

## محتويات العدد التاسع والخمسون

الصفحة

7

## \* افتتاحية العدد

## \* البحوث والدراسات:

9

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني للمراهقين  
في ضوء نظريتي القياس التقليدية والحديثة

د. نعمان محمد صالح الموسوي

37

واقع التحديات المعاصرة التي تواجه الإعلام الهادف للوجه للطفل، والتي  
تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً

د. رشا محمود سامي أحمد

79

فعالية بعض الأشكال الإعلامية والأدبية في إكساب معارف وسلوكيات  
الحقوق الاتصالية لطفل الروضة

د. نورة حمدي محمد أبو سنة

## \* كتاب العدد:

117

التربية والحدثة في الوطن العربي: رهانات الحدثة التربوية في عصر متغير

تأليف: أ.د. علي أسعد وطفة

الناشر: لجنة التأليف والتعريب والنشر، مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت، 2013

عرض ومراجعة: أ.د. حسن طنطاوي فراج إبراهيم

129

## \* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

## افتتاحية العدد

يعتبر الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة المرآة التي تعكس الواقع والأنظمة الاجتماعية بصورة عامة. والعلاقة بين الطفولة والإعلام هي علاقة تبادلية تفاعلية بحيث يؤثر كل منهما في الآخر على الرغم من أن تأثير الإعلام على الأطفال يبدو أكثر وضوحاً، لأنه أداة فاعلة في تشكيل الاتجاهات والقيم والسلوكيات لدى الأطفال.

إن السعي في فهم فعالية بعض العناصر الإعلامية التي تتعامل مع خصائص الأطفال يفتح الطريق أمام الباحثين للولوج في هذا المجال. إن تغيير عمليات التواصل الإعلامي في علاقة الطفل بالإعلام لا يحصل فقط من جانب الإعلام وحده، بل هو نتيجة حتمية للتفاعلات البيئية والاجتماعية التي يعايشها الطفل في حياته.

ولأهمية هذا الموضوع، فإن مجلة الطفولة العربية خصصت ملف العدد التاسع والخمسين لدراسة قضية الطفولة والإعلام والاتصال سعياً منها في إعطاء هذا الجانب مزيداً من البحث والدراسة والتمحيص. وقد جاءت الأوراق لخدمة هذا الغرض.

فالبحث الأول يتناول الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين في ضوء نظريتي القياس التقليدية والحديثة، وتسعى الدراسة إلى تقييم الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى عينة من المراهقين في المجتمع البحريني. ويتناول البحث الثاني واقع التحديات المعاصرة التي تواجه الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، وهو يهدف إلى استقصاء وتصورات أولياء الأمور في المجتمع المصري لواقع التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً. وأما البحث الثالث فيتطرق إلى فعالية بعض الأشكال الإعلامية والأدبية في إكساب معارف وسلوكيات الحقوق الاتصالية لطفل الروضة، وهو يهدف إلى التعرف على فعالية بعض الأشكال الإعلامية المصممة خصيصاً لتناسب مع طفل الروضة في تنمية معرفته وسلوكياته بحقوقه الاتصالية.

إن هيئة التحرير تتمنى، أن ما تقدمه مجلة الطفولة العربية من خلال هذا العدد، أن يكون زاداً نافعاً لقرائنا الأعزاء سعياً منها لنشر الثقافة الإعلامية التي تخدم الطفولة في مجالاتها.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

## البحوث والدراسات

## الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني للمراهقين في ضوء نظريتي القياس التقليدية والحديثة

د. نعمان محمد صالح الموسوي

أستاذ مساعد بقسم علم النفس - كلية الآداب

جامعة البحرين

nalmosawi@hotmail.com

## الملخص:

استهدفت الدراسة الحالية تقييم الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين، في ضوء نظرية القياس التقليدية ونظرية الاستجابة للمفردة. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بإعداد قائمة تقدير من (30) فقرة وفق تدرج ليكرت، والتحقق مبدئياً من صدقها وثباتها، ومن ثم تطبيقها على (420) طالباً في المدارس الثانوية بمملكة البحرين. أظهرت نتائج الدراسة توافقاً كبيراً في الخصائص السيكومترية للاستبانة في ضوء نظرية القياس التقليدية، ونظرية الاستجابة للمفردة، حيث تم الحصول على قيم عالية لمعاملات الارتباط بين مؤشرات الصعوبة والتمييز المحسوبة في كلتا النظريتين، مما يدل على الاتساق بينهما، غير أن نظرية الاستجابة للمفردة تقدم دقة أكبر لنتائج القياس قياساً للنظرية الكلاسيكية، وهو ما يتمثل في ارتفاع قيم معاملات الثبات الهامشية قياساً لقيم معاملات ألفا - كرونباخ، بفضل تدني قيم الأخطاء المعيارية الهامشية مقارنةً بمثلتها التقليدية. في ضوء ذلك، يوصي الباحث باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تطوير أدوات جديدة لقياس قدرات طلبة المدارس الثانوية، وذلك وفق نموذج الاستجابة المتدرجة، مما سيفسح المجال للحصول على نتائج أكثر دقة، وتوفير معلومات أكثر وفرة، عن طبيعة السمات المقاسة.

## Psychometric Properties of the Electronic Communication Skills Scale (ECSS) for Adolescents in view of Measurement of Traditional and Modern Theories

Nu'man M. Al-Musawi

Assistant Professor - Dept. of Psychology - College of Arts  
University of Bahrain

## Abstract

The study aimed at assessing the psychometric properties of the Electronic Communication Skills Scale (ECSS) for Adolescents in view of the Classical Test Theory and Item Response Theory. To achieve this goal, the author developed a checklist of 30-item using 5-point Likert format and administered it to 420 randomly selected high school students in the Kingdom of Bahrain. Results of the study showed high values of correlation coefficients between item difficulty and item discrimination calculated in each of the two theories, an evidence of high consistency between them. Compared with Classical Test Theory, however, Item Response Theory gives more accurate results and more information about the latent traits and items. This was clearly evident in the high marginal reliability values in comparison to reliability estimates calculated using Cronbach-Alpha. Accordingly, the author recommends using the graded response model of the item response theory to design instruments to measure abilities of high school students.

## مقدمة:

أحدثت تكنولوجيا المعلومات تغييراً جذرياً في مهارات العمل، وأسهمت في ظهور مهارات جديدة للتعليم الذاتي، وإعادة التعلم، في بيئة المعلومات الجديدة، وذلك باستخدام الإمكانيات الجديدة للتعليم والتعلم، ومن ضمنها تقنيات التواصل الإلكتروني مثل: الفيسبوك (Facebook)، والتويتر (Tweeter)، وخدمة الواتس أب (What's Up)، وهي برامج تسمح للمستخدمين في شبكة الإنترنت بإجراء مناقشات تفاعلية مباشرة حول موضوعات محددة بالصوت والصورة في مناطق مختلفة من العالم، وعرض التجارب الجديدة، وتبادل الأخبار والأفكار بسرعة فائقة وسهولة.

وتعد شبكة الإنترنت مصدراً هاماً من مصادر المعرفة الحديثة المنتشرة على النطاق العالمي، ويُعتبر المراهقون أكثر الفئات الاجتماعية تفاعلاً مع الشبكة، حيث يميل المراهق إلى استخدام الإنترنت بكثافة كوسيلة أساسية لتوسيع آفاق الفكر والمعرفة، واكتساب مهارات وخبرات حياتية جديدة، والاتصال بالأقران، والمسامرة مع الأقارب والمعارف والأصدقاء، والتعبير عن الميول والرغبات والتطلعات، والتدريب على الحوار والمناقشة، وبناء صداقات وعلاقات اجتماعية جديدة، وحل المشكلات الشخصية، ناهيك عن استدعاء المواقع الاجتماعية والمعلوماتية لغرض الاستزادة المعرفية والتسلية ومتابعة المستجدات اليومية. ومع أن استخدام الإنترنت يعود بمناخ شتى على المراهقين، ممثلة بالانفتاح والتواصل الإلكتروني، وزيادة المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، إلا أن التعامل معها ينطوي على جملة من المخاطر الاجتماعية، أبرزها انخفاض معدلات الاندماج الاجتماعي والأسري للمراهق، وضعف المساندة الاجتماعية، وفقدان الترابط مع أفراد المجتمع، بالإضافة إلى التوتر، والإحساس بالعزلة الاجتماعية (عبد الكريم، 2005).

وصل عدد مستخدمي تقنية التواصل الإلكتروني «فيسبوك» في العالم إلى حوالي 500 مليون مستخدم، وذلك طبقاً لآخر الإحصاءات الصادرة في عام 2010م، أما في مملكة البحرين، فيقدر عدد مستخدمي «فيسبوك» بنحو 230 ألف مستخدم، 70% منهم ينتمون إلى فئة الشباب ممن تزيد أعمارهم عن الثامنة عشرة، 135 ألفاً منهم ذكور بنسبة 59%، و95 ألفاً من الإناث، بنسبة 41 في المائة (الموسوي، 2010). ويميل المراهقون والشباب في البحرين إلى المشاركة في شبكة الفيسبوك من خلال التراسل والدرشة ومشاركة البيانات بلا قيود رسمية، وتداول صورهم وأفكارهم ونقاشاتهم، وكذلك الانضمام إلى عدة شبكات فرعية من نفس الموقع، والتي تنتمي لمنطقة جغرافية محددة، وتساعد على اكتشاف المزيد من الأشخاص الذين يتواجدون في نفس فئة الشبكة بناءً على معلوماتهم الشخصية، وتبادل الأخبار معهم (الشريفي، 2011).

أما بخصوص موقع التواصل الاجتماعي «تويتر»، فتعتبر البحرين البلد الأعلى نسبةً (كثافة) في استخدامه، حيث يصل عدد المستخدمين إلى 160 ألفاً من إجمالي عدد السكان البالغ نحو 1.5 مليون شخص (جريدة الوسط، 26 فبراير 2013)، كما أن هذه التقنية التواصلية أصبحت مصدراً هاماً للأخبار في البلد، فمن خلالها يستطيع المراهق أن يطرح أفكاراً ومبادرات خلاقية، خصوصاً حينما يتواصل مع أقرانه وزملائه باسمه الحقيقي. وهناك أيضاً برنامج «اليوتيوب» المختص بعرض تسجيلات الفيديو عبر الإنترنت:

والأنستغرام، وهو برنامج يُستخدم للنشر المجاني للصور الشخصية؛ وخدمة «الواتس أب» التي تُعد الآن أكثر وسائل الاتصال انتشاراً، لدرجة أن بعض المراهقين باتوا غير قادرين على الاستغناء عنها، باعتبار أنها ساعدت على الوصول إلى الطرف الآخر بسهولة، والتحدث معه وقتاً طويلاً، وبكلفة أقل.

غير أن إدمان المراهقين استخدام الإنترنت يتطلب منهم إتقان مهارات التواصل الإلكتروني، وأهمها مهارة البحث عن المعلومات، والتعامل مع البريد الإلكتروني، والتوظيف الفعال لأدوات الاتصال الاجتماعي، والاتصال والتصفح لشبكة الإنترنت، وتحليل وتركيب وتقييم المعلومات المتداولة عبر الشبكة (يوسف، 2011؛ المزروعى، 2013)، ومع ذلك تظل الدراسات التي تتناول مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين محدودة العدد وضيقة النطاق، ناهيك عن انعدام أدوات القياس الموثوقة التي ترصد هذه المهارات بالمستوى المطلوب من الدقة.

وفي ظل هذه المعطيات، يبدو المراهق في أمس الحاجة لامتلاك مهارات التواصل الإلكتروني المتزامن من خلال الدردشة (Chatting)، والمحادثات المرئية المباشرة؛ وكذلك مهارات التواصل الإلكتروني غير المتزامن عن طريق المدونات (Blogs)، والبريد الإلكتروني، والفيسبوك، والتويتر، وغيرها من وسائل الاتصال ذائعة الصيت، لما لها من أثر إيجابي على شخصيته، ونمط تفكيره، وأساليبه الخاصة في حل المشكلات، وصحته النفسية (نوبي والبطل، 2009).

بيد أنه لا تتوافر، في حدود علم الباحث، أدوات قياس علمية ترصد مستوى مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين، على الرغم من توافر دراسات تناولت إدمان المراهقين للإنترنت (أرنوط، 2007؛ فوزي، 2009)، لكنها لم تهتم بتصميم الأدوات المرجوة، ناهيك أن الدراسات المرتبطة بنظرية الاستجابة للمفردة (حسن، 2006؛ وهدي و كاظم، 2010) اقتصر معظمها على نموذج راش، وهو ما قاد الباحث إلى تناول القضية في دراسته الحالية.

### الإطار النظري:

ظلت نظرية القياس التقليدية مرجعاً أساسياً لبناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، حيث يتم إعداد المقياس متعدد الاستجابة وفق الخطوات الآتية: تحديد أبعاد المقياس المستهدف؛ ووضع مسودة أولية للمقياس؛ وعرض المسودة على المختصين للتحقق من صدقه؛ وتجريب المقياس على عينة أولية من المفحوصين للتحقق من درجة ثباته، وإعداد الصيغة النهائية للمقياس (ملحم، 2012: 179 - 182). ووفقاً للنظرية التقليدية، تعتمد خصائص مفردات المقياس على عينة المفحوصين المستخدمين لتحديد خصائصه السيكومترية، كما أن الخصائص السيكومترية للمفردات تتأثر بمستوى قدرات أفراد العينة المستهدفة. وتعتمد نماذج القياس الكلاسيكية على الافتراضات التالية: التوزيع الاعتدالي للدرجات على متصل السمة المقاسة؛ وتجزئة الدرجة الخام إلى مكونين يمكن جمعهما، وهما: الدرجة الحقيقية ودرجة الخطأ؛ والاستقلال الخطي، أي: عدم ارتباط الدرجة الحقيقية خطياً بدرجة الخطأ (علام، 2005: 48).

وتتمثل الدرجة الحقيقية للفرد في نظرية القياس التقليدية في متوسط الدرجات الملاحظة للأفراد على عدد كبير من تطبيقات الاختبار ذاته، أو اختبارات متوازية، وهي مقدار ثابت لا يتغير من موقف اختباري إلى آخر يقيس السمة ذاتها، ويتوزع خطأ القياس بصورة اعتدالية، أي بمتوسط صفر، وانحراف معياري يساوي الخطأ المعياري للقياس. وعلى الرغم من بساطة هذه النظرية، وسهولة تطبيقها، فإن أهم أوجه القصور فيها يكمن في اعتماد الخصائص السيكومترية للمقياس، أي معاملات الصعوبة والتمييز والثبات، على خصائص الأفراد الذين تم استخدامهم لتقديرها، وكذلك اعتماد معاملات تقدير قدرة المفحوص على خصائص المفردات، كما وجه الانتقاد لافتراضات النظرية التقليدية بأن الخطأ المعياري للقياس مقدار ثابت لا يتوقف على قدرة الفرد ضمن إطار السمة الكامنة المقاسة، وكذلك لاستخدامها أساليب قاصرة في تحديد تحيز المفردة.

وفي المقابل، تفترض نظرية الاستجابة للمفردة، وهي إحدى نظريات القياس المعاصرة، أن السمة المراد قياسها هي قدرة معينة للفرد، وأن هناك علاقة منتظمة بين مستويات قدرة الفرد، واحتمالات استجابته الصحيحة لمفردات مختلفة. كما تفترض أيضاً أن هناك دالة مميزة خاصة بكل مفردة للمقياس، وأن احتمال الإجابة الصحيحة للفرد عن المفردة المعنية يكون مستقلاً عن ناتج إجابته عن أي مفردة أخرى. وخلافاً للنظرية الكلاسيكية للقياس، تكون خصائص مفردات المقياس، كمؤشر الصعوبة والقدرة التمييزية، مستقلة عن عينة الأفراد التي استُخدمت في تقديرها، ويتم تفسير درجات المقياس استناداً للمفردات، وليس إلى الجماعة المرجعية (التقي، 2009).

وتقدم النظرية التقليدية للقياس قيمة واحدة فقط لمعامل ثبات المقياس، في حين توفر نظرية الاستجابة للمفردة عدداً كبيراً من قيم الثبات، وذلك عن طريق الدالة المعلوماتية للاختبار (Test Information Function)، والدالة المعلوماتية للفقرة (Item Information Function)، فقيمة هاتين الدالتين تتوقف على مستوى القدرة، لذا فإن مقدار ما تقدمه الفقرة من معلومات يختلف باختلاف مستويات الأفراد، فالفقرة قد توفر معلومات هامة بالنسبة للأفراد ذوي القدرة المتوسطة، ومعلومات أقل أهمية أو شأناً بالنسبة للأفراد ذوي القدرة العالية أو الضعيفة (Samejima, 2010).

وفي حين قدمت النظرية الكلاسيكية نموذجاً واحداً للقياس، استطاعت نظرية الاستجابة للمفردة تقديم نماذج عدة تختلف من حيث عدد المتغيرات المقاسة فيها، على الرغم من أن النموذج الأحادي البعد، أي نموذج راش، هو الأكثر شيوعاً حتى الآن في الأبحاث التربوية والنفسية (النجار وعيلبوني، 2008). ويُعد نموذج ساميجما للاستجابة المتدرجة أكثر النماذج استخداماً في تحليل المفردات المتعددة الاستجابة في الدراسات الأجنبية (Gary, 1989; Zopluoglu, 2012)، حيث يُقصد بالاستجابة المتدرجة عدد المحاولات المطلوبة للتوصل للإجابة الصحيحة، باعتبار أن الاستجابة الأقل تقدراً (least credit) تُمنح للإجابة الخطأ بعد استنفاد الحد الأدنى لمحاولات الإجابة. ويمثل نموذج ساميجما (Samejima, 1969) أحد النماذج الرياضية التي تتعامل مع الفئات المتعددة، كنموذج التقدير الجزئي (Partial Credit) لدرجة إنجاز الفرد (Andrich, 1978)، والتقدير المرصود بالحروف (letter grades)، واستبانات



## الاتجاهات ذات التدرج الرباعي.

ومما تقدم يتضح أن استخدام نظرية الاستجابة للمفردة، وتحديدًا نموذج الاستجابة المتدرجة (Graded Response Model)، في تصميم المقاييس وتحديد خصائصها السيكومترية يعطي صورة أكثر عمومية من النماذج السابقة، كنموذج التقدير الجزئي، كونه يفترض تساوي معاملات التمييز بين المفردات، وهو ما دفع الباحث إلى صياغة مشكلة هذه الدراسة وبحثها.

## مشكلة الدراسة:

تحدت المشكلة في السؤال الرئيس الآتي:

ما الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين في ضوء نظريتي القياس التقليدية والحديثة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما البناء العاملي لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين الذي يحقق أفضل مطابقة مع بيانات عينة الدراسة الحالية؟
2. ما الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين في إطار نظرية القياس الكلاسيكية؟
3. ما الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة؟
4. هل يوجد ارتباط بين الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين في عينة الدراسة، وفق نظرية القياس التقليدية، ونظرية الاستجابة للمفردة؟

## أهداف الدراسة:

1. بناء أداة قياس مقننة لتعرف مدى توافر مهارات التواصل الإلكتروني لدى الفرد.
2. تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني للمراهقين، ومقارنة مواطن التشابه والاختلاف فيها بين نظرية القياس الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للمفردة.
3. طرح آليات للتعامل الإحصائي مع بيانات المقاييس تنحو بها نحو مزيد من الدقة وصدق الدلالة (من مثل نموذج ساميجما للاستجابة المتدرجة).

## أهمية الدراسة:

1. تنبع أهمية هذه الدراسة من الأهمية التي تضطلع بها شبكة الإنترنت في العصر الراهن، ودورها في توسيع آفاق الفرد، وإشباع حاجاته، وتوطيد التفاعل بين البشر في أرجاء العالم كافة.
2. الحاجة إلى بناء أدوات ترصد مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين، وذلك في

ظل استحواذ الإنترنت على حياة المراهق، ودوره في بناء خبراته وقيمه، وإكسابه مهارات الحياة.

3. يضيف هذا البحث إلى المكتبة العربية أداة جديدة لقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين، تم تصميمها وفق نظرية الاستجابة للمفردة (Sharkness & De Angelo, 2011).
4. يُلاحظ ثمة تضارب في نتائج بعض الدراسات السابقة (عيد، 2004؛ حسن، 2006؛ الحكمانى، 2007) مع الأسس والمفاهيم التي تستند إليها النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للمفردة فيما يتعلق باستقرار مؤشرات الصعوبة والتمايز، والنموذج الأكثر ملاءمةً لبيانات الدراسة.
- وتأتي الدراسة الحالية لتؤكد أن التناقض أو التوافق بين الدراسات السابقة يمنح أصحاب القرار مساحةً واسعةً للاختيار في إطار عدم التيقن العلمي، حيث يبقى الأمر مستقره مناسبة الأدوات وجدواها العملية.
5. يأمل الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تسليط المزيد من الضوء على مشكلة المفاضلة بين النظريتين من حيث أوجه الاستخدام العملي بما يساعد مطوري المقاييس الانفعالية في تحديد الإطار النظري الأفضل لبناء المقياس، والنموذج الأنسب للحصول على نتائج أكثر صدقاً وثباتاً.
6. تُعتبر هذه الدراسة، في حدود علم الباحث، الأولى من نوعها، سواءً من حيث بناء أداة لقياس التواصل الإلكتروني للمراهقين عبر شبكة الإنترنت، أو من حيث استخدام نموذج الاستجابة المتدرجة في تحديد الخصائص السيكومترية للأداة، في ظل اقتصار أغلب الدراسات السابقة على نموذج راش (الشريفين وطعامنة، 2009، السيد والشيخ وطاحون، 2012).

#### محددات الدراسة:

1. الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على الفئة العمرية (15 – 17) سنة، من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/2013م. ويترك للمنتفعين بالنتائج تحديد موقع الاستعمال، وتحليل النتائج، وتعميم الأحكام.
2. الحدود الإجرائية:

أ- جاءت معالجة القضية البحثية استناداً إلى الرياضيات البنائية، وأن النتائج المتحصلة قوامها التعامل مع الأرقام، وتفترض تساوي الأرقام الصادرة عن أفراد غير متساوين. وسواءً كانت التحليلات الإحصائية في إطار النظرية التقليدية أو النظرية الحديثة، فهي مؤسّسة على المنطق الرياضي (Mathematical Logic)، ورياضيات الحاسب الآلي، وربما تختلف الدلالات باختلاف «العقول» و«الخبرات» بمرور الزمان.

ب- ويمثل استخدام تحليل المكونات الرئيسية (PCA)، وهي فنية إحصائية وصفية تدخل في نطاق التحليل العاملي الاكتشافي (EFA)، وتفتح المجال أمام التحليل



العامل التوكيدي (CFA). سبباً للوصول إلى أدنى حد من التباينات أو انعدامها، وكل هذه التقنيات الإحصائية تتعامل مع تقليل معامل الخطأ بالنسبة للثبات في بؤرة الاهتمام، وليس لصدق المقياس درجة موازية، ولذا فإن صدق المقياس رهن بالصدق الظاهري أكثر منه بالتحليل العاملي.

ج- يتعامل المقياس المقترح مع التقدير الذاتي لتنفيذ المهارة، ومن ثم فإن هذا التقدير يخضع لاعتبارات الذكاء الشخصي، ومدى تقييم الفرد لعناصر المهارة، ومستوى تنفيذها من حيث كم الممارسة أو درجة إتقانها.

### مصطلحات الدراسة:

مهارات التواصل الإلكتروني: مهارات الاتصال، ومهارات استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، ومهارات التبادل، ومهارات التفاعل.

نظرية القياس التقليدية: إحدى نظريات القياس التي تركز على مفهوم الدرجة الحقيقية والدرجة الخطأ، وتفترض إمكانية تطبيق الاختبار عدة مرات على الفرد في ظروف مختلفة، والحصول على درجات ملاحظة يمثل متوسطها درجة الفرد الحقيقية التي تعتبر مقداراً ثابتاً يعكس قدرته، ومعامل خطأ يُضاف إليها أو يُنقص منها.

نظرية القياس الحديثة: ويُقصد بها نظرية الاستجابة للمفردة، والتي تفترض وجود علاقة منتظمة بين مستويات قدرة الفرد، واحتمالات استجابته الصحيحة لمفردات مختلفة، واستقلال خصائص المفردات، كمؤشر الصعوبة والقدرة التمييزية، عن عينة الأفراد التي استخدمت في تقديرها.

الخصائص السيكومترية: ويُقصد بها معاملات الصعوبة والتمييز للمقياس المطور في الدراسة، وكذلك معاملات الصدق والثبات المحسوبة وفق النظرية التقليدية، ونظرية الاستجابة للمفردة.

### الدراسات السابقة:

نظراً لطبيعة البحث الحالي، فقد تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، كما يأتي:

#### المحور الأول:

الدراسات المتعلقة بمهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين: لم يتمكن الباحث من الحصول على دراسات عربية تختص ببناء أدوات لقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين على الرغم من توافر بعض الدراسات الحديثة (المزروع، 2013)، والتي تناولت أثر البرامج والمواقع الإلكترونية التفاعلية، وأدوات التواصل الكتابي، في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني عبر الإنترنت لدى المراهقين في بعض الدول العربية.

أما بالنسبة للدراسات الأجنبية، فقد وجد الباحث أن معظم الدراسات التي تناولت مهارات التواصل الاجتماعي بشكل عام أجريت على أطفال الروضة الذين يعانون من اضطرابات لغوية أو سمعية (Landa, 2005)، وعلى طلبة المدارس الثانوية (Reed

(Spicer, 2003 &)، وذلك في سياق التفاعل بين المعلم وتلاميذ الصف، ولغرض تحسين مهارات التواصل بين الطرفين.

أما الدراسات الأجنبية المرتبطة بقياس مستوى مهارات التواصل الإلكتروني، فلم يجد الباحث سوى دراسة (Casas, Ruis-Olivares, & Ortega-Ruiz, 2012) التي توخّدت التحقق من صدق استبانة خبرات التواصل الاجتماعي للمراهقين عبر الإنترنت، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من (525) طالباً مراهقاً في المرحلة الثانوية من المدمنين على استخدام الإنترنت في محافظة كوردوبا بأسبانيا. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الاستبانة تقيس عاملين أساسيين، وهما: النزاعات الذاتية لدى المراهق، والنزاعات الشخصية لدى المراهقين عند استخدام الإنترنت، حيث أبرز التحليل العاملي التوكيدي تطابقاً جيداً لهذين العاملين مع بيانات الدراسة.

### المحور الثاني:

الدراسات الخاصة بالفروق بين النظريتين التقليدية والحديثة في القياس: لم يعثر الباحث على دراسات تناولت تطبيق نموذج ساميجما للاستجابة المتدرجة على عينات من المراهقين، وتكاد تكون دراسة حسين (2011) الوحيدة التي تم فيها استخدام النموذج المذكور، حيث هدفت هذه الدراسة إلى إبراز مواطن التشابه والاختلاف بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للمفردة، وذلك بتحديد الخصائص السيكومترية لاستبانة إدارة الوقت لعينة من طلبة الجامعة في مصر (466 طالباً) والسعودية (553 طالباً)، حيث أظهرت النتائج تشابهاً في الخصائص السيكومترية للاستبانة، كما أن خصائص مفردات الاستبانة المستقاة من نظرية الاستجابة للمفردة لا تتأثر بخصائص العينة المستهدفة، بل تقدّم معلومات لم تتمكن نظرية القياس التقليدية من توفيرها، لذا أوصى الباحث بالتوسّع في استخدام النظرية في بناء المقاييس.

أما الدراسات التي تناولت الفروق بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للمفردة، فمنها:

- دراسة عودة (1992) التي استهدفت الكشف عن مدى التوافق بين نموذج راش والمؤشرات الإحصائية الكلاسيكية في اختيار فقرات مقياس اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسية من حيث عدد الفقرات ونوعها، في صورتها المقياس، حيث تم تحليل نتائج تطبيق المقياس على (458) معلماً، وأشارت النتائج إلى درجة عالية من التوافق في عدد الفقرات ومعامل ثبات المقياس على عينة الأفراد الذين انسجمت إجاباتهم مع النموذج، غير أن اختيار الفقرة على أساس معامل الارتباط المعدّل لا يعني بالضرورة انسجامها مع النموذج في مقياس أحادي البعد.
- دراسة جمحاوي (2000) التي قارنت بين خصائص فقرات النسخة الأردنية لمقياس القدرة الرياضية وفق أسلوب النظري الكلاسيكية والحديثة للمقياس، حيث تم تطبيق المقياس على عينة من (1061) طالباً من طلبة الصف التاسع في مدينة أربد بالأردن، وأبرزت النتائج اتفاقاً عالياً بين الأسلوبين في تقدير صعوبة وتمييز الفقرات، غير أن القيم المرتفعة لمعاملات الصعوبة والتمييز التقليدية لا تضمن

تطابق الفقرات المختارة مع أحد نماذج السمات الكامنة، كما أن الزيادة في عدد الفقرات المنسجمة مع النموذج لا توفر نسبة اتفاق عالية مع المؤشرات التقليدية.

- دراسة هوانغ (Hwang, 2002)، التي استهدفت فحص الإحصائيات الخاصة بالمفردة والأفراد، والمشتقة من إطار القياس الكلاسيكي (نظرية القياس التقليدية)، والحديث (نظرية الاستجابة للمفردة)، وذلك باستخدام بيانات مستمدة من اختبار مؤلف من (15) فقرة، ومطبّق على (600) تلميذ في الصف الثامن. وقد أوضحت نتائج الدراسة تماثل الإحصاءات في كلتا النظريتين.

- دراسة عيد (2004) التي هدفت إلى تحديد الفروق في الدرجات الخام والدرجات الحقيقية لمقياس اليقظة العقلية بين الذكور والإناث، وبين التخصصات العلمية والأدبية، وذلك باستخدام النماذج الكلاسيكية، وكذلك نموذج راش. تكوّنت عينة الدراسة من (350) طالباً بكلية التربية، وتم تطبيق اختبار اليقظة العقلية كمقياس للذكاء العام، واستخدمت طريقة (PROX) للحصول على القدرات الحقيقية للطلبة مقدرة باللوجيت، وأبرزت نتائج تطبيق اختبار (ت) فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الخام في مقياس اليقظة العقلية تُعزى للجنس والتخصص، لكنها لم تبرز فروقاً دالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الحقيقية لأفراد العينة تُعزى لهذين المتغيرين.

- دراسة عيد (2005) التي توخّت تقييم بنية اختبار المصفوفات المتقدم (APM) لرافن باستخدام التحليل العاملي ونموذج راش. تم تطبيق اختبار المصفوفات، ونسخته المختصرة، على عينة من (500) و(640) طالباً، على التوالي، في كلية التربية بجامعة الكويت، وتبيّن أن التحليل العاملي يوفر دعماً للنماذج الأحادية فيما تقدّم تحليلات راش دعماً أكبر للنموذج متعدد الأبعاد، وعليه أوصت الباحثة بعدم استخدام نموذج راش في تحليل البيانات المستمدة من اختبار رافن.

- دراسة حسن (2006)، التي سعت باتجاه فحص الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل الدراسة باستخدام النظرية التقليدية ونموذج راش، والتحقّق من إمكانية تغيير تدرّج فقرات المقياس باستخدام نموذج راش بتغيير مستوى قدرات أفراد العينة. وعلى أثر تطبيق المقياس المذكور المكوّن من (30) بنداً على (244) طالباً في كلية التربية بجامعة الزقازيق، أفرزت المؤشرات التقليدية للصدق والثبات مقياساً من (28) بنداً، فيما تمخّض نموذج راش عن (21) بنداً فقط حققت ملاءمة جيدة مع النموذج، كما أوضحت النتائج أن تدرّج فقرات المقياس لا يتغيّر بتغيير مستوى قدرة الأفراد المستخدمين في الحصول على هذا التدرّج.

- دراسة الحكمانى (2007) التي هدفت إلى المفاضلة بين النظرية الكلاسيكية للاختبار ونظرية الاستجابة للمفردة ممثلة في النموذج اللوغارتمي ثنائي البارامتر من حيث تقدير مستويات الطلبة، ومدى استقرار المؤشرات الإحصائية للمفردات الاختبارية، أي صعوبة المفردة وتمييزها، وذلك باختلاف الصفوف الدراسية. وقد تم اختيار عينة عشوائية عنقودية قوامها (3110) فرداً من طلبة الصفوف السابع والثامن

والتاسع بمدارس التعليم العام في مسقط بسلطنة عمان، واستخدمت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن بعد التحقق من صدقه وثباته. وأبرزت النتائج ملائمة النموذج ثنائي البارامتر لبيانات الدراسة، وتقارب الدرجات الكلاسيكية، وتلك المقدرة باستخدام النموذج الثنائي، في الترتيب فقط، واستقرار مؤشرات الصعوبة مقابل ضعف استقرار مؤشرات التمايز بناءً على معاملات الارتباط، وتقارب المنحنيات المميزة للمفردة في عينات الصفوف.

• دراسة تشيلين (Celen, 2008)، والتي رمت إلى مقارنة خصائص اختبارين في القدرة اللفظية، حيث قام الباحث بتطوير الاختبار الأول من منظور نظرية القياس التقليدية، والثاني في إطار نظرية الاستجابة للمفردة. تم تطبيق الاختبارين على عينة عنقودية قوامها (481) فرداً من تلاميذ المرحلة الابتدائية بتركيا، وتم استبقاء (27) من أصل (40) فقرة في النسخة النهائية للاختبار. وأبرزت نتائج البحث صدقاً وثباتاً عالياً للاختبار من كلا المنظورين المذكورين، أي أن النظريتين تحققان نفس النتائج، فالمهم ليس في اختيار النظرية، بل في تطبيق مبادئها وأفكارها.

