة التي تمارس دوراً ينقطع نظيره في عملية بناء شخصية الفرد وتشكيل كينونته الإنسانية.

فالتعليم في المدرسة يعني أن يقوم المعلم بالحضور إلى المدرسة، وأن يدخل إلى القاعات والصفوف ليعلم جماعة محددة من التلاميذ أو الطلاب وفقاً لمعايير وأهداف مدرسية تربوية. وهذا يعني أن التعليم في جوهره عمل تفاعلي يضع المعلم والتلاميذ في حالة تفاعل تربوي ووجداني. وهذه السمة التفاعلية التربوية مازالت حتى اليوم هي السمة الأساسية لعملية التعليم والتربية. فالمعلم كما أشرنا مطالب بالحضور إلى قاعات التدريس، ومواجهة الطلاب بصورة مباشرة على مدى الأيام والسنين ليقوم بتعليم مواد ومضامين تربوية نادراً ما تتعرض للتغيير والتبديل.

لا يعني فعل التعليم مجرد أي فعل، بل هو فعل يقوم على مشاركة الآخر في أمر له دلالة وإشارة. فالمعاني التي تتحقق في قاعة الدرس، والتي يتم تبادلها والدلالات الاتصالية المتبادلة

التي تحظى بالاعتراف والمشاركة، هي عمليات التفاعل التربوي. فالتربية المدرسية هي بالدرجة الأولى، وقبل كل شيء أفعال لغوية، ودلالات ومعان ورموز وإشارات، إنها باختصار نشاط تواصلية تفاعلية، وهي تتجه نحو كينونة جمعية (جماعة الطلاب)، وذلك بفضل فعالية إنسانية قوامها المعلم حيث تكون أفعاله هادفة وموجهة ومؤسسة على أدوات لغوية ذات طابع رمزي، ومن الواضح أيضاً أن العملية التواصلية هذه تعتمد نسقاً من الفعاليات والأدوات والممارسات والقواعد والقوانين والترتيبات والمهام والمضامين التربوية، وذلك من أجل بناء تفاعل تربوي قادر على تحقيق الغايات التربوية المطلوبة التي تتمثل في الفهم والتعاون مع الآخر في سياق اجتماعي تربوي. فالفعل التربوي لا يمكن أن يكون مجرد فعل ذاتي فردي يقوم به فاعل منفرد معلماً كان أو طالباً. فالفعل التربوي نشاط جماعي تتقاطع فيه فعاليات مختلف العناصر التربوية في المؤسسة التربوية، وهو بالضرورة يأخذ مكانه في سياق مشترك للفاعلين في المؤسسة المدرسية. وفي سياق هذه العلاقة المشتركة للتفاعل نجد أنفسنا في مجال البحث والتساؤل عن التواصل البيداغوجي الذي يتم وفقاً لرؤيتنا وفقاً لثلاثة مخططات متداخلة، وهي: التفسير، التدخل، والتواصل.

يمتلك المعلمون تصورات متنوعة حول مجريات الحياة التربوية في القاعات والصفوف، كما أنهم يمتلكون رؤيتهم وتفسيرهم الخاص للحوادث المدرسية والفعاليات التربوية في داخلها. فالمعلمون يقومون بملاحظة ما يجري في مجال عملهم التربوي، ومن ثم يعملون على تفسير ما يلاحظونه ويشاهدونه وفقاً لمنهج رؤيتهم الخاص بالتحليل والتفسير. فهم يلاحظون الصفوف، وحركات الطلاب، وردود أفعالهم، ومستوى تقدمهم، وبواعث نجاحهم وتفوقهم، ومن ثم يُخضعون ذلك كله لتفسيرهم وتحليلهم. ووفقاً لهذا التصور يمكن القول إن جانباً كبيراً من العملية التربوية يقع في دائرة التحليل والتفسير. فالمعلم له توقعاته وتصورات المسبقة التي يعتمد عليها في عملية التفسير والتحليل، ومن ثم في فهم دلالات ومعاني ما يحدث في الوسط المدرسي، وهذا يعني أن إحدى وظائف المعلم تكمن في تحليل وتفسير الوضعيات التربوية القائمة؛ حيث يأخذ وضعيات الراصد المميز لمختلف الإشارات، وحيث يكون على استعداد دائم لارتجال السلوك المناسب للرد على ما تقتضيه هذه الوضعيات والإشارات المتجددة. وقدرته هذه على الارتجال تتحدد بخبرته ومعرفته الجيدة للتلاميذ والطلاب ومجموعة الصف الذي يقوم بتدريسه.

ولكن المعلمين عندما يقومون بعملية التفسير والتحليل فإنهم يفرضون دلالة، ومعنى على ما هو قائم وما هو حادث، وبناء على ذلك يوجهون فعل التواصل التربوي، ويعالجون المضامين التربوية بالطريقة التي تتوافق مع تصوراتهم ورؤاهم المفضلة. ووفقاً لهذا التصور فإن التواصل التربوي لا يكون دائماً في حالة توازن ويأخذ طابع رؤية تهيمن وتسود هي رؤية المعلم وتصوراتها.

ولابد لنا هنا من الإشارة إلى أن قدرة المعلم على فرض تصوراتها الخاصة على الممارسة التربوية لأمر لا يتوافق مع الاتجاه السائد الذي يرى أن التعليم عملية حيادية موضوعية يتجلى بوصفه عملية نقل حيادية للمعلومات إلى التلاميذ والطلاب. فالمعلم وفقاً للتصورات السائدة هو مجرد ناقل للمعرفة، ومؤصل لها في عقول الطلاب، والمعلم وفقاً لهذا التصور يأخذ موقفاً حيادياً من المعرفة ويمارس دوره بصورة موضوعية ومن ثم فإن حضوره لا يتجاوز

حدود القدرة على نقل المعلومة وتأصيلها في وعي الطلاب والناشئة. ولكننا وعلى خلاف هذه التصورات السائدة فإن المعلم ليس حيادياً، ولا يمكنه أن يقف على الحياد؛ لأنه بحكم تكوينه العلمي والأيدولوجي وبحكم انتمائه الاجتماعية يجد نفسه وبصورة لاشعورية قادراً على أن يفرض نوعاً من التصورات والممارسات التي تتوافق مع رؤيته ومنظوره الفكري. وبعبارة أخرى فإن المعلم يفرض نوعاً من الدلالات والمعاني التي يؤمن بها. فالمعلم يعمل وهو يدرك بأنه سيقدم معلومات لا يعرفها الطلاب، وأن على الطلاب والتلاميذ أن يتعلموا أفكاراً ومفاهيم وموضوعات، وهو الذي يحدد في نهاية الأمر صورة هذه المعلومات ودلالاتها في قاعة التدريس.