• دراسة ماجنو (Magno, 2009)، التي توجّهت نحو إبراز الفروق بين النظرية الكلاسيكية في القياس ونظرية الاستجابة للمفردة، ممثلة في نموذج راش، في ما يتعلّق بدرجة صعوبة الفقرة، وثبات الاتساق الداخلي، والثبات بالنسبة للأفراد والفقرات، وأخطاء القياس، وذلك باستخدام بيانات فعلية مستمدة من اختبار الكيمياء لطلبة المرحلة الثانوية في الفلبين. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات مؤشرات الصعوبة والثبات المحسوبة وفق نظرية الاستجابة للمفردة أكثر استقراراً عبر العينة والصورة الاختبارية، كما أن أخطاء القياس فيها أقل مقارنةً بالنظرية التقليدية للقياس.

• دراسة (Adedoyin, 2010)، التي هدفت إلى فحص مدى تباين تقديرات بارامترات (معالم) الأفراد في إطار المقارنة بين النظريتين التقليدية والحديثة. ولتحقيق هذا الهدف، تم اختيار (11) من أصل (40) فقرة في الورقة الأولى لاختبارات الرياضيات للمرحلة الثانوية لعام 2004م في بوسطوانا، بحيث تتلاءم الفقرات المختارة مع النموذج الثنائي البارامتر في نظرية الاستجابة للمفردة (2PL)، وتم استخدامها لتقدير قدرة الفرد لدى عينة قوامها (5000) طالب من إجمالي الطلبة الذين تقدّموا لتلك الاختبارات. وبفحص تقديرات بارامترات الأفراد باستخدام تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة في سياق كل من النظريتين، خلصت الدراسة إلى أن تقديرات بارامترات الأفراد في النظرية الحديثة أكثر ثباتاً من تلك المحسوبة في إطار النظرية التقليدية.

• دراسة شاركنس ودي أنجلو (Sharkness & De Angelo, 2011)، التي استهدفت المقارنة بين الفائدة المرجوة من كل من النظرية التقليدية في القياس ونظرية الاستجابة للمفردة، وذلك باستخدام بيانات مستقاة من استبانات طبقت مسبقاً على الطلبة الجامعيين. تم بناء مقياسين باستخدام البيانات المستمدة من استبيان تم تطبيقه على طلبة السنة الأولى الجامعية، حيث استهدف المقياس الأول

قياس المشاركة الاجتماعية، والثاني قياس المشاركة الأكاديمية. وتشير النتائج إلى إمكانية استخدام كلتا النظريتين - التقليدية والحديثة - للحصول على معلومات حول مدى تمثيل فقرات المقياس للسمة المقاسة، غير أن نظرية الاستجابة للمفردة توفر معلومات أكثر ثراءً بشأن درجة دقة المقياس، وترسم خارطة طريق أكثر وضوحاً لتحسين بنائه.

### تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من تحليل الدراسات السابقة ما يلي:

1. أن البحوث العربية التي تناولت مهارات التواصل الإلكتروني قد اقتصر على دراسة أثر البرامج والمقررات والمواقع الإلكترونية التفاعلية التي تؤدي إلى تحسين تلك المهارات لدى الطلبة، بينما سعت البحوث الأجنبية إلى التحقق من صدق مقاييس لخبرات الطلبة في التعامل مع تقنيات الاتصال، ولم يعثر الباحث على دراسات تتعلق ببناء مقياس لتلك المهارات لدى فئة المراهقين على وجه الخصوص، ومن هنا فإن البيئة العربية بحاجة إلى إجراء هذا البحث.
2. أن البحوث التي فاضلت بين النظريتين التقليدية والحديثة في القياس كثيرة، غير أنه لا توجد، في حدود علم الباحث وإطلاعاته، سوى دراسة حسين (2011) التي استخدمت نموذج الاستجابة المتدرجة (Samejima, 1969)، وعليه تبرز الحاجة إلى هذا البحث في البيئة العربية.
3. إن معظم البحوث في مجال نظرية القياس التقليدية والحديثة قد أُجريت على عينات من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، ولم تُجر على طلبة المدارس الثانوية، وهو ما دفع الباحث إلى تصميم مقياس يتوخى قياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين، وتطبيقه عليهم.
4. أشارت البحوث السابقة (Hwang, 2002; Celen, 2008; Sharkness & De Angelo, 2011) إلى تماثل النتائج المستقاة من تطبيق النظرية التقليدية في القياس مع تلك المستمدة من تطبيق نظرية الاستجابة للمفردة، وذلك من حيث درجة صدق وثبات المقاييس المستخدمة، والإحصاءات الخاصة بالفقرة والأفراد، غير أنها بيّنت تفوق نظرية القياس الحديثة على النظرية التقليدية في توفير معلومات أكثر دقة وثراءً من المقاييس، ناهيك عن تدني أخطاء القياس فيها.
5. إن البحوث التي تم الحصول عليها في مجال استخدام المراهقين للإنترنت لم تستخدم مقاييس لمهارات التواصل الإلكتروني لديهم، وهو ما يميز الدراسة الحالية، ويؤسس الحاجة إليها لتوفير قاعدة بيانات لطرح برامج تعليمية ودورات تدريبية لتنشيط عناصر تلك المهارات.
6. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة، واختيار المنهجية المناسبة لدراستها، وبناء أدوات الدراسة، والتحقق من خصائصها السيكومترية، وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.



## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الإحصائي المؤسس على فنيّات التحليل العام الاكتشافي ونموذج ساميجما (الكيلاني والشريفين، 2005).

## عيّنة الدراسة:

اشتملت عيّنة البحث الحالي على (420) طالباً من بين طلبة المدارس الثانوية في مملكة البحرين، تتراوح أعمارهم بين (14-17 سنة)، بمتوسط عمر يساوي (15.5) سنة، وانحراف معياري يساوي (0.72)، حيث تم تحديد حجم العينة بمعرفة حجم المجتمع الإحصائي وفقاً لمعادلة خاصة بمثل هذه الحالة (Heiberger & Holland, 2004)، ويفترض أن يساوي 423 فرداً. سُحبت العينة بطريقة عشوائية طبقية من (10) مدارس ثانوية، بنين وبنات مناصفةً، وبلغ حجمها الأولي (456) طالباً، وبعد فحص استجابات المشاركين، واستبعاد بعض الأوراق بسبب نقص البيانات، تم استبقاء (420) ورقة استجابة مكتملة البيانات، وهو حجم العينة النهائية التي تم على أساسها تحديد الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

## أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير مقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين، حيث تكوّنت في صيغتها النهائية من (30) فقرة تمثل المؤشرات الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني، ضمن أربعة مجالات أساسية للتقويم، وتحقيق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق المناسبة.

وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد المقياس (خطاب، 2001: 440 - 445):

الخطوة الأولى - تحديد الأبعاد التي تشكّل مهارات التواصل لدى المراهقين عبر الإنترنت، استفاد الباحث من نظريات التواصل ومقارباته (جاكسون ومونان وهابرماس، 2007)، وأسسِه وتقنياته (تمحري، 2007؛ أجبارة، 2009)، كما استعان بأدوات أخرى طُورت في دراساتٍ مشابهة (حسامو والعبد الله، 2012؛ الشريفي والناظر، 2013؛ المزروعى، 2013). وفي ضوء هذه المراجعة النظرية والميدانية، تم التوصل مبدئياً إلى أربعة أبعاد تحدد مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين، وهذه الأبعاد الفرعية هي: مهارات الاتصال؛ ومهارات استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني؛ ومهارات التبادل؛ ومهارات التفاعل.

البُعد الأول: مهارات الاتصال، ويتناول هذا البُعد قدرة المراهق على القراءة؛ والتحدّث؛ والكتابة؛ والاستماع؛ واستخدام التعبيرات والإيماءات غير اللفظية من خلال وسائل الاتصال الإلكتروني.

البُعد الثاني: مهارات استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، ويرتبط بالقدرة على اختيار وسيلة الاتصال المناسبة، وتوظيفها بصورة فاعلة، وتقييم مدى فاعليّة استخدامها.



البُعد الثالث: مهارات التبادل، وتقيس فقرات هذا البُعد قدرة المراهق على النقل الأمين للرسائل والمعاني والأفكار والمعلومات لأقرانه عبر تقنيات التواصل الإلكتروني، من أجل تحقيق أهدافه.

البُعد الرابع: مهارات التفاعل، ويتعلق هذا البُعد بقدرة المراهق على التعبير بحرية عن أفكاره الشخصية بصورة لفظية أو غير لفظية، وتقبل ردود أفعال الأقران تجاهها، ومناقشتها، ونقدها.

الخطوة الثانية - اعتماد مقياس ليكرت الخماسي في تدرج الفقرات، بحيث يتضمن مستويات الإتقان الآتية: مرتفع جداً (5)، مرتفع (4)، متوسط (3)، منخفض (2)، منخفض جداً (1).

الخطوة الثالثة - كتابة فقرات المقياس في ضوء الاعتبارات والمحكات المعتمدة في أدبيات التقويم التربوي، (الكيلاني وعدس والتقي، 2009؛ سليمان، 2010)، واعتماداً على خبرة الباحث الطويلة في بناء المقاييس، وبالإفادة من الأدوات السابقة المماثلة في المحتوى والهدف.

وفي ضوء ذلك، تم بصورة مبدئية بناء (36) فقرة من نوع ليكرت، وبواقع (9) فقرات لكل من الأبعاد الأربعة، وبما يغطيها بشكل شامل ومتوازن. وعند كتابة الفقرات، راعى الباحث أن تكون الفقرة مختصرة وواضحة المعنى، كما هو متبع في مقاييس القدرات والاتجاهات.

تم عرض المقياس بنسخته الأولية على (10) محكمين من أهل الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية، حيث طلب إليهم تحديد مدى انتماء الفقرة للبُعد الذي تدرج تحته، ومدى دقة صياغتها اللغوية، ومدى توافق محتواها مع الممارسات الفعلية السائدة لدى المراهقين عند استخدام تقنيات التواصل الإلكتروني، وارتباطها بأهداف المقياس، وإضافة أية فقرات أو اقتراحات يرونها مناسبة. وبناءً على اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم حول المقياس، تم تعديل الفقرات، وحذف ست فقرات بسبب تكرار مضمونها، ومن ثم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها ثمانية محكمين على الأقل، وبذلك أصبح المقياس بصورته الأولية مكوناً من (30) فقرة.

الخطوة الرابعة - التجريب الأولي للمقياس، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) طالباً في الصف العاشر بمدارس مملكة البحرين، ومن نفس مجتمع الدراسة، ومن غير عينة الدراسة، إذ أوضح لهم الباحث أهمية استجاباتهم، وأكد لهم ضرورة الجدية في الإجابة، وطلب منهم إبداء آرائهم حول أية فقرة تبدو غير مفهومة، أو غير محددة المطلب، وكذلك مدى وضوح الصياغة، وتحديد الوقت الكافي لإجراءات التطبيق. وعلى خلفية نتائج التطبيق، وتصحيح المقياس، تم تعديل صياغة بعض فقرات المقياس، ولكن لم يتم حذف أي من فقراته. وتم حساب قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته (0.88)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

كما تم حساب معاملات الصعوبة للفقرات، باعتبار أن صعوبة الفقرة في مقياس الاتجاه يعني «مدى شيوع الإجابة الصحيحة، بمعنى أن نسبة كبيرة من الممتحنين اختاروا تلك الإجابة» (أبو غلام، 2005: 329). وقد تراوحت معاملات صعوبة الفقرة لأفراد العينة الاستطلاعية بين (0.48)، (0.89)، في حين تأرجحت معاملات التمييز بين (0.45)، (0.72)، وهو مؤشر لفاعلية فقرات المقياس (عودة، 2005 : 295). وقد أُعيد تطبيق المقياس على أفراد العينة بعد أسبوعين، حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.85)، مما يبين أن الأداة تتمتع بقيمة عالية لمعامل ثبات الاستقرار، لذا تُعتبر مناسبة لأغراض الدراسة الحالية. وعليه أصبح المقياس في صيغته النهائية يتكوّن من (30) فقرة.

#### الأساليب الإحصائية:

لغرض تحليل البيانات البحثية، استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبرنامج (LDIP)، للتحقق من شرط الاستقلال الموضوعي، وبرنامج (PARASCAL)، لتقييم الخصائص السيكومترية للاستبانة المطوّرة، وبرنامج (MULTILOG v7) لمعايرة أبعادها.

#### عرض نتائج الدراسة:

##### أولاً - عرض نتائج السؤال الأول:

ينصّ السؤال الأول على ما يأتي: «ما البناء العملي لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين الذي يحقق أفضل مطابقة مع بيانات عينة الدراسة الحالية؟».

ولإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث أسلوب التحليل العملي (طريقة المكونات الأساسية) وتدوير العوامل بطريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، على افتراض أن هذه العوامل غير مترابطة (الكيلاني والشريفين، 2005: 472). وبالنتيجة، تم استخراج ستة عوامل يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، وتفسّر (64.98%)، من التباين الكلي، كما يتضح ذلك من الجدول رقم (1) الذي يبيّن قيم الجذور الكامنة، ونسبة التباين المفسّر لكل عامل، وكذلك نسبة التباين المفسّر التراكمي المقابلة للعامل.

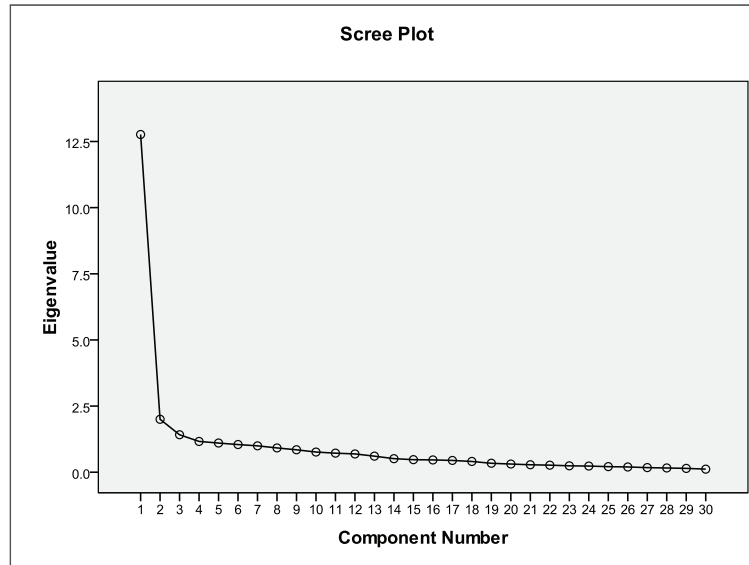
ولتحديد العوامل الأساسية المعبرة عن أبعاد الاستبانة، تم استخدام المحكّات التالية:

1. محك غورستنش (Gorsuch, 1997)، الذي يقضي بالاقصصار على الفقرات التي لا تقلّ قيم تشبّعها على العامل الواحد عن (0.40)، ولا تتشبع بهذه القيمة أو بأعلى منها على أكثر من عامل واحد في الوقت نفسه. وقد تم اختيار محك غورستنش لأنه أكثر صرامة من الحد الأدنى التقليدي لقيم التشبّع (0.30) (Bryant & Yarnold, 1995)، وهذا يزيد من احتمال ظهور العوامل المستخرجة في الدراسات اللاحقة (Floyd & Widaman, 1995).

## جدول (1) قيم الجذر الكامن ونسب التباين للعوامل المستخرجة من التحليل العاملي

نسبة التباين		الجذر الكامن	العامل
التراكمية	المفسرة		
42.55	42.55	12.76	الأول
49.22	6.67	2.00	الثاني
53.94	4.72	1.42	الثالث
57.82	3.88	1.16	الرابع
61.49	3.67	1.10	الخامس
64.98	3.49	1.05	السادس

2 - اختبار فرز العوامل (Scree Test)، حيث يتم تمثيل منحني قيم الجذور الكامنة المتتالية بيانياً (Eigenvalues)، وبعد ذلك يتم التوصل إلى عدد العوامل اعتماداً على النقطة التي يتغير فيها ميل منحني الجذور بسرعة من منحني يتعامد تقريباً مع محور السينات إلى منحني أفقي على وجه التقريب، وهو ما يحصل بين العاملين الثالث والرابع، كما يوضح الشكل رقم (1).



الشكل رقم (1)

قيم الجذور الكامنة للعوامل المستخرجة من التحليل العاملي

## جدول (2) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذجي البنية العاملية للاستبانة

مقياس جودة الملائمة						النموذج
الملاءمة النسبية			الملاءمة المطلقة			
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير (RMSEA)	دليل ملائمة المقارنة (CFI)	دليل جودة الملائمة (GFI)	قيمة النسبة $[(df)/(x^2)]$	درجات الحرية (df)	مربع كاي $(x^2)$	
0.052	0.790	0.880	1.828	399	729.514	ثلاثة عوامل
0.046	0.980	0.930	1.890	420	794.023	أربعة عوامل

وللتحقق من ماهية نموذج البنية العامية الذي يحقق أفضل مطابقة مع بيانات العينة، تم توظيف التحليل العاملي التوكيدي لمقارنة نموذج العوامل الأربعة مع نموذج العوامل الثلاثة (في ضوء نتائج اختبار الفرز)، وذلك باستخدام برمجية ليزرل، ورصد النتائج في جدول رقم (2). ويفترض أن النموذج الأكثر ملاءمة يحقق الشروط الآتية (Hoyle & Panter, 1995: 170):

1. أن تكون قيمة النسبة  $[(df) / (x2)]$  أقل من (0.2)، وعند درجة حرية مناظرة للنموذج.
2. أن تكون قيمة دليل جودة المطابقة (Goodness of Fit Index GFI) أكبر من 0.9.
3. أن تكون قيمة دليل ملاءمة المقارنة (Comparative Fit Index CFI) أكبر من 0.9.
4. أن تكون قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير (RMSEA) أقل من 0.05.

ويتضح من جدول (2) أنه فيما يتعلق بجودة الملاءمة المطلقة (مدى اختلاف النموذج المفترض عن النموذج الذي يلائم بيانات الدراسة بشكل كامل)، فإن قيمة النسبة  $[(df) / (x2)]$  عند درجات حرية مساوية (399) أقل من (2.0) لنموذج الثلاثة عوامل، لكن قيم مقاييس جودة الملاءمة النسبية لا تحقق الشروط السابقة، فيما تحققت هذه الشروط لنموذج العوامل الأربعة، مما يشير إلى ملاءمة جيدة للبيانات لهذا النموذج (Tabachnick & Fidell, 2001).

#### ثانياً - عرض نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يأتي: «ما الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين في إطار نظرية القياس الكلاسيكية؟».

استخدم الباحث برنامج (PARASCAL) لتقييم الخصائص السيكومترية لمفردات المقياس في ضوء النظرية التقليدية. ولحساب معاملات تمييز المفردة، تم استخدام معامل الارتباط التسلسلي المتعدد (Polyserial Correlation Coefficient) لتحديد مقدار الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة على الفقرة (بعد حذفها من البعد)؛ كما تم حساب نسب المتوسط الموزون (Weighted Average) باعتباره مؤشراً على درجة صعوبة المفردة، وتدوين النتائج في الجدول (3).

ويتبين من جدول رقم (3) أن معاملات تمييز فقرات المقياس تراوحت بين (0.32) للفقرة (11) في البعد الثاني، والفقرة (24) للبعد الرابع. كما يتضح أيضاً أن جميع قيم معاملات التمييز كانت أعلى من الحد الأدنى لقيم معاملات التمييز المقبولة (0.30) (النبهان، 2013: 237). كما استخدم معامل ألفا - كرونباخ، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.78) للبعد الثالث، و(0.86) للبعد الثاني، بينما بلغ معامل ثبات الكلي للاستبانة (0.91)، وجميع هذه القيم تدل على أن الأداة تتمتع بثبات مرتفع (Nunnally, 1978).

### ثالثاً - عرض نتائج السؤال الثالث:

ينصّ السؤال الثالث على ما يأتي: «ما الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة؟».

ولإجابة عن هذا السؤال، اتخذ الباحث الخطوات الآتية:

1. فحص شروط استخدام نظرية الاستجابة للمفردة: أحادية البعد، والاستقلال الموضوعي.
2. معايرة مفردات الاستبانة لكل بُعد فيها بصورة مستقلة عن الأبعاد الأخرى.

جدول (3) معاملات التمييز والثبات لفقرات الاستبانة في ضوء النظرية التقليدية

البُعد	الفقرة	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل تمييز الفقرة	معامل ثبات البُعد
مهارات الاتصال	4	قراءة الرسالة الإلكترونية جيداً قبل الرد عليها كتابياً	3.05	1.14	0.45	0.81
	2	فحص مضمون الرسالة الإلكترونية وهدفها قبل الرد عليها	3.19	1.19	0.66	
	13	الاستجابة لمحتوى الرسالة مراعيًا ظروف المرسل ومشاعره	3.50	1.05	0.42	
	14	كتابة رد واضح ومختصر على الرسالة لحظة استلامها	2.27	1.11	0.47	
	17	الرد على رسالة إلكترونية واحدة قبل الانتقال لبقية الرسائل	3.18	1.18	0.36	
	23	الإنصات جيداً إلى زميلي عبر الإنترنت قبل التفاعل معه	2.51	1.17	48.0	
	26	النظر في وجه محدثي والتقاط تعبيراته الانفعالية وإيماءاته	2.88	1.08	53.0	
	29	اختيار الألفاظ والحركات المناسبة لإيصال أفكاره للآخرين	3.12	1.12	44.0	
مهارات استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني	1	استخدام تقنية التويتير لعرض تصوراتي وآرائي الشخصية	3.05	1.03	0.38	0.86
	7	توظيف الفيسبوك للتعارف والتراسل والدردشة الجماعية	3.59	1.17	0.33	
	9	استخدام خدمة الواتس أب لتبادل المعلومات مع أصدقائي	3.05	1.07	0.43	
	11	استخدام وسائل الاتصال لاكتساب خبرات ومهارات مهنية	3.27	1.06	0.32	
	18	توظيف تقنيات التواصل لتكوّن صداقات وعلاقات جديدة	3.18	1.16	0.51	
	21	استخدام وسائل الاتصال للدراسة والتعلم وحل المشكلات	3.26	1.20	0.63	
	25	توظيف البريد الإلكتروني للتخاطب الكتابي مع الأصدقاء	2.98	1.11	0.41	
	27	استخدام مهارات الحاسوب الخاصة بتحقيق الاتصال الفعال	3.34	1.21	0.46	
مهارات التبادل	5	نقل المعلومات والأخبار بأمانة بعد التحقق من صحتها	2.75	1.40	0.45	0.78
	8	الإنصات بدقة للأفكار المخالفة لأفكاري الشخصية وتقبلها	3.39	1.09	0.52	
	10	إتاحة معلوماتي الشخصية على الشبكة في الوقت المناسب	3.14	1.15	0.37	
	12	التعبير خطياً عن رغباتي وطموحاتي وأحلامي للزملاء	3.22	1.08	0.39	
	15	عرض الحقائق أمام زملائي وأصدقائي كما هي في الواقع	2.78	1.02	0.95	
	19	طلب المعلومات من الزملاء عند تعذّر اقتنائها من الشبكة	2.90	1.23	0.50	
	22	التحقّق من مصداقية مصدر المعلومات قبل التعامل معه	2.68	1.18	0.60	
	30	تقييم مدى موضوعية المعلومات قبل نشرها على الإنترنت	3.27	1.11	0.41	
مهارات التفاعل	3	اختيار الموضوع المناسب ومناقشة الوقائع دون التفاصيل	2.77	1.10	0.68	0.82
	6	اختبار مدى صحة المواقف إزاء القضايا المشتركة للأقران	3.18	1.22	0.55	
	16	طرح الأسئلة المثيرة للفضول مع تقبّل استجابات الأصدقاء	2.85	1.04	0.42	
	20	منح زملائي حرية التعبير عن آرائهم دون مقاطعة حديثهم	2.42	1.25	0.40	
	24	تشجيع الحوارات والمناقشات الهادفة بين زملائي وأصدقائي	2.86	1.17	0.74	
	28	عرض وجهات نظر الآخرين بصورة منطقية ولهجة حيادية	3.01	1.19	0.61	

## أولاً - شروط نظرية الاستجابة للمفردة:

1 - أحادية البعد: للتحقق من افتراض أحادية البعد، اختار الباحث المؤشرات الآتية:  
أ- معامل ألفا - كرونباخ، حيث تم تقدير معامل الثبات على عينة الدراسة الكلية المكونة من (420) طالباً، وبلغت قيمته (0.91)، وهي مؤشر قوي على تحقق أحادية البعد في المقياس.

ب- معامل الارتباط بين الأداء على الفقرة، والأداء على المقياس ككل، بعد حذف لفقرة نفسها من المقياس، ويوضح جدول (4) قيم معاملات الارتباط لل فقرات مع الدرجة الكلية على المقياس بعد حذف الفقرة، حيث يتبين منه أن هناك (27) فقرة يزيد معامل ارتباطها عن (0.30)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $P < 0.01$ )، وأن متوسط معاملات الارتباط الداخلية لل فقرات يساوي (0.51)، مما يدل على أن هذه الفقرات تتشارك جميعها في قياس بُعد واحد تعبر عنه العلامة الكلية، ويمكن اعتبار هذه النتيجة مؤشراً على أحادية البعد للاستبانة المطورة.

جدول (4) معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس ككل بعد حذف الفقرة (عدد الفقرات = 30، عدد الأفراد = 420)\*

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.58	11	0.51	21	0.60
2	0.25	12	0.67	22	0.42
3	0.40	13	0.64	23	0.39
4	0.57	14	0.23	24	0.55
5	0.66	15	0.65	25	0.36
6	0.79	16	0.71	26	0.74
7	0.77	17	0.41	27	0.49
8	0.45	18	0.53	28	0.70
9	0.32	19	0.33	29	0.22
10	0.52	20	0.44	30	0.50
				المتوسط	0.51

\* ملاحظة: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ( $P < 0.01$ ).

ج- التحليل العاملي: يظهر جدول رقم (1) المبين سابقاً عاملين تزيد قيمة الجذر الكامن لكل منهما عن (2)، وهما يفسران ما قيمته (49.22%) من تباين درجات الأفراد على المقياس، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (12.76)، وهي قيمة مرتفعة بالنسبة لبقية العوامل. ونظراً لأن العامل الأول يفسر (42.55%) من التباين، ونسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني تساوي (6.38)، أي تزيد عن (2)، فإن ذلك يعد مؤشراً على أن المقاييس المطورة في الدراسة الراهنة أحادية البعد (Hattie, 1985).

2 - الاستقلال الموضوعي: ويعني أنه باستثناء القدرة المستهدفة (أي درجة الفرد في المقياس،



والمعبّرة عن قدرته)، لا توجد علاقة بين استجابات فقرات الاختبار غير العلاقة المحددة بالقدرة أو بارامترات محددة أخرى للنموذج، بمعنى أن استجابة المفحوص (الطالب) لفقرة ما لا تفسّر أو تساعد في الإجابة عن أسئلة أخرى في المقياس (Zenisky, Hambleton, & Sireci, 2006).

وقد تم التحقق من ذلك - في حالة المفردات متعددة الاستجابة - بحساب قيم معامل الارتباط بين درجة المفحوص على المفردة والباقي، أي الفرق بين الدرجة على المفردة والدرجة المتنبأ بها باستخدام نموذج الاستجابة للمفردة (Kim, Cohen, & Lin, 2006)، حيث كانت القيم داخل كل بُعد تقترب من الصفر؛ كما أن قيم اختبار مربع كاي باستخدام طريقة الاحتمالية العظمى كانت غير دالة إحصائياً ( $P < 0.05$ )، مما جعل الباحث يطمئن إلى تحقق الشرط.

ثانياً - معايرة أبعاد الاستبانة: لغرض توظيف نموذج ساميجما للاستجابة المتدرّجة لمعايرة أبعاد الاستبانة، استخدم الباحث برنامج (MULTILOG V7) لحساب معاملات التمييز، والعتبات الفارقة (Thresholds) لمؤشرات الصعوبة. ونظراً لوجود خمس استجابات أمام كل عبارة، فهناك لكل مفردة أربع عتبات فارقة، ومعامل تمييز واحد فقط، حيث تم تدوين النتائج في جدول رقم (5).

ويتضح من جدول رقم (5) أن قيم معاملات تمييز مفردات البُعد الأول تتوافق مع تصنيف بيكر (Baker, 2001) لتمييز الفقرات وفق نظرية الاستجابة للمفردة، والقاضي بأن القدرة التمييزية للفقرة تعتبر منخفضة جداً إذا تراوحت قيمتها بين (0.01 - 0.34)، ومنخفضة (0.35 - 0.64)، ومتوسطة (0.65 - 1.34)، ومرتفعة (1.35 - 1.69)، ومرتفعة جداً (1.34 - 0.65). وضمن هذا الإطار، بلغ أكبر متوسط لمعامل التمييز (1.00)، للبُعد الرابع، في حين بلغ أقل متوسط (0.75)، للبُعد الثالث، أي أن قيم معامل التمييز تقع في الفئة المتوسطة. كما يتبين أيضاً من جدول (5) أن متوسطات قيم العتبات الفارقة تزداد تبعاً عند انتقال المفحوص (الطالب) من المستوى الأقل إلى المستوى الأعلى منه، فعند الانتقال مثلاً من مستوى (1 = منخفض جداً إلى منخفض) إلى مستوى (2 = منخفض إلى متوسط)، ازداد متوسط مؤشر الصعوبة للبُعد الأول من (-1.61) إلى (-0.79)، بالإضافة إلى تدني قيم متوسطات الخطأ المعياري لأبعاد المقياس، حيث تتراوح هذه القيم بين (0.05 - 0.09)، وهو ما يدل على الدقة في تقدير معاملات التمييز لمفردات المقياس في عينة الدراسة الراهنة.

#### رابعاً - عرض نتائج السؤال الرابع:

ينصّ السؤال الرابع على ما يأتي: «هل يوجد ارتباط بين الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين في عينة الدراسة، وفق نظرية القياس التقليدية، ونظرية الاستجابة للمفردة؟».

جدول (5) معاملات التمييز ومؤشرات الصعوبة لمقدرات المقياس في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة

البعد	رقم المفردة	معامل التمييز	العتبات الفارقة لمؤشرات الصعوبة			
			1*	2	3	4
مهارات الاتصال	4	0.66	2.32-	1.73-	1.15-	0.30
	2	0.97	1.78-	1.46-	0.99-	0.34
	13	0.94	2.87-	2.23-	1.30-	0.16
	14	0.79	0.06-	1.71	1.85	2.74
	17	0.69	2.45-	1.75-	1.68-	0.17
	23	0.80	2.24-	1.72-	0.95-	1.14
	26	0.67	0.18	1.97	1.73	2.56
	29	0.70	1.34-	1.11-	0.47	1.38
	المتوسط	0.78	1.61-	0.79-	0.25-	1.10
مهارات استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني	1	0.67	1.97-	1.61-	1.40	1.61
	7	0.68	2.70-	2.33-	1.56-	0.22
	9	0.80	2.16-	1.70-	1.32-	0.28
	11	0.98	0.46	1.46	1.95	2.40
	18	0.82	0.35	1.21	1.90	2.07
	21	0.65	2.13-	1.93-	1.30-	0.41
	25	1.02	2.35-	2.30-	1.56-	0.21
	27	0.72	0.61-	1.23	1.37	1.75
	المتوسط	0.79	1.38-	0.75-	0.11	1.12
مهارات التبادل	5	0.89	1.40	1.15	1.78	2.68
	8	1.07	1.23-	1.03-	0.26-	0.15
	10	0.88	1.39-	1.08-	0.33-	0.73
	12	1.16	0.04	1.70	1.81	1.94
	15	0.70	1.16	1.80	2.83	3.20
	19	1.14	2.19-	1.44-	1.35-	0.65
	22	0.86	0.07-	0.42	1.56	2.01
	30	0.75	1.02	1.54	1.92	2.18
	المتوسط	0.75	1.57-	0.43	0.99	1.69
مهارات التفاعل	3	1.08	1.97-	1.53-	1.16-	0.25
	6	1.05	0.03	1.46	1.74	2.15
	16	0.68	0.80	1.18	2.50	2.70
	20	0.83	1.12	1.45	2.82	3.32
	24	0.90	2.16-	1.38-	1.32-	0.84
	28	1.48	2.44-	1.96-	1.41-	0.78
	المتوسط	1.00	0.77-	0.13-	0.53	1.67

\* 1= الانتقال من «منخفض جداً» إلى «منخفض»؛ 2= الانتقال من «منخفض» إلى «متوسط»؛ 3= الانتقال من «متوسط» إلى «مرتفع»؛ 4= الانتقال من «مرتفع» إلى «مرتفع جداً».

وللإجابة عنه تم، وفق النظرية الحديثة، حساب مؤشر عام لصعوبة المفردة، بحساب متوسط قيمة مؤشر صعوبة العتبة الفارقة الأولى والأخيرة، وتدوين النتائج في جدول رقم (6).

ويظهر الجدول رقم (6) قيماً سالبة لمعاملات الارتباط بين قيم مؤشرات صعوبة فقرات المقياس وفقاً لنظرية القياس التقليدية، ونظيراتها طبقاً لنظرية الاستجابة للمفردة، حيث تراوحت بين (-0.89) للبعد الثاني و(-0.91) للبعد الرابع. ويُفسر الارتباط السالب بأن ارتفاع قيمة متوسط الدرجات على الفقرة يقابله ازدياد درجة سهولتها (ارتفاع قيمة مؤشر

(الصعوبة)، وفق النظرية التقليدية، وفي المقابل، ارتفاع قيم العتبات الفارقة للفقرة، وفق نظرية الاستجابة للمفردة.

أما بخصوص معاملات الارتباط بين تقديرات معاملات تمييز المفردات وفقاً لنظرية القياس التقليدية ونظيراتها طبقاً لنظرية الاستجابة للمفردة، فقد كانت موجبة قوية، حيث بلغ أكبر معامل ارتباط (0.85)، لفقرات البعد الأول، وأقل معامل ارتباط (0.77)، لفقرات البعد الرابع.

كما قام الباحث بحساب مؤشرات الثبات (معامل ألفا - كرونباخ)، والخطأ المعياري، وفقاً للنظرية التقليدية؛ ومعامل الثبات الهامشي، وهو متوسط قيم معاملات ثبات المقياس، والخطأ المعياري الهامشي، وهو متوسط قيم معاملات الخطأ المعياري للقياس، طبقاً لنظرية الاستجابة للمفردة، وتدوين النتائج في جدول رقم (7)، حيث يوضح أن هناك ارتباطاً مرتفعاً بين تقديرات معاملات الثبات وفق النظرية التقليدية والحديثة. وأن هناك دقة أكبر في قياس معامل الثبات وفق نظرية الاستجابة للمفردة، حيث يقل الخطأ المعياري الهامشي بارتفاع قيمة معامل الثبات.

جدول (6) معاملات الصعوبة والتمييز لأبعاد الاستبانة في إطار النظريتين التقليدية والحديثة

معامل الارتباط	معاملات التمييز		معامل الارتباط	معاملات الصعوبة		الفقرة	البعد
	النظرية الحديثة	النظرية التقليدية		النظرية الحديثة	النظرية التقليدية		
0.90	0.66	0.05	0.92-	1.01-	0.35	4	مهارات الاتصال
	0.97	0.67		0.72-	0.56	2	
	0.94	0.66		1.36-	0.34	13	
	0.79	0.47		1.34	0.43	14	
	0.69	0.39		1.14-	0.45	17	
	0.80	0.57		0.55-	0.63	23	
	0.67	0.43		1.37	0.33	26	
	0.70	0.42	0.02	0.70	29		
0.80	0.67	0.31	0.70-	0.18-	0.74	1	مهارات استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني
	0.68	0.33		1.24-	0.57	7	
	0.80	0.73		0.94-	0.72	9	
	0.98	0.66		1.43	0.36	11	
	0.82	0.71		1.21	0.48	18	
	0.65	0.42		0.86-	0.76	21	
	1.02	0.72		1.07-	0.63	25	
	0.72	0.48	0.57	0.50	27		
0.78	0.89	0.55	0.89-	2.04	0.43	5	مهارات التبادل
	1.07	0.52		0.54-	0.69	8	
	0.88	0.37		0.33-	0.82	10	
	1.16	0.62		0.99	0.58	12	
	0.70	0.31		2.18	0.40	15	
	1.14	0.60		0.77-	0.79	19	
	0.86	0.58		0.97	0.75	22	
	0.75	0.41	1.60	0.64	30		
0.76	1.08	0.54	0.78-	0.86-	0.73	3	مهارات التفاعل
	1.05	0.52		1.09	0.47	6	
	0.68	0.32		1.75	0.50	16	
	0.83	0.33		2.22	0.40	20	
	0.90	0.40		0.66-	0.60	24	
	1.48	0.50		0.83-	0.62	28	

## جدول (7) معاملات ثبات الاستبانة في إطار نظرية القياس التقليدية ونظرية الاستجابة للمفردة

البُعد	معامل ألفا - كرونباخ	معامل الثبات الهامشي	الخطأ المعياري	الخطأ المعياري الهامشي
الأول	0.85	0.87	1.54	0.52
الثاني	0.79	0.83	1.02	0.76
الثالث	0.82	0.84	1.37	0.58
الرابع	0.77	0.81	1.17	0.69

## مناقشة نتائج الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية تعرّف الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الإلكتروني لدى المراهقين، من إعداد الباحث، في سياق مرجعية النظريتين: التقليدية والحديثة في القياس كإطار لتحديد دلالات صدق الأداة وثباتها، وحساب معاملات الصدق والتمييز لفقراتها. ويتكوّن المقياس المطوّر من (30) فقرة يستغرق تطبيقها (15) دقيقة تقريباً، حيث يُطلب من المستجيب الإشارة إلى مستوى قدرته في تنفيذ المهارة، وتتراوح الدرجة الكلية (الخام) للطالب على المقياس بين (30-150)، وذلك وفقاً لمفتاح التصحيح المعتمد. ولتفسير درجة الطالب في المقياس، يقترح الباحث تصنيف المستجيبين وفق ثلاث فئات: الطلبة المراهقون الذين يمتلكون مهارات متدنية في التواصل الإلكتروني، وهؤلاء تقلّ درجاتهم عن الدرجة (60)؛ والطلبة الذين لديهم مهارات متوسطة، وهؤلاء تقع درجاتهم بين (61-90)؛ والمراهقون الذين تزيد درجاتهم عن (90)، وهؤلاء يصنّفون بأنهم يمتلكون مستويات عالية من مهارات التواصل الإلكتروني، والاستفادة منها عند بناء برامج تعليمية وتدريبية.

بيّنت نتائج الدراسة أن هناك توافقاً كبيراً في الخصائص السيكومترية للمقياس في ضوء نظرية القياس التقليدية، ونظرية الاستجابة للمفردة، حيث تم الحصول على قيم سالبة عالية لمعاملات الارتباط بين مؤشرات الصعوبة المحسوبة في كلٍّ من النظريتين، وقيم مرتفعة موجبة لمعاملات الارتباط بين مؤشرات التمييز المحسوبة في كليهما، مما يدلّ على الاتساق بين النظريتين، وبما يسمح باعتبار نظرية القياس التقليدية حالة خاصة من نظرية الاستجابة للمفردة، وتتوافق إمكانية التبادلية بين النظريتين الكلاسيكية والحديثة (Holland & Hoskens, 2003).

غير أن نظرية الاستجابة للمفردة تقدّم دقة أكبر لنتائج القياس قياساً للنظرية الكلاسيكية، وهو ما يتمثل في ارتفاع قيم معاملات الثبات الهامشية قياساً لقيم معاملات ألفا- كرونباخ، بفضل تدني قيم الأخطاء المعيارية الهامشية مقارنةً بتمثيلها التقليدية (راجع الجدول رقم 7)، ناهيك أن نظرية الاستجابة للمفردة تقدّم خطأ معيارياً لكل مفردة، ومن ثم عدداً من القيم لمعامل ثبات الأداة، وذلك عند كل مستوى للقدرة، وهذه النتيجة تنسجم إلى حد كبير مع نتائج الأبحاث التي قارنت بين النظريتين (Celen, 2008; Magno, 2009; Sharkness & De Angelo, 2011)، وتوصّلت إلى تفوّق نظرية الاستجابة

للمفردة على النظرية التقليدية فيما يتعلق باستقلالية القياس في تقدير خصائص المفردة (قيم الصعوبة والتمييز) عن خصائص العينة التي اشتقت منها، وربما يختلف الأمر مع عينات من دون تلك الفئة العمرية أو أعلى منها، باعتبار أن النظرية الحديثة أكثر قرباً من تقدير معلم الفرد (Person Parameter Estimate).

#### المقترحات والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحث استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تطوير أدوات لقياس القدرة، وذلك وفق نموذج الاستجابة المتدرجة، وعدم الاكتفاء بنموذج راش، كما هو الحال في العديد من الدراسات المسرودة أعلاه (حسن، 2006؛ الشريفي وطعامنة، 2009)، ويوصي بتضمين هذه الأدوات عدداً من الفقرات يسمح بتغطية السمة المقاسة، وتطبيقها على عينات أوسع نطاقاً من المفحوصين، بما يفسح المجال لتعميم نتائجها، والاستفادة منها بمختلف الطرق الممكنة، خصوصاً بعد أن أبرزت النظرية الحديثة في القياس كفاءتها في تقديم نتائج أكثر دقة، ومعلومات أكثر وفرة وعمقاً حول طبيعة السمات المقاسة.

#### المراجع:

##### المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء محمود (2005). تقويم التعلّم (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أجبارة، حمد الله (2009). التواصل البيداغوجي الصفي: دينامياته، أسسه ومواقفه. الدار البيضاء: منشورات علوم التربية (18).
- أرنوط، بشرى إسماعيل (2007). إدمان الانترنت وعلاقته بكل من أبعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 55، 33 - 96.
- التقي، أحمد محمد (2009). النظرية الحديثة في القياس. عمان: دار المسيرة.
- تمحري، عبد الرحيم (2007). تقنيات التواصل والتعبير. الدار البيضاء: منشورات مجلة علوم التربية (8).
- جاكبسون، رومان ومونان، جورج وهابرماس، جرجن (2007). التواصل: نظريات ومقاربات. ترجمة: عز الدين الخطابي و زهور حوتي. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.
- جريدة الوسط (2013). تقرير الشبكة العربية في مصر: البحرين الأعلى استخداماً للتويتر. جريدة الوسط (البحرين)، 26 فبراير 2013م.
- جمحاوي، إيناس محمود (2000). مقارنة خصائص الفقرات وفق النظرية التقليدية ونظرية استجابة الفقرة في مقياس للقدرة الرياضية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- حسامو، سهى والعبد الله، فواز (2012). أثر التعلم الذاتي في توظيف مهارات التحاور الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن لدى طلبة معلم الصف بجامعة تشرين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(1)، 15 - 34.
- حسن، السيد محمد أبو هاشم (2006). دراسة مقارنة بين النظرية التقليدية ونموذج راش في اختيار فقرات مقياس مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية (جامعة الزقازيق)، 52، 1 - 52.
- حسين، محمد حبشي (2011). الخصائص السيكومترية لاستبانة إدارة الوقت لدى عينة من طلاب الجامعة في مصر والسعودية: دراسة تقويمية لنظرية القياس التقليدية ونظرية الاستجابة للمفردة. المجلة التربوية (جامعة الكويت)، 25(99، ج 1)، 353 - 410.
- الحكماني، رحاب بنت سعيد (2007). مقارنة بين النظرية الكلاسيكية للاختبار ونظرية الاستجابة للمفردة في تقدير قدرات الأفراد ومدى استقرار مؤشرات المفردات الاختبارية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- خطاب، علي ماهر (2001). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سليمان، أمين علي محمد (2010). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وأدواته وتطبيقاته.



القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- السيد، إيهاب محمد والشيخ، سليمان وطاحون، حسين حسن (2012). تقنين قائمة آيزنك للشخصية وفقاً لنظرية الاستجابة للمفردة. *مجلة القراءة والمعرفة*، 130، 18 - 46.
- الشريفي، عباس عبد مهدي والناظر، ملك صلاح (2013). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الأردنية في محافظة عمّان لمهارات الاتصال وعلاقتها بمستوى الثقة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14 (1)، 187 - 216.
- الشريفي، علي (2011). أحزاب التويتر والفيسبوك، *جريدة الوسط*، 21 مارس 2011م.
- الشريفي، نضال؛ طعامنة، إيمان (2009). أثر عدد البدائل في اختبار الاختيار من متعدد في تقديرات القدرة للأفراد والخصائص السيكومترية للفقرات والاختبار وفق نموذج راش في نظرية الاستجابة للفقرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5 (3)، 309 - 335.
- عبد الكريم، إبراهيم سعد (2005). الإنترنت وآثاره الاجتماعية على المراهقين: دراسة ميدانية على عينة من المترددين على مقاهي الإنترنت ممن تقع أعمارهم بين 12 - 18 سنة. *دراسات الطفولة*، 8 (28)، 19 - 53.
- علام، صلاح الدين محمود (2005). نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عودة، أحمد (1992). مدى التوافق بين نموذج راش والمؤشرات التقليدية في اختيار فقرات مقياس اتجاه سباعي التدريج. *مجلة كلية التربية (الإمارات)*، 7 (8)، 152 - 179.
- عودة، أحمد سليمان (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمّان: دار الأمل.
- عيد، غادة خالد (2004). الدرجة الحقيقية المقدرة باستخدام نظرية السمات الكامنة والنظرية الكلاسيكية: دراسة سيكومترية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، 6 (2)، 228 - 284.
- عيد، غادة خالد (2005). تقييم بنية اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم لرافن والصورة المختصرة له باستخدام التحليل العاملي ونموذج راش. *مجلة البحوث النفسية والتربوية (جامعة المنوفية)*، 20 (3)، 256 - 283.
- فوزي، أحمد سعيد (2009). أهم المشكلات النفسية الناتجة عن إدمان المراهقين للإنترنت. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.
- الكيلاني، عبد الله زيد والشريفي، نضال كمال (2005). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساليبه، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية. عمّان: دار المسيرة.
- الكيلاني، عبد الله زيد وعدس، عبد الرحمن والتقي، أحمد (2009). القياس والتقويم في التعليم والتعلم. عمّان: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- الزروعي، كريمة مطر (2013). مدى استخدام طلبة الصف التاسع والمعلمين بدولة الإمارات العربية المتحدة للمدونات والبريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي لتحسين مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني. *مجلة القراءة والمعرفة (مصر)*، 135، 165 - 196.
- ملحم، سامي محمد (2012). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمّان: دار المسيرة. الموسوي، علي (2010). فيما وصل عدد مستخدميه نحو 500 مليون، الحجيري: 59% من مستخدمي الفيسبوك في البحرين ذكور. *جريدة الوسط (البحرين)*، 6 ديسمبر 2010م.
- النبهان، موسى (2013). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمّان: دار الشروق.
- النجار، نبيل جمعة و عيلبوني، سمير فؤاد (2008). بناء بنك أسئلة في الثقافة الحاسوبية للمرحلة الثانوية في الأردن باستخدام نظرية استجابة الفقرة "نموذج راش" والنظرية الكلاسيكية. *مجلة كلية التربية (عين شمس)*، 32 (1)، 493 - 526.
- نوبي، أحمد محمد والبطل، هاني إبراهيم (2009). أثر نمط التواصل الإلكتروني على التحصيل ومهارات الإخراج الصحفي لطلاب قسم الإعلام بجامعة المملكة بالبحرين. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، 3 (6)، 629 - 686.
- وهدي، رانيا ماهر وكاظم، أمينة محمد (2010). قياس أحادية الرؤية لدى طالبات الجامعة باستخدام نموذج راش. *مجلة البحث العلمي في التربية (مصر)*، 11 (ج 1)، 1 - 21.
- يوسف، أحمد الشوافي (2011). تصميم تعليمي مقترح لموقع إلكتروني تفاعلي في الدراسات الاجتماعية وأثره في تنمية التفكير الناقد وبعض مهارات التواصل الإلكتروني لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية (مصر)*، 31، 105-14.



## المراجع الأجنبية:

- Adeyoin, O. (2010). Investigating the invariance of person parameter estimates based on classical test and item response theories. *International Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 107-113.
- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43 (4), 561-573.
- Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory*. East Lansing: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Bryant, F. B., & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In: L. Grimm & P. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.
- Casas, J. A., Ruis-Olivares, R., Ortega-Ruiz, R. (2012). Validation of the internet and social networking experiences questionnaire in Spanish adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13 (1), 40-48.
- Celen, U. (2008). Comparison of validity and reliability of two tests developed by classical test theory and item response theory. *Ilkogretim Online*, 7 (3), 758-768.
- Floyd, F. & Widaman, K. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299.
- Gary, P. (1989). *The performance of black and white students on the ACT-COMP exam: An analysis of differential item functioning using Samejima's graded mode: Research report 89-11*. ERIC Document Reproduction Service No. 314461.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68, 532-560.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139-164.
- Heiberger, R. M., & Holland, B. (2004). *Statistical analysis and data display*. New York: Springer.
- Holland, P. W., & Hoskens, M. (2003). Classical test theory as a first order item response theory: Application to true-score prediction form a possibly nonparallel test. *Psychometrika*, 68 (1), 123-149.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hwang, D. (2002). *Classical test theory and item response theory: Analytical and empirical comparisons*. ERIC Document Reproduction Service No. 466779.
- Kim, S., Cohen, A. S., & Lin, Y. (2006). LDIP: A computer program for local dependence indices for polytomous items. *Applied Psychological Measurement*, 30(6), 509-510.
- Landa, R. J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11, 247-252.
- Magno, C. (2009). Demonstrating the difference between classical test theory and item response theory using derived test data. *International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 1 (1), 1-11.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Reed, V. A., & Spicer, L. (2003). The relative importance of selected communication skills for adolescents' interactions with their teachers: High school teachers' opinions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34 (4), 343-357.
- Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monograph*, No. 17.
- Samejima, F. (2010). Estimation of reliability using the item information function. *Applied Psychological Measurement*, 18 (3), 229-244.
- Sharkness, J., & De Angelo, L. (2011). Measuring student involvement: A comparison of classical test theory and item response theory in the construction of scales from student surveys. *Research in Higher Education*, 52 (5), 480-507.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4<sup>th</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.



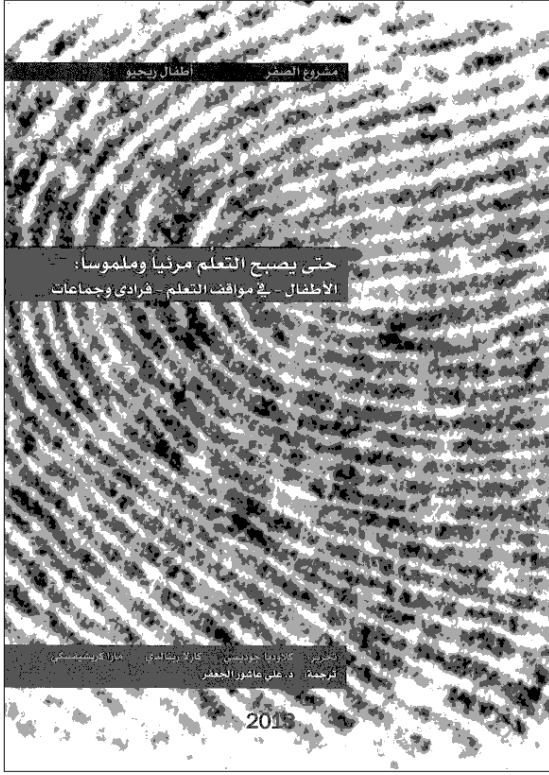
Zenisky, A., Hambleton, R., & Sireci, S. (2006). Identification and evaluation of local item dependencies in the medical college admission test. *Journal of Educational Measurement*, 39 (4), 291-309.

Zopluoglu, C. (2012). EstCRM: An R package for Samejima's continuous IRT Model. *Applied Psychological Measurement*, 36 (2), 149-150.



## صدر حديثاً

## عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



ضمن الجهود التي تقوم بها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في عرض الأسلوب التربوي المعروف باسم: "ريجيو إيميليا" قامت الجمعية بترجمة كتاب: (حتى يصبح التعلم مرئياً وملموساً: الأطفال - في مواقف التعلم - فرادى وجماعات). وهذا الكتاب هو عبارة عن تجربة بحثية قام بإجرائها مشروع "الصفح" بكلية التربية للدراسات العليا بجامعة هارفارد، ومؤسسة أطفال ريجيو بمدينة "ريجيو إيميليا الإيطالية".

ولعل الموضوع الأبرز الذي يتناوله مشروع الكتاب هو التوثيق، باعتباره العملية التي تجعل من التعليم مرئياً وملموساً، فنجد من ضمن فصول

الكتاب المهمة عرضاً للحياة اليومية للمدرسة، وكيفية رؤية غير العادي في العادي من الأشياء، وأهمية وفهم التوثيق، وغيرها من الموضوعات والمشروعات التي قام بها أطفال بلدية "ريجيو إيميليا الإيطالية"، والتي قام بعرضها وتوثيقها معلمات تلك المدارس.

وهذا الكتاب هو سلسلة من الكتب التي قامت الجمعية بترجمتها، فكان كتاب: "الأطفال ولغاتهم المئة: مدخل ريجيو إيميليا - تأملات متطورة" هو الباكورة، الذي صدر في عام 2010، وكتاب: "المؤشرات" الذي صدر مؤخراً عن الجمعية بالتعاون مع "مؤسسة أطفال ريجيو". والكتاب الحالي هو الثالث الذي يطرح الجانب النظري والتطبيقي في آن واحد.

طبع هذا الكتاب بدعم مالي  
من وقفية الأستاذ / عبد الباقي عبد الله النوري

## صدر حديثاً



صدر حديثاً عن مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا الإيطالية بالتعاون مع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتيب بعنوان: (المؤشرات: رياض الأطفال ومراكز رعاية الرضع في بلدية ريجيو إيميليا).

ويحتوي هذا الكتيب على العلامات الرئيسية في التجربة المعروفة باسم «أسلوب ريجيو إيميليا التربوي» الذي يخص المرحلة العمرية من الميلاد وحتى السادسة، كما يشرح الكتيب الجهود غير المرئية التي جعلت من هذه التجربة إحدى أهم التجارب العالمية فيما يتعلق بالطفولة وتعليمها.

## واقع التحديات المعاصرة التي تواجه الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً

د. رشا محمود سامي أحمد

مدرس الإعلام وثقافة الطفل. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية  
جامعة عين شمس

### الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء تصورات أولياء الأمور في المجتمع المصري لواقع التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، وتكونت عينة الدراسة من (400) أب وأم اختيروا عشوائياً من مناطق متعددة في محافظات جمهورية مصر العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم قائمة استبانة في ضوء المجالات الرئيسية التي شملتها الدراسة، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، كما تم استخدام اختبار «ت» T-TEST لعينتين مستقلتين، واختبار «ف» One Way ANOVA للكشف عن أي فروق تُعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أولياء الأمور لدرجة التحديات التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، تُعزى لمتغيرات نمط الثقافة، العمر الزمني للأطفال، بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً يُعزى لمتغيرات النوع والمستوى التعليمي لعينة الدراسة.

## The Reality of the Contemporary Challenges which Encounter the Purposeful Media for Child that Require Reinforcement of the Role of Family in Media Education for Children

Rasha Mahmoud Sami Ahmed

Media & Child's Culture Teacher - Girls College of Arts, Sciences and Education  
Ain Shams University

### Abstract

The present study sought to find out the reality of challenges which encounter the purposeful media for child and require activating the role of the family in media education for children. Study participants included (400) parents in the Egyptian community. Researcher has designed a questionnaire to collect data for the study. Means, standard deviations and percentages were calculated to answer the study's questions. T-Test results revealed statistically significant differences according to pattern of culture and Children ages. The results of the study also revealed that the degree of the challenges do not vary according to sex and educational level of the parents.

## مقدمة:

إن عملية بناء وتربية الطفل تسلك عدداً من السبل والطرق التي تنشئ الطفل وتدربه وترافقه إلى الصبا والشباب، حيث يصبح بمقدوره الاعتماد على قدراته وتطويرها بمعرفته، فالإنسان في الصغر لا ينمو اجتماعياً ونفسياً وثقافياً من تلقاء نفسه، بل يجب أن يوفر له في الوسط الذي يعيش فيه عوامل التربية ومقوماتها التي تساعد على تشكيله وتعديله والارتقاء به (الشال، 1987: 20)، ولعل أبرز هذه المدخلات ما تفرزه وسائل الإعلام التي تعتبر من الركائز الأساسية التي تقوم بدور كبير في تنمية ثقافة الطفل وتربيته، نظراً لسهولة هذه الوسائط وانتشارها السريع في البيوت، فإنها دخلت في إطار الوسائل التعليمية التي تساعد في تعزيز المناهج الدراسية، بالإضافة إلى وظائفها في التثقيف الإخباري والفكري والاجتماعي والاقتصادي والعلمي والديني، بحيث صار لها ارتباط ومساس مباشر بجوانب كثيرة من حياة الإنسان في العصر الحاضر، لذلك كله أخذت تسهم في تربية الطفل وتثقيفه وإكسابه المهارات اللغوية من قراءة وكتابة، والعمل على توجيهه، وإرشاده سلوكياً واجتماعياً، وبهذا فقد قدمت العون والمساعدة للأسر والمربين والمربيات والمعلمين والمعلمات، كل في موقعه ودوره في التعامل مع الأطفال (أبو معال، 1997: 7).

وفي الوقت الذي كشفت فيه البحوث والدراسات العلمية المختلفة عن أن هذه الوسائل أصبحت من أقوى أسلحة العصر، وتتفوق على كل روافد الفكر ومصادر المعرفة الأخرى، فإننا نسمع أصواتاً تهاجمها، وتطالب بعدم تعامل الأطفال معها بدعوى ما تحمله من السلبيات يفوق ما تحمله من إيجابيات (عبد الحليم، 1997: 39-40)، لاسيما وأن الفنون التي تقدم للطفل العربي دون مستوى الطموح مقارنة بالطفل الغربي الذي يحظى بأعمال فنية تربوية مدروسة، فنظرة كثير من المخرجين الذين يقدمون أعمالاً فنية للطفل العربي نظرة غير عادية وغير منطقية، ومفادها أنه يجب أن يهبط بتفكيره وبعمله الفني إلى مستوى تفكير الطفل، فتكون النتيجة سطحية وبشكل ساذج، وهذا مرفوض (أردش، 2004: 70)، ولا يزال نصيب الأطفال من الكلمة المسموعة والمكتوبة والمرئية يمثل هامشاً ضئيلاً من العمل الإعلامي، على رغم ما هو مؤكد من أن السنوات الخمس الأولى من حياة كل إنسان هي أبلغ سنوات العمر أثراً في بناء الشخصية، ويعيش أطفالنا على ما يقدم لهم من عمل إعلامي تم في بيئات أخرى لا تضع في اعتبارها قيمنا وأهدافنا (حنا، 1988: 118).

إن هذا الوضع الحتمي الذي وجدت الأسرة العربية نفسها فيه، جعلها في الوقت الحالي تمر بمنعطف خطير يهدده تراجع أدوارها، وسيطرة وسائل الإعلام على أفرادها، لذلك يتطلب الأمر إعادة النظر في السياسات الإعلامية المقيدة للتغطية الإعلامية والرسالة الإعلامية والمسؤولية الاجتماعية لهذه الوسائل، بحيث تستعيد الأسرة العربية أدوارها، وتسترجع معالمها المحددة، وتشكل تفاعلها الإعلامي الحقيقي مع مختلف الأطراف ومواكبة متطلبات عبور هذه المرحلة بدون اختلالات (بن عامر، 2010: 3)، ولكن هذا لا يمثل سوى خطوة واحدة في مساعدة وسائل الإعلام على لعب دور إيجابي في حياة الأطفال، لأنها تحيط بنا من كل جانب، وليس بالإمكان تجنبها في كل الأوقات، لذلك لا بد من فلترة رسائل وسائل الإعلام، وتطوير مهارات التساؤل حول تلك الرسائل وتحليلها وتقييمها في مناخ غير قمعي يسمح بالحوار والشفافية والمصارحة بين الطفل والديه (المطيري، 2010: 7).



وتعتبر التربية الإعلامية مجالاً من مجالات التربية التي يمارسها الوالدان لتربية أبنائهم تربية متكاملة ومتوازنة تؤدي إلى تطوره وتنميته في جميع المجالات، وهي تهدف إلى الوصول لأفضل استخدام ممكن لوسائل الإعلام بما يحقق رقياً وتطوراً في الجوانب العقلية المعرفية، والنفسية والوجدانية، والسلوكية والعملية المختلفة للأبناء (أبو الحسن، 2004: 268)، لا سيما بعد أن أحكم الإعلام سيطرته على العالم مسلماً، مربيماً، معلماً، موجهاً، شاغلاً، مشغلاً، يظهر كل يوم بوجه جديد، وفي كل فترة بأسلوب مبتكر، وفي كل مرحلة بتقنية مدهشة، متجاوزاً حدود الزمان والمكان، مما جعل التربية بوسائلها المحدودة، وتطورها التدريجي الحذر تفقد سيطرتها على أرضيتها، وأصبح الإعلام يملك النصيب الأكبر في التنشئة الاجتماعية، والتأثير والتوجيه، وتربية الصغار والكبار معاً (الشميمري، 2010 : 18).

وإذا كان الإعلام تكتنفه إشكاليات المنهج والأسلوب وضعف الإمكانيات وانعدام التنسيق، فإن ذلك يبدو في أكثر صورته وضوحاً إزاء إعلام الطفل «على وجه الخصوص»، حيث تزداد مشاكله لانعدام البحوث ذات الصلة، ولصعوبة قياس العديد من العوامل المتعلقة بالآثار غير المباشرة للتوجه الإعلامي على نفسية الطفل، وكذلك لضرورة إحكام العلاقة في الرسالة الإعلامية الموجهة للطفل، بين عناصر الفائدة والتشويق وتبسيط المعرفة، بما يتناسب مع ملكاته وتهيئته لاكتساب المبادئ والأفكار والقيم في انسجام مع تكوينه النفسي ورغباته وميوله (عبد الحليم، 1997: 2)، ضمن هذا الإطار ستحاول الباحثة من خلال هذه الدراسة الوقوف على أهم التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً كما يتصورها عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري.

#### مشكلة الدراسة:

تمحورت مشكلة الدراسة حول تشخيص واقع التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، كما يراه عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري، وتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن مجموعة التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما أهم التحديات المعاصرة التي تحول دون استثمار برامج الأطفال التليفزيونية بالشكل الأمثل، من وجهة نظر عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري؟

2. ما أهم التحديات المعاصرة التي تحول دون استثمار برامج الأطفال الإذاعية بالشكل الأمثل، من وجهة نظر عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري؟ ما أهم التحديات المعاصرة التي تحول دون استثمار إعلام الطفل المطبوع بالشكل الأمثل، من وجهة نظر عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري؟ ما أهم التحديات المعاصرة التي تحول دون استثمار إعلام الطفل المسرحي بالشكل الأمثل، من وجهة نظر عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري؟ ما أهم التحديات المعاصرة التي تحول دون استثمار إعلام الطفل السينمائي بالشكل الأمثل، من وجهة نظر عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري؟ ما أهم التحديات المعاصرة التي تحول دون استثمار برامج

الرسوم المتحركة بالشكل الأمثل، من وجهة نظر عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري؟ ما أهم التحديات المعاصرة التي تحول دون استثمار الألعاب الإلكترونية بالشكل الأمثل، من وجهة نظر عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري؟.

#### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- تقديم رؤية تحليلية للأسرة تنطلق من الوقوف على درجة إدراك عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري لواقع التحديات المعاصرة التي تحول دون استثمار الإعلام الموجه للطفل، ممثلاً في (برامج الأطفال التليفزيونية والإذاعية، إعلام الطفل المطبوع والمسرحي والسينمائي، برامج الرسوم المتحركة، الألعاب الإلكترونية) بالشكل الأمثل.
- الكشف عن العلاقة بين عدد من الخصائص الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور، وبين آرائهم نحو واقع التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً.

#### أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- تعد مؤشراً يلقي الضوء على أهم المشكلات المعاصرة والخاصة بطبيعة المستجدات في الإنتاج الإعلامي المقدم للأطفال، من خلال معرفة مواطن الضعف والقصور في أداء قطاعاته المختلفة، وهذا سيساهم في تحديد نقاط الانطلاق في تطوير المجال التقني والإعلامي المقدم للأطفال.
- تفعيل دور الجمهور ومنظمات المجتمع المدني في الحكم على المضامين والأشكال الإعلامية في وسائل الاتصال خاصة ما يتعلق بالطفل.
- تساهم في تبصير المسؤولين وصانعي القرار بضرورة إعادة النظر فيما تبثه البرامج والأنشطة الإعلامية المعنية بالطفولة، والاستفادة من الفرص المتاحة له في وضع إستراتيجية إعلامية نابعة من معايير جودة المؤسسات الإعلامية، وربطها بالاحتياجات الثقافية والتربوية للأسرة، كي تتمكن من الاستفادة من هذه المؤسسات ووسائل الإعلام وتفعيل أدوارها، واستعادة وجودها الفعلي في تربية النشء والحفاظ على هوية المجتمع.

#### فروض الدراسة:

أمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

1. تختلف درجة تقدير أولياء الأمور في المجتمع المصري لدرجة التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في

- تربية أطفالها إعلامياً، باختلاف متغير النوع (ذكور- إناث).
2. تتأثر درجة تقدير أولياء الأمور في المجتمع المصري لدرجة التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، باختلاف نمط الثقافة (ريف / حضر).
3. تتباين درجة تقدير أولياء الأمور في المجتمع المصري لدرجة التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، باختلاف المستوى التعليمي (ثانوية عامة وما يعادلها فما دون / مؤهل متوسط / مؤهل جامعي فما فوق).
4. تختلف درجة تقدير أولياء الأمور في المجتمع المصري لدرجة التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، باختلاف العمر الزمني لأطفالهم (من 4 - 7 سنوات، من 8 - 10 سنوات).

#### مصطلحات الدراسة:

سوف تتبنى الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية:

- **التحديات:** هي مجموعة العقبات ونقاط الضعف الموجودة في جسد الإعلام الهادف الموجه للطفل وتعوق تقدمه فكرياً وأخلاقياً وسياسياً واجتماعياً وعلمياً، والتي تحتاج إلى معالجات عاجلة أو آجلة وإلا تحولت إلى تهديدات أو مخاطر تهدد تقديم إعلام هادف وتنموي يساهم في ترسيخ القيم والمفاهيم، وينطلق من حاجات المجتمع وثوابته، وفق منهج علمي وعملي يستقطب اهتمام شرائح المجتمع، وبما يكفل تأثيراً يحقق التغيير المنشود.
- **الإعلام الهادف الموجه للطفل:** هي قنوات الاتصال التي تتبع أساليب متطورة لمخاطبة الأطفال بفئاتهم المختلفة ومستوياتهم المتنوعة، وتحقق لهم التسلية والمتعة، وتعبر عن الإستراتيجيات التربوية المطروحة على الساحة بصورة ترتقي بمشاعر الطفل ووجدانه، وتساهم في تنمية قدراته العقلية، بما لا يتناقض مع هويته و ثقافته الأصليتين.
- **تربية الطفل إعلامياً:** هي مجموعة من المهارات المتقدمة التي يتمكن من خلالها الوالدين من النفاذ إلى الطبقات المتعددة للرسالة الإعلامية، ورصد الاتجاهات الخاصة باهتمام وسائل الإعلام بالصالح العام والخاص، وغيرها من اتجاهات النقد والتحليل في إدراك الرسائل الإعلامية، من حيث خصائصها ومميزاتها وعيوبها وكيفية الاستفادة منها وتدارك مساوئها، من أجل تفعيل دورها الرقابي على الإعلام ودورها الرقابي في التنشئة، وتبني مواقف وأفعالاً حاسمة تجاه ما تعرضه وسائل الإعلام من مضامين لها آثار سلبية على أطفالهم.