وعلى هذا النحو تأخذ العملية التربوية صورة تدخل يفرضه المعلم، وعلى هذا الأساس فإن عملية التواصل التربوي تجري وفقاً لنسق من الصيغ والدلالات والرموز التواصلية التي تأخذ مكانها ودورها في توجيه التواصل التربوي (Bourdieu, 1982). ومن ثم فإن فرض الدلالات والمعاني أمر يحتل أهمية كبيرة؛ حيث يجب على المعلم أن يمارس دوره التربوي، ومن ثم فإن أدواته التربوية والتفويض التربوي الذي يؤديه هي مركب من المواد ذات الدلالة والأهداف المحددة بالمعاني (Durand, 1996). والمعلم يعمل وفقاً لدلالات ومعانٍ متنوعة، حيث تكون مادته الأساسية في العمل الخطاب والكلام والمعارف والمعلومات والقواعد والمعايير، وهي في جملتها حقائق ودلالات مشبعة بالمعنى والمعطيات اللغوية والرمزية، وفعل هذه الدلالات يكون دائماً معنوياً وتأثيره قلماً يكون سلوكياً أو حسياً مجسداً.

فالمعلم يفسر ويفرض دلالاته، ولكنه في الوقت نفسه يشارك ويتواصل، حيث يأخذ التواصل مكانه في قلب الفعل التربوي، والتواصل ليس شيئاً يضاف إلى الفعل التربوي، بل هو جوهر الفعل التربوي وغايته. وهذا الفعل البسيط يمكننا أن نفهم أهمية القدرات التواصلية للمعلم والتي تمكنه من أن يلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية. وغالباً ما ترتبط كفاءة المعلم في عملية التواصل هذه بمزاج المعلم وشخصيته، حيث تكون شخصية المعلم في أغلب الأحيان الوسيلة الأنجع لتحقيق عملية تواصل تربوي مجدية وفعالة.

فالتواصل في المدارس التقليدية كان غالباً يجري بطريقة خطية يكون فيها المعلم مُرسلاً للمعلومات، والتلاميذ مستقبلين لها. ولكن، ومن غير الدخول في تحليل تفصيلي لعملية التواصل التربوي فإنه يجب علينا أن نعلم أن هذا التواصل لا يجري دائماً على هذا النحو البسيط للعلاقة بين المرسل والمتلقي. فالتواصل في المدرسة يجري اليوم بطريقة مختلفة، ونحن نعلم أن التلميذ يشارك في عملية التواصل، وليس مجرد أداة مطلقة السلبية في عملية التواصل المعرفي والتربوي.

وفي هذا الجانب من التحليل يمكن القول إن التلميذ يمتلك القدرة على تفسير سلوك المعلم، وعلى إدراك ما يقوله، أو ما يذهب إليه، ويضاف إلى ذلك أن التلاميذ يتواصلون فيما بينهم، سواء بطريقة ثنائية أو جماعية، أو بطريقة أكثر اتساعاً وشمولاً. وهنا يتوجب على المعلم أن يراقب هذه الحالة من التواصل التي تتم في الطرف الآخر من معادلة التواصل، وقد يحاول المعلم توجيه هذا التفاعل بين التلميذ ومحورته في اتجاه يرغبه ويسعى إليه.

ويمكن القول في هذا السياق إن الرسالة التي يوجهها المعلم إلى تلاميذه تأخذ دلالات

متعددة ومتنوعة. وبعيداً عن اختزال هذه الرسالة إلى أبعادها التحويلية والنقلية لعملية المعرفة، فإن هذه الرسالة تتضمن مجموعة من الرسائل الفرعية في الآن الواحد؛ إذ تشمل وفي الوقت نفسه مادة التعليم، وطريقة التعلم، وطريقة الفهم، والطريقة التي يملئها المعلم ويقبلها في فهم المادة وتحليلها. وباختصار فإن المعلم في فعاليته التربوية في داخل قاعات التدريس يطور نوعاً من التفاعل الدلالي مع التلاميذ وفقاً لثلاثة مستويات من الفعل التربوي:

1. فعاليات تفسيرية لما يحدث الآن في نطاق الحياة المدرسية.
2. فعالية التدخل لفرض نظام ذاتي من الدلالات والمعاني.
3. فعالية تواصلية معقدة في طبيعتها مع التلاميذ والطلاب في الوسط المدرسي.

ومن الضرورة بمكان أن نعلم أن هذه الفعالية الثلاثية تتم في كل يوم من أيام الحياة المدرسية، وخلال ستة عشر عاماً من حياة الفرد في المدرسة. وهذه الممارسات الاتصالية تمارس دورها بصورة فعالة وعميقة وهي تشكل منطلق عملية التنشئة المدرسية للتلاميذ حيث تفعل فعلها في تكييف العملية التربوية وفق نسق من التفكير والتصورات والمعلومات والمهارات التي تشكل الأساس الحقيقي للحياة الاقتصادية والاجتماعية.