## حدود الدراسة:

التزمت الباحثة في أثناء الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود المكانية: بعض محافظات جمهورية مصر العربية ممثلة في (القاهرة والجيزة والإسكندرية والشرقية والغربية والدقهلية والمنوفية والمنيا وبني سويف)، للتأكد من تغطية مجتمع الدراسة إلى أكبر درجة ممكنة.
- الحدود البشرية: عينة عشوائية من أولياء الأمور بلغ قوامها (400) أب و أم.
- الحدود الزمنية: أجري تنفيذ هذه الدراسة نظرياً وميدانياً منذ شهر أكتوبر 2011 وحتى شهر نوفمبر 2012م.

## الخلفية النظرية:

إن الراصد للدراسات التي تناولت البرامج والمواد الإعلامية الموجهة إلى الطفل، والتي تعالج قضايا الطفولة سواء من خلال الأطفال أنفسهم أو من خلال الخبراء في المجال يلاحظ أنها ترصد العديد من نقاط الضعف التي يجب التعامل معها، ويشير (العبد، 1995) إلى أن هناك ضرورة ملحة لدراسة مضمون المواد الإعلامية بالإضافة إلى دراسة الجمهور؛ لأن تأثير وسائل الإعلام ثمرة التفاعل الواقعي بين خصائص وسيطة الإعلام وخصائصها وجمهورها المستهدف، وقد كشف (عبد الكافي، 1999) في دراسته التي استهدفت تحليل المضمون في أدب الطفل العربي عن أن الحاجات الثقافية للطفل العربي لم تنل الاهتمام المتوقع من البحث في مجال الطفولة، وأن ثقافة الطفل لا تزال تحتاج إلى مزيد من العناية، وأن أغلب البحوث التي اهتمت بتحليل أدب الأطفال اهتمت بوسائط ثقافة الطفل أكثر من اهتمامها بمضامين هذه الثقافة.

كما أسفرت بعض الدراسات مثل دراسات (معبد، 1994)، و(عبد الرزاق والساموك، 2011) عن العديد من السلبيات وجوانب القصور التي تواجه إعلام الطفل بشكل عام، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1. المنافسة غير العادلة بين الإعلام العالمي الموجه للطفل والإعلام المحلي، ويرتبط بتلك المشكلة العجز الواضح الذي تعانيه الدول النامية فيما يتعلق بالقدرة على توفير مستلزمات التكنولوجيا العصرية في مجال إعلام الطفل.
2. عدم تحديد الوظائف أو المهام الأساسية التي يجب على الطفل القيام بها في المجتمع النامي.
3. عدم تحديد دور كل من القطاع الحكومي والقطاع الخاص في مجال الإعلام الموجه للطفل.
4. عدم الاتفاق على مستوى المضمون المقدم من خلال وسائل الإعلام المختلفة (معبد، 1994:79).
5. عدم وجود فرق عمل مهنية ومختصة لها ممارسة سابقة في العملية الإعلامية، في عدد غير محدود من أقسام الإعلام والعلاقات العامة، في وقت يسمي فيه عنصر

التأهيل الأكاديمي بحاجة كبيرة إلى الممارسة العملية؛ لما اتسمت به علوم الإعلام والاتصال الحديثة بكونها تحمل لمسة الفنون أيضاً.

6. لا وجود للإستراتيجيات الإعلامية، وتصل الحالة ذروتها في افتقار عدد من الأقسام للخطط السنوية التي تنظم عملها (عبدالرزاق والساموك، 2011: 103).

أما فيما يتعلق بأهم التحديات التي تتعلق بكل مجال إعلامي على حدة، فكانت كما يلي:

#### برامج الأطفال التليفزيونية:

لم تقتصر الأبحاث على بيان أوجه الإفادة من برامج الأطفال فحسب، بل تعرضت للأشياء التي لم تعجب الأطفال في برامجهم، بالإضافة إلى الصعوبات والمعوقات التي تواجه القائمين على برامج الأطفال، والتي قد تعيقهم عن أداء دورهم المنشود في مجال الطفولة، ومن هذه الصعوبات:

- افتقار البرامج إلى التخطيط القائم على معرفة طبيعة جمهور الأطفال، فيستشف من الدراسات السابقة أن البرامج الموجهة إلى الأطفال غير قائمة على دراسة علمية لخصائص الأطفال وحاجاتهم ومطالب نموهم، باستثناء حالات بسيطة من تلك البرامج، وهذا يشثت الجهد، ويقلل المرود، ويضيع الهدف من هذه البرامج. (الدسوقي وعبدالدايم، 2011: 122)
- ندرة أو عدم وجود إدارة للبحوث والتخطيط الإعلامي لدى الجهات المعنية لكي تستطيع التخطيط للبرامج العامة وبرامج الأطفال لتجعلها منسجمة فيما بينها ومع الأهداف العامة.
- ضعف المستوى البشري الفني الذي يتولى الإنتاج والإعداد والإخراج والتقديم، وندرة الإنتاج المحلي، وخاصة في برامج التليفزيون.
- عدم تخصيص التمويل الكافي والخاص ببرامج الأطفال (معوذ، معبد، إسماعيل، الطنباوي، وأحمد، 2007: 46).

وتكشف دراسة (الجندي، 2002) بعنوان: نحو إنتاج برامج تليفزيونية ناجحة للأطفال (الصعوبات والحلول) عن مشكلات خاصة بطبيعة العمل متمثلة في عدم وجود أهداف محددة للعمل في مجال الأطفال، وعدم الاستفادة من المتخصصين في مجال الطفولة لعدم التفرغ وسيطرة الرؤساء، أما المشكلات المتعلقة بالظروف المحيطة: فقد تضمنت قلة الدخل وعدم توفر التكنولوجيا الحديثة والتخبط في التخطيط لثقافة الطفل على المستوى القومي، وتؤكد (عبد الحليم، 2012) في دراستها بعنوان: المحتوى القيمي لبعض برامج التليفزيون الموجهة للطفل في ضوء معايير الجودة الشاملة على الاهتمام بأن يكون معدون ومقدمون متخصصين في مجالات تنشئة ورعاية الأسرة والطفل، ويتم منحهم دبلومة في مجال الإعلام بعد التخصص، وذلك حتى تتيح لهم والقائمين فرصة أكبر في تقديم محتوى عالي الجودة، بالإضافة إلى توفير الدعم الدائم واللازم لإنتاج برامج محلية تقدم الفكر المطلوب لتنشئة الطفل عليها، وعدم الاعتماد على البرامج المنتجة أجنبياً إلا فيما تتوافر فيه مواصفات ومعايير الجودة والأهداف المرجوة.



## برامج الأطفال الإذاعية:

تولي الإذاعة في الدول العربية اهتماماً واضحاً ببرامج الأطفال، إلا أن الدراسات السابقة أشارت إلى أن هذه البرامج تواجهها عدة معوقات على المستوى العربي بصفة عامة أو على مستوى بعض الدول بصفة خاصة، حيث تبين أن هذه البرامج تواجه مشاكل مماثلة لما تواجهه البرامج التليفزيونية - والتي سبق الإشارة إليها - بالإضافة إلى ما يلي:

- عدم وجود فلسفة شاملة أو خطة متكاملة لبرامج الأطفال الإذاعية.
- قلة الوقت المخصص لبرامج الأطفال.
- قلة الاستماع إلى برامج الأطفال الإذاعية فتبين من دراسة ميدانية أجريت على 365 طفلاً وطفلة في عدة مدارس بمرکزي الزقازيق بمحافظة الشرقية، وملوي بمحافظة المنيا بجمهورية مصر العربية أن 3.29% فقط يستمعون إلى برامج الأطفال الإذاعية (العبد، 1995: 16)، أما عن فن التعامل مع الطفل للأسف الشديد نرى بعض مقدمي البرامج سواء الإذاعية أو التليفزيونية يتصورون أنهم عندما يتحدثون إلى الأطفال لابد أن يخاطبهم بلهجتهم الطفولية، ويعتبرون هذا نزولاً إلى مستوى الطفل، كذلك من الأخطاء الشائعة في تعامل مقدمي البرامج مع الطفل هو إعداد وتوجيه أسئلة إليه يتحتم عليه الرد بـ (نعم)، أو أسئلة لا يكون الرد عليها في كل الأحوال بالإجابة بـ (لا)، والذي يعد إفلاساً في التعامل مع الطفل (فتح الله، 2005: 121-122).

ويشير (محمد، 1990) في دراسته بعنوان: برامج الأطفال في الإذاعات المحلية ودورها في تكوين مفاهيم الطفل إلى ضرورة إيجاد أساليب جديدة للتشويق وجذب انتباه الأطفال لهذه البرامج، ومراعاة احتياجات الأطفال في المراحل العمرية المختلفة فيما تقدمه من برامج، أما (الدقناوي، 2004) فتؤكد في دراستها بعنوان: القيم والمعلومات التي تقدمها برامج الأطفال بالإذاعة المصرية "دراسة تحليلية" على الاهتمام بتصميم برامج تتواءم مع الثورة التكنولوجية والمعلوماتية لمسايرة التطور العلمي في مجالات نظم المعلومات والاتصالات، ووجود إذاعة متخصصة للأطفال على غرار القنوات الفضائية والإذاعات السمعية المتخصصة (إذاعة الكبار، إذاعة الأغاني).

## مطبوعات الأطفال:

تشير الحلقة الدراسية «نحو مستقبل ثقافي أفضل للطفل العربي» إلى أنه على الرغم من الأهمية البالغة لكتب الأطفال في إشباع حاجاتهم ونموهم عقلياً ووجدانياً، فإنها تعاني عدة مشكلات في الوطن العربي مثل: قلة عددها، وعدم صلاحيتها تربوياً، وارتفاع أسعارها (فليه، 2002: 107)، وغياب الخطط والبرامج التي ينبغي أن توضع لنشر كتاب الطفل، وعدم وجود دار نشر متخصصة في إنتاج كتب الأطفال إلا في عدد محدود من الدول العربية (العبد، 1995: 26)، كما يؤخذ على صحف ومجلات الأطفال أنها لا تهتم بخصائص وسمات الأطفال التي توجه إليهم، وقد لا تستجيب لحاجاتهم المعرفية ورغباتهم وميولهم، وافتقارها للأسلوب اللغوي المبسط والمشوق، كما تفتقر إلى الأساليب الفنية، ومنها أساليب جذب الانتباه والتشويق (معوض، 1994: 42)، ولا تناسب مجلات الأطفال إلا مرحلة التوسع في القراءة من سن 9 - 14 سنة، بينما لا توجد مجلات لمرحلتى



ما قبل المدرسة، وبداية القراءة (العبد، 1995: 21)، ويليقي (البكري، 1999) في دراسته بعنوان: مجالات الأطفال ودورها في بناء الشخصية الإسلامية الضوء على المشكلات التي تواجه مجالات الأطفال في العالم العربي، والتي من أهمها:

- ضعف الإمكانيات المادية والطبوعية والبشرية المؤهلة.
- الصعوبات في توزيع المجالات، حيث لا تصل إلى بعض الأماكن إطلاقاً.
- ارتفاع أسعارها نظراً لتكاليفها مع انخفاض قدرة الأطفال الشرائية.
- بعض الناشرين ينظرون إلى الإصدار كمشروع تجاري، فيقاس بميزان الربح والخسارة.
- تتعرض هذه المجالات في كثير من الأحيان للمنافسة غير المتكافئة مع بعض المجالات الأجنبية.
- استخدام بعض هذه المجالات للهجات المحلية، مما يقلل فرص انتشارها في أرجاء الوطن العربي.

كما أنه من دواعي الأسف الشديد أننا حتى الآن لم نحصل على هذا النوع من الوسائط الإعلامية للطفل ألا وهو صحافة الأطفال (الجريدة)، فلا يوجد لدينا في الوطن العربي أي محاولة لإصدار جريدة للطفل، واكتفينا بأن نخصص عموداً أو ركناً للطفل في أي جريدة عامة، وعادة ما يخصص هذا العمود أو هذا الركن أسبوعياً. (فتح الله، 2005: 116).

#### مسرح الطفل:

نلاحظ إن جهوداً كبيرة بذلت في مصر منذ إنشاء المسرح القومي للطفل في سبيل تقديم أعمال مسرحية تتفادى الكثير من المشكلات المادية والتقنية، إلا أن مسرح الطفل لازال يعاني قصوراً ومشكلات تحتاج لتضافر جهود العديد من الجهات والمؤسسات ذات الصلة بالطفل (علوان، 2006: 90)، وعلى الرغم من أهمية المسرح كوسيط ثقافي مؤثر وفعال في الوطن العربي فإنه يعاني من عدة معوقات من أهمها:

- محاولات تأليف مسرح شعري أو نثري للأطفال تظل دائماً في إطار فردي بعيداً عن التنسيق والتخطيط، حيث ينبغي أن تكون هناك خطة مرسومة للاهتمام بالتأليف المسرحي للطفل (الصوري، 1997: 28).
- عدم وجود مكان واضح للنشاط الخاص ولا تشجيعه في مجال الأطفال.
- عدم وجود صلة واضحة بين التلفزيون والمدارس وبين مسارح الأطفال.
- عدم وجود فرق مسرحية للأطفال، سواء ارتبط بعض هذه الفرق بالتلفزيون، أو كانت فرقا لا علاقة لها بالتلفزيون، كأن تكون فرقا للأطفال الصغار، وفرقا للأطفال الكبار، أو فرقا تستوحي أعمالها من التراث الشعبي (العبد، 1995: 28)، لذلك فإننا نحلم بأن تتنبه المعاهد الفنية والجامعات، وعلى رأسهم المعهد العالي للفنون المسرحية والمعهد العالي للسينما وأقسام المسرح بكليات الآداب إضافة مادة مسرح الطفل إلى مناهجها وتخصصاتها ورسائلها، حتى نعمل على خلق جيل جديد يتربى على المسرح (فتح الله، 2005: 172)، وقد خرج (عبد العزيز، 2004) في دراسته

بعنوان: دراسة تحليلية حول مشروع مسرح الطفل بالعديد من النتائج أهمها أن المسرح المدرسي التربوي ومسرح الطفل بشكل عام يواجه الكثير من المعوقات التي تحول دون تحقيقه لاحتياجات الطفل، كما تؤثر في نظرة المجتمع لمسرح الطفل: المحيط الاجتماعي للطفل - القصور في النشاطات الترفيهية المبرمجة - عدم وضوح دور التوجيه المدرسي والمهني - عدم النظر إلى اهتمامات ورغبات الطفل ذاته، فضلاً عن نقص ميزانية المؤسسات المنوطة بهذا العمل.

### سينما وأفلام الأطفال:

يشير تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1994 إلى أنه من خلال دراسة الأسباب والعوامل الكامنة وراء قلة إنتاج أفلام الأطفال يمكن رصد الاعتبارات التالية: عدم توافر رأس المال اللازم لإنتاج هذه الأفلام - ندرة الكوادر الفنية، خاصة المخرجين الذين يمكن أن يقوموا بإخراج أفلام جيدة للأطفال - صعوبة اختيار مراعاة الأعمار عند اختيار الموضوع والشخصيات والحوار - صعوبة تسويق الأفلام العربية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1994: 47)، وقد أفادت نتائج دراسة (العبد، 1988) بأن هناك عقبات متعددة تواجه إنتاج أفلام الأطفال من أهمها: عدم مراعاة اختلاف أعمار الأطفال عند اختيار الموضوعات والأحداث والشخصيات والحوار، أو عدم مراعاة اختلاف الظروف الاجتماعية والجغرافية والحضارية، أو عدم مراعاة القيم الإيجابية في توجيه الأطفال من الناحية التربوية، أو عدم مراعاة المدة الزمنية للعرض، أو عدم تضمين محتواها لرسائل توعوية ومضامين إنسانية بمفردات نفسية وسلوكية لها التأثير الكبير في وعي الطفل وسلوكه، وكل هذه العناصر مرتبطة بوجود الخبراء التربويين بجوار الفنانين الذين يعملون في مجال إنتاج هذه الأفلام.

وفيما يتعلق ببرامج الرسوم المتحركة: تزداد أهمية التركيز على دراسة هذا المجال من مجالات تأثير وسائل الإعلام على ثقافة الطفل نتيجة لإقبال الأطفال المستمر والمتزايد على مشاهدة الرسوم المتحركة، ومعظمها مستوردة ومتضمنة لعنف وقيم سلبية، أشارت إليها العديد من الدراسات التحليلية لمضمون وسائل الإعلام (العبد، 1988: 62)، وقد كشفت نتائج الدراسات التي تناولت تحليل المضامين التربوية لبرامج وأفلام الرسوم المتحركة، وتناولت الأثر القيمي والسلوكي على عينات الأطفال الذين شاهدوا تلك الرسوم مثل دراسة (العصيمي، 2011) عن وجود كثير من المخالفات الدينية التي تؤثر في عقيدة الطفل، ودراسة (أبو ظريفة، 2002) التي أظهرت أن الرسوم المتحركة تؤثر بطريقة مشوشة على معلومات الطفل وثقافته التي اكتسبها من البيت والمدرسة، لاحتوائها على الخيال، مما يشكك الطفل في معلوماته.

وقد كشف (إسكندر، 2007) في دراسته، والتي استهدفت تقويم الرسوم المتحركة التعليمية لمرحلة ما قبل المدرسة عن مجموعة من النتائج أهمها:

- ندرة تأثير هذه الأفلام تربوياً على طفل مرحلة ما قبل المدرسة.
- ندرة وجود مجموعة إنتاج فنية على مستوى عالي من الكفاءة تساعد القائمين بوزارة التربية والتعليم في إنتاج أفلام الرسوم المتحركة التعليمية.

- ندرة وجود مجموعة من المتخصصين الفنيين لمراجعة ومتابعة هذه الأفلام التي يتم توزيعها على أطفال ما قبل المدرسة بالمدارس.
- ندرة مراعاة أفلام الرسوم المتحركة التعليمية للخصائص العقلية والاجتماعية واللغوية والجسمية والشخصية لطفل مرحلة ما قبل المدرسة.
- نادراً ما يتم تسليط أفلام الرسوم المتحركة التعليمية على الجوانب الفنية الجيدة، مما يساعد الطفل على تذوقها والتركيز عليها.

### ألعاب الأطفال الإلكترونية:

يعد انتشار ألعاب الفيديو (الكمبيوتر) سلاحاً ذا حدين يمكن أن يكون نافعاً في اكتساب مهارات حركية وإدراكية، إذا أحسن اختيار مضمونها، وللأسف لم يوجد بعد المضمون العربي في هذا المجال، إلا أن الخطورة تتمثل في أن أكثر الألعاب انتشاراً يتطلب من الطفل أو اللاعب عامة القيام بأعمال تتسم بالعنف والخطورة، وتبين أن ألعاب الفيديو (الكمبيوتر) انتشرت في المدن والقرى في جمهورية مصر العربية - على سبيل المثال - وأصبحت هواية يمارسها الصغار والكبار، ومصدراً للرزق بالنسبة للبعض بفضل ما تتضمنه هذه الألعاب من عنف على الشاشة (العبد، مرجع سابق: 75 - 76)، هذا وتشير نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة: أندرسون ودييل (Anderson & Dill, 2000)، ودراسة كيرش (Kirsh, 2006)، ودراسة أندرسون وآخران (Anderson, Gentile, & Buckley, 2007)، ودراسة أولسون ولورانس (Olson & Lawrence, 2008) إلى أن هناك مخاطر للألعاب الإلكترونية بصفة عامة على الأطفال في ظل غياب التوجيه الأسري، وعدم الوعي بطبيعة الألعاب التي تنمي أفكار الطفل وقدراته ومهاراته بصورة إيجابية، وتزداد تلك المخاطر عندما يتعامل الأطفال مع ألعاب وبرامج ذات مضامين سلبية، ويستخدمونها لفترات طويلة، مما يؤثر في كل مراحل التطور والنمو لدى الطفل، وتترك آثاراً سلبية على سلوكيات الأطفال منها: تربية الأطفال على سلوك العنف والعدوان، حرمان الطفل من جو اللعب الطبيعي مع أقرانه، فيميل للعزلة والعيش في عالم تلك الألعاب، اكتساب العادات السيئة وتكوين أفكار مشوشة حول واقعه الذي يعيش فيه، الإدمان المفرط على اللعب، وضعف التحصيل الدراسي.

وتأسيساً على ما سبق، ومع اعترافنا بأدوار إيجابية للإعلام العربي، فإننا لا ننصح بحجب الأطفال عنه، لكننا هنا نشير إلى أهمية التربية الإعلامية للأسرة للحد من التأثيرات الضارة لوسائل الإعلام على الأطفال، من خلال تعليمهم الأسلوب الأمثل في التعامل مع تلك الوسائل المختلفة، وهذا ما أكدته المادة الثالثة من ميثاق حقوق الطفل في الإسلام، حيث أكدت على أهمية دور الأسرة في تربية أبنائهم إعلامياً، وحمايتهم من التأثيرات الإعلامية السلبية، على اعتبار أن الأسرة هي الرقيب والمربي الأول لأبنائهم عند تعاملهم مع وسائل الإعلام من خلال التوجيه والإرشاد والرقابة والمتابعة (اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل، 2003: 3).

وفي ضوء تعريف معجم المصطلحات التربوية للتربية الإعلامية للتربية الإعلامية بأنها إعطاء الطالب قدراً من المعارف والمفاهيم التربوية الخاصة بالتعامل مع الإعلام، وكيفية

الاستفادة من المعارف المتوافرة فيه (اللقاني والجمل، 1999:75)، وتعريف جرنوالد بأنها دور الآباء والمدرسين والمختصين في مجال الإعلام وصناع القرارات في خلق وعي نقدي أكبر بين المستمعين والمشاهدين والقراء (9: 2009، Divina & Jordi)، ومن خلال منظور الاستخدامات، نجد أن الجماهير لا تعد مجرد مستقبلين سلبيين لرسائل الاتصال الجماهيري، وإنما يختار الأفراد بوعي وسائل الاتصال التي يرغبون في التعرض لها، ونوع المضمون الذي يلبي حاجاتهم النفسية والاجتماعية من خلال قنوات المعلومات والترفيه المتاحة (مكاوي والسيد، 2003:240)، ويرى بالمغرين Palmagreen أن الجمهور يكون نشطاً وفقاً لنظرية الاستخدامات والإشباع من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

- الانتقاء، حيث ينتقي الجمهور الوسائل الإعلامية والمضامين وفقاً لما يتفق واحتياجاته واهتماماته، وتبدو أهمية الانتقاء في الاستفادة من الوسيلة وخصائصها ومضمونها، فإخذ الوالدان ما يفيد الأبناء، وما يشبع رغباتهم وحاجاتهم، ويتركان ما يتعارض معها.
- الاستغراق، ويتم ذلك من خلال الاندماج مع ما يتعرض له الفرد من مضامين. الإيجابية، بمعنى الدخول في مناقشات والتعليق على مضمون الاتصال (العادلي، 2004: 115-116)، وتؤكد هذه الأبعاد والعناصر - الخاصة بإيجابية الجمهور - أن هذا الجمهور قادر على تحديد اهتماماته واتجاهاته ودوافعه من استخدامه لوسائل الإعلام، ووفقاً لذلك يتحدد دور الأسرة في التربية الإعلامية في الآتي:
- إدراك وفهم دور الإعلام في استخدام الرموز والصور التي تشكل فهم أطفالنا وتنشئتهم.
- تعلم الكيفية التي يمكن بها للإعلام التفاعلي أن يشكل فلترة وسائل الإعلام.
- تطوير مهارات السؤال النقدي لدى الأطفال في مناخ غير قمعي.
- إظهار الاستخدام الواعي والمسؤول للتقنية الإعلامية الحديثة.
- استخدام التقنية كأدوات تساهم من خلالها الأسرة في تقديم الأخبار المفيدة والتنشئة الجيدة.

وتشير (أبو الحسن، 2004) إلى أن التربية الإعلامية للوالدين تهدف إلى الوصول لأفضل استخدام ممكن لوسائل الإعلام من جانب الأبناء بما يحقق لهم تنمية وتطويراً وروحياً في الجوانب العقلية والمعرفية، والوجدانية والنفسية، والسلوكية والعملية، وتبدو أهمية تحديد أهداف التربية الإعلامية في أنها تساعد على:

- تحديد طريقة استخدام وسائل الإعلام تبعاً لخطة مسبقة وغاية محددة.
- تنمية الجوانب المختلفة من حياة الأبناء، حيث يتم الربط بين الأهداف لتخدم هدفاً أعلى.
- الاستفادة من إمكانيات الأبناء العقلية والسلوكية وتطويرها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة.
- الاستفادة من إمكانيات الوسائل الإعلامية، والتقليل من أضرار استخدامها.
- تنمية الرقابة الذاتية على الاستخدام.
- تكوين قدوة من الأبناء قادرة على التأثير في المجتمع من خلال تنظيم حياتهم وسلوكياتهم الخاصة والعامة.

## إجراءات الدراسة

## منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على منهج المسح الوصفي، وذلك لمسح عينة جمهور أولياء الأمور في المجتمع المصري حول تصوراتهم لواقع التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً.

## عينة الدراسة:

نظراً لصعوبة إجراء مسح شامل بسبب اتساع حجم مجتمع الدراسة، فقد تكون مجتمع الدراسة من عينة عشوائية من أولياء الأمور بلغ قوامها (400) أب وأم، تم اختيارهم اختياراً عشوائياً، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

النسبة المئوية	العدد	النوع
38.5%	154	الآباء
61.5%	246	الأمهات
نمط الثقافة		
30%	120	الحضر
70%	280	الريف
العمر الزمني للأطفال		
64.5%	258	(4-7) سنوات
35.5%	142	(8-10) سنوات
المستوى التعليمي		
5.5%	22	ثانوية عامة وما يعادلها فما دون
33.8%	135	مؤهل متوسط
60.8%	243	مؤهل جامعي فما فوق
100%	400	المجموع

## أدوات جمع البيانات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة والدراسة النظرية قامت الباحثة بتصميم قائمة استبانة في ضوء المجالات الرئيسية التي شملتها الدراسة، تضمنت متغيرات الدراسة القابلة للقياس على النحو الذي يمكن من الوصول إلى الإجابة العلمية عن التساؤلات التي تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عنها، وقد تكونت الاستبانة من جزأين: الجزء الأول يشتمل على معلومات ديمغرافية تتعلق بالمتغيرات المستقلة للدراسة ممثلة في (النوع - المستوى التعليمي - أعمار الأطفال - محل الإقامة)، أما الجزء الثاني من الاستبانة فيتكون من سبعة محاور رئيسية، تشتمل على (58) بنداً، أُعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (بدرجة مرتفعة بشدة، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة بشدة)، وأُعطي الأوزان الآتية (5-4-3-2-1)، وبعد أن أصبحت أداة الدراسة جاهزة قامت الباحثة بتطبيق البعض منها على بعض أفراد العينة، كما قامت

بتوزيع استمارات الاستبانة على الباحثات من المعلمات المعاونات بشكل مباشر (باليد) في بعض محافظات جمهورية مصر العربية ممثلة في (القاهرة والجيزة والإسكندرية والشرقية والغربية والدقهلية والمنوفية والمنيا وبني سويف) للتأكد من تغطية مجتمع الدراسة إلى أكبر درجة ممكنة، وتم إبلاغ كل باحثة بتعليمات تطبيق المقياس، وتم استلام الاستمارات بعد الإجابة عنها في حينها المحدد.

#### صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson) بين محاور الدراسة، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للأداة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (2) الآتي:

جدول (2) يوضح صدق الاتساق الداخلي بين محاور الدراسة، وبين كل محور والدرجة الكلية

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	المجموع
الأول	1	*0.58	*0.63	*0.39	*0.49	*0.38	*0.39	*0.78
الثاني	*0.58	1	*0.61	*0.47	*0.52	*0.44	*0.37	*0.79
الثالث	*0.63	*0.61	1	*0.52	*0.55	*0.34	*0.34	*0.80
الرابع	*0.39	*0.47	*0.52	1	*0.57	*0.27	*0.31	*0.66
الخامس	*0.49	*0.52	*0.55	*0.57	1	**0.39	*0.42	*0.78
السادس	*0.38	*0.44	*0.34	*0.27	*0.39	1	*0.62	*0.65
السابع	*0.39	*0.37	*0.34	*0.31	*0.42	*0.62	1	*0.64
المجموع	*0.78	*0.79	*0.80	*0.66	*0.78	*0.65	*0.64	1

\* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (0.01).

يتبين من الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط لبيرسون بين كل محور وآخر، وكذلك بين كل محور على حدة والدرجة الكلية للأداة، هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي.

#### ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وقد وصل معامل ثبات الاستبانة إلى (0.78)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

#### نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول وهو: ما أهم التحديات التي تحول دون استثمار برامج الأطفال التليفزيونية بالشكل الأمثل من وجهة نظر عينة الدراسة؟

للإجابة عن تساؤلات الدراسة قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات



المثلة بالاستبانة، ثم قامت بترتيب عبارات الاستبانة (تنازلياً) وفقاً لقيمة المتوسط الحسابي، وذلك لمعرفة درجة تقدير عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري للتحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، واعتمدت الباحثة على مقياس ليكرت الخماسي باعتبار أن الدرجة القصوى للاستجابة يقابلها الوزن النسبي الأقصى (100%)، ولتقسيمها بحسب المقياس الخماسي، فقد تم الرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بالمقاييس المحكية، وكذلك بالرجوع إلى بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المقياس الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة، لذا اعتبرت الباحثة درجة تقدير حدة التحديات مرتفعة بشدة إذا كان المتوسط الحسابي لها يتراوح بين (4.20 - 5)، ومرتفعة الحدة إذا كان المتوسط الحسابي لها يتراوح بين (3.40 - 4.19)، ومتوسطة الحدة إذا كان المتوسط الحسابي لها يتراوح بين (2.60 - 3.39)، ومنخفضة الحدة إذا كان المتوسط الحسابي لها يتراوح بين (1.80 - 2.59)، ومنخفضة الحدة بشدة إذا كان المتوسط الحسابي لها يتراوح بين (1 - 1.79)، وتوضح الجداول (3، 4، 5، 6، 7، 8، 9) النتائج كما يلي:

الرتبة	الوزن النسبي %	الانحراف	الوسط المرجح	مجموع الاستجابات	المؤشر					التحديات
					منخفضة بشدة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة بشدة	
9	% 63.2	1.40	3.16 متوسطة	1263	54	121	17	124	84	1 - أهداف البرامج التليفزيونية الموجهة للأطفال إما غائبة أو غير واضحة أو لا تتناسب مع طبيعة وخصائص المرحلة العمرية المستهدفة.
					13.5	30.3	4.3	31	21	
1	% 82.2	1.04	4.11 مرتفعة	1644	11	38	18	162	171	2 - تأثر برامج الأطفال التليفزيونية بالثقافة الأجنبية المختلفة عن ثقافتنا العربية.
					2.8	9.5	4.5	40.5	42.8	
2	% 77.8	1.12	3.89 مرتفعة	1559	10	58	38	151	143	3 - شيوع العنف في برامج الأطفال على حساب القيم والفضائل التي يحرص المجتمع على تفيتها في الأطفال.
					2.5	14.5	9.5	37.8	35.8	
7	% 72.4	1.33	3.62 مرتفعة	1450	26	92	22	126	134	4 - سوء استعمال برامج الأطفال التليفزيونية للغة العربية وشيوع العامية في أبنوع صورها.
					6.5	23	5.5	31.5	33.5	
5	% 74.8	1.31	3.74 مرتفعة	1495	22	87	17	122	152	5 - غياب برامج الأطفال التليفزيونية التي تعني بإذكاء عقلية الطفل وتحسين ملكة الإبداع والتفكير لديه.
					5.5	21.8	4.3	30.5	38	
6	% 73.6	1.18	3.68 مرتفعة	1472	15	80	32	164	109	6 - قلة التشويق واعتماد النمطية وتكرار الموضوعات المطروحة في برامج الأطفال التليفزيونية.
					20	8	41	27.3	%	
4	% 75.2	1.20	3.76 مرتفعة	1503	14	79	28	148	131	7 - الاختيار غير الموفق غالباً لأوقات بث برامج الأطفال ..
					19.8	7	37	32.8	%	
3	% 76	1.09	3.80 مرتفعة	1522	12	50	64	152	122	8 - انخفاض المستوى الفني لكثير من المواد المنتجة لبرامج الأطفال التليفزيونية .
					3	12.5	16	38	30.5	
8	% 70.6	1.36	3.53 مرتفعة	1413	26	112	15	117	130	9 - غياب برامج المعلومات والبرامج التثقيفية والتربوية التي صممت خصيصاً للأطفال، حيث أن معظمها يشغل وقت الطفل ويسلبه دون أدنى فائدة.
					6.5	28	3.8	29.3	32.5	

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن النتائج الخاصة به قد صُنفت ضمن درجتين موافقة على التحديات التي تحد من فاعلية استثمار برامج الأطفال التليفزيونية بالشكل الأمثل كما يراها أولياء الأمور وذلك على النحو الآتي:

- ورد البند رقم (1) ضمن الدرجة متوسطة الحدة من حيث حدة المعوقات التي تحد من فاعلية استثمار برامج الأطفال التليفزيونية بالشكل الأمثل، والذي ينص على أن: «أهداف البرامج التليفزيونية الموجهة للأطفال إما غائبة أو غير واضحة، أو لا تتناسب مع طبيعة وخصائص المرحلة العمرية المستهدفة» بمتوسط حسابي بلغ مقداره 3.16، وانحراف معياري 1.40.
- في حين جاءت البنود التي تتراوح ما بين (2-9) ضمن الدرجة المرتفعة، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.53 - 4.11) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.04 - 1.36).

وعند الموازنة بين نتائج الدراسة الحالية، وبين نتائج الدراسات السابقة تبين وجود اتفاق مع بعض نتائج دراسة (الجندي، 2002)، حيث أفادت بأن هناك مشكلات خاصة بطبيعة العمل في برامج الأطفال متمثلة في عدم وجود أهداف محددة للعمل في مجال الأطفال، وعدم الاستفادة من المتخصصين في مجال الطفولة لعدم التفرد وسيطرة الرؤساء والتخبط في التخطيط لثقافة الطفل على المستوى القومي، ويُعزى (معوض وآخرون، 2007)، (معوض، 1994) ذلك إلى عدم وجود إدارة للبحوث والتخطيط الإعلامي لدى الجهات المعنية كي تستطيع التخطيط للبرامج العامة وبرامج الأطفال لتجعلها منسجمة فيما بينها، ومع الأهداف العامة بحيث تقوم بالعمل على تحديد أهداف البرامج قبل تقديمها للأطفال، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بين أهداف صناع الرسالة الإعلامية الموجهة للأطفال ورغبات الأطفال، وأخذها في الاعتبار عند تخطيط وإعداد وتقديم البرامج التي تساعد على استثارة الطفل، والاستفادة من حب الاستطلاع الفطري الطبيعي لدى الأطفال، وذلك لأن برامج الأطفال في التليفزيون ليست مسؤولة فقط عن تقديم المعلومات المفيدة للطفل، وإنما عليها مهمة توجيههم إلى أسس التفكير السليمة وكيفية البحث عن المعلومات، خاصة إذا قدمت بأساليب درامية لتظل ماثلة في أذهانهم لفترة طويلة، فيستفيدون منها في حياتهم، ومن ثمَّ يجد الأطفال إجابات شافية لما قد يدور في أذهانهم، وقد كشفت نتائج دراسات (خلف، 1987)، و(عبد الجواد، 1998)، و(هاشم، 2004)، و(العبد، 2004) عن أن في مقدمة المشكلات التي تواجه المسؤولين عن برامج الأطفال في بعض الدول عدم وجود قسم مستقل لبرامج الأطفال المرئية، وبذلك لا يستطيع المسؤولون عن برامج الأطفال في هذه الدول من حصر جهودهم واهتمامهم ببرامج الأطفال لوجود التزامات ومسؤوليات أخرى، أو أنهم يعملون بشكل فردي مع بعض المتعاونين من العاملين في التليفزيون أو خارجه، كما أشارت أيضاً ضرورة إعادة النظر في هذه الأمور وتوفير الاعتمادات المالية لهذا، وإقامة ورش عمل لتدريب العاملين في برامج الأطفال من كتاب ومخرجين ومعدّي برامج وفقاً للأسس والمعايير التربوية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو: ما أهم التحديات التي تحد من فاعلية استثمار برامج الأطفال الإذاعية بالشكل الأمثل كما يتصورها أولياء الأمور في المجتمع المصري؟

الرتبة	الوزن النسبي %	الانحراف	الوسط المرجح	مجموع الاستجابات	المؤشر				التكرار		التحديات
					مخفضة بشدة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة بشدة	النسبة	
2	76.8%	1.17	3.84 مرتفعة	1537	14	55	60	122	149	ك	1. ندرت البرامج الخاصة بالأطفال في الإذاعات العربية.
6	73.8%	1.14	3.69 مرتفعة	1477	3.5	13.8	15	30.5	37.3	%	2. نقص ذوي التخصص والدراسة في مجال إعداد وتقديم البرامج الخاصة بالأطفال في الإذاعات العربية.
8	67.8%	1.19	3.39 متوسطة	1358	20	95	73	131	81	ك	3. تعاني البرامج الخاصة بالأطفال في الإذاعات العربية من سوء اختيار الكلمات المناسبة للأطفال واستخدامها.
4	76%	1.05	3.80 مرتفعة	1522	5	23.8	18.3	32.8	20.3	%	4. تعاني البرامج الخاصة بالأطفال في الإذاعات العربية في تخطيطها وبناءها من قلة التوازن بينها وبين مستويات النمو العقلي والاجتماعي للأطفال.
7	72.8%	1.07	3.64 مرتفعة	1457	10	43	76	157	114	ك	5. برامج الأطفال في الإذاعات العربية تعد وسيلة ذات طرف واحد وأن المتلقي لا يقوم بأي دور.
1	78.4%	1.07	3.92 مرتفعة	1569	2.8	15.8	18.3	41	22.3	%	6. نمطية البرامج الخاصة بالأطفال في الإذاعات العربية واعتمادها غالباً على الأسلوب الخطابي والتعليمي .
3	76.4%	1.06	3.82 مرتفعة	1527	16	35	45	172	132	ك	7. الاختيار غير الموفق غالباً لأوقات بث البرامج الخاصة بالأطفال في الإذاعات العربية ، وقلة ساعات البث المخصص للأطفال .
5	74.2%	1.11	3.71 مرتفعة	1483	4	8.8	11.3	43	33	%	8. الإنتاج المحدد للبرامج الخاصة بالأطفال في الإذاعات العربية على شكل كاسيت للأطفال يغلب عليه الإنشيد فقط.
					14	55	73	150	108	ك	
					3.5	13.8	18.3	37.5	27	%	

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن النتائج الخاصة به قد صُنفت ضمن درجتين موافقة على المعوقات التي تحد من فاعلية استثمار برامج الأطفال الإذاعية بالشكل الأمثل كما يراها أولياء الأمور، وذلك على النحو الآتي:

- ورد البند رقم (3) ضمن الدرجة متوسطة الحدة من حيث حدة المعوقات التي تحد من فاعلية استثمار برامج الأطفال الإذاعية بالشكل الأمثل، والذي ينص على أن: «تعاني البرامج الخاصة بالأطفال في الإذاعات العربية من سوء تخير الكلمات المناسبة للأطفال واستخدامها»، بمتوسط حسابي بلغ مقداره 3.39، وانحراف معياري 1.19.
- في حين جاءت البنود رقم (1، 2، 4، 5، 6، 7، 8) ضمن الدرجة المرتفعة، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.64 - 3.92) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.07 - 1.17).

ويعود السبب وراء ظهور تلك التحديات إلى ضعف المستوى الفني البشري الذي يتولى الإنتاج والإعداد والإخراج والتقديم، بالإضافة إلى ضعف التعاون بين الإعلاميين والتربويين في مجال تخطيط البرامج وإعدادها وتنفيذها، وحول هذه التحديات طالبت دراسة (الجندي والسمرى، 1997) بأهمية إعادة النظر في فلسفة العملية التدريبية في جميع أقسام الإذاعة والتلفزيون بكلية الإعلام - جامعة القاهرة، مع تحديد احتياجات المحتوى التدريبي لها، إضافة إلى تحديث الأجهزة والمعدات، وضرورة تعاون كلية الإعلام مع المؤسسات الإعلامية المختلفة في عملية التدريب، ويشير (فليه، 2002) في هذا الصدد إلى غياب التنسيق بين الخدمات الإذاعية المختلفة ووجود خلط بين ما يجب أن يقدم للصغار والناشئين وللأطفال وحشر المعلومات حشراً في برامج الأطفال.

كما ترى الباحثة أن الإذاعات المحلية لا تعطي الطفل الوقت الكافي من المساحة الزمنية للبرامج مثل باقي البرامج الأخرى التي تبث على نفس الإذاعة، وقد أشارت - أحدث البيانات المتاحة - ضمن التقرير الإحصائي لواقع الطفل العربي إلى أن عدد ساعات الإرسال الإذاعي أسبوعياً لبرامج الأطفال وفقاً للبرامج الإذاعية المقدمة عام (2002) قد تراوحت بين ساعة واحدة كحد أدنى في دولة الإمارات، (47) ساعة وعشرين دقيقة كحد أقصى في تونس، كما أوضح التقرير أيضاً أن عدد البرامج الإذاعية في البلدان العربية قد تراوح بين برنامج واحد كحد أدنى في كل من الإمارات والسودان، (74) برنامجاً في مصر (التقرير الإحصائي لواقع الطفل العربي، 2006: 95)، لذا كان لزاماً على الإذاعة أن تثبت في الساحة وتواجه التحدي، وتحاول قدر الإمكان جذب الأطفال إلى برامجها، وهذا لا يتأتى إلا برفع مستوى العاملين في برامج الأطفال وتدريبهم في المجالات الآتية:

- تعريف العاملين في إعداد هذه البرامج بخصائص برامج الأطفال والاعتبارات والأسس التي ينبغي مراعاتها في إعداد وكتابة وإخراج هذه البرامج.
- تبادل البرامج الإذاعية والوقوف على تجارب الدول العربية الشقيقة في هذا المجال.
- التنسيق بين رجال التربية والمهتمين بتنشئة الأطفال، والاستماع إلى وجهات نظر الآباء والأمهات وذوي الشأن في المجتمع بهدف رفع سوية البرامج وحسن إخراجها (هندي، 1995: 88).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: ما أهم التحديات التي تحول دون استثمار إعلام الطفل المطبوع بالشكل الأمثل من وجهة نظر عينة الدراسة؟**

الرتبة	النسبة الوزنية %	الانحراف	المرجح الوسط	مجموع الاستجابات	المؤشر						التحديات	
					منخفضة بشدة		متوسطة		مرتفعة بشدة			التكرار النسبية
					منخفضة بشدة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة بشدة	التكرار النسبية		
1	76.6%	1.23	3.83 مرتفعة	1532	17	73	20	141	149	ك	1. ندرت المطبوعات التربوية الخاصة بالأطفال وارتفاع سعرها.	
6.5	75.6%	1.11	3.78 مرتفعة	1512	13	61	40	173	113	ك	2. افتقار مطبوعات الأطفال العربية إلى التجديد في الموضوعات والإخراج.	
2	76.2%	1.15	3.81 مرتفعة	1524	17	59	30	171	123	ك	3. سيطرة المادة الترفيحية على صفحات المطبوعات العربية مع قلة المواد التربوية والتعليمية والسلوكية السليمة.	
9	72.2%	1.14	3.61 مرتفعة	1444	17	65	73	147	98	ك	4. افتقار العاملين في مجال المطبوعات العربية الخاصة بالأطفال إلى المعرفة والدراسة التربوية بما يناسب الأطفال ومطالب نموهم.	
8	72.8%	1.13	3.64 مرتفعة	1456	22	58	48	186	86	ك	5. افتقار المطبوعات العربية الخاصة بالأطفال إلى القدرة على تلبية حاجات الأطفال ومتطلبات بيئتهم المعاصرة وما فيها من مستجدات.	
7	73.2%	1.12	3.66 مرتفعة	1465	14	56	87	137	106	ك	6. كثرة المواد المترجمة من مطبوعات أجنبية إضافة إلى المطبوعات الأجنبية المعربة.	
6	74.6%	1.11	3.73 مرتفعة	1492	20	43	68	163	106	ك	7. في سياق العولمة والتطور الهائل في تكنولوجيا الإعلام، أضحت عامل الإثارة والحركة والصوت والصورة بديلاً عن الورق.	
6.5	75.6%	1.21	3.78 مرتفعة	1514	21	61	35	149	134	ك	8. ندرت معارض الكتاب المتخصصة بالطفل.	
3	75.8%	1.27	3.79 مرتفعة	1519	32	50	28	147	143	ك	9. قلة المكتبات العامة المخصصة لكتب الأطفال أو المجهزة لاستقبالهم.	
					8	12.5	7	36.8	35.8	%		



يلاحظ من الجدول رقم (5) أن النتائج الخاصة به قد صُنفت ضمن درجة موافقة واحدة على المعوقات التي تحد من فاعلية استثمار إعلام الطفل المطبوع بالشكل الأمثل كما يراها أولياء الأمور، وذلك على النحو الآتي:

- جاءت البنود التي تتراوح ما بين (1 - 9) ضمن الدرجة مرتفعة الحدة، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.61 - 3.83) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.14 - 1.23).

وترد الباحثة السبب وراء ارتفاع درجة تلك التحديات إلى غياب الجهات المعنية بإعداد الكوادر الفنية المؤهلة على أسس علمية، والتي يمكنها تحمل المسؤولية في مختلف مراحل إنتاج مطبوعات الأطفال من حيث الشكل والمضمون، وعدم تخصيص أقسام في الكليات والمعاهد المتخصصة لتخريج المتخصصين في إعلام الطفل المقروء ودعم هذه الأقسام، بالإضافة إلى عدم تخصيص المنح الدراسية والتدريبية لرفع كفاءة العاملين في مختلف تخصصات إعلام الطفل المقروء، سواء كان ذلك بإيفاد المستفيدين من هذه المنح والبرامج التدريبية إلى البلاد العربية والأجنبية، أو إعداد برامج تهيئة تتضمن الأنشطة المنظمة والموجهة لتطوير قدرات العاملين، وتدريبهم على الاعتبارات والأسس التي ينبغي مراعاتها في مجال إعداد وكتابة وإخراج مطبوعات الأطفال، وتتفق هذه التحديات مع نتائج دراسة (إسماعيل، 1999) حيث كشفت عن بعض التحديات التي تواجه مطبوعات الأطفال، وبخاصة الصحف المتخصصة، وتمثلت أهم هذه المشكلات في:

- تحديد المرحلة العمرية.
- القائمون على مطبوعات الأطفال ليسوا على دراية كافية بالكتابة للطفل.
- نوعية الجمهور (أي: تحديد بنات أم بنين).
- البيئة التي تصدر فيها المطبوعات.
- المواد المستوردة والمحلية.
- التمويل.

وقد أشار تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى أن المطبوعات ذات المضمون المتقدم والمتلائم مع ثقافة مجتمعنا وطموحاتنا لا تقدم بشكل جذاب يتماشى مع رغبات وحاجات الطفل، أما المطبوعات الجذابة للأطفال فهي تلك ذات المضمون البعيد عن واقع وأهداف مجتمعنا، كما أشار التقرير إلى كثرة المطبوعات التي يغلب عليها الطابع التجاري والاستهلاكي تعامل المنتج كسلعة تتبع «الموضة» - فما هو رائج من أفلام الأطفال، التليفزيونية أو شخصياتها مثلاً نراه فوراً في كتب الأطفال، وبنوعية إنتاج سيئ أيضاً (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1995: 81)، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (عبد الفتاح، 2000) حيث أوضحت أن هناك قلة في قضايا الطفولة، وخاصة الموضوعات النفسية والموضوعات الخاصة بصحة الطفل، وندرة في تحليل المطبوعات الإقليمية وما يتضمنها من قضايا الطفولة، وقد أشارت البيانات الخاصة بأعداد المجلات التي تصدر للطفل في إطار التقرير الإحصائي السنوي لواقع الطفل في دول الوطن العربي حول عام (2000 - 2002) بأنه قد تراوح الأسبوعي منها ما بين مجلة واحدة في ليبيا، وخمس مجلات في السعودية،

وثلاث مجلات في كل من الأردن وعمان، وتراوحت الأعداد المناظرة لمجلات الأطفال الشهرية، والتي ذكرتها خمس دول بين مجلة واحدة في كل من السودان وعمان، وثلاث مجلات في كل من فلسطين وليبيا، (22) مجلة في الأردن، كما أفادت البيانات بأن عدد الكتب غير المدرسية المخصصة للطفل خلال السنة قد تراوح ما بين (11) في البحرين كحد أدنى، (268) في السعودية كحد أقصى (التقرير الإحصائي لواقع الطفل العربي، 2003: 144-147).

وقد أفادت نتائج دراسة (عبد الوهاب، نصر، والمرسي، 1997) بأنه على الرغم من توافر بعض الإيجابيات في المطبوعات المترجمة الموجهة للأطفال، والتي تسهم بدرجة ما في وعيهم الثقافي، إلا أنها تزخر بكثير من السلبيات التي تمثل خطراً على تكوين شخصية الطفل، وهذا يدعو إلى ضرورة مشاركة علماء النفس والتربية في مختلف عمليات إنتاج مطبوعات الأطفال العربية، مع العمل على زيادة الخبرة التربوية لدى الفنانين الذين يعملون في هذا المجال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، وهو: ما أهم التحديات التي تحول دون استثمار إعلام الطفل المسرحي بالشكل الأمثل من وجهة نظر عينة الدراسة؟

الرتبة	الوزن النسبي %	الانحراف	الوسط المرجح	مجموع الاستجابات	المؤشر					التحديات	
					جدول (6) التحديات التي تحد من فاعلية استثمار مسرح الطفل بالشكل الأمثل						
					منخفضة بشدة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة بشدة		التكرار النسبية
1	%88.8	0.95	4.44 مرتفعة بشدة	1777	11	15	20	94	260	ك	1. عدم وجود مساح خاصة بالأطفال في الأحياء وأحيانا كثيرة في المدارس.
2	%83	1.03	4.15 مرتفعة	1662	14	26	25	154	181	ك	2. عدم الاهتمام بفن التمثيل ودوره في تطوير قدرات الطفل المختلفة.
5	%81.2	1.08	4.06 مرتفعة	1624	13	34	43	136	174	ك	3. عدم الاهتمام بتكوين فرق قومية لمسرح الطفل يتم التنافس فيما بينها.
4	%82.4	1.01	4.12 مرتفعة	1649	11	26	40	149	174	ك	4. ضعف وتراجع الحركة المسرحية المتعلقة بالطفل.
					2.8	6.5	10	37.3	43.5	%	

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن النتائج الخاصة به قد صُنفت ضمن درجتين موافقة على التحديات التي تحد من فاعلية استثمار إعلام الطفل المسرحي بالشكل الأمثل كما يراها أولياء الأمور، وذلك على النحو الآتي:

- ورد البند رقم (1) ضمن الدرجة (مرتفعة بشدة) من حيث حدة المعوقات التي تحد من فاعلية استثمار برامج الأطفال التليفزيونية بالشكل الأمثل، والذي ينص على: «عدم وجود مسارح خاصة بالأطفال في الأحياء، وأحياناً كثيرة في المدارس» بمتوسط حسابي بلغ مقدراه 4.44، وانحراف معياري 0.95.
- في حين جاءت البنود التي تتراوح ما بين (2-5) ضمن الدرجة المرتفعة، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.06-4.15) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.04-1.08).

وعند الموازنة بين نتائج الدراسة الحالية، وبين نتائج الدراسات السابقة تبين وجود اتفاق مع بعض نتائج دراسة (عبد العزيز، 2004) حيث أفادت بأن مسرح الطفل والمسرح المدرسي التربوي يواجه الكثير من المعوقات التي تحول دون تحقيقه لاحتياجات الأطفال، كما تؤثر في نظرة المجتمع لمسرح الطفل من أهمها:

- المحيط الاجتماعي للطفل.
- القصور في النشاطات الترفيهية المبرمجة.
- عدم توضيح دور التوجيه التربوي والمهني.
- عدم النظر إلى اهتمامات ورغبات الطفل ذاته، فضلاً عن نقص ميزانية المؤسسات المنوطة بهذا العمل.

وترد الباحثة هذه التحديات إلى افتقار مسرح الطفل للتناول العلمي الموضوعي، مما يحول دون رؤية العناصر الحقيقية المكونة له في واقع الأمر، فضلاً عن غياب التخصص الأكاديمي والمهاري لدى كادر العمل، والناجم عن عدم تخصيص أقسام في الكليات والمعاهد المتخصصة في فنون المسرح في الوطن العربي لتخريج المتخصصين في مسرح الطفل، والذي يسهم سلباً في تدني مستوى تناول الإعلام مسرح الطفل، وهذه ما أكدته نتائج دراسة (هاشم، 1997)، والتي استهدفت تقويم مقررات مسرح الطفل بأقسام تربية الطفل بالجامعات، من خلال تحليل محتوى المقررات الخاصة بمسرح الطفل، حيث أفادت نتائجها بوجود فروق دالة إحصائية بين قسم تربية الطفل بجامعة عين شمس وكليات رياض الأطفال التابعة لوزارة التعليم العالي في توافر العناصر الأساسية التي تخدم الإعداد الفني لمسرح الطفل من حيث (أهداف المسرح - الأساليب الفنية).

كما تعزو الباحثة أسباب ظهور تلك التحديات إلى مشكلة نقص كادر الاختصاصيين في مجال مسرح الطفل كتابة وإخراجاً، والتي تعاني منه المؤسسات العاملة تحت شعار الطفولة، وقلة اهتمام الممثلين المحترفين بمسرح الطفل، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (أبو الخير، 1987)، حيث أفادت بأن كثير من القائمين بالإخراج والتمثيل في المدارس المسرحية غير متخصصين، وإنما هم من هواة الإخراج والتمثيل، بالإضافة إلى أن الجهات المعنية بمسرح الطفل لم تكن فاعلة، ولم تضع خطة للنهوض بهذا القطاع وتطويره، ويعود ذلك

إلى مجموعة من الظروف على رأسها عدم اهتمام القائمين، وعدم تخصيص موازنات كافية، والذي أدى إلى ضعف وتراجع الحركة المسرحية المتعلقة بالطفل.

بالإضافة إلى ضعف الانتباه من قبل الجهات المعنية إلى الكشف عن مواهب وإبداعات الأطفال في المسرح والتمثيل والموسيقا والفنون الجميلة، بغية صقلها أكاديمياً ومعرفياً وتبنيها ووضعها على الطريق الصحيح في التأسيس لمراحل العمل في العرض المسرحي، وصولاً إلى تشكيل فرق مسرحية عمادها الأطفال من حيث التأليف والتمثيل وصناعة الديكور، كي يكون رافداً لفرق الفنون المسرحية بما يصب في خدمة العمل المسرحي، وهو ما أكدته نتائج دراسة (الملط، 2006) حيث أشارت إلى ضرورة السعي إلى تحقيق مفهوم المشاركة الفعلية لجمهور الأطفال داخل العرض المسرحي، وذلك عن طريق إقحام الطفل المتلقي في المشاركة في الحدث المسرحي، إما بالفعل الجسدي عن طريق التمثيل الصامت، أو ترديد بعض الكلمات والأغاني مع الممثلين، أو بإبداء الآراء والحلول في أثناء العرض المسرحي، أو إعداد الأطفال للمستلزمات المسرحية، أو النقاش قبل أو بعد أو في أثناء العرض حيث أنها تحمل في ذاتها بذوراً تؤهلها لذلك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: ما أهم التحديات التي تحول دون استثمار إعلام الطفل السينمائي بالشكل الأمثل من وجهة نظر عينة الدراسة؟

الرتبة	الوزن النسبي %	المتوسط	المرجح الوسط	العدد الإجمالي	جدول (7) التحديات التي تحد من فاعلية استثمار إعلام الطفل السينمائي بالشكل الأمثل					التحديات	
					المؤشر						
					منخفضة بشدة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة بشدة		
2	83.6%	4.18	مرتفعة	1673	4	41	22	144	189	ك	1. تعاني سينما الأطفال من نقص حاد في الإنتاج، فالأفلام العربية الموجهة للطفل محدودة للغاية.
4	80.2%	4.01	مرتفعة	1605	1	10.3	5.5	36	47.3	%	2. نقص الكوادر الفنية القادرة على إنتاج أفلام أطفال ذات مستوى فني وتربوي جيد.
8	75.2%	3.76	مرتفعة	1504	13	56	59	158	114	ك	3. توجد بعض التحفظات الفنية والتربوية معاً على نوعية الإنتاج.
9	71.6%	3.58	مرتفعة	1431	3.3	14	14.8	39.5	28.5	%	4. بانت واضحة الإمكانيات المادية الفقيرة للسينما الموجهة للأطفال.
6	76.8%	3.84	مرتفعة	1536	6.3	19.5	15	28.8	30.5	%	5. قلة الموضوعات والأفكار التي تطرح.
7	76.6%	3.83	مرتفعة	1532	11	53	43	175	118	ك	6. افتقار وجود معايير واضحة في اختيار السيناريوهات التي يتم إنتاجها.
1	84.2%	4.21	مرتفعة بشدة	1684	2.8	13.3	10.8	43.8	29.5	%	7. الازدواجية والخلط بين القيم والعادات الملائمة وغير الملائمة للمجتمع نتيجة تدفق الأفلام الأجنبية.
3	82.4%	4.12	مرتفعة	1647	12	41	67	163	117	ك	8. قلة دور العرض السينمائي لأفلام الأطفال (السينما) أو سوء مستواها.
5	77.6%	3.88	مرتفعة	1553	3	10.3	16.8	40.8	29.3	%	9. افتقار الأفلام السينمائية إلى التوجيه السليم القائم على التخطيط المشترك الهادف بين الإعلاميين والتربويين.



يلاحظ من الجدول رقم (7) أن النتائج الخاصة به قد صُنفت ضمن درجتين موافقة على التحديات التي تحد من فاعلية استثمار إعلام الطفل السينمائي بالشكل الأمثل كما يراها أولياء الأمور وذلك على النحو الآتي:

- ورد البند رقم (7) ضمن الدرجة (مرتفعة بشدة) من حيث حدة المعوقات التي تحد من فاعلية استثمار برامج الأطفال التليفزيونية بالشكل الأمثل، والذي ينص على: «الازدواجية والخلط بين القيم والعادات الملائمة وغير الملائمة للمجتمع نتيجة تدفق الأفلام الأجنبية»، بمتوسط حسابي بلغ مقداره 4.21، وانحراف معياري 0.98.
- في حين جاءت البنود (1-2-3-4-5-6-8-9) ضمن الدرجة المرتفعة، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.58-4.18) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.99-1.27)، وترد الباحثة هذه التحديات إلى عدم اهتمام الجهات المعنية بإنتاج سينما محلية مناسبة للطفل، فقد توجد مراكز محلية للطفل، ولكن اهتمامها يقتصر على الرسوم الورقية أو المطبوعات فقط، ولكن كعمل درامي أو فيلم سينمائي موجه للطفل، بحيث يكون العمل منتجاً محلياً، وهذا غير موجود، ولا يُمول من قبل الجهات المختصة، فضلاً عن الأسباب التي لا تقل أهمية، والتي تمثل في غياب الدعم بشقيه المادي والمعنوي، فمعنوياً بهدف دفع المخرج للإنتاج والاستمرار في هذا المجال المهم والمؤثر مستقبلاً، ومادياً لتدريبه في المعاهد والجامعات المتخصصة (إن كان في حاجة إلى ذلك)، وأيضاً بهدف توفير الإمكانيات والأدوات حتى يتمكن من الإنتاج بشكل احترافي، فنحن لا ننقصنا الكوادر والخبراء الذين لديهم رؤية فنية وعلمية لاحتياجات الطفل النفسية وكيفية التأثير فيه، ولكن ما ينقصنا هو عدم توافر البنية الحقيقية لهذا التوجه من خلال التجمعات الفنية والمسابقات لدفع المهتمين للخوض في هذا المجال بشكل جدي، فعالم الطفل يحتاج إلى طاقم كبير من المتخصصين فيما يتناسب مع الطفل وميوله وتفكيره أيضاً في هذا السن، وقد أشارت نتائج دراسة (الحديدي والأشنيهي، 1990) في هذا الصدد إلى أهم المشكلات التي تعترض أو تحد من إنتاج أفلام للأطفال في الوطن العربي فيما يلي:
- سهولة الحصول على الأفلام المستوردة، مما يؤكد منافسة الفيلم الأجنبي للمنتج القومي.
- غياب الكوادر الفنية، مما يؤكد أهمية تكوين الكوادر الفنية المؤهلة على أسس علمية، والتي يمكنها تحمل المسؤولية في مختلف مراحل إنتاج أفلام الأطفال.
- قلة الإمكانيات الفنية والمادية، والموضوعات والأفكار التي تطرح.
- عدم وجود أسس عامة للكتابة السينمائية للطفل، كما تعزو الباحثة أيضاً تلك التحديات إلى نقص وجود الاختصاصيين في كتابة سيناريو الأطفال ممن لديهم وعي برسالة الكتابة للطفل، وإن وُجد البعض منهم فلا يجدون التقدير المادي المناسب الذي يحفزهم على الكتابة للطفل، وقد أشارت نتائج دراسة (أبو طالب، 1996) في هذا الصدد إلى أهمية الإلمام بقواعد وأصول فن الكتابة للطفل سواء كانت سيكولوجية تتمثل في تتبع مراحل نموه، أو فنية تتمثل في كيفية كتابة القصة الفيلمية، ورسم شخصياتها والحوار الدائر بينها بما يتناسب وفهم الطفل، ومن ثم فإن النصوص لأفلام الأطفال مازالت تحتاج إلى مزيد من الجهد والتميز في الأفكار والتشجيع الإنتاجي.

## النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وهو: ما أهم التحديات التي تحول دون استثمار برامج الرسوم المتحركة بالشكل الأمثل من وجهة نظر عينة الدراسة؟

الرتبة	الوزن النسبي %	المتوسط	جدول (8) التحديات التي تحد من استثمار برامج الرسوم المتحركة بالشكل الأمثل						التحديات		
			المؤشر			التكرار					
			منخفضة بشدة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة بشدة	النسبة	التكرار			
3	82.6%	4.13 مرتفعة	1.09	1652	14	36	26	132	192	ك	1. لا تعتمد على حقائق ثابتة، وإنما على خرافات وأساطير غير دقيقة في صحتها وتوثيقها.
6	75.6%	3.78 مرتفعة	1.19	1512	19	65	27	163	126	ك	2. تؤثر سلباً على النشاط الاجتماعي لدى الأطفال، كما تؤدي إلى تقليص درجة التفاعل بين أفراد الأسرة.
7	74.6%	3.73 مرتفعة	1.18	1491	17	72	29	167	115	ك	3. معظمها لا يربط إلى المستوى المطلوب من حيث اللغة والمترادفات التي نطالب أطفالنا بامتلاكها.
8	74%	3.70 مرتفعة	1.16	1480	4.3	18	7.3	41.8	28.8	%	4. تؤدي إلى إعاقه النمو المعرفي الطبيعي، ولا تعمل على شحذ الحواس وترقيتها عند الطفل.
5	78.4%	3.92 مرتفعة	1.21	1570	18	58	27	130	167	ك	5. تؤدي إلى تبدل الإحساس بالخطر وإلى قبول العنف كاستجابة تلقائية لمواجهة بعض مواقف الصراعات
2	84.6%	4.23 مرتفعة بشدة	0.93	1691	4.5	14.5	6.8	32.5	41.8	%	6. تؤدي إلى إشباع الشعور الباطن للطفل بمفاهيم ومعتقدات النسق الثقافي الغربي.
1	86.4%	4.32 مرتفعة بشدة	0.85	1728	7	22	29	157	185	ك	7. صناعة قنوات غير ما نطمح إليه في تربية أبنائنا على العلم وأهل المعرفة والإنجاز الحضاري للمجتمع.
9	73.4%	3.67 مرتفعة	1.09	1469	1.8	20	10.5	44.8	23	%	8. ارتفاع نسبة موضوعات الخيال مقارنة بموضوعات الواقع، بعيداً عن الخبرات الواقعية التي تهم حياة الطفل ومجتمعه.
4	81.8%	4.09 مرتفعة	1.12	1636	14	39	34	123	190	ك	9. من الممكن أن تكون مشاهد العنف في الرسوم المتحركة سبب من الأسباب المؤدية إلى ارتكاب الجرائم في المستقبل.
					3.5	9.8	8.5	30.8	47.5	%	

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن النتائج الخاصة به قد صُنفت ضمن درجتين موافقة على التحديات التي تحد من فاعلية برامج الرسوم المتحركة بالشكل الأمثل كما يراها أولياء الأمور وذلك على النحو الآتي:

- وردت البنود رقم (6، 7) ضمن الدرجة (مرتفعة بشدة) من حيث حدة المعوقات التي تحد من فاعلية استثمار برامج الرسوم المتحركة بالشكل الأمثل، ونصهما: «تؤدي إلى إشباع الشعور الباطن للطفل بمفاهيم ومعتقدات النسق الثقافي الغربي»، «صناعة قذوات غير ما نطمح إليه في تربية أبنائنا على العلم وأهل المعرفة والإنجاز الحضاري للمجتمع»، بمتوسطات حسابية بلغ مقدارها (4.23، 4.32)، وانحراف معياري (0.93، 0.85).
- في حين جاءت البنود (1-2-3-4-5-8-9) ضمن الدرجة المرتفعة، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.67 - 4.13) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.09 - 1.21).

وترد الباحثة هذه التحديات إلى جملة من الأسباب من أهمها: نقص الإنتاج المحلي، حيث يتم استيراد سلاسل من هذه الرسوم من الدول الأجنبية، وهذه الرسوم تزخر بنقل قيم ونماذج ورموز غريبة تتغلغل في نفوس الأطفال، فمثل هذه الأفلام تجعل الطفل العربي يتلقى قيماً وعادات وأفكاراً غريبة عن البيئة والثقافة العربية التي يعيش في كنفها، وساعد في ذلك العاملين في القنوات الفضائية العربية بسبب استناد ثقافتهم إلى معايير وقيم غريبة لا صلة لها بالثقافة العربية، بالإضافة إلى دخول مستثمرين في هذا المجال، همهم الأول تحقيق أرباح تجارية دون مراعاة للجانب المعنوي، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (خليل، 2000)، حيث أفادت بعد تحليل محتوى مجموعة من أفلام الرسوم المتحركة الأجنبية تم اختيارها بطريقة عشوائية، باحتوائها على عقائد غريبة تعمل على تشكيك الطفل بإيمانه بالله، وبمفهوم الحلال والحرام حيث بلغت نسبة المخالفات الدينية (96%)، بالإضافة إلى اشتغالها على قيم سلبية كثيرة من أبرزها الدافع إلى الانتقام، والقتل والضرب والإهانة.