تدجين المدرسة بالتقانة الذكية:

تشكل دراسة العلاقة بين المدرسة وتكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية محوراً أساسياً في نسق هذه المقالة؛ ولذا فإنه يتوجب علينا في هذا السياق أن نطرح تساؤلاً مركزي حول الوظيفة الأساسية لوسائل الاتصال والمعلوماتية في الحياة التربوية للمدرسة. ولدينا منظومة من الأسئلة التي تنفرع من السؤال المركزي: ما الأهمية التي يمكن أن تحققها هذه التكنولوجيا في الوسط المدرسي؟ هل هي ضرورية وفعالة في نسق الحياة المدرسية؟ وكيف يمكن لهذه الوسائل أن تدرج في الممارسة التربوية، وأن تتكامل معها؟ هل يمكن لهذه التكنولوجيا أن تعزز عملية التفاعل التربوي؟ وهل يمكنها في حقيقة الأمر أن تدفع العملية التربوية قدماً إلى الأمام؟ وإذا كانت هذه التكنولوجيا تعزز أو قادرة على تعزيز مسار العملية التربوية، ففي أي اتجاه يمكن أن توجه العملية التربوية؟ وأي معنى أو دلالة يمكن أن تقدمها؟ وفي أي خدمة يمكن أن توظف، وما الغاية الأساسية من توظيفها؟ ومن الواضح أن هذه المقالة لن تكون في مستوى تقديم إجابات واضحة عن هذا الحشد المتكامل من الأسئلة المعقدة في جوهرها، ولكنه يمكننا وكفيئنا أيضاً أن نوجه فعاليتنا العلمية لتقصي ثلاثة مستويات من مستويات العلاقة بين التكنولوجيا في علاقاتها مع التربية المدرسية: البنية الخلفية للعمل التربوي، التفاعل التربوي، والمعرفة المدرسية.

تكنولوجيا المدرسة والبنية الخلفية للعمل المدرسي:

كما أشرنا في بداية هذه المقالة فإن المدرسة ومنذ أربعة قرون من الزمن مازالت تخضع لبنية خلفية، وهذا يعني أن المدرسة مقسمة إلى خلايا وصفوف وقاعات مغلقة نسبياً، منفصلة بعضها عن بعض، حيث يتلقى التلاميذ - وفقاً لتقسيماتهم الدراسية - تعليمهم في دائرة هذه الحجرات والصفوف المغلقة، ويتفاعلون مع معلمهم وراء جدران هذه الحجرات. وقد شهدت المدرسة مع الزمن تضخماً ونمواً خلال القرن الماضي، وذلك فيما يخض عدد الصفوف والطلاب والمعلمين. وخلال العقود المنصرمة شهدت المدرسة تزايداً كبيراً وحاشداً

في أعداد الطلبة المنتسبين إليها تحت تأثير مجانية التعليم ومجانيته في أغلب بلدان العالم. وفي عمق هذا التطور النمائي شكلت المدرسة مكاناً حيويًا تنامت فيه البيروقراطية، ومجالاً للنفوذ السياسي والحضور الإيديولوجي. ومع أهمية الحوادث والتغيرات التي شهدتها المؤسسة المدرسية عالمياً فإنها لم تشهد أي تغيير جوهري فيما يتعلق ببنيتها الخلفية من حيث تقسيماتها إلى صفوف وحجرات مغلقة.

ولسنا الآن في صدد مناقشة تفصيلية لمسألة نشوء النظام المدرسي بالعلاقة مع ظهور أشكال جديدة من الأنظمة السياسية للدولة، وذلك خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، ولكننا نود الإشارة إلى أن نشوء المدرسة على هذه الصورة الخلفية جاء متأثراً باعتبارات سياسية ومعايير اقتصادية تقوم على مبادئ: السرعة، والفاعلية، والنظام، والمراقبة، والجهد، والسيطرة، والجدارة. وأنه لمن الواضح أن تشييد هذا النظام المدرسي يعبر عن إرادة سياسية بخلفيات اجتماعية اقتصادية تريد للمدرسة أن تكون قادرة على الضبط والمراقبة والتنظيم والترويض الاجتماعي والسياسي (Foucault, 1975; Vincent, 1980).

ووفقاً لهذا التصور، فإن التربية تحولت إلى أداة سياسية اجتماعية خفية، وعلى هذا الأساس اتخذت صورة ممارسة اجتماعية جديدة لتنظيم جديد، يحمل دمغته المؤسساتية، ليحل مكان المؤسسات المعرفية التقليدية التي تمثلت تاريخياً في أماكن العبادة والأسرة والمناطق المحلية في الأحياء. وباختصار فإن المؤسسة المدرسية أخذت دوراً مهيمناً بالمقارنة مع الصيغ الأخرى للمؤسسات المعرفية والتربوية، وبقيت على صورتها هذه حتى اللحظة الراهنة (Vincent, 1994).

وهنا تجدر الإشارة، في هذا السياق، إلى أنه ومع دخول التكنولوجيا الاتصالية إلى ميدان المدرسة، بدأت المدرسة تشهد في حقيقة الأمر تغييراً يهدد بنيتها التي بقيت على حالها مدة أربعة قرون من الزمن؛ لأن هذه التكنولوجيا الجديدة تترك المجال متاحاً لانتفاخ مدرسي جديد، وتسمح بأنماط تربوية جديدة خارجة على مبدأ الانغلاق الصفي الذي عُرفت به المدرسة منذ لحظة تأسيسها. فالتكنولوجيا الجديدة تتيح للتلاميذ والمعلمين نوعاً واسعاً من الاتصال يخترق جدران الصفوف التقليدية، وتتيح نوعاً من التفاعل التربوي الذي يتجاوز حدود الجدران المغلقة والحجيرات المدرسية الصماء. فالصف كما نعرفه مكان مغلق للمراقبة الزمنية والمكانية، حيث يتم زج التلاميذ والمعلمين بين الجدران في زمن يتصف بأنه زمن مدرسي بالمطلق. ونظراً لما تتميز به التكنولوجيا الجديدة من سمات ومزايا تربوية فإن السؤال هو هل يمكن لهذه التكنولوجيا أن تدفع المدرسة إلى تجاوز الصورة التقليدية للصفوف المغلقة إلى وضعيات جديدة تكون فيها العلاقة التربوية أكثر انفتاحاً وانطلاقاً على العالم الخارجي؟ وبعبارة أخرى هل يمكن لهذه التكنولوجيا أن تؤدي إلى هدم الجدران المدرسية نحو عالم أكثر انفتاحاً على معطيات التواصل الفكري والإنساني في عالم ما بعد الحداثة الذي يدق أبواب المدرسة؟

في واقع الأمر، وفي نسق التجاوب مع التساؤلات المطروحة فإن قوة التكنولوجيا الحديثة وأصالتها تكمن في قدرتها على تحويل التفاعل التربوي من داخل الصفوف إلى خارجها. وهذا يعني أنها تمكن من تفاعل يتجاوز الفضاء الزمني والمكاني للمدرسة التقليدية. وفي دائرة هذا التصعد المتوقع للمدرسة التقليدية فإنه يمكن الافتراض بقوة بوجود إمكانية لتعليم الأجيال

الجديدة وتنشئتها اجتماعياً دون الاعتماد على الصفوف المدرسية للمدرسة التقليدية، حيث تقوم إمكانية جديدة تتمثل في بيئة تكنولوجية جديدة تتيح إمكانيات جديدة في مستوى التربية والتعليم في المراحل القادمة من التطور التربوي المنتظر.