كما أفادت نتائج دراسة (راشد، 2002) بطغيان الجانب السلبي على الجانب الإيجابي في بعض المشاهد المتضمنة في الرسوم المتحركة المستوردة، كجانب العنف، وتسببه بالحركة الزائدة للأطفال، وعدم وجود معلومات تثقيفية تضاف إلى رصيد الطفل المعرفي، أو تربطه بالواقع، بل على العكس هناك قيم خيالية بالغة تبعد الطفل عن واقعه، أو تقلب مفهوم بعض الحقائق، وقد أفادت نتائج دراسة (إمام، 2004) بأن الأطفال يميلون إلى التحول من مجرد الإعجاب بأبطال العنف في هذه القنوات إلى مقلدين لهم ثم منفذين من خلال إبراز سلوكيات مثل تبادل إطلاق النار، ويليها الدفع والعرقلة والتهديد بألة حادة، واللكم والرفس والإلقاء من مكان مرتفع، والتهديد اللفظي، مما يشكل فيما بعد جرائم انحرافية ضد المجتمع.

ويؤكد كلٌّ من بيترز وبلومبرج (Peters & Blumberg, 2002)، وبرودكين (Brodkin, 2005) وبلومبرغ وآخرون (Blumberg, Bierwirth & Schwartz, 2008) على أن العنف الذي يُقدم في الرسوم المتحركة هو أفضل أسلوب، وهو الأكثر فاعلية في معظم الصراعات، كما أنه يسهم بطريقة ملحوظة في السلوك العدواني لدى الأطفال، لأن هذه البرامج تمد الطفل بخبرات جديدة من شأنها أن تسهل له الطريق نحو الجنوح،

وتجعله يمارس العنف كسلوك مقبول اجتماعياً كتصوير العنف على أنه مبرر، وأنه ارتكب بقصد دفع الأذى والضرر، أو إظهار العنف للأطفال على أنه الطريقة الفعالة لحق المشكلات، حيث يتم مكافأة البطل (والذي يكون من الشخصيات الجذابة) عليه بحصوله على غايته، وكشفت نتائج دراسة (نصر، 2001) عن أن استمرارية مشاهدة الأطفال للرسوم العنيفة التي تستخدم فيها الأسلحة النارية أو أدوات القتل والعراك وغيرها من مظاهر التكيف غير السوي مع المجتمع لا بد أن تترك أثراً مختزناً لدى هؤلاء الأطفال، وتنمي لديهم بعض المشاعر العدوانية، وقد يكتسب البعض منهم أنماطاً مماثلة للسلوك العنيف، ولعل مشاهدة الأطفال لكل مظاهر العنف المقدمة في هذه الرسوم، قد تمدهم بوسائل تنفيذ السلوك العدواني وطرق ارتكاب الجرائم، وتبين لهم أن العنف يمكن أن يعد سلوكاً مقبولاً وعادياً، بما قد يؤدي إلى تكوين شخصيات منحرفة ذات قيم معادية للمجتمع.

وهذا يدعو المسؤولين في أجهزة الإعلام العربي إلى توخي الحذر في انتقاء البرامج الأجنبية، بحيث لا تقدم للأطفال نماذج يحذونها تتعارض مع تنشئتهم وفق الأهداف التي يرتضيها المجتمع، مع استبعاد البرامج التي تعمد إلى إثارة نوازع العنف والعدوان والفرع بما يتنافى مع القيم الإنسانية، وهذا ما أكدته نتائج (زين العابدين، 2003) في دراستها التي أشارت بضرورة النهوض بأفلام الرسوم المتحركة للطفل من خلال:

- الاهتمام بالرسوم المتحركة لأنها من أكثر الأشياء التي تجذب الأطفال.
- الاهتمام بالقيم التي تقدمها هذه البرامج بحيث تكون مرتبطة بمجتمع الطفل وواقعه بحيث تنمي لديه السلوك الطيب.
- وجود رقابة كافية على المضمون الأجنبي للرسوم المتحركة ليتم انتقاء ما يتناسب مع الدين والعادات والتقاليد.

**النتائج المتعلقة بالسؤال السابع وهو: ما أهم التحديات التي تحول دون استثمار الألعاب الإلكترونية بالشكل الأمثل من وجهة نظر عينة الدراسة؟**

الرتبة	الوزن النسبي %	الانحراف	المتوسط	المجموع	المؤشر					التكرار		التحديات
					منخفضة بشدة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة بشدة	النسبة	التكرار	
4	82.6	0.95	4.13 مرتفعة	1654	7	33	15	189	156	ك	ك	1. لا تراعى أبسط القواعد التربوية السليمة، ومن ثم أصبحت سبياً لاكتساب الأطفال الأفكار الهامة وتبني السلوكيات الخاطئة.
8	62	1.22	3.10 متوسطة	1242	34	111	100	89	66	ك	ك	2. الألعاب الإلكترونية الوافدة تقدم للأطفال قيماً وعادات وأفكار غريبة عن البيئة والثقافة العربية، كما تعظم فيهم العنف والذاتية وتقتل فيهم القدوة.
7	70.2	1.13	3.51 مرتفعة	1403	9	103	41	170	77	ك	ك	3. حجم الإنتاج المحلي ونوعيته من حيث الشكل والمضمون مازال في حاجة إلى التطوير.
3	83.8	0.93	4.19 مرتفعة	1677	2.3	25.8	10.3	42.5	19.3	%	%	4. عدم توافر التخصصات والخبرات المطلوبة، بالإضافة إلى عدم الإلمام بمعايير وصعوبات إنتاج تلك النوعية من البرمجيات محلياً.
6	74	1.15	3.70 مرتفعة	1481	16	70	36	173	105	ك	ك	5. إهمال المستوى العقلي والنفسي للكثير من الألعاب والمواقع تتجاوز مستوى الأطفال وأعمارهم.
5	81.8	1.02	4.09 مرتفعة	1637	10	35	26	166	163	ك	ك	6. معظم أولياء الأمور لا يدرک مخاطر وتبعيات الألعاب والمواقع الإلكترونية خصوصاً عندما يصاحب ذلك سوء استخدام من قبل الطفل.
1	85.6	0.89	4.28 مرتفعة بشدة	1713	6	71	31	150	196	ك	ك	7. غياب الرقابة على محلات البيع أدى إلى وجود ألعاب لها آثار صحية وسلوكية سلبية على المستخدم.
2	84.4	0.98	4.22 مرتفعة بشدة	1689	11	23	23	152	191	ك	ك	8. عدم اهتمام الجهات المعنية بفرص نظام تقييم للألعاب لمراقبة المحتوى وفهم ما تحتويه هذه الألعاب ومدى تأثيرها على جمهور الأطفال وخصائصه العمرية.

يلاحظ من الجدول رقم (9) أن النتائج الخاصة به قد صُنفت ضمن درجتين موافقة على التحديات التي تحد من فاعلية الألعاب الإلكترونية بالشكل الأمثل كما يراها أولياء الأمور وذلك على النحو التالي:

- وردت البنود رقم (7، 8) ضمن الدرجة (مرتفعة بشدة) من حيث حدة المعوقات التي تحد من فاعلية استثمار الألعاب الإلكترونية بالشكل الأمثل، ونصهما: «غياب الرقابة على محلات البيع أدى إلى وجود ألعاب لها آثار صحية وسلوكية سيئة على المستخدم»، «عدم اهتمام الجهات المعنية بفرض نظام تقييم للألعاب يستهدف إعطاء الآباء فرصة لمراقبة المحتوى، وفهم ما تحتويه هذه الألعاب ومدى تأثيرها على جمهور الأطفال وخصائصه العمرية»، «بمتوسطات حسابية بلغ مقدارها (4.28، 4.22)، وانحراف معياري (0.89، 0.98).

- في حين جاءت البنود (1 - 6) ضمن الدرجة المرتفعة، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.10 - 4.19) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.93 - 1.22).

وترجع الباحثة الأسباب الكامنة وراء ظهور تلك التحديات إلى ضالة الإنتاج المحلي، ورخص تكلفة الحصول على هذه الألعاب إذا قورن بتكلفة إنتاج ألعاب إلكترونية عربية للأطفال، بالإضافة إلى تقليل فرص ومكانة المنتج القومي من هذه الألعاب بالمقارنة بالمنتج الأجنبي الذي تتوافر له عناصر الإبهار والجاذبية، مما ساعد على انتشار الكثير من الألعاب بصورة مجانية عبر شبكة الإنترنت، وقابل هذا الانتشار طلب متزايد من قبل الأطفال على اقتناء هذه الألعاب في المنازل أو الذهاب إلى مراكز الألعاب ومقاهي الإنترنت وصلات اللعب في مراكز التسوق الكبرى، حيث أصبحت بالنسبة لهم هواية تستحوذ على معظم أوقاتهم، وفي ظل غياب أجهزة الرقابة الرسمية على محلات بيع الألعاب الإلكترونية ومراكز الألعاب وعدم مراقبة الأسرة لما يشاهده أبناءهم من الألعاب وعدم الوعي بمخاطر ذلك، أدى إلى تسرب ألعاب وبرامج هدامة تروج لأفكار وعادات تتعارض مع تعاليم الدين وعادات وتقاليد المجتمع، وتهدد الانتماء للوطن، فالألعاب الإلكترونية الموجهة من الخارج تهدف إلى الربح فقط بأقصى قدر مهما كانت النتائج، فهي أصبحت مجالاً تجارياً يسعى المبرمجون فيه إلى الربح فيخضع لسوق العرض والطلب كأنه تجارة.

فغالباً ما يكون الآباء أقل دراية وعلماً باستخدامهم لهذه الألعاب، مما يجعل الأطفال يستخدمونها بأقل مراقبة ومتابعة، وبهذا يكونون بعيدين عن آباءهم ومتابعاتهم، وهنا تقع المسؤولية على عاتق وزارة الثقافة والإعلام بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم من حيث وضع نظام تصنيف للألعاب يحدد نوعها ما إذا كان طابعها (تعليمي، تثقيفي، علاجي، مسلي، عنف)، ويحدد درجة لكل منها، والعمل على نشر هذه التعليمات في بداية كل لعبة، أو نشر هذه الإرشادات على شكل ورقة مطوية تصحب جميع أقراص الألعاب، ووضع قائمة بأسماء جميع الألعاب المتوافرة وجعل هذه القائمة متاحة لمتصفح الإنترنت حتى يتمكن الآباء والمربون من الاطلاع عليها ومعرفة نوع الألعاب التي يستخدمها أبناءهم، وتحديث القائمة باستمرار حتى لا يكون هناك لعبة في السوق غير مصنفة، كما أن غياب التمويل الكافي من صناديق التمويل في الوقت الحالي، وانتشار آلاف ألعاب الفلاش المنتشرة



بصورة مجانية عبر شبكة الإنترنت يُعد من أكثر العوائق تأثيراً على صناعة الألعاب الإلكترونية، علاوة على عدم وجود الاختصاصيين القادرين على القيام بتصميم وكتابة برمجيات للألعاب الإلكترونية تركز على الجوانب التعليمية والتثقيفية، ممن لديهم وعي برسالة الكتابة للطفل، وإن وُجد البعض منهم فلا يجدون التقدير المادي المناسب الذي يحفزهم على الكتابة للطفل، ولذلك تبرز ضرورة أن يكون هناك نوع من الإعانة الحكومية وغير الحكومية، كما ننصح بأهمية أن تشارك المؤسسات التربوية والتثقيفية في إنتاج مثل هذه الألعاب، وقد يكون ذلك بالتعاون مع الشركات الأجنبية ذات الخبرة في هذا المجال.

فالاعتماد المتزايد على المصادر الأجنبية في الحصول على الألعاب الإلكترونية التي تخص الأطفال، حيث يتم قبول التعريفات والتصنيفات التي تقدمها هذه المصادر الخارجية، ونقلها حرفياً دون تبصر، يجعلها تأتي حاملة لقيم البلاد التي أنتجتها، وتعكس ثقافتها، فتكسبهم القيم غير الملائمة للطفل العربي، ولا تساعد على تعديل سلوكه، بل تعمل على إثارة مخاوف الأطفال، وتنمي لديهم العنف والجريمة، وتقديم نماذج السلوك السلبي، وقد أشارت العديد من الدراسات في هذا الصدد، والتي استهدفت دراسة تأثير ألعاب الفيديو والبلايستيشن أنها تعرض على العنف، ولها تأثير أشد من تأثير أفلام العنف؛ لأن الألعاب تفاعلية، بينما دور المشاهد في الأفلام سلبي، ومن هذه الدراسات دراسة ساليش وهانز (Salich & Hans, 2003) حيث أفادت بأن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى العنف المقدم من خلال اللعبة والعنف لدى الأطفال، كما أن الألعاب العنيفة تستحوذ على قدر من الانتباه أكثر من غيرها للفوز فيها على اختلاف عمر اللاعب أو سماته الشخصية وحالته الاجتماعية، كما أنها تعمل على تحريف القدوة، وذلك بإحلال الأبطال الأسطوريين محل القدوة، ونحو ذلك من الشخصيات الوهمية التي لا وجود لها، بالإضافة إلى سيطرة العنف والجريمة ونزعات تصوير البطولة الخارقة في الأفلام الأجنبية التي تترك بصماتها السلبية على الأطفال، فتؤدي بهم إلى الانشغال بأبطال الأفلام والتعلق بهم وتقليدهم حتى ولو خالف ذلك قيمهم ومتطلبات حياتهم، وتكشف نتائج دراسة باشمان وأندرسون (Bushman & Anderson, 2002) توحيد الطفل مع الشخصية الرئيسية خاصة إذا كانت من نفس نوعه، ويبدو أكثر غضباً في اللعبة العنيفة بينما يبدو أهدأ في اللعبة السلمية، كما أن اللاعب يصنع علاقة حميمة جداً مع عالم اللعب التخيلية، وهذه العلاقة تنعكس في تعامله مع الآخرين والإحساس بمشاعر معينة.

التحقق من فروض الدراسة ومناقشة نتائجها:

الفرض الأول ونصه:

تختلف درجة تقدير أولياء الأمور في المجتمع المصري لدرجة التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، باختلاف متغير النوع (ذكور- إناث).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بإجراء اختبار «ت» T-TEST لعينتين مستقلتين للتعرف على أي فروق بين متوسطات تقديرات أولياء الأمور لدرجة التحديات التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية

أطفالها إعلامياً، تعزى لمتغير النوع (ذكور - إناث)، ويوضح الجدول (10) النتائج التي تم التوصل إليها في هذا الشأن:

جدول (10) نتائج اختبار (T-TEST) يوضح الفروق بين متوسطات تقديرات أولياء الأمور لدرجة التحديات التي يواجهها الإعلام الهادف للطفل، تبعاً لمتغير النوع

الدالة الإحصائية	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	البيانات المجموعه
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة إحصائياً	1.96	0.12	398	28.5	219.7	154	الآباء
				28.4	220	246	الأمهات

يتضح كما هو مبين بالجدول رقم (10) أن قيمة اختبار «ت» بلغت (0.12)، أي: أنه لا توجد فروق دالة إحصائية، أي أن درجة التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً لا تختلف باختلاف النوع (الآباء - الأمهات)، وتمثل النتائج التي تم عرضها في الجدول أعلاه تفاعلاً واعياً مع وسائل الإعلام، وتعكس وجود حرص واهتمام بمسألة تعرض الأطفال لوسائل الإعلام، مع اختلاف أساليب الأسر والصعوبات التي تواجهها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ناثانسون (Nathanson, 2001)، حيث أفادت بأن هناك قدرًا من الاتفاق بين الوالدين حول استشعار مسؤولياتهم تجاه تعاملهم مع الطفل فيما يخص وسائل الإعلام لوضع إستراتيجية تحد من تدفق سلبياتها، ومنها رباعية التفاعل الواعي مع الإعلام، بحيث يجب أولاً بناء شخصية سوية تحمل مبادئ وأهدافاً وقدرات نقدية مهذبة وفاعلة، وثانياً الإلمام بأبعاد التفاعل الواعي مع الإعلام، وثالثاً يجب وضع إستراتيجية للتربية الإعلامية، ورابعاً يجب تطبيق الإستراتيجية وتقييمها، وتطويرها لتلائم المستجدات الإعلامية من جهة، ونمو وتطور أفراد الأسرة من جهة أخرى، كما أكدت أيضاً أن وعي الأسرة بأولويات التربية وتطبيقها على الأبناء من الأهمية بمكان لضمان التنشئة النفسية والاجتماعية السوية، وتحصين الأبناء ضد كل السلبيات الممكنة سواء على المستويين الاجتماعي أو الإعلامي، على أن تكون هذه الأولويات مشتركة بين الوالدين، ولا يوجد تضارب وتعارض وازدواجية تربوية يتعرض لها هؤلاء الأبناء، سواء من الشخص نفسه، أو بين الوالدين، أو بين الأسرة الصغيرة والعائلة الكبيرة، أو بين البيت والمدرسة، حتى يستطيع الناشئة تكوين صورة ورؤية واضحة حول الصواب والخطأ، وتكوين أفكار ومعتقدات سوية تمكنهم من مجابهة الازدواجية الإعلامية.

#### الفرض الثاني ونصه:

تتأثر درجة تقدير أولياء الأمور في المجتمع المصري لدرجة التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، باختلاف نمط الثقافة (ريف / حضر).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بإجراء اختبار «ت» T-TEST لعينتين

مستقلتين للتعرف على أي فروق بين متوسطات تقديرات أولياء الأمور لدرجة التحديات التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، تعزى لمتغير نمط الثقافة (ريف - حضر)، ويوضح الجدول (11) النتائج التي تم التوصل إليها في هذا الشأن:

جدول (11) نتائج اختبار (T-TEST) يوضح الفروق بين متوسطات تقديرات أولياء الأمور لدرجة التحديات التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، تبعاً لمتغير نمط الثقافة

الدلالة الإحصائية	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	البيانات المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
(0.05)	1.96	27.2	398	24.5	224.8	120	الحضر
				7.29	217.8	280	الريف

يتضح كما هو مبين بالجدول رقم (11) أن قيمة اختبار «ت» بلغت (2.27)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) أي: أن رؤية أولياء الأمور في المجتمع المصري لدرجة التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً تتأثر باختلاف نمط الثقافة (ريف / حضر)، مما يعني أن إدراك كل من الآباء والأمهات لدرجة التحديات التي تواجه الإعلام الهادف الموجه للطفل في الريف لا يتشابه مع إدراك نفس هذه التحديات في الحضر، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طفل القرية يعيش في إطار ثقافة بيئية تختلف عن ثقافة الطفل في بيئته المدنية، فعلى الرغم من الثورة المعلوماتية الحديثة والتطور الهائل الذي عرفته تكنولوجيا الاتصال والمعلومات فإن الطابع الحضري عادة هو الطابع المسيطر على المادة الإعلامية، وعلى الرغم من أنه قد يتوافر في المناطق الريفية من الأجهزة والخدمات التكنولوجية الحديثة أكثر منها في المدن الكبيرة، فإنها لا تلقى اهتماماً من جانب قطاع كبير من الجمهور خاصة سكان الريف، حيث لا تمس حياتهم أو مشكلاتهم واهتماماتهم، وهذا يرجع للتوجه الحضري لمعديها والمسؤولين عن المادة الإعلامية، بالإضافة إلى افتقار معظم فئات الجمهور من أولياء الأمور في الريف إلى المعرفة العلمية التي تلقي الضوء على الاتصال الجمعي سواء بالنسبة لأساليب الاتصال التقليدية أو بالنسبة للإعلام ووسائله ومدى فاعليتها والاستجابة لرسائلها.

#### الفرض الثالث ونصه:

تتباين درجة تقدير أولياء الأمور في المجتمع المصري لدرجة التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، باختلاف المستوى التعليمي (ثانوية عامة وما يعادلها فما دون / مؤهل متوسط / مؤهل جامعي فما فوق).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بإجراء اختبار «ف» One Way ANOVA للتعرف على أي فروق بين متوسطات تقديرات أولياء الأمور لدرجة التحديات التي يواجهها

الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، تعزى لمتغير المستوى التعليمي لعينة الدراسة، كما هو موضح بالجدول رقم (12):

جدول (12) نتائج اختبار (One Way ANOVA) يوضح الفروق بين متوسطات تقديرات درجة التحديات التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	البيانات مصدر التباين
غير دال إحصائياً	.10	81.7	2	163.3	بين المجموعات
		809.8	397	321480.6	داخل المجموعات
			399	321643.9	الدرجة الكلية

يتضح كما هو مبين بالجدول رقم (12) أن قيمة اختبار «ف» بلغت (0.01)، أي: أنه لا توجد فروق دالة إحصائية، أي: أن درجة تقدير التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً لا تختلف باختلاف المستوى التعليمي لأولياء الأمور (ثانوية عامة وما يعادلها فما دون / مؤهل متوسط / مؤهل جامعي فما فوق)، وقد تفسر هذه النتيجة بأن المؤهلات العلمية المختلفة لأولياء الأمور لم تشكل عاملاً مميزاً إحصائياً بين استجاباتهم، وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة ضمن مؤهلاتهم العلمية كلها كانت إجاباتهم متقاربة، ومنسجمة بحيث لا تعكس فارقاً إحصائياً ذا دلالة بين المؤهلات المختلفة حول فقرات الدراسة ومجالاتها بشكل عام، وهذا يدل على أن لوسائل الإعلام دوراً مهماً في تثقيف الأفراد وتجاوز تأثير اختلاف الثقافات الفرعية والتعليمية التي ينتمون إليها، كما يسهم بعض ما تتيحه من أفكار ومفاهيم كوسيط صاقل ومؤثر لتأثير الرسائل الإعلامية بغض النظر عن الفروق التعليمية بينهم، كما يدل أيضاً على أن مدى مستوى إدراكهم للتحديات والمخاطر ووعيهم لأهمية الدور المتوقع من الأسرة في تشكيل التفاعل الواعي مع وسائل الإعلام قد وصل لمستوى فعال يسمح بالتواصل المثمر بينهم وبين أطفالهم في تفعيل هذا الدور ودعمه في ضوء الأهداف التربوية المشتركة بين جميع مؤسسات التربية الرسمية وغير الرسمية، وفي ظل زيادة الأعباء والضغوط والمشكلات التي تواجهها الأسرة المعاصرة ومحاولة تحقيق المعادلة الصعبة التي تقتضي التعامل الواعي والتفاعل الإيجابي مع ما تطرحه العولمة من تحديات.

#### الفرض الرابع ونصه:

تختلف درجة تقدير أولياء الأمور في المجتمع المصري لدرجة التحديات المعاصرة التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، باختلاف العمر الزمني لأطفالهم (من 4 - 7 سنوات، من 8 - 10 سنوات).

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بإجراء اختبار «ت» T-TEST لعينتين مستقلتين للتعرف على أي فروق بين متوسطات تقديرات أولياء الأمور لدرجة التحديات التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، تعزى لمتغير العمر الزمني لأطفال عينة الدراسة، ويوضح الجدول (13)

النتائج التي تم التوصل إليها في هذا الشأن:

جدول (13) نتائج اختبار (T-TEST) يوضح الفروق بين متوسطات تقديرات أولياء الأمور لدرجة التحديات التي يواجهها الإعلام الهادف الموجه للطفل، تبعاً لمتغير العمر الزمني

الدالة الإحصائية	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	البيانات المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
(0.01)	2.58	2.83	398	28.8	216.9	258	(7-4) سنوات
				26.9	225.3	142	(10-8) سنوات

يتضح كما هو مبين بالجدول رقم (13) أن قيمة اختبار «ت» بلغت (2.83)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الفئات العمرية الأعلى، وهذا يدل على أنه كلما زاد عمر الطفل ازداد وعي الوالدين بدرجة التحديات التي تواجه الإعلام الهادف الموجه للطفل، والتي تتطلب تعزيز دور الأسرة في تربية أطفالها إعلامياً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى محدودية الخبرة التي تتوافر لأولياء الأمور في التعامل مع أطفالهم الأصغر سناً، وترجع وجود فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة التحديات لصالح أولياء أمور الأطفال في الفئة العمرية الأكبر سناً (8-10) سنوات إلى أن هذه الفترة من الخبرة مع تلك الفئة قد تسمح للوالدين بشكل إيجابي برصد ومتابعة وتحليل وتقييم المواد الإعلامية المتعلقة بالطفل وقضاياها بجميع الوسائل المقدمة للأطفال، وذلك بالمقارنة بأولياء أمور الأطفال في الفئة العمرية الأصغر سناً (4-7) سنوات الذين تنقصهم الخبرة.

#### التوصيات:

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- دعم التشريعات القانونية لحماية الطفل بإمكانية ردع حقيقية ضد كل وسيلة إعلامية تُستعمل لسلب الطفل حقه في المعلومة السليمة تربوياً واجتماعياً وثقافياً وأخلاقياً وعقلياً.
- مراعاة خصائص الأطفال ومراحل نموهم اللغوي والعقلي والاجتماعي والنفسي والصحي من خلال عمليات إنتاج وسائل الإعلام خاصة بهم، وإشراكهم فيها بحيث يخرج الأطفال من أطر السلبية المتلقية إلى الإيجابية الفاعلة.
- تفعيل مسئولية المؤسسات الإعلامية المعنية للتدقيق فيما يقدم من مواد إعلامية ودرامية (مرئية ومسموعة ومقروءة) عن الطفل، بجانب تفعيل مسؤولية الأسرة التي تمثل الدور التربوي الفعال للوالدين في تنشئة أبنائهم تنشئة إعلامية سليمة يراعى فيها الحقوق الأساسية لهم.



## المراجع

## المراجع العربية:

- أبو الحسن، منال محمد (2004). التربية الإعلامية للوالدين. ندوة نحو والدية راشدة من أجل مجتمع راشد، مركز الدراسات المعرفية، كلية التربية - جامعة سوهاج، 30-31 مارس.
- أبو الخير، محمد حامد (1987). عروض مسرح الطفل بين المدرسة والمسرح المخترق للطفل واقتصاديات العرض. رسالة ماجستير. القاهرة: أكاديمية الفنون، المعهد العالي للفنون المسرحية.
- أبو طالب، أسماء إبراهيم (1996). سيناريو سينما الطفل من سن السادسة إلى الثانية عشرة، بين النماذج الأجنبية والبحث عن الهوية القومية، رسالة دكتوراه. القاهرة: أكاديمية الفنون، المعهد العالي للسينما.
- أبو ظريفة، فاطمة (2002). أفلام الرسوم المتحركة الأجنبية وأثرها على قيم وسلوك الطفل المسلم في المملكة العربية السعودية محافظة جدة. رسالة ماجستير. بيروت: كلية الإمام الأوزاعي للدراسات الإسلامية.
- أبو معال، عبد الفتاح (1997). أثر وسائل الإعلام على الطفل. عمان: دار الشروق.
- أردش، سعد. (2004). إضاءات مسرحية، مهرجان الكويت المسرحي. مجلة المسرح، 7.
- إسكندر، رامي زكي (2007). تقويم الرسوم المتحركة لمرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- إسماعيل، محمد حسن (1999). دور وسائط الثقافة والإعلام في تشكيل الوعي الثقافي للطفل. مجلة المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد الصفري، 37 - 53.
- البكري، طارق (1999). مجلات الأطفال ودورها في بناء الشخصية الإسلامية. رسالة دكتوراه. بيروت: جامعة الإمام الأوزاعي للدراسات الإسلامية.
- التقرير الإحصائي السنوي لواقع الطفل العربي (2003). دليل تنمية الطفل العربي. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- التقرير الإحصائي السنوي لواقع الطفل العربي (2006). «دليل تنمية الطفل العربي». العدد التاسع. (2006). القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- الجندي، ابتسام والسمر، هبة الله بهجت (1997). التدريب الإنشائي بكلية الإعلام، الواقع والرؤية المستقبلية. المؤتمر السنوي الثالث لكلية الإعلام، جامعة القاهرة، الجزء الأول.
- الجندي، ابتسام (2002). نحو إنتاج برامج تليفزيونية ناجحة للأطفال: الصعوبات والحلول. المجلة المصرية لبحوث الإعلام، عدد يناير / مارس، 105 - 129.
- الحديدي، منى والأشنيهي، عبد المنعم (1990). سينما الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والتطلعات، القاهرة: مطابع الطوبجي.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1994). الخطة القومية الشاملة لثقافة الطفل العربي، تونس. الدسوقي، زكريا وعبد الدايم، صفاء (2011). مدخل إلى إعلام الطفل. القاهرة: عالم الكتب.
- الدقناوي، شادية محمد جابر (2004). القيم والمعلومات التي تقدمها برامج الأطفال بالإذاعة المصرية «دراسة تحليلية». رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- الشال، انشراح (1987). علاقة الطفل بالوسائط المطبوعة والإلكترونية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشميمري، فهد بن عبد الرحمن (2010). التربية الإعلامية: كيف تتعامل مع الإعلام. الرياض: (د.ن).
- الصوري، محمد مبارك (1997). مسرح الطفل وأثره في تكوين القيم والاتجاهات. حوليات كلية الآداب، 18، جامعة الكويت.
- إمام، إلهامي عبدالعزيز (2004). الطفل المصري والقنوات الفضائية «دراسة استطلاعية». القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- العادلي، مرزوق عبد الحكم (2004). الإعلانات الصحفية، دراسة في الاستخدامات والإشباع. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- العبد، عاطف عدلي (1988). علاقة الطفل المصري بوسائل الاتصال «دراسة ميدانية». القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.



- العبد، عاطف عدلي (1995). الإعلام وثقافة الطفل العربي. القاهرة: دار المنارة.
- العبد، نهى عاطف (2004). علاقة الطفل المصري بالقنوات الفضائية العربية. مجلة الطفولة والتنمية، 4، (13)، 221 – 246.
- العصيمي، منيرة (2011). المضامين التربوية في أفلام الرسوم المتحركة في قناة سبستون، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، كلية التربية.
- اللقاني، أحمد والجمال، علي (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- المطيري، معصومة (2010). أثر الإعلام العربي على تنشئة الطفل وعلاقته بالأسرة، المؤتمر العربي تحت شعار نحو أدوار جديدة للإعلام الأسري، الدوحة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- الملط، عزة حسن (2006). مسرح الطفل والتربية البيئية. مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، جامعة المنصورة: كلية التربية النوعية.
- بن عامر، سكيينة (2010). رؤية مستقبلية لأدوار وسائل الإعلام في تمكين الأسرة العربية من أدوارها. مؤتمر الأسرة والإعلام العربي: نحو أدوار جديدة للإعلام الأسري، الدوحة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- حنا، تودري مرقص (1988). الإعلام وتربية طفل ما قبل المدرسة. المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري تنشئته ورعايته، جامعة عين شمس: مركز دراسات الطفولة، المجلد الثاني.
- خلف، سهير محمد بسيوني (1987). القيم المتضمنة في بعض برامج التلفزيون الموجهة للأطفال في مصر. رسالة ماجستير. طنطا: جامعة طنطا، كلية التربية.
- خليل، فاطمة أحمد (2000). أفلام الرسوم المتحركة الأجنبية وأثرها على قيم وسلوك الطفل المسلم في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. بيروت: كلية الإمام الأوزاعي للدراسات الإسلامية.
- راشد، لولوة (2002). تأثير الرسوم المتحركة المستوردة على الطفل القطري. مجلة الطفولة والتنمية، 7، (18)، 59 – 81.
- زين العابدين، نرمين (2003). القيم التي تعكسها الرسوم المتحركة بالتلفزيون المصري دراسة تحليلية. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- عبد الجواد، سوزان حامد (1998). برامج الأطفال في التلفزيون المصري المقدمة على القناة الأولى: دراسة استطلاعية مقارنة بين الجنسين من (9-12) سنة. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- عبد الحليم، محيي الدين (1997). الرؤية الإسلامية لإعلام الطفل. الرباط: المعارف الجديدة.
- عبد الحليم، نها فتحي توفيق (2012). المحتوى القيمي لبعض برامج التلفزيون الموجهة للطفل في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه. المنوفية: جامعة المنوفية، كلية التربية النوعية.
- عبد الرزاق، انتصار والساموك، صفد (2011). الإعلام الجديد: تطور الأداء والوظيفة والأسلوب. بغداد: مكتبة الإعلام والمجتمع.
- عبد العزيز، نصر اوي (2004). مسرح الطفل والمسرح المدرسي - دراسة تحليلية حول مشروع مسرح الطفل. الجزائر: إكمالية بركاني مسعود.
- عبد الفتاح، ناصر محمود (2000). موقف الصحافة الإقليمية تجاه قضايا الطفولة. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح (1999). دراسة عن تحليل المضمون في أدب الطفل العربي. رسالة الخليج العربي، 73، 69 – 107.
- عبد الوهاب، سمير ونصر، معاطي والمرسي، محمد حسن (1997). تقويم قصص الأطفال المترجمة على ضوء متطلبات الوعي الثقافي للطفل المصري. مجلة جامعة الزقازيق، 28، 335 – 392.
- علوان، رانيا حمدي أحمد (2006). صورة البطل فيما يقدمه مسرح الطفل ومفهوم البطولة لدى طفل المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- فتح الله، منير (2005). الطفل وأجهزة الإعلام. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فليه، فاروق عبده (2002). مبادئ التربية بين الثقافة - الإعلام - التعليم. دمياط: مكتبة نانسي.

- محمد، محمد رضا أحمد (1990). برامج الأطفال في الإذاعات المحلية ودورها في تكوين مفاهيم الطفل. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- معبد، اعتماد خلف (1994). الإعلام الموجه للطفل في الدول النامية: العقبات والمشكلات. المجلة القومية بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية، 31، (1)، 70 - 102.
- معوض، محمد (1994). إعلام الطفل: دراسات حول صحف الأطفال وإذاعاتهم المدرسية وبرامجهم التلفزيونية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- معوض، محمد ومعبد، اعتماد خلف، وإسماعيل، محمود حسن والطنباوي، فاتن عبد الرحمن وأحمد، محمد رضا (2007). الاتجاهات الحديثة في إعلام الطفل ونوعي الاحتياجات الخاصة - دراسات إعلامية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- مكاوي، حسن عماد والسيد، ليلي حسين (2003). الاتصال ونظرياته المعاصرة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ميثاق حقوق الطفل في الإسلام (2003). اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل، الأمانة العامة: المجلس الإسلامي العالمي للدعوة والإغاثة.
- نحو خطة قومية لثقافة الطفل (1995). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- نصر، عصام (2001). مدى إدراك الطفل لواقعية العنف في التلفزيون. المجلة المصرية لبحوث الإعلام، 12، 43 - 1.
- هاشم، فاطمة عبدالرؤوف (1997). دراسة تحليلية تقييمية لمقرر مسرح الطفل بأقسام تربية الطفل بالجامعات في ضوء خصائص نمو الأطفال ومتطلبات المجتمع. رسالة ماجستير. القاهرة: جامعة عين شمس، كلية البنات.
- هاشم، مروة (2004). المائدة المستديرة حول برامج الأطفال في التلفزيون بين الواقع والمأمول. مجلة الطفولة والتنمية، 26، (13)، 221 - 245.
- هندي، صالح ذياب (1995). أثر وسائل الإعلام على الطفل. الأردن: دار الفكر.

### المراجع الأجنبية:

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). The effects of media violence on society. *Science*, 295, 2377-2378.
- Anderson, C. A. & Dill. K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, (4), 772 - 790.
- Anderson, C. A., Gentile, D. A. & Buckley, K. E. (2007). *Violent Video Game Effects on Children and Adolescents: Theory, Research, and Public Policy*. New York: Oxford University Press, 6177.
- Blumberg, F. C., Bierwirth, K. P. & Schwartz, A. J. (2008). Does cartoon violence beget aggressive behavior in real life. *Early Childhood Education Journal*, 36, (2), 101-104.
- Brodkin, A. M. (2005). Between teacher & parent: The effect of television violence on children. *Early Childhood Today*, 19, (5), 16-17.
- Divina, F. & Jordi, T. (2009). *Mapping media education policies in the world: visions, programmes and challenges*. United Nations: José Ignacio Aguaded-Gómez, Alliance of Civilizations and UNESCO.
- Kirsh, S. J. (2006). *Children, adolescents, and media violence: A critical look at the research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lawrence, K. & Olson. C. K. (2008). *Grand theft childhood: The surprising truth about violent video games and what parents can do*. New York: Simon & Schuster.
- Nathanson, A. I. (2001). Parent and child perspectives on the presence and meaning of parental television mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic*, 45,(2), 201-220.
- Peters, K. M. & Blumberg, F. C. (2002). Cartoon violence: Is it as detrimental to preschoolers as we think. *Early Childhood Education Journal*, 29, (3), 48 - 143.
- Salish, M. & Hans, J. (2003). Anger regulation and the use of (violent) electronic games among school-age. *Children Dissertation Abstracts International*, 15, (4), 122-130.

# المجلة التربوية



مجلة فصلية، تخصصية، محكمة  
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت  
رئيس التحرير: أ. د. عبدالله محمد الشيخ



❖ تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.  
❖ تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

## الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثة دنائير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.  
في الدول العربية: أربعة دنائير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.  
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955  
الكويت هاتف: ٢٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

صدر عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:  
**مائة كتاب للأطفال جديدة بالقراءة**  
**دليل الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت**



الجمعية  
الكويتية  
لتقدم  
الطفولة  
العربية

&



KUBBY

والكتاب نتاج قراءات فاحصة للعديد من الإنتاج الأدبي للطفل، تمت قراءتها ووضع المراحل العمرية المناسبة لها وذلك وفق أسس علمية.

والكتاب أيضاً يمثل نشاط الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت (KUBBY)، وذلك خدمة للأطفال وأولياء أمورهم والمعلمين.

## فعالية بعض الأشكال الإعلامية والأدبية في إكساب معارف وسلوكيات الحقوق الاتصالية لطفل الروضة

د. نورة حمدي محمد أبو سنة

مدرس بقسم العلوم الاجتماعية والإعلام  
كلية التربية النوعية - جامعة المنوفية، مصر  
noura\_hamdy100@yahoo.com

### الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على فعالية بعض الأشكال الإعلامية والأدبية المصممة خصيصاً لتناسب مع خصائص طفل الروضة في تنمية معرفته وسلوكياته بحقوقه الاتصالية، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على اختبار معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على مقياس سلوكيات الحقوق الاتصالية لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية.

## Effectiveness of Some Forms of Media and Literature in Giving Knowledge and Behaviors of Communication Rights to the Kindergarten Children

Noura Hamdy Mohammed Abu Sena

Lecturer, Department of Social Sciences and the Media  
Faculty of Specific Education - Menoufia University, Egypt

### Abstract

The objective of this research is to identify the effectiveness of some forms of media and literary which specially designed to fit with the characteristics of kindergarten children in the development of knowledge and behaviors of his or her communication right. The following results were obtained:

- There were statistical significant differences between the mean scores of children of experimental and control groups in post test performance for the children to test their knowledge of their communication rights for the experimental group.
- There were statistical significant differences between the mean scores of children of experimental and control groups in post test performance for the children to test their behavior of their communication rights for the experimental group.

\* من يرغب في الحصول على الملاحق الواردة في البحث، عليه الاتصال بالباحثة علي بريدها الإلكتروني.

## مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان، فهي مرحلة تكوينية للفرد يتم فيها نموه الجسمي والعقلي والاجتماعي، وفيها تنمو وتشكل شخصيته، وتتسع دائرة الاهتمام بالطفولة يوماً بعد يوم على مستوي العالم؛ وهذا يعكس تزايد الاهتمام بتوفير مقومات الحياة السليمة للأطفال، حيث إن أطفال العالم أصبحوا يحتلون مكانهم الصحيح من الاهتمام العالمي، باعتبار أن قضيتهم تتقدم في الأهمية قضايا كثيرة، وتحظى بالمزيد من الاهتمام.

ويعد الاهتمام بالطفولة من المعايير المهمة التي يقاس بها تقدم المجتمع وتحضره بين غيره من المجتمعات، لأن الاهتمام بالطفولة في أي أمة هو اهتمام بالمجتمع ذاته (البياري، 2006)، ويؤكد (السيد، 2001) أن رعاية الأطفال وإعدادهم للمستقبل حتمية ضرورية، فرضها التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر، ولا سيما التطور الذي شهدته وسائل الاتصال الجماهيرية والإعلام بوسائطه المختلفة، والتي يقع على عاتقها المسؤولية المباشرة في طرح الموضوعات المتعلقة بالأطفال، التي تعمل على بقائهم وحمايتهم، وتسهم في توعيتهم ثقافياً واجتماعياً، وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم، ومنها حقوقهم الاتصالية، وتسليط الضوء على المواثيق الدولية والعربية المعنية بحقوقهم وقضاياهم.

ويمثل الاتصال أساس عملية تنمية معلومات الطفل وأفكاره في أي مجتمع إنساني، وهو ضرورة لا غنى عنها لأي مجتمع؛ ومن هذا المنطلق أصبح الأطفال محل اهتمام المجتمع الدولي والعربي، الذي توج بإبرام اتفاقيات تتعلق بحقوقهم وتنصّ عليها بشكل عام، والحقوق الاتصالية بصفة خاصة، حيث أوصت عديد من المؤتمرات والندوات على: نشر ثقافة التربية على الحقوق الاتصالية وآلياتها؛ فقد أوصت ندوة حقوق الطفل بين القانون والممارسة على استخدام جميع الموارد والبرامج الإعلامية في تقديم المعلومات والرسائل المتعلقة بحقوق الطفل، كما أوصت ندوة تشريعات حقوق الطفل والمنعقدة 2011 بمسقط على ضرورة وضع إستراتيجيات إعلامية لنشر ثقافة حقوق الطفل، وعقد الندوات والدورات التدريبية للإعلاميين لتدريبهم على ذلك، وهذا ما أكدته حلقة عمل الإعلاميين من أجل نشر ثقافة حقوق الطفل.

وقد سبق ذلك كله تأكيد ندوة التربية على حقوق الطفل ببيروت، على ضرورة أن تحتوي بعض موضوعات المناهج المقدمة على ثقافة حقوق الطفل، ليس هذا فقط بل تفعيل إنشاء مختبر حقوق الطفل، وتحفيز المسؤولين لإنشاء مرصد حقوق الطفل.

## مشكلة البحث:

على الرغم من أن إبرام اتفاقيات حقوق الطفل بدأت من إعلان صيف (1924) الذي تطور لاحقاً ليصدر عام (1959) الإعلان العالمي لحقوق الطفل، ثم الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل عام (1989) فضلاً عن ميثاق حقوق الطفل العربي الذي أصدرته جامعة الدول العربية في عام (1984)، وصولاً إلى إعلان القاهرة حول العالم الجديد للأطفال، ثم الخطة العربية للطفولة 2002-2015، ومازالت المؤتمرات تؤكد أنه من حق الطفل العربي الحصول على المعرفة والمعلومات (توصيات مؤتمر حق الطفل العربي في مجتمع التكنومعلوماتية، 2010).



وعلى الرغم من ذلك فإن الدراسات والبحوث تشير إلى أنه مازال هناك قصور في نشر ثقافة حقوق الطفل (إسماعيل، 2007)، كما أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين حق الطفل في التعبير عن رأيه وبعض سمات الشخصية، حيث يفقد الأطفال أدق الحقوق التي ينبغي أن يتربوا في ظلها (محمد، 2009).

كما تشير نتائج عديد من الدراسات التي أجريت علي أطفال المرحلة الابتدائية، سواء الذين في بداية المرحلة منهم أو نهايتها، أن هؤلاء التلاميذ لا توجد لديهم القيم الأخلاقية المهمة التي تعد ضرورة للحياة (كمال، 1989)، و(إبراهيم، 2002).

وقد توصلت دراسة (حسن، 2000) إلى أن هناك بعض المشكلات السلوكية المتعلقة بالتعامل مع الآخرين، والتي انتشرت بين أطفال الروضة، مثل كثرة الشكوى من زملاء، استخدام أساليب غير مناسبة في التواصل معهم، الهياج والغضب وعدم القدرة علي التعبير عن آرائهم.

ولعل انتشار هذه السلوكيات تعد البذرة التي ستنبث فيما بعد، وتؤثر في سلوك أطفالنا، وعلى ذلك فالقضاء عليها وتعريف الأطفال بحقوقهم الاتصالية وطرق ممارستها، باستخدام وسائل محببة إليهم وتناسب مع خصائصهم سيكون لها باذن الله بالغ الأثر في حياتهم فيما بعد، حيث إن ثقافة الطفل هو الطريق إلى تنشئة جيل من الأطفال قادر علي المشاركة في بناء مجتمعة وتطوره (عويس، 2010)، حيث لن يستطيع الطفل بدون تعليمه وإتاحة حرية التعبير لديه أن يمارس حقوقه.

هذا، وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية، وذلك لمعرفة مدى اهتمام برامج الروضة الحالية بحقوق الطفل الاتصالية، سواء من خلال الأنشطة المقدمة من جانب المعلمة، أو المنصوص عليها في الوحدات التعليمية المقدمة، وقد وجدت الباحثة أن البرنامج الحالي لا يهتم بنشر الحقوق الاتصالية في أنشطته، وقد أرجعت المعلمات أسباب عدم تناول هذه الموضوعات في البرنامج الحالي للروضة إلى عدم تضمين تلك المفاهيم والسلوكيات في برامج الروضة القادمة من الوزارة، علاوة على قلة خبراتهن في تصميم مثل هذه الأنشطة.

وفي ضوء هذا، وما سبق تتحدد مشكلة البحث في: وجود انخفاض في وعي طفل الروضة بحقوقه الاتصالية، مما دعا الباحثة إلى محاولة تجريب استخدام بعض الأشكال الإعلامية والأدبية بهدف إكسابه معارف وسلوكيات بحقوقه الاتصالية، حيث أثبتت نتائج بعض الدراسات (جاويش، 1995)، و(مبروك، 2007)، و(إسماعيل، 1993)، و(Thomas, 1987) أن وسائل اعلام الطفل لها دور فعال في تربية الطفل، و تثقيفه، وهذا ما دعا الباحثة الى استخدامها في البحث الحالي.

### تساؤلات البحث:

حاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما الحقوق الاتصالية المراد إكساب طفل الروضة معارف وسلوكيات بها؟.
2. ما أهمية المعارف المتعلقة بحقوق الطفل الاتصالية لأطفال الروضة؟.

3. ما سلوكيات الحقوق لاتصاله التي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة؟.
4. ما أهمية ممارسه السلوكيات المتعلقة بالحقوق الاتصالية لأطفال الروضة؟.
5. ما مستوى معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية؟.
6. ما مستوى ممارسة طفل الروضة لحقوقه الاتصالية؟.
7. ما محتوى الأشكال الإعلامية والأدبية التي تسهم في إكساب طفل الروضة معارف وسلوكيات بحقوقه الاتصالية؟.
8. ما فعالية الأشكال الإعلامية والأدبية في إكساب طفل الروضة المعارف بحقوقه الاتصالية؟.
9. ما فعالية الأشكال الإعلامية والأدبية في إكساب طفل الروضة سلوكيات بحقوقه الاتصالية؟.

#### أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد حقوق الطفل الاتصالية ومعارفها وسلوكياتها المراد إكسابها لطفل الروضة.
2. تعرف المستوى الحالي لمعارف أطفال الروضة بحقوقهم الاتصالية.
3. تعرف المستوى الحالي للسلوكيات التي تتفق مع حقوق الطفل الاتصالية.
4. تحديد بعض الأشكال الإعلامية والأدبية المناسبة لطفل الروضة التي تساعد علي إكسابه المعارف والسلوكيات الخاصة بحقوقه الاتصالية.
5. تعرف فعالية الأشكال الإعلامية والأدبية في تنمية معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية.
6. تعرف فعالية الأشكال الإعلامية والأدبية في تنمية سلوكيات طفل الروضة بحقوقه الاتصالية.

#### أهمية البحث:

يتوقع أن يسهم البحث الحالي في:

1. إعطاء صورة جلية عن نشر ثقافة وسلوكيات حقوق الطفل، وخاصة الاتصالية من خلال نتائج البحث، بحيث يستفيد منها ليس الإعلاميون فحسب، بل والتربويون أيضاً في كيفية نشر هذه الثقافة عند الأطفال على وجه الخصوص.
2. بالإضافة إلى أن هذا البحث يعد استجابة تطبيقية لنشر ثقافة التربية على حقوق الإنسان والطفل، والتي تنادي لها كل المنظمات الحقوقية الرسمية والمدنية على مستوى دول العالم، ويأتي هذا البحث تمثيلاً مع سياسة تطوير التعليم التي يجب أن تقوم على دراسة علمية لواقعه من أجل تطويره.
3. يأتي هذا البحث استجابة لتوصيات الدراسات والأبحاث والندوات والمؤتمرات التي

تنادي بضرورة جعل برامج رياض الأطفال تتمشى مع حاجات الأطفال النفسية والاجتماعية والمعرفية، والتي يعبر عنها البحث الحالي في إعداد أشكال إعلامية وأدبية لتنمية معارف سلوكيات طفل الروضة المتعلقة بحقوقه الاتصالية.

4. إثراء المكتبة العربية حيث يساعد هذا البحث كثيراً من الدراسات التربوية والإعلامية في العالم العربي، نظراً لأنه يطرق مجالاً جديداً في البحث، وهو استخدام الأشكال الإعلامية والأدبية لنشر نوع جديد من الثقافة وهو ثقافة حقوق الطفل الاتصالية.

5. أهمية المحلة العمرية حيث يركز البحث على طفل الروضة هذه الفترة المبكرة من طفولة الفرد والتيلو أكسبنا فيها الطفل معرفة وسلوكيات بحقوقه عامة وحقوقه الاتصالية خاصة نكون قد ساهمنا في تكوينه بشكل سليم.

6. توجيه اهتمام الوالدين والمربين في رياض الأطفال لحقوق الأطفال ليست المذكورة في الدراسة وحسب، ولكن يعطون للأطفال كل حقوقهم التي نصت عليها المواثيق الدولية ومن قبلها الإسلام.

#### الدراسات السابقة:

قام سميث بدراسة (Smith, 1982) هدفت إلى شرح الحياة اليومية بعض أوجه استخدام الأطفال لثلاثة من وسائل الإعلام، وهي السينما والمجلات والصورة والتلفزيون، وذلك لمعرفة رأي الأطفال في وسائل الإعلام كمصدر يمدهم بالمعلومات عن حقائق الحياة، وقام الباحث بتحليل البيانات المأخوذة من عينة الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أهمية دور وسائل الإعلام في تقديم تفسيرات للحياة اليومية بالمعلومات عن العالم الخارجي لدى أفراد العينة.

كما أعد كولن وبتمان (Colin & Pettman, 1986) برنامج لتعليم حقوق الإنسان، هدف هذا البرنامج إلى تأهيل معلمي الصفوف الأساسية الأولى، وذلك لتعليم حقوق الإنسان لتلك الفئة العمرية، ويقدم دليلاً للعديد من الأنشطة المتنوعة في نشر وممارسة تلك الثقافة، بدأت بأنشطة تدريجية محسوسة لإدراك تلك الحقوق والعمل على ممارستها في الأنشطة اليومية.

بينما هدفت دراسة (فهيمي، 1988) إلى التعرف على دور مجلات الأطفال في إمداد الطفل المصري بالمعلومات كأحد حقوقه الاتصالية، وكذلك التعرف على نوع القوالب الفنية المستخدمة في ذلك وهل تحقق أهدافها، وتوصلت الدراسة إلى أن: المجلات لها دور في إمداد الطفل المصري بالمعلومات.

وجاءت دراسة (Pan, 1994) لتوضح أثر تعرض الأطفال واعتمادهم على الأخبار والتحليلات، والنشرات، والمقالات المنشورة بوسائل الإعلام المختلفة، من صحف ورايو وتلفزيون وشبكات إخبارية متخصصة على حجم معرفتهم بحرب الخليج، وأيضاً تأثير متغير التعليم على حجم المعرفة، وكانت أهم النتائج: أن التلفزيون أدى دوراً كبيراً في تزويد الأفراد بالمعلومات عن حرب الخليج أكثر من الصحف.

وتلا ذلك دراسة (السمري، 2000) التي هدفت إلى التعرف على مشاركة الأطفال في برامج الأطفال التلفزيونية كأحد الحقوق الاتصالية للطفل، ونوع المشاركة التي يقومون بها وفي أي البرامج، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال عينه الدراسة يشاركون بنسبه 80% في برامج الأطفال في القناة الأولى والثانية، ولكن لا تتجاوز المساحة الزمنية لحديثهم 7.5% من هذه البرامج، كما استطاع 29.7% من الأطفال المشاركين في هذه البرامج التعبير عن أفكارهم بوضوح، وأبدوا رغبتهم في المشاركة في برامج الأطفال مستقبلاً.

ثم دراسة (السيد، 2001) التي هدفت إلى استقصاء مدى توافر الحقوق الاتصالية للطفل المصري كما تعكسها برامج التلفزيون المصري الموجهة للأطفال في إطار الضوابط التي أقرتها المواثيق والاتفاقات الدولية والتشريعية الوطنية بشأن حقوق الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى انعكاس مقومات الاتصال للطفل بنسبه 33.9% من عدد الفقرات المذاعة خلال فترة الدراسة وجاءت مقدمه هذه المقومات مشاركة الطفل في طرح الأسئلة والاستفسارات والأجوبة بنسبه 55.9%، يليها مشاركة بالإنتاج العلمي والأدبي بنسبه 31.3%، ثم إتاحة حرية التعبير للطفل دون ضغط أو إكراه بنسبه 7.7%، وحق الطفل في الاختلاف في الرأي بنسبه 3.6%، وأخيراً التدريب على آداب الحوار مع الكبار.

وجاءت دراسة (الطرابيشي، 2001) التي هدفت إلى التعرف على دور مجالات الأطفال في دعم الحقوق الاتصالية للطفل المصري بالتطبيق على مجلة علاء الدين، للتعرف على محددات الاتصال من جهة والعمل على تقويم فاعليته من جهة أخرى، وكانت أهم النتائج: أن الدراسة الميدانية أثبتت ازدياد اعتماد جمهور الطفل المصري على وسائل الإعلام المطبوعة في الحصول على المعلومات والمعارف التي تسهم في دعم حقوقه المعرفية.

ثم دراسة (إسماعيل، 2002) التي هدفت إلى استقصاء حق الطفل المصري في المشاركة بوسائل الإعلام كأحد حقوق الطفل في الاتصال، واقتصرت الدراسة على مجلتي الأطفال علاء الدين و بلبل الصادرة بواقع (96) عدداً، وتم اختيار عينة الدراسة من 9 - 11 سنة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أفردت المجالات 18.4% من مساحتها لمشاركة الأطفال، وهي نسبة ضعيفة لا تتناسب مع كون تلك المجالات مخصصة للأطفال، عزوف نسبة كبيرة من الأطفال المصريين بنسبة 81% من عينه الدراسة عن المشاركة في مجالات الأطفال، ويرجع السبب في ذلك إلى مجموعه من الأسباب: منها غياب مفهوم المشاركة كأحد حقوق الطفل الاتصالية في مؤسساتنا التربوية والتعليمية الأمر الذي ينقص من حق الطفل المصري في الاتصال بصورة كبيرة.

بينما سعت دراسته (عبد المطلب، 2003) إلى التعرف على أهم حقوق الطفل وأهم مظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل، وحجم الحماية الدولية لحقوق الطفل، والتعرف على دور التربية من خلال بعض مؤسساتهم في مصر في التوعية بأهم مظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل، وقد ركز على دور التربية من خلال مؤسسات التربية التالية الأسرة دور العبادة والمدارس والجامعات وبعض أجهزة الإعلام، وتوصل إلى النتائج التالية: اهتمام معظم الشرائح الوضعية الدولية بحقوق الطفل، تعدد وتنوع مظاهر الحماية الدولية، وجود جهود لكل من الأسرة ودور العبادة والمدارس والجامعات في التوعية بمظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل وحماية هذه الحقوق.

كما هدفت دراسة (أبوسنة، 2004) إلى التعرف على الدور الذي تقوم به مجالات الأطفال المصرية في إمداد الطفل بمعلومات عن العالم الخارجي باعتباره في عصر العولمة، وتم تحليل مجلتي: بلبل - وعلاء الدين، ودراسة ميدانية، وجاءت أهم النتائج كالآتي: جاءت المعلومات عن العالم الخارجي في الترتيب الثاني بعد المعلومات الداخلية، المقدمة للأطفال في مجلاتهم.

بينما قامت دراسة (إسماعيل، 2007) بمقارنه حقوق الطفل الاتصالية بين الدول المتقدمة والدول النامية في المشاركة في وسائل الإعلام من خلال التعرف على حقوق الطفل الاتصالية في الدول النامية والمتقدمة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فجوة كبيرة بين كم الوسائل المتاحة لإعلام وثقافة الطفل في الدول المتقدمة والدول النامية، وهو ما يعكس التفاوت بين الدول المتقدمة والنامية في تنفيذ حق الطفل في الاتصال، كما أن وسائل الإعلام والثقافة الخاصة بالأطفال في المجتمعات النامية يتميز بعضها إنتاجياً، وبعضها الآخر توزيعياً.

وأخيراً جاءت دراسة (خفاجي، 2009) التي هدفت التعرف على درجة اهتمام الوالدين والمربين بالأطفال ومدى إشباعهم لحقوقهم، وعلاقة ذلك ببعض السمات الشخصية المنعكسة على الأطفال، وتوصلت نتائج الدراسة بأنه: توجد علاقة ارتباط سالبة بين حقوق الطفل في التعبير عن رأيه وبعض سماته الشخصية، كالعدوان، العناد، الانطواء.

#### تعليق عام على الدراسات السابقة :

باستعراض الدراسات السابقة تبين أنها تناولت بعض الحقوق الاتصالية للطفل، مثل كل من دراسة (Smith, 1982)، و(فهمي، 1988)، و(Pan, 1994)، و(أبوسنة، 2004)، وجميعها تعرضت لحقوق الأطفال في الإمداد بالمعلومات والحصول عليها، ويتفق ذلك مع الدراسة الحالية. أما دراسة كل من (السمري، 2000)، و(السيد، 2001)، و(الطرابيشي، 2001)، و(إسماعيل، 2002)، فقد تعرضت لحق الطفل في المشاركة وإبداء الرأي، أما برنامج (Colin & Pettman, 1986)، ودراسة كل من (عبد المطلب، 2003)، و(إسماعيل، 2007)، و(خفاجي، 2009)، فقد ركزت على أهم مظاهر حماية حقوق الطفل ودور مؤسسات التربية في تفعيلها، وتختلف الدراسة الحالية في تناولها أكثر من نوع من أشكال الإعلام التربوي والأشكال الأدبية لتنمية معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية وسلوكيات ممارستها، كما ركزت الدراسة الحالية على عينه مختلفة، وهي مرحلة الروضة من سن 5 - 6 سنوات، هذا بالإضافة إلى أنها تتعرض في تناولها لعدد آخر من الحقوق الاتصالية هو حقه في الاستماع، حق الطفل في الاستفسار، حقه في الحصول على رد استفساراته، حقه في أن يعبر عن رأيه ويستمتع له.

كما أنه بالنظر إلى تلك الدراسات يتضح أنه لم توجد دراسة في علم الباحثة ربطت بين حقوق الطفل الاتصالية وإعلام الطفل داخل الروضة، وهو موضع البحث الحالي، وبناء عليه فقد تم صياغة فروض البحث الحالي بالصيغة الصفرية، كما أفادت الأبحاث السابقة البحث الحالي في بناء أدوات البحث، وبناء الأشكال الإعلامية والأدبية في ضوء خصائص طفل الروضة لتنمية معارفه وسلوكياته بحقوقه الاتصالية.



## حدود البحث:

أ - من حيث العينة: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من أطفال المستوى الثاني من 5 - 6 سنوات من رياض الأطفال الذكور والإناث بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية، من أطفال روضتين، لتمثل إحداها مجموعة تجريبية (روضه المنارات الأهلية) عددها 30 طفلاً وطفلة، والأخرى مجموعة ضابطة (روضه الرؤية الطيبة) عددها 30 طفلاً وطفلة، وتم تحقيق شرط التجانس بين العينة من حيث السن ومستوى الذكاء، باستخدام اختبار وكسلر (هادي ومراد، 2011)، وذلك بحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تلك المتغيرات باستخدام اختبار «ت»، ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في القياس القبلي لمتغيري السن، الذكاء.

جدول (1) تكافؤ مجموعتي البحث

المتغيرات	المجموعة الضابطة ن = 30		المجموعة التجريبية ن = 30		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
السن	4.73	1.02	4.52	1.40	0.47	غير دالة
الذكاء	95.24	3.712	96.83	3.744	1.17	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (30) ومستوى (0.05) = 2.04.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة (الضابطة، والتجريبية)، مما يدل على أن العينتين متكافئتان في متغيري السن والذكاء، في القياس القبلي.

ب - من حيث الأشكال الإعلامية والأدبية: تقتصر الدراسة على الصحف المصورة، والصحف المجسمة، والمجسمات، وقصص الأطفال المصحوبة برسوم.

ج - من حيث حقوق الطفل الاتصالية والسلوكيات المتعلقة بها: تم الاقتصار على ما أجمع المحكمون على صحته ومناسبته لطفل الروضة، ملحق (1)، وملحق (2).

## مصطلحات البحث:

## 1 - الأشكال الإعلامية والأدبية:

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: أشكال صحفية من الإعلام التربوي تتناسب مع طفل الروضة، صممت خصيصاً لإكساب طفل الروضة معرفة بحقوقه الاتصالية وسلوكيات ممارستها، ويتم التعرض لها بمساعدة معلمة الروضة؛ كالصحف المصورة أو ألبوم صور مصحوب بتعليق يوضح الحقوق الاتصالية للطفل علي كل صورة أو رسمه، والصحف المجسمة التي تمثل نماذج مجسمة تحرر عليها المادة التحريرية الخاصة بحقوق الطفل الاتصالية، من كلمات بسيطة وصور ورسوم مثل التلفاز، والكمبيوتر وغيرها، والمجسمات، على شكل عرائس وأجهزة إعلام كالتلفاز والمجلات... إلخ، ويتم تكوين مواقف اتصالية باستخدامها تعرض علي الطفل، هذا بالإضافة إلى قصص الأطفال المصحوبة برسوم، وهي



قصص مؤلفة خصيصاً لأطفال الروضة تحتوي على المعارف والسلوكيات الخاصة بحقوق الطفل الاتصالية مصحوبة بالرسوم المعبرة عن أحداث القصة.

## 2 - الحقوق الاتصالية للطفل:

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: العملية التي يتم من خلالها الحصول على كم من المعارف والأفكار التي تتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية لطفل الروضة من سن 5 - 6 سنوات، وتفي باحتياجاته المعرفية، وتتيح له حق الاستماع، وحرية الحصول على المعلومات، والاستفسار عما لا يعرفه، والإجابة عن استفساراته وإبداء رأيه والاستماع له، مما يحقق له النمو الشامل المعرفي والوجداني.

### أدوات البحث:

1. استبانة لتحديد المعارف الاتصالية التي يحتاجها طفل الروضة. (من إعداد الباحثة).
2. استبانة لتحديد سلوكيات ممارسه الحقوق الاتصالية لطفل الروضة (من إعداد الباحثة).
3. مقياس لقياس سلوكيات ممارسه الحقوق الاتصالية. (من إعداد الباحثة).

### فروض البحث:

يختبر البحث الفروض الصفرية الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على اختبار معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على مقياس سلوكيات طفل الروضة بحقوقه الاتصالية.

### منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي عند تحديد المعارف بالحقوق الاتصالية التي يحتاجها طفل الروضة؛ وكذلك سلوكيات ممارستها، كما استخدم المنهج التجريبي، وذلك بتجريب الأشكال الإعلامية والأدبية المعدة في البحث الحالي، وحساب فعاليتها في تنمية معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية وسلوكيات ممارستها مستخدمة أدوات البحث (الاختبار التحصيلي ومقياس السلوك).

وقد تم اختيار عينة عشوائية من أطفال الروضة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمها إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وروعي الانسجام والتكافؤ بينهما من حيث السن والذكاء، وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً على أطفال المجموعتين، ثم تم تطبيق التجربة بتعريض أطفال المجموعة التجريبية للأشكال

الإعلامية والأدبية من خلال عملية التدريس بالروضة بالتعاون مع معلمة الروضة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة العادية دون تعريضها للأشكال الإعلامية والأدبية، ثم تم تطبيق ادوات البحث بعدياً على أطفال المجموعتين.

### الإطار النظري

#### طفل الروضة:

تبدأ فترة الطفولة المبكرة بنهاية العام الثاني من حياة الطفل، وتستمر حتى بداية العام السادس أو نهاية العام الخامس (بهادر، 2002)، ويتميز الطفل في هذه المرحلة (Gerald, 1982: 59):

1. بحب الاستطلاع واكتشاف الحقائق وتلمس أنواع السلوك سواء بالملاحظة أو بالأسئلة.
2. تتكون شخصية الطفل في هذه المرحلة، ولذلك نجد أن كل ما يكتسبه الطفل يرسخ في ذهنه، ويتغلغل في تكوينه.
3. يتميز الطفل في هذه المرحلة بالنشاط سواء في تعامله مع الكبار أو الصغار.

#### خصائص نمو طفل الروضة:

##### أولاً - النمو الجسمي والحركي:

في نهاية المرحلة يكون قد وصل النمو الجسمي إلى حوالي 43% من النمو النهائي، وتقترب نسب أجزاء الجسم من نسب الشخص البالغ، ويقل تدريجياً المظهر الطفولي (الناشف، 1999)، يظل استمرار الزيادة في الوزن والطول، ويزداد نمو العضلات وخاصة الكبيرة، أما بالنسبة للحواس تزداد قدرته علي الإبصار والتآزر البصري اليدوي أيضاً عن الفترة السابقة، وعند سن الخامسة والسادسة، يكون الأطفال في نفس مهارة الراشدين الكبار تقريباً من حيث إحداث التآزر بين حواس اللمس والرؤية والسمع، ويتقدم النمو الحركي للطفل يستطيع أن يسيطر علي عضلاته الصغيرة (شريف، 2010)، كما يشعر الأطفال بالتعب سريعاً، والأطفال بطبيعتهم فضوليون، ويتعلمون من خلال حواسهم وينمي الأطفال القدرة على استخدام الرموز للتعبير عن خبراتهم لذلك يجب إتاحة أشكال متنوعة للتعبير عن الخبرات مثل: القصص - الموسيقى... إلخ. ويكون الأطفال نشطين، ولديهم طاقات كبيرة (خليل، 2007).

##### ثانياً - النمو الانفعالي الاجتماعي:

ينمو السلوك الانفعالي تدريجياً، وتحل الاستجابات الانفعالية اللفظية محل الجسمية، وكل خبرة انفعالية يشعر بها الطفل في هذا الوقت علي درجة كبيرة من الحيوية والقوة، وتتميز انفعالاته بأنها قصيرة المدى، متحولة المظهر حادة في شدتها، والنمو الانفعالي في هذه الفترة يتأثر بعوامل بيولوجية وعضوية وبيئية واجتماعية وتربوية (حطبية، 2009)، وتنمو قدرات الطفل التكيفية، ويظهر ذلك في نمو قدرته على التقليد، والقدرة

اللغوية التي تعتبر أهم وسائل الربط بينه وبين الآخرين، واتساع مجالات نشاط الطفل الاجتماعي واللعب الجماعي (البسيوني، 2004)، وتعد هذه الفترة من حياة الفرد أشد الفترات من حيث تشكيل شخصيته وتحديد معالم سلوكه الاجتماعي، حيث يتعلم الطفل المعايير والقواعد الاجتماعية، التي تحدد الدور الاجتماعي للطفل وتلزمه بقيم وعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه، ويتعلم الطفل روح التعاون والمشاركة والتسامح (شريف، 2010).