وتبقى هناك أسئلة عديدة تطرح نفسها في حالة زوال الجدران في المدارس التقليدية وسقوطها: من الذي سيوجه ويراقب عملية التعلم؟ من الذي سيقوم بمهمة التنشئة الاجتماعية؟ من سيعلم ومن سيربّي؟ وأية أهداف ستوجه الحياة التربوية في المدرسة؟ وما المبادئ التي ستعتمد في عملية التأهيل والتدريب؟ وما القيم التي ستفرض نفسها؟ ومن الذي يحدد القيم التربوية؟ ولأية مصلحة سياسية أو اجتماعية ستوظف العملية التربوية؟ أسئلة وأسئلة لا تنقطع تطرح نفسها في مواجهة التغيرات التربوية المحتملة.

على سبيل المثال: هل يمكن توظيف وسائل المعلوماتية والاتصال في المدرسة بطريقة تراعى فيها التقسيمات المدرسية ذات الطابع الاجتماعي كالتمييز العرقي، والتمييز بين الجنسين، وبين الأوضاع الاجتماعية للطلبة، أي: ما بين الفقراء والأغنياء، وما بين أبناء الأحياء الفقيرة والغنية؟ وهي تقسيمات مازالت ترفل بظلالها الثقيل على الأنظمة التربوية القائمة، وتخيم على أبعادها الزمنية والمكانية. هل يمكن لهذه التكنولوجيا اليوم أن تحطم حدود وأبعاد هذا التمييز والتقسيم؟ أم أنها ستعمل على تأكيدها بأشكال وصيغ تربوية أخرى مختلفة أكثر دهاءً ومكرًا؟

ومهما يكن أمر هذه التكنولوجيا الحداثية فيما يتعلق بحيادها وأدائها فإنها تحمل في ذاتها دلالات اجتماعية وثقافية، وتطرح نفسها في دائرة إشكالية فكرية وتربوية مترامية البعاد، وهي تفسح مجالاً واسعاً للتفسير والتحليل الذي يتباين بالضرورة مع تباين الاتجاهات الفكرية والتنوعات الإيديولوجية.

هناك عدد كبير من المفكرين الذين تأخذهم الحماسة في تأييد عملية دمج التكنولوجيا الاتصالية الجديدة في الوسط المدرسي، وهم يجدون أن دمج هذه التكنولوجيا تربوياً يرمز على مرحلة جديدة نوعية في مسار التطور الإنساني للعملية التربوية، وهم يعلقون آمالاً كبيرة على المشاريع الدمجية للتكنولوجيا الحديثة في الوسط المدرسي. فالتكنولوجيا التربوية الجديدة تشكل منطلقاً لتحقيق ديمقراطية التعليم حيث تسمح للفئات المهمشة من الوصول إلى المعرفة العلمية والمدرسية دون وساطة أو رقابة، وهي تمثل اختراقاً للزمان والمكان في عملية التحصيل المدرسي والعلمي. وهي في الوقت نفسه ستسمح للأباء بإخراج أطفالهم من المدرسة، ومن حصار الحجيرات والصفوف والتقسيمات المملة للمدرسة الكلاسيكية والتكيف مع أنماط تربوية جديدة خارج دائرة المدرسة وأنظمتها التقليدية!

ومع أهمية الانتقادات التي توجه إلى المدرسة التقليدية، فإنه يجب علينا ألا ننظر إلى المدرسة بوصفها نظاماً سلبياً جامداً يمكنه أن يتكيف بصورة عفوية وطبيعية مع الأنظمة التكنولوجية الجديدة دون مناهضة أو مقاومة. وعلى خلاف التصورات القائمة حول تقادم المدرسة فإن المدرسة قد برهنت تاريخياً على قوتها وعنادها وقدرتها على مقاومة التغيرات والطفرات الفكرية والاجتماعية. فالمدرسة تتميز بقدرتها وإمكانيتها في إنتاج وإعادة إنتاج أنماط من الرموز والتصورات والمعاني والدلالات التي تفرض نفسها في أغلب مجالات الحياة

الاجتماعية والثقافية. وهذا يبدو واضحاً وجلياً في طبيعة الصدام بين التكنولوجيا الحديثة والمؤسسة المدرسية. ففي واقع الأمر يلاحظ اليوم أن الممارسات المدرسية بما تنطوي عليه من فعاليات استطاعت أن تفرض على التكنولوجيا الاتصالية الجديدة طابعها الخاص. فعلى سبيل المثال، يلاحظ اليوم أن المواقع الإلكترونية المتخصصة في التعليم، تستمد صورتها وطرائق عملها وفعاليتها من النظام المدرسي، وهي تتشكل في مختلف مراحلها وفقاً لمنهجيات وتصورات مدرسية تقليدية في جوهرها. فالمعلومات التي تقدمها هذه البرامج والمواقع الإلكترونية تعتمد على مبدأ تقسيم المعرفة وعلى منهج التعليم المبرمج وتعتمد أيضاً منهجية المراحل، وعلى التقسيمات العلمية القائمة في الوسط المدرسي الكلاسيكي.

ومن المفارقات المهمة في عالم التربية والتعليم، اليوم، أن الدول والمدارس والمؤسسات الخاصة تنفق ثروات هائلة تصل إلى ملايين ومليارات الدولارات في سياق التوجه لدمج التكنولوجيا الجديدة في الحياة المدرسية، بينما تبقى نسبة الإنفاق العام على التربية والتعليم متواضعة ومخجلة جداً بالقياس إلى ما يُنفق على التكنولوجيا المدرسية ذاتها.

يلاحظ اليوم وجود تغيرات طفوية سلبية في الدور التربوي للدولة لحساب الشركات الخاصة ورجال الأعمال، وفي ظل تراجع دور الدولة نجد صعوداً هائلاً للأنماط التجارية في مجال المعرفة والتعليم، وهذا يأتي نتيجة طبيعية لطفرة عولمة كونية تعمل على ابتلاع المؤسسات التقليدية، ومن ثم صهرها وإخراجها في حلة تجارية جديدة تتناسب وتطورات العصر الجديد. هذه العولمة الجديدة تعمل اليوم على احتكار المؤسسات التربوية والتعليمية وتسويقها تجارياً، وهذا التسويق يتطلب في البداية بناء مؤسسات تربوية جديدة مدججة بالتكنولوجيا، وهذا يعني أن إدماج التكنولوجيا تربوياً يشكل بؤرة الإعصار الذي يبتلع المدرسة ويحولها إلى سوق تجارية تقوم على قيم ومبادئ النظام الاقتصادي الجديد والسوق العالمية التي تتمثل في الكفاءة والربح والانفتاح والاستثمار.

فعلى سبيل المثال، تتم عملية إدخال التكنولوجيا التربوية إلى المدارس عبر الشركات الخاصة التي لا تتوقف عند حدود تزويد المدارس بالمكونات التكنولوجية، وإنما تتعدى ذلك إلى مستوى تصدير القيم الرأسمالية نفسها التي تتمثل كما ذكرنا في قيم الاستثمار والربح والتوظيف. ومن ثم فإن هذه القيم والمضامين ترتبط جوهرياً بأيديولوجيا الليبرالية الجديدة التي تعمل على إعادة بناء المدرسة كأداة لتعزيز النظام الرأسمالي الجديد قيمياً ومعرفياً وفكرياً، وبناء منظومة من التصورات التي تؤكد القيم والأفكار الجديدة للنظام الصناعي والتجاري الجديد في عصر العولمة. ومن بين القيم التي تركز عليها هذه الأيديولوجيا الجديدة تتمثل في قيم المنافسة والجدارة والمهارة والتعويض والمكافأة والتصنيف والاستقلال والربح والاستثمار والتوظيف والمرونة والمسؤولية والحراك الاقتصادي.

تكنولوجيا الاتصال والتفاعل التربوي:

إذا كانت التربية المدرسية تقانة التفاعل بين المعلم والمتعلم، فإنه لمن الضرورة بمكان تقصي ودراسة أشكال هذا التفاعل في ظل الاندماج التربوي لتكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية في الوسط المدرسي. ومن الضرورة بمكان في هذا المستوى أن نعالج هذا التفاعل في سياق الحياة اليومية في المدرسة، وذلك كي نقدم تصوراً أكثر وضوحاً للعلاقة بين التكنولوجيا

والتفاعل المدرسي بعيداً عن التصورات العامة والاعتبارات الذهنية المجردة.

ويضاف إلى ذلك أن حضور التكنولوجيا الحديثة في المدرسة، مسبوق بوجود تكنولوجيا تقليدية تتمثل في الممارسات والفعاليات والأدوات التكنولوجية التقليدية، مثل المخابر والوسائط التربوية المتعددة مثل الأقلام، الدفاتر، الآلات الحاسبة، الأدوات الهندسية، الألواح الضوئية، السبورات وأدوات الكتابة وأدوات الاستماع... إلخ، وهي وسائط تكنولوجية حاضرة في المدرسة ولا يستهان بأهميتها ودورها.

وهنا، ومن جديد يجري التأكيد بأن التربية المدرسية هي في جوهرها تكنولوجيا اتصالية من حيث هي فعالية للتواصل عبر الكلام والكتابة والإشارة والرموز، وهي وسائط تسعى إلى تحقيق التواصل الاجتماعي والذهني مع الآخر أي: مع التلاميذ حيث يعنى التعلم بالتواصل معهم في قاعة الدراسة. ووفقاً لهذه الوضعية فإن تكنولوجيا الاتصال الجديدة، وبوصفها تكنولوجيا اتصالية بالدرجة الأولى يجب أن تتكيف وتأخذ مكانها إلى جانب الوسائط التقليدية في مجال الاتصال. وهنا، ومن جديد تقفز أمام العين إشكالية التكامل والتفاعل بين وسائل الاتصال التقليدية وبين وسائل الاتصال الحديثة. وبعبارة أخرى يمكن وصف هذه الإشكالية بالقول: كيف يمكن تطعيم التفاعل التربوي بين المعلم والتلاميذ بالتكنولوجيا الاتصالية الجديدة؟ وما الدور والمكان الذي يمكن لهذه التكنولوجيا الجديدة أن تحتله، أو تأخذه في مجال العلاقات الاجتماعية القادمة؟

يرى عدد من المفكرين أن تكنولوجيا المعلوماتية والاتصال لن تقف عند حدود تغيير التعليم والأنظمة التربوية فحسب، بل ستعمل على تطوير هذه الأنظمة وستجعل من عملية التعليم أكثر سهولة بالنسبة للمعلمين والمتعلمين. ويمكن لنا أن نطلق على هذه الفئة من المفكرين فئة المفكرين التقنيين التي تروم في التقانة الحديثة طريقة في تطوير التعليم والمجتمع. وفي هذا الصدد يقول كاهان: «إن الحلم الذي يحرك التقنيين يتمثل في ابتكار تعلم فائق يحرق المتعلمين من صعوبات التعليم في الصفوف التقليدية، بمساعدة معلمين مميزين قادرين على تأصيل المعرفة العلمية في المدرسة، وذلك باستخدام تكنولوجيا اتصالية نادرة ومتميزة بقدرتها على تبسيط وتسهيل العملية التعليمية» (Cuban, 1997: 18). ومع أهمية هذا التوجه الحماسي الاندفاعي للتقنيين فإن الأمور ليست على هذه الدرجة من البساطة والسهولة.

ومع أهمية كل ما يقال وما يجري التفكير فيه فإن واقع الحال يعلن بأن المدرسة -على الرغم من أهمية التوظيفات التكنولوجية الحديثة فيها- مازالت تعتمد على التفاعل الحر المباشر بين المعلمين والمتعلمين، وهو تفاعل مباشر مازال مستمراً عبر الزمان والمكان من أجل تحقيق الأهداف التربوية المعلنة للمدرسة المعاصرة. وما زال التدريس والتعليم يشكل حتى اليوم -على الرغم من كل مظاهر التطور والتقدم التكنولوجي الحادث- مهنة العلاقات الإنسانية بامتياز حيث تقتضي هذه المهنة من المعلم أن يدخل في نسق من علاقات التفاعل التربوي مع التلاميذ، وتقتضي من التلاميذ أيضاً الدخول في علاقات فيما بينهم من جهة، وفيما بينهم وبين المعلمين من جهة أخرى. وهذه العلاقات تأخذ بالضرورة طابعاً إنسانياً، وهذا يعني أن هذه العلاقات لا تأخذ صورتها العلمية الخالصة المتمثلة في العلاقات المعرفية -نقل المعرفة والمعلومات- بل تأخذ مداها في سياق علاقات إنسانية بكل ما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى، أي: بمعنى أن هذه العلاقات مشبعة بالطابع الوجداني والشعوري والأخلاقي

والعاطفي والسياسي، وهي سمات أساسية للعلاقة الإنسانية. وهذه العلاقة الإنسانية هي التي تقتضي من المعلم الحضور في القاعة كإنسان كشخص، وليس مجرد ناقل للمعرفة، وهو عندما يدخل إلى القاعة يدخل بوصفه إنساناً، أي: بمعنى أنه لا يستطيع أن يتجرد من عواطفه وميوله ومشاعره وقيمه وعواطفه وقناعاته وتصوراته الإنسانية. وهذا العنصر الإنساني في شخص المعلم يترك بصمته وحضوره في عملية التفاعل التربوي داخل القاعات المدرسية.

ومن الواضح بمكان أن الغنى والتعقيد الذي يتصف به العمل التفاعلي يتطلب استحضار مختلف الجوانب الإنسانية في شخص المعلم والمتعلم، ومن ثم فإن السمات الإنسانية لهذا التفاعل التربوي غير قابلة للانزياح والتراجع تحت تأثير نظام من التفاعل الشكلي الذي يتم بين الإنسان والآلة؛ ولذا فإن الاعتقاد بأن تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية قادرة على الحلول في مكان التفاعل الإنساني لأداء الدور الإنساني في عملية التعليم أمر يبدو غاية في الصعوبة والتعقيد إن لم يكن في دائرة الاستحالة. فهناك قاعدة إنسانية تقول: إن الكائنات الإنسانية هي وحدها التي تستطيع أن تشكل الكائنات الإنسانية الأخرى إنسانياً. وهذه الحقيقة التربوية تأخذ مشروعيتها أنثروبولوجياً وتاريخياً: فالإنسان كائن يحتاج إلى الآخرين من أجل أن يصبح إنساناً. فالتربية صيرورة إنسانية، ومن ثم لا يمكن للإنسان أن يصبح إنساناً إلا بالتربية، وتلك هي رؤية (كانط) ومنهجه في النظر إلى العملية التربوية حيث يقول «لا يصير الإنسان إنساناً إلا بالتربية».

ووفقاً لهذا التصور فإن تكنولوجيا الحداثة لن تكون إلا وظيفة أدائية داعمة للعملية التربوية في أنساق تفاعلها الإنساني، وهي لن تستطيع في أي حال من الأحوال أن تكسب العملية التربوية جوهرها الإنساني. وهنا، ومن جديد يجب علينا أن نؤكد بأن التعليم مهنة إنسانية تفاعلية معيارية وقيمية، وهذه السمة الإنسانية تظل بعمق عمل المعلم ومهنته. ففي الوقت الذي يتحدث فيه المعلم مع الطلاب فإنه في الوقت نفسه يودع فيهم منظومته القيمية والمعيارية، ويتجلى ذلك على سبيل المثال عندما يقول لطلابه هذا جيد، هذا حسن، هذا رائع، هذا مميز، هذا خاطئ... إلخ، وهذا يعني أن خطاب المعلم ليس دائماً خطاباً علمياً معلوماتياً حيادياً، بل خطاب يحمل في حناياه دلالات ترتبط بالحياة والكون والعالم والقيم: هذا ممكن، هذا مستحيل، هذا غير ممكن، هذا ضروري... إلخ (Pharo, 1985: 164)، ومن الملاحظ في هذا السياق أن كلام المعلم يأخذ درجة عالية من القوة والوضوح بالمقارنة مع كلام الطالب أو التلميذ: فعندما يقوم المعلم بالتعليم فهذا يعني أنه لا يقول مجرد أشياء وموضوعات، وهو عندما ينقل المعرفة إلى التلاميذ فإنه في الوقت نفسه ينقل طرقاً في التفكير وتصورات في الحياة، ويعزز دلالات ومعاني، كما أنه يحمل في خطابه الناقل هذا معاني ورموزاً ودلالات ترتبط بعملية نقل المعلومة وليست منها في شيء. وهنا أيضاً ومن جديد، يمكن لنا أن ندرك أن العملية التربوية هي فعل أخلاقي وشعوري ورمزي، إنها نظام من الرموز والتطلعات والطموحات والأفكار والمعاني التي تعمل في نهاية الأمر على تشكيل رؤى للعالم وطريقة للنظر للتفكير. ومن هنا فإن التكنولوجيا الحديثة تنأى عن القصد الأكبر للعملية التربوية؛ لأن العملية التربوية في سياقها التفاعلي تؤصل في الإنسان رؤية فلسفية إنسانية عامة تتسم بطابع العمق والشمول.

الثقافة والمعارف المدرسية:

في هذا المفصل الأساسي من دراستنا يتوجب علينا أن نتناول مسألة العلاقة الثقافية المدرسية والمعرفة المدرسية من جهة، وبين التكنولوجيا الحديثة من جهة أخرى. وهنا علينا أن نأخذ بعين الاعتبار بعض الملاحظات الأساسية:

- لا يمكن للمدرسة بمفردها أن تنقل مجموع الثقافة السائدة في المجتمع إلى الأجيال الجديدة. ولكن المدرسة تصطفي بعضاً من الجوانب الأساسية للثقافة الاجتماعية، وتعمل على نقلها وتحويلها إلى صيغة ثقافة مدرسية محددة (Forquin, 1989).

- هذا النقل الثقافي الذي تقوم به المدرسة يعتمد على معايير محددة. فالمدرسة كما أشرنا لا يمكنها أن تحول الثقافة العامة في المجتمع بل يتوجب عليها الاصطفاء والاختيار لبناء ثقافة مدرسية منبثقة من الثقافة العامة للمجتمع، وهي ثقافة مصغرة ينظر إليها بوصفها ثقافة نموذجية مناسبة للمستقبل (Tardif, 1996).

- هذه الثقافة المختارة تشكل الإطار العام للمعارف المدرسية، ومن ثم فإن المعرفة التي تسود في المدرسة يجب بالضرورة أن تكون معرفة علمية تتعلق بالأنظمة العلمية الأساسية في مجال الفيزياء والكيمياء والرياضيات والتاريخ والجغرافية والعلوم الإنسانية. ويضاف إلى ذلك مجموعة من التقاليد الثقافية التي تتعلق بالقيم والعقائد والأيدولوجيا والدين.

- ولكن المعرفة المدرسية ليست مجرد معارف منقولة ومحوّلة، بل تشكل نوعاً من المعرفة التي تأخذ طابع الاستقلال الذاتي (CherVEL, 1988; CherVEL, 1998; Petitat, 1982)، فالمدرسة تنتج وتعيد إنتاج أنماطها الثقافية، ولاسيما فيما يتعلق بالمعايير والقيم والاتجاهات والممارسات التربوية في داخل المؤسسات التربوية.

ويتضح لنا على أثر ما تقدم من معطيات أن المدرسة لا تقوم بمجرد تحويل ونقل معلومات بسيطة إلى الطلاب، بل تقوم بنقل معرفة بنيوية منظمة ومرمزة ومتكاملة. وهذا يعني أن خطاب المعلمين في الفصول والقاعات يحاول أن يفرض طرائق ومضامين (عقوية) تتعلق بالثقافة والمعرفة المدرسية. وهنا يمكن القول إن التعليم في القاعات أشبه ما يكون بحوار موضوعه قد حدد وفرض منذ البداية، وهذا يعني أن العمل المدرسي محدد بموضوعات معينة، ومن ثم فإن هذا الموضوع يشكل المادة التي يعالجها الطلاب والمعلمون.

وهنا نجد أن التواصل التربوي في القاعة يكون أشبه بالتمثيل على خشبة المسرح، حيث يكون النص قد كتب بصورة مسبقة بواسطة كاتب هو خارج المسرح. ومن أجل وصف هذه العملية يمكن القول إن مصدر المعرفة المدرسية خارجي (فيزياء كيمياء رياضيات)، وأن هذه المعرفة يجري نقلها وتحويلها في المدرسة عبر برامج تعليمية مدرسية؛ ولذلك فإن الفعالية المدرسية تعمل بطريقة أو أخرى على بناء ثقافة علمية خاصة تتوافق مع حاجات الطلاب وقدراتهم، وهذا يعني أن المعارف المدرسية يعاد بناؤها في الصف من قبل المعلم والتلميذ في صيغة قابلة للفهم والتحويل، وهنا يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن المعرفة المدرسية لا تحول بصورتها الكلية الجامدة، بل وفقاً لمعايير ذاتية تحدها عملية النقل والتحويل ذاتها. وهنا تكمن مهمة المعلم في تطبيع المعرفة المدرسية وتحويلها إلى إمكانية تربوية

قابلة للتحويل والنقل، ومن ثم تطويع هذه المعرفة لتناسب مع حاجات الطلاب ورغباتهم وإمكانياتهم في التحصيل والسيطرة على المادة العلمية المعنية.

هذه الدلالات والمعاني المدرسية غالباً ما يتم إخفاؤها واستبعادها في أثناء مناقشة التكنولوجيا الحديثة للاتصال والمعلوماتية. وفي واقع الأمر غالباً ما يجري الحديث عن تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية بوصفها أدوات قادرة على مضاعفة المعلومات وزيادة القدرة إلى حد كبير على التعلم والاكساب، وغالباً ما ينظر إليها بأنها أنماط جديدة للإدارة، أو بوصفها أدوات هائلة فيما يتعلق بقدرتها على تحويل المعلومات وتدويرها وإعطائها طابع المرونة والانسائية، ولكن أصحاب هذه التصورات قلما يأخذون بعين الاعتبار أن المعرفة المدرسية ليست مجرد معارف ومعلومات علمية حيادية متحجرة صماء، وقلما ينتبهون إلى أن العملية التربوية تقوم على مبدأ الاصطفاء والاختيار والتحويل والتصنيف، وأن المؤسسات المدرسية تتولى تحويل المعارف العلمية والاجتماعية إلى معارف مدرسية. والمدرسة فوق ذلك كله تستند إلى نظام ذاتي من المعارف المشروعة في منظور رعاتها ومنظمتها، فالتعليم والتفاعل مع التلاميذ يتم وفق طرائق ومناهج متنوعة تتميز بخصوصيتها المدرسية، ومن ثم فإن إيصال المعلومات والمعارف إلى التلميذ يتضمن جدلية معرفية وجدانية، لها طابع مدرسي، يتجلى في الطرائق والمعايير المدرسية، والمواد المدرسية، والحقائق المدرسية، والقيم المدرسية، وهذا كله يشكل ثقافة مدرسية تتميز بطابع الاستقلال والخصوصية، وهي ثقافة عصرية على الأدوات التكنولوجية مهما بلغت من تطور وتطفر.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن التكنولوجيا الحديثة ليست مجرد تقانة محايدة، بل هي نتاج لممارسة اجتماعية وفعالية رمزية، فإنه من المناسب أن ندرس بجد واهتمام النماذج الثقافية التي توجد في أصل هذه التكنولوجيا، وتنظيماتها المعرفية، وأنماط تحولها وطرائق إنتاجها للمعرفة، والكيفيات التي تعتمدها في تحويل المعرفة إلى المهتمين بها، والمعنيين بالثقافة، ولاسيما إلى الأجيال الجديدة الصاعدة. وهنا فإننا على يقين بأن تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية الجديدة ستخضع إلى المزيد من الدراسات والتحريات والتقصيات التي تتناولها، وتبحث في أصولها الثقافية، والسؤال الكبير المركب الذي يطرح نفسه هنا: ما نوع الثقافة وما الأنظمة القيمية، وما طبيعة المعتقدات، وما نوعية المعارف، التي تنتجها التكنولوجيا، وتعمل على فرضها في الحقل المدرسي؟

خلاصة:

يتسم هذا البحث بطابعه التأملية محاولة علمية للكشف عن ملابسات الدور التربوي لتكنولوجيا المعلوماتية والاتصال. لقد انطلقت محاولتنا العلمية في هذه الدراسة من فكرة جوهرية قوامها أن تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية تمثل كما هو حال التربية ممارسة اجتماعية اتصالية. ومن هذا المنطلق فإن حدود الصلة بين النظامين لا يمكن أن تختزل إلى مجرد أبعاد وتساؤلات تقنية.

لقد أظهرنا في رؤيتنا للتربية على أنها نظام اتصالي، وعرفناها بتكنولوجيا التفاعل الاجتماعي في مجال المدرسة، وهي عملية يعتمد عليها المعلمون في أداء عملهم التربوي مع التلاميذ والطلاب. ومن الطبيعي أن تتم هذه العملية التفاعلية على أساس الأدوات والأجهزة

الاتصالية المتاحة التي تُوظف جميعها في عملية التفاعل التربوي، حيث يستخدم المعلمون هذه الوسائل والتقانات في اتجاه تعزيز فعاليتهم التربوية والتعليمية، ويضاف إلى ذلك أن هذه التكنولوجيا التفاعلية تتسم بطابع التفاعل الإنساني في المؤسسة المدرسية؛ فالتربوية ممارسة اجتماعية اتصالية تدور خطوبها في مجالي الزمان والمكان المدرسين، حيث تهيمن علاقات الضبط والمراقبة والسيطرة، وحيث تسود معايير وقيم ومعاني الحياة التربوية للمدرسة.

وبناء على تصوراتنا السابقة حول التفاعل التربوي في المدرسة، يمكن القول إن التفاعل الممكن بين التكنولوجيا الاتصالية والتربية لا يتم في مجال محايد أو في فضاء تكنولوجي مفرغ، بل في وسط مدرسي خليوي مقسم إلى صفوف وترتيبات زمنية ومكانية، وهو وسط مدجج بالتكنولوجيا التفاعلية التقليدية والحديثة نسبياً؛ ولهذا فإن التفاعل بين التكنولوجيا الجديدة والتربية المدرسية يطرح أسئلة بالغة التنوع والتعقيد حول قدرة هذه التكنولوجيا على التكيف مع الوسط المدرسي، ومدى تفاعلها مع المعارف المدرسية، ومن ثم قدرتها على التجاوب مع المعطيات الرمزية والثقافية للمدرسة، وأخيراً حول النتائج والآثار التربوية يمكن أن تنجم عن هذا التفاعل بين النظامين التكنولوجي والمدرسي.

هذا وعندما نأخذ الاتصال بوصفه نتاجاً للممارسة الاجتماعية، فإن التكنولوجيا الجديدة لا يمكنها أن تنفصل عن كينونتها الثقافية فهي مشبعة بالمعطيات الثقافية والفكرية بوصفها تقانة اتصالية، وهي بذاتها نتاج لفعاليات معرفية وعلمية بالغة التقدم والحدثة. وهذا يعني أن هذه التكنولوجيا أيضاً ليست في موقع الحياد الثقافي إنها منظومة رمزية من المعارف العلمية التي تفرض نفسها، ومن ثم فهي منظومة من الدلالات والمعاني الأيديولوجية لثقافة صناعية ليبرالية جديدة. ومهما تكن، فهي تمتلك القدرة أيضاً على الاختراق الثقافي للمدرسة وإحداث موجة من التأثيرات التفاعلية البنوية في داخل المؤسسات التعليمية. ونحن في نهاية المطاف نعلن بناء على المعطيات العلمية التي حققناها في هذه الدراسة ضرورة العمل على مناقشة نسق من التساؤلات الحيوية حول هذه القضية، أهمها: ما الخلفية الأيديولوجية المحركة للتكنولوجيا الجديدة في مجال التعليم والتربية؟ وما طبيعة التواصل والتفاعل الذي تتيحه مثل هذه الأدوات في المستوى الثقافي والعلمي؟ ومن دعاة هذه التكنولوجيا ومروجوها والمدافعون عنها وعن دمجها في المدرسة؟ هذه الأسئلة بدلالاتها التأملية تدفعنا على القول إنه يجب علينا أن نتجاوز الاهتمامات التقانية المجردة لوسائل الاتصال الجديدة، وأن ننتقل في الجوهر إلى البحث عن الأبعاد الثقافية والرمزية لهذه التقانة المدججة بالمعرفة، وذلك من أجل دمج هذه التكنولوجيا بصورة عقلانية في البنى والتكوينات الاجتماعية، ولاسيما في المجالات الاتصالية والتفاعلية في الوسط المدرسي والتربوي.

مراجع الدراسة:

- Bourdieu, P. (1982)** *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.
- Chervel, A. (1988)** L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, Dans *Histoire de l'éducation*, mai 1988, Volume 38, pp. 59-119.
- Chervel, A. (1998)** *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris: Belin.
- Durand, M. (1996)** *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris: Presses universitaires de France.
- Forquin, J. (1989)** *École et culture*, Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Foucault, M. (1975)** *Surveiller et punir*, Paris. Gallimard.
- Petit, A. (1982)** *Production de l'école - Production de la société: analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève: Librairie Droz S. A.
- Pharo, P. (1985)** La description des structures formelles de l'activité sociale. Dans Ackermann, Werner, et al. (dir) (1985) *Décrire: un impératif?*, Paris: École des Hautes Études en Sciences sociales.
- Popper, K. (1978)** *La connaissance objective*, Paris: Éditions Complexe.
- Simondon, G. (1989)** *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris: Aubier.
- Sartre, Jean-Paul (1985)** *Critique de la raison dialectique*, Paris: Editions Gallimard.
- Tardif, M. (1999)** *Le travail enseignant au quotidien*, Belgique/Québec: Éditions de Boeck/Presses de l'Université Laval.
- Vincent, G. (dir.) (1994)** *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon: Presses universitaires de Lyon.