### ثالثاً - النمو العقلي المعرفي:

يميل طفل ما قبل المدرسة بطبعه إلى الحركة واللعب وحب المعرفة والاستطلاع، حيث تمثل أنواعاً من الحاجات النمائية الأصلية عنده، ويكتسب الطفل معلوماته، وتنمو معارفه عن طريق خبراته الحسية الحركية التي يمارسها بنفسه باستعمال عضلاته، وعن طريق حواسه المختلفة التي تعتبر أبواب المعرفة له (دياب، 1999)، وتتميز هذه المرحلة بكثرة الأسئلة التي يرددها الطفل فيقرر الباحثون أن حوالي من 10 - 15% من حديث الطفل عبارة عن أسئلة، ويتميز النمو العقلي في هذه المرحلة بالنمو السريع (حطبية، 2009)، كما أن أطفال ما قبل المدرسة مغامرون نشطون فضوليون على الرغم من إظهارهم قدراً من التمرکز حول الذات في أساليب تفكيرهم، كما يظهر الأطفال قدرات متزايدة على التفكير باستخدام الرموز يمكن القول بأنه قبل منطقي، والنمو العقلي لا ينمو في وسط معزول، وإنما ما ينجزه الأطفال على الصعيد المعرفي ينجزونه من خلال الاشتراك في خبرات اجتماعية تستثير النمو العقلي، وكل طفل يظهر استعدادات مختلفة وقدرات مختلفة قد أحرزها بالفعل، كما أن اللغة من العناصر المهمة التي تسرع بالنمو المعرفي والأطفال في بداية المرحلة يستخدمون الحديث الخاص التي يتحدث فيها الطفل إلى نفسه بصوت مسموع وذلك بغرض توجيه تفكيرهم وانفعالاتهم، كما يمكنهم فهم عدد من المفاهيم ولكن بطرق وأساليب تتناسب وطرق تفكيرهم، كما لا يمكنهم العد لأرقام كبيرة، كما لا يمكن التذكر بمهارة أو استدعاء المعلومات ولكنهم يستخدم السيناريو واتباع الخطوط العريضة للأحداث المؤلفين لديهم (خليل، 2007).

وتتضح أهمية التحاق الطفل برياض الأطفال، لما لذلك من تأثير بالغ على تقدمه في مراحل نموه التالية، فقد أوضحت بعض الدراسات أن الأطفال الذين يلتحقون بروضة الأطفال يكونون أكثر نجاحاً في المراحل الدراسية التالية بنسبة تتراوح ما بين (31%- 38%)، كما أن نجاحهم في الوظائف العامة وشغلهم لها فيما بعد جاء بنسبة تتراوح ما بين (29% - 48%)، وكذلك كانوا أقل احتياجاً لبرامج التعليم الخاصة خلال حياتهم الدراسية (Fontana, 1986).

وتتصف رياض الأطفال بالفاعلية؛ عندما تتوافر الظروف الملائمة لتحقيق وتلبية حاجات الطفل، وتساعد على نموه الشامل ولكي تقوم هذه المؤسسات بهذا الدور، يجب توافر عاملين أساسيين هما: تهيئة البيئة الصالحة، وتوفير الهيئة المشرفة من المتخصصات اللواتي تم أعدادهن أكاديمياً وتربوياً لهذا الغرض (شريف، 2010)، كما أن الأهداف الخاصة ببرامج الروضة تسمح بالتنوع، وتتضمن الأهداف الأساسية لبرامج الروضة بما يأتي (هير، 2006: 35):  
- احترام مساهمات الأطفال الآخرين وملكيتهم وحقوقهم.

- تنمية المشاعر الإيجابية نحو المدرسة.
- تطوير مفهوم ذات إيجابي.
- تطوير في المهارات اللغوية والاجتماعية والجسدية والإبداعية.
- تنمية الاستقلالية، ويتضح من عمل الطفل وحده في مهمة ما.

ومما لا شك فيه أن تعليم حقوق الطفل لكل فرد وإدخالها في ثقافته وتحويلها إلى واقع، سيكون له مردود كبير في تعزيز فهم الطفل لحقوقه واحترامها، والحفاظ عليها والشعور بالكرامة والحرية، مما يدفعه إلى المشاركة بفعالية في تنمية وطنه ورفاهية مجتمعه وحفظ السلام به (الطرف، 2011)، ويتضمن السلوك «كل ما يمارسه الشخص ويفكر فيه، فالسلوك يشتمل على ما يقوم به الفرد من أعمال، أو أنشطة، أو تعبيرات، أو استجابات، وحيث إن الشخص يحس ويدرك ويستجيب ويفكر ويعمل بطريقة تحدها عناصر الثقافة التي يحيا في حضنها، فيشكل سلوكه ليتلاءم معها، فالطفل على هذا الأساس يمتص أنماط السلوك المختلفة السائدة في المجتمع» (البسيوني، 2004: 47)، كما أن ما يحدث بين المعلمة وتلاميذها داخل حجرة الدرس، ما هو إلا عملية اتصال مباشر، تستخدم فيها وسائل إعلام جماهيرية، كالكتب والصحف وغيرها، وتقوم مع التلاميذ بإنجاح منظومة الاتصال في الروضة، عن طريق الصحافة والإذاعة المدرسية (عبد الكافي، 2003)، كما يعد أسلوب الحوار والمناقشة من أساليب التنشئة الاجتماعية، التي تستخدمها المعلمة في الروضة، حيث يمثل فيه الطفل طرفاً إيجابياً (شريف، 2010)؛ لذلك فعلى معلمة الروضة أن تقوم بعدد من المهام والأدوار التي تجعل منها ميسرة أو منشطة لتعلم الطفل وتعليمه، حتى ينمو نمواً متكاملًا في الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحركية» (عويس، 2010: 168)

#### الطفل والأشكال الإعلامية:

تداخلت تأثيرات الإعلام في كل المؤسسات الاجتماعية التقليدية، مثل المؤسسات التربوية والاقتصادية والسياسية والدينية وغيرها، ولعل وسائل الإعلام اليوم إحدى وسائل التربية المعاصرة اللازمة، فالإعلام يدخل حياة الأطفال بسهولة، ويختلط معهم دون حائل، لذا كان من الضروري على العاملين في مجال التربية عموماً أن يمدوا أيديهم لوسائل الإعلام الجادة، حتى تتشابه معاً لإخراج مواد تناسب الأطفال وتروق لهم، ويجب في الوسائل المطبوعة التي تقدم للطفل أن تتميز من حيث الشكل، بالألوان والغلاف المشوق، والرسومات، والتنوع في حجم الحروف، والعناوين والخطوط، بما يراعي جمهور القراء الصغار الذين يملون بسرعة إذا لم يكن التشويق مستمراً، بالشكل أولاً دون إغفال المحتوي (البكري، 2005).

والأشكال الإعلامية والأدبية: التي تقدم داخل المؤسسات التعليمية هذا النوع من الإعلام يهدف بشكل عام إلى بث الوعي الثقافي بين جماهير الطلاب وتبصيرها وتنويرها، ويعد أهم مصادر التوعية الثقافية، حيث إنه يساعد على الإلمام بالحقائق، كما يساهم في تنمية قدراتهم العقلية والإدراكية (مصطفى، 1991)؛ لذلك فإن الإعلام للأطفال عامة ولفئة طفل الروضة خاصة يختلف عنه في المدارس الابتدائية وما يليها من مراحل دراسية أخرى، حيث يتميز بخصوصية في المظهر والشكل، وتنوع تلك الأشكال الإعلامية الموجهة للطفل فنجد منها

الصحف المصورة، أو (الألبوم) الذي يعتمد على الصور الفوتوغرافية، والصحف المجسمة، (أبو سمرة، 2009)، «والصحف المصورة، التي هي عبارة عن صحيفة حائط مصورة، وتشمل الصور موضوع ما خاص (بالبيئة - النظافة... إلخ)، أو ألبوم صغير مثبت به في كل صفحة صورة بالإضافة إلى تعليق عليها» (حسين، المتولي، 2004: 94).

الصحف المجسمة، «وهي نوع من الإصدارات الصحفية في المؤسسات التعليمية، وتكون في صورة نماذج مجسمة تحرر عليها المادة التحريرية مثل الطائفة، القطار... إلخ، وهذا الإصدار يتناسب مع خصائص مرحلة رياض الأطفال» (إمبابي، 2006: 252)، والتي يميل الطفل إلى التعلم من خلال المحسوس سواء كان هذا المحسوس صورة أو مجسماً، حتى يحقق من خلال الإعلام التربوي هدفه في تلك المرحلة، وهو تزويد الأطفال بالحقائق والمعلومات والأنباء التي يحتاجونها في مرحلة تكوينهم وتنشئتهم، وتعاونهم على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وفهمه ومواجهة المشكلات التي قد يواجهونها (معوض، 2002).

وعلى الرغم من أهمية وحاجة الطفل إلى تلك الأشكال الإعلامية، فقد رأى البعض عدم حاجة الطفل إلى وسيلة مطبوعة إلا بعد دخوله المدرسة وتعلمه القراءة، وهذا الرأي غير صحيح لأن الطفل الذي يترك بغير مطبوعة حتى سن المدرسة سيواجه صعوبات في علاقته بالكلمة المطبوعة، فهو لا يتعلم المشي إلا بالحبو، ولا يتعلم الجري إلا باستعداده للجري، وكذلك فهو لا يتعلم القراءة إلا باستعداده لتعلمها، وهذه هي إحدى مهام المجلة في سن الروضة، يمكن أن تكون مجلة طفل ما قبل المدرسة هي اللقاء الأول المباشر له مع القراءة، من خلال ما تقدمه من معارف عن طريق الصور والرسوم الملائمة له، فطفل ما قبل المدرسة يقرأ الصور والرسوم أولاً، ثم يقرأ الكلمات (مبروك، 2007)، ولا تقتصر الرسائل الإعلامية المحببة لطفل الروضة على المجالات فقط، بل تتعداها لتشمل أشكالاً أدبية أخرى ومنها القصة، وهنا تؤدي معلمة الروضة دوراً كبيراً في عرض وتبسيط هذه الأشكال الإعلامية والأدبية.

### الأشكال الأدبية (القصة) موضع البحث الحالي:

تعد القصة «عملاً فنياً يمنح الطفل الشعور بالمتعة والبهجة، حيث تمتاز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق، وإثارة خيال الطفل، وقد تتضمن غرضاً أخلاقياً أو علمياً أو لغوياً أو ترويحياً، وقد تشمل الأغراض كلها أو بعضها» (حطبية، 2009: 59)، كما تشمل القصة «مجموعة من الأحداث والصراع، والعقدة والحل، والشخصيات والزمان والمكان والهدف المنوط بها، وهي حدث أو مجموعة من الأحداث، لها بيئة زمانية ومكانية وموضوع وشخصيات وحبكة ونهاية» (حلاوة، 2000: 37).

وتمثل قصص الأطفال أحد فروع أدب الطفل، كما ينظر إليها على أنها أحد أساليب التنشئة الاجتماعية التي تستخدمها المعلمة في الروضة، وهو من أهم الأساليب الفعالة في بناء شخصية الطفل نظراً لما توفره من فرص للنمو في مجالات متعددة منها: النواحي الاجتماعية، النفسية، والجسمية، والحركية، والثقافية، والجمالية، والترويحية، فالقصة الموجهة للطفل ليست هدفاً في حد ذاتها، بل هي وسيلة فعالة لتحقيق الأهداف التربوية التي تساعد بدورها على تحقيق الشخصية المتكاملة للأطفال من جميع الجوانب العقلية



والنفسية والاجتماعية والجسمانية (عبد الكافي، 2003).

ويحتاج الأطفال من عمر سنتين إلى سبع سنوات احتياجاً خاصاً إلى القصص، خاصة التي تركز في أحداثها على شخص أو عدد قليل من الأشخاص، أو على مشكلة أو حدث واحد، فالصغار يستمتعون بالقصة الجيدة، سواء التي يقرأونها، أو التي تقرأ لهم بصوت عال، وتجعلهم يألّفون الأحداث والأسماء التي يسمعونها في حياتهم اليومية (Southernland & Arbutnot, 1991)، وأصبحت الوسيلة التعليمية ضرورية وهامة للغاية، بل أضحّت من أهم عوامل النجاح في تدريس القصة وفهمها، وهي كالصور والرسومات على لوحات من الورق المقوى، أو صور أو رسومات لأشخاص القصة وكذلك البيئة المكانية، على شفافيات عرض على اللوحة الضوئية (أوفرهيد بروجيكتور) لعرضها عند حكاية كل حدث من أحداث القصة (عبد الكافي، 2003).

ولكي تحقق الصور والرسوم أهدافها بفعالية، فينبغي أن تتصف بعدة صفات منها أن تكون الصور والرسوم متنوعة و ملونة، وأن تكون الصورة في خدمة النص وإيضاحه وتعميقه، ويجب أن تقل الصور تدريجياً مع تقدم السن، وأن يكون عنوان القصة مناسباً لإدراك الطفل، وموجزاً ومثيراً لانتباهه، وأن تتميز صور القصة بالحركة والنشاط والبهجة والألوان الزاهية (محمد، 1997)، وقد حاول البحث الحالي تضمين هذه الأشكال الإعلامية والأدبية مراعية الصفات السابقة في كل الأشكال الإعلامية والأدبية سواء كانت صحفاً مصورة، أو صحفاً مجسمة، أو مجسمات أو قصصاً في صورة مجموعة منوعة من الأنشطة التي يمارسها طفل الروضة لتنمية وعيه بحقوقه الاتصالية من حيث المعارف والسلوكيات والممارسة.

### الحقوق الاتصالية للطفل:

بدأ الاهتمام بحقوق الطفل متأخراً سواء على المستوى الرسمي أو الأهلي، إلا أن تركيز المنظمات كان منصباً على الاهتمام بالأمر الصحي، والقانونية، والمادية أكثر منها بالأمر المعنوية (إسماعيل، 2007)، وأحد هذه الحقوق المعنوية هي حقوق الطفل في اللعب، وحق الطفل الاتصالي في تلقي المعلومات والمشاركة والتعبير؛ حيث ضمنت العديد من الصكوك الدولية حق الطفل في الحصول على المعلومات، وهو حق يندرج في الجيل الثاني لحقوق الإنسان، ويؤكد المبدأ القائل إن للطفل ذاتاً مستقلة، وهو صاحب حقوق أهمها الحق في التعبير عن الرأي والحق في المشاركة، وهنا لابد من الإشارة إلى أن بناء آراء الطفل وإعمال حقه في المشاركة مرتبطان ارتباطاً وثيقاً بمدى نفاذه إلى المعلومات وبالمحيط الذي يعيش فيه، كما أنه لا يمكن لنا إغفال الأهمية التي أصبحت تكتسبها هذه المسألة في الوقت الراهن نظراً للتطور المضطرب على مستوى التقنيات الحديثة للإعلام والاتصال.

وبالرجوع للأدوات الدولية الضامنة لحق الطفل في النفاذ إلى المعلومات، نذكر أهمها:

- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان المادة 19.
- الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل لعام (1989)، حيث ركزت في كثير من بنودها على موضوع ثقافة الطفل وحقوقه في إبداء الرأي والتعبير، والحصول على المعلومات كجزء من منظومة متكاملة هدفها مصلحة الطفل الفضلي، والمادة (2) من الاتفاقية



الدولية لحقوق الطفل، وتنص على: مبدأ عدم التمييز، وهو مبدأ محوري لا يمكن الحديث عن الحق في تلقي المعلومات دون الإشارة له.

- المادة (1/12) وتنص على: «تكفل الدول الأطراف في هذه الاتفاقية للطفل القادر على تكوين آرائه الخاصة، حق التعبير عن تلك الآراء بحرية في جميع المسائل التي تمس الطفل، وتولي آراء الطفل الاعتبار الواجب وفقاً لسن الطفل ونضجه».
- المادة (1/13) وتنص على: «يكون للطفل الحق في حرية التعبير، ويشمل هذا الحق حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها دون أي اعتبار للحدود سواء بالقبول أو الكتابة أو الطباعة أو الفن أو بأي وسيلة أخرى يختارها الطفل».
- المادة (17) وتنص على: «تعترف الدول الأطراف بالوظيفة الهامة التي تؤديها وسائل الإعلام، وتضمن إمكانية حصول الطفل على المعلومات والمواد من شتى المصادر الوطنية والدولية، وبخاصة تلك التي تستهدف تعزيز رفاهيته الاجتماعية والروحية والمعنوية، وصحته الجسدية، والعقلية وتحقيقاً لهذه الغاية تقوم الدول الأطراف بما يلي:

(أ) تشجيع وسائل الإعلام على نشر المعلومات، والمواد ذات المنفعة الاجتماعية والثقافية للطفل وفقاً لروح المادة (29).

(ب) تشجيع التعاون الدولي في إنتاج وتبادل ونشر هذه المعلومات والمواد من شتى المصادر الثقافية الوطنية والدولية.

(ج) تشجيع إنتاج كتب الأطفال ونشرها.

(د) تشجيع وسائل الإعلام من إيلاء عناية خاصة للاحتياجات اللغوية للطفل الذي ينتمي إلى مجموعة من مجموعات الأقليات أو إلى السكان الأصليين.

(هـ) تشجيع وضع مبادئ توجيهية ملائمة لوقاية الطفل من المعلومات والمواد التي تضر بصالحه.

- المادة (18) تبذل كل الدول الأطراف قصارى جهدها؛ لضمان الاعتراف بالمبدأ القائل إن كلا الوالدين يتحمل مسؤوليات مشتركة عن تربية الطفل ونموه، وتقع على عاتق الوالدين أو الأوصياء القانونيين حسب الحالة، المسؤولية الأولى عن تربية الطفل ونموه، وتكون مصالح الطفل الفضلي موضوع اهتمامهم الأساسي (Manna, 2005)

(ز) كما نصت المادة (44) فيما يخص إنتاج المواد الإعلامية الخاصة بالأطفال، فأوصت بإنشاء مؤسسة عربية لأدب الأطفال وصحافتهم وإنتاج البرامج الإذاعية والتلفزيونية الموجهة إليهم، لما لهذا المجال من أهمية قصوى (إسماعيل، 2007).

وقد حاولت بعض الدول عمل مقترحات، ومنها ما قدمه الإئتلاف المصري لحقوق الطفل 2008، ومن هذه الحقوق ما يتعلق بحرية تلقي المعلومات، والمشاركة في النقد حيث نص (قانون الطفل 126 لسنة 2008) على:

- أن المعلومات والآراء المختلفة تعتبر إحدى الدعامات الهامة في بناء ونمو شخصية لطفل؛ ومن ثم لا يجوز أن تحجب المعلومات عن الطفل، والمتعلقة ببناء شخصية

- وتمكينه من معرفة حقوقه الأساسية وعلاقته بالآخرين.
- تلك المعلومات التي تمكنه من تكوين الآراء الخاصة به في شتى المجالات المعرفية.
- يجب علي القائمين على الطفل سواء في المدرسة أو المنزل أو جميع المؤسسات، أن تؤمن إتاحة الإصدارات والدوريات والكتب ذات الصلة، والتي تتناسب مع المراحل السنوية والتعليمية المختلفة للطفل.
- حمايته من أية معلومات قد تعرض مستقبله وحياته للخطر.
- كما أكد القانون إتاحة الفرص أمام الطفل للاستماع إلى أقواله وآرائه، وأن تؤخذ بعين الاعتبار، وخصوصاً في الفصل في النزاع (جويحات، 2009) اهتمت بعض الدول بدراسة متعمقة لمجال حقوق الطفل (MCR) وتقديم برامج دراسات عليا في مجاله بفتح معاهد متخصصة مثل المعهد الدولي لحقوق الطفل (IOE) بسويسرا، وذلك لإعداد كوادر بشرية مؤهلة لنشر ثقافة التربية على حقوق الطفل (برنامج دراسات عليا في مجال حقوق الطفل (www.childsrights.org/html/site\_en). كما حاول الباحثون نشر ثقافة التربية على الحقوق لفئات عمرية تبدأ من سن 5 - 10 سنوات (Colin, & Pettman, 1986) باستخدام أنشطة عمليه مبسطه تعزز سلوكيات الحقوق.
- كما حث (Murphy & Ruane, 2003)، علي نشر ثقافة التربية علي حقوق الطفل بأنواعها داخل المؤسسات التعليمية المختلفة، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال ليشب الطفل واعياً تلك الحقوق قادراً علي ممارستها.
- وحثت دراسة (Cousins & Milner, 2006) على تعريف الطفل بحقوقه وترجمتها إلى سلوكيات تمارس داخل المؤسسات التعليمية.
- كما حث (إسماعيل، 2002) على الاهتمام بحقوق الطفل الاتصالية كأحد حقوقه الهامه التي يجب التشجيع على ممارستها، وعلى تنميه سلوكيات المشاركة لدي الطفل في الإعلام، والحق في الحصول على المعلومات، والانتفاع بمواد الاتصال.
- هذا ويؤكد (معوض، 2007) أن حق الطفل في الاتصال يشعره بالاستقلالية وحرية التعبير عن الرأي والحق في المشاركة، وبالرجوع للأدوات الدولية الضامنة لحقوق الطفل في النفاذ إلى المعلومات، ومن منطلق نشر ثقافة حقوق الطفل، كان من المهم نشر الوعي بحق الطفل في الاتصال من خلال وسيلة إعلامية وثيقة الصلة داخل روضته، وهي قصص الأطفال والصحف المصورة، والصحف المجسمة، والتي تراعي خصائصه، والحقوق الاتصالية، التي أشار لها البعض، متمثلة في حق الشخص في الكلام، حق الشخص في الاستماع، حق الشخص في أن يستمع إليه، والحق في الحصول علي رد، وحق الرد، وأضاف آخرون: حق الإنسان في أن يرى، حق الإنسان في أن ينظر إليه، الحق في التعبير عن النفس، الحق في الخيار، (عابدين، 1994).
- كما أشار البعض إلي أن مكونات الحق في الاتصال تتمثل في الحق في: المشاركة والمناقشة والاجتماع، الحق في تكوين الجمعيات، والحق في الثقافة، والحق في الخصوصية، والحق

في الحصول علي المعلومات والاستفسار عنها، وإبلاغها للآخرين (المصمودي، 1994)، وفي وثيقة عالم جدير بالأطفال، والتي تعد وثيقة سياسات وآليات لتفعيل وتطبيق اتفاقية حقوق الطفل، والتي تؤكد أحد حقوق الأطفال، وهو الاستماع إليهم، وكفالة مشاركتهم، واحترام حقوقهم في التعبير عن أنفسهم في الأمور التي تخصهم (حلمي، 2006)، كما توصلت العديد من الحلقات البحثية ومؤتمرات اليونيسكو إلى أن أبرز مقومات الحق في الاتصال تحدد في الحق في المشاركة، الحق في الإعلام، الحق في تلقي المعلومات، والحق في الانتفاع بمواد الاتصال (عبد الرحمن، 1994).

ويفسر بعض التربويون الحاجة الماسة إلي الاهتمام بحق الطفل في الاتصال والحصول علي المعرفة والمشاركة في التعبير، وذلك لأن لدى الأطفال رغبة في التعليم والتزود بإجابات عما يدور في أذهانهم من استفسارات، وهذا يؤكد أن على المربين سواء أكانوا الوالدين أو المدرسين، أن يستجيبوا لتلك الرغبة؛ لأن عدم الاستجابة قد تدخل الطفل في حالة من عدم التوازن وتدفعه للبحث عن إجابات لدى مصادر أخرى، وغالباً ما تكون ضارة، ويقترح على الأسر تزويد الأطفال بالمعرفة أياً كانت تساؤلاتهم؛ لأن ذلك دليل على التفكير، والإجابة عنها تؤدي لحث الطفل على مواصلة التفكير، وذلك يشعر الطفل بأنه جزء مهم من الأسرة، أما إذا كان الطفل ممن يلوذ بالصمت فإن على الأهل أن يطلبوا منه التعبير عن رأيه في أي موضوع، وكذلك أن يسمحوا له باختيار ألعابه وملابسه بنفسه، ومعظم الأسر تقريباً تجمع على أنها تضع حدوداً لمعرفة الأطفال، ومصادرها، فضلاً عن حرية الأطفال في الحياة اليومية (جويحات، 2009: 12).

هذا وقد أكد (Laresen, Jorgenes, 1992) مشاركة الطفل في إنتاج الصحف، وتخصيص بعض الأجزاء لمشاركتهم والتعبير، حيث إنها موجهة لهم، كما أكدت (Kelly, 2011) على ضرورة رفع مستوى الوعي بحقوق لطفل وبخاصة المادة (12) حيث يجب أن يستمع إلى الطفل وأخذ آرائه على محمل الجد.

وفضلاً عما سبق؛ فإن الشريعة الإسلامية لم تغفل الاهتمام بحقوق الطفل الاتصالية، حيث يقول الله تعالى: (إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولاً) ﴿الإسراء: 26﴾، وعن جابر بن عبد الله - رضي الله عنهما - قال: قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): «سلوا الله علماً نافعاً، وتعوذوا بالله من علم لا ينفع» ﴿حديث صحيح، رواه ابن ماجه﴾ وهذا ما يقابل المادة (17) من اتفاقية حقوق الطفل. (ميثاق الأسرة، متاح على: <http://www.iicwc.org>)، ولهذا يجب أن ننتمي المعلومات النافعة والمفيدة التي تقدم للطفل، سواء في المؤسسات التعليمية، أو في وسائل الإعلام المختلفة.

ومن العرض السابق لحقوق الطفل الاتصالية، فإن البحث الحالي سيتناول في دراسته بعض المعارف والسلوكيات المرتبطة بحقوق الطفل الاتصالية والمستنبطة من العرض النظري السابق، والتي تم التحكيم عليها كما سيرد بالتفصيل لاحقاً، وهي كالاتي:

## أولاً - المعارف: وتشمل:

- 1 - أن يعرف الطفل حقوقه الاتصالية، وهي:
  - حق الطفل في الحصول على المعلومات.
  - حق الطفل في الاستفسار.
  - حق الطفل في الحصول علي رد عن استفساراته.
  - حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمع إليه.
  - حق الطفل في الاستماع.
- 2 - أن يعرف الطفل الحقوق الاتصالية لغيره من الأطفال، وهي نفس حقوقه:
  - حق الطفل في الحصول على المعلومات.
  - حق الطفل في الاستفسار.
  - حق الطفل في الحصول على رد عن استفساراته.
  - حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمع إليه.
  - حق الطفل في الاستماع.
- 3 - أن يعدد مصادر المعلومات: الكتب - مجلات الأطفال - التلفزيون - الراديو - الإنترنت - الأسطوانات CD - القصص - السينما - التسجيل وشرائط الكاسيت - الكبار.
- 4 - يستنتج الآثار المترتبة عن عدم ممارسته حقوقه الاتصالية: انخفاض مستوى المعرفة لديه - عدم القدرة على الحوار والتعبير عن الرأي.

## ثانياً - السلوكيات: وهي الآتي:

- 1 - حق الطفل في الحصول على المعلومات: السلوكيات المدرجة تحت هذا الحق:
  - يطلب من الكبار معلومة يريدها.
  - البحث في القصص والكتب المصورة ومجلات الأطفال عن معلومات تهمة.
  - طلب المساعدة من والديه للوصول لمعلومات تهمة من الإنترنت.
  - متابعة برامج التلفزيون للحصول على معلومات تهمة.
  - الطلب من المعلمة أسطوانة عن معلومات يريد أن يعرفها.
- 2 - حق الطفل في الاستفسار: السلوكيات المدرجة تحت هذا الحق:
  - الاستفسار من والديه وإخوته الكبار عندما لا يعرف شيئاً.
  - إرسال الاستفسار لمجلة الأطفال المفضلة إليه لترد عليه، وتنشر ما كتبه.
  - إرسال الاستفسار للبرنامج التلفزيوني المفضل إليه ليرد عليه وينشره.
  - الاستفسار من معلمة الروضة.
  - الاستفسار من زميل بالروضة.

3 - حق الطفل في الحصول على رد عن استفساراته: السلوكيات المدرجة تحت هذا الحق:

- الطلب من الآخرين الرد على استفساره.
- في حالة تجاهله يصر على طلب الرد على استفساراته.
- يستوضح مرة أخرى إذا لم يفهم الرد.
- في حالة رفض الكبار الرد على استفساره لصغر سنه يطالب بتبسيط المعلومة.

4 - حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمتع إليه: السلوكيات المدرجة تحت هذا الحق:

- الطلب من الآخرين أن يستمعوا لما يقول.
- عرض رأيه ولكن بأسلوب مناسب.
- لفت نظر المحيطين لاستماعه.
- إبداء استيائه في حالة عدم سماعه بطريقة مناسبة.
- استخدام الحوار لأداء الأنشطة المشتركة مع الزملاء.

5 - حق الطفل في الاستماع: السلوكيات المدرجة تحت هذا الحق:

- الاستماع عند عرض موضوع ما.
- الاستماع بوضوح إلى صوت المتحدث عندما يوجه له الحديث.
- الاستماع إلى ما تريده من موضوعات عند الرغبة في ذلك.
- مطالبة الآخرين بحقه في الاستماع لما يعرض، ودون مضايقات.

وللإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على: ما هي الحقوق لاتصاليه التي يجب أن يعرفها طفل الروضة؟

تم تصميم استبانة وفقاً للخطوات الآتية:

1. الإطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بالحقوق الاتصالية وبرامج طفل الروضة والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال البحث، وفي ضوء ما سبق، تم تحديد عدد المعارف التي تدرج تحت المحاور الأربعة (24).
2. تم اعداد قائمة مبدئية بالمعارف التي يحتاجها طفل الروضة ليتعرف على الحقوق الاتصالية، واشتملت القائمة على أربعة معارف رئيسيه هي:
  - المحور الأول: الحقوق الاتصالية للطفل وعددها خمسة حقوق أساسية (5).
  - المحور الثاني: الحقوق الاتصالية لغيره من الأطفال وهي نفس حقوقه (5).
  - المحور الثالث: مصادر الحصول على المعلومات (12).
  - المحور الرابع: الآثار المترتبة على عدم معرفة الحقوق الاتصالية للطفل (2).
3. تم تضمين القائمة السابقة في استبانة، حيث وضعت المحاور والمعارف التي تدرج

تحتها أمام مقياس من ثلاثة مستويات (هام - متوسط الأهمية - قليل الأهمية)، ملحق (1).

4. تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين في مجال الطفولة والإعلام وذلك لمعرفة: مدى أهمية كل محور والعناصر المدرجة تحته، ليتعرف طفل الروضة على الحقوق الاتصالية، مع إضافة المعارف التي يرونها ضرورية ولم يتم تضمينها في الاستبانة، ومدى إمكانية تنمية تلك المعارف لدى طفل الروضة، ومدى شمول الاستبانة على جميع المعلومات التي يحتاجها طفل الروضة عن الحقوق الاتصالية.

5. بعد تطبيق الاستبانة على مجموعة من المحكمين، ملحق (7)، تم استخدام معادلة كا2 لتحديد أهم المعارف التي يحتاجها طفل الروضة عن حقوقه الاتصالية، وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة باختبار كا2 عند درجة حرية 2، ومستوى دلالة (0.05) وجد أنها دالة عند 99.5، مما يدل على أن جميع المعارف التي تحتويها القائمة مهمة جداً، وسيتم تضمينها في النماذج الإعلامية.

وبالنسبة لمدى شمول القائمة على العناصر الضرورية رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع العناصر الهامة والضرورية بالنسبة للطفل ليتعرف على حقوقه الاتصالية، كما أكد المحكمون على صحة المعلومات التي تحتويها القائمة، وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين أصبحت القائمة في صورتها النهائية كما يتضح أن جميع المعارف التي احتوتها القائمة البالغ عددها (24) تؤخذ في الاعتبار عند تصميم النماذج الإعلامية، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما مدى أهمية تلك المعارف المتعلقة بحقوق الطفل الاتصالية لأطفال الروضة؟.

### تصميم الاختبار التحصيلي: ملحق (3)

قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس معارف أطفال الرياض بحقوقهم الاتصالية، وذلك لمعرفة مدى ما اكتسبه الأطفال من معلومات عن هذه الحقوق، ويتم ذلك من خلال:

(أ) استخدامه كاختبار قبلي Pre-test للتعرف على المستوى الحالي لمعلومات أطفال الروضة عن معارف الطفل بحقوقه الاتصالية.

(ب) استخدامه كاختبار بعدي Post-test لتقييم مدى التحسن في معارف أطفال المجموعة التجريبية عن معارف الطفل بحقوقه الاتصالية بعد المرور بالأشكال الإعلامية والأدبية موضع البحث.

وفيما يلي خطوات تصميم الاختبار:

أ- تحديد أهداف الاختبار: ملحق (3).

ب- تحديد محتوى الاختبار:

تضمن الاختبار بعض المعارف المتعلقة بحقوق الطفل الاتصالية، التي تم تحديدها



من قبل المحكمين، حيث تم وضع مجموعة متنوعة من الأسئلة تشمل كل المعارف التي سبق تحديدها بالاستبانة، والتي اتفق المحكمون على أهميتها، وبلغ العدد الكلي لأسئلة الاختبار (23) سؤال رئيسي تنوعت بين صح وخطأ، وأسئلة للمناقشة، وبلغت الدرجة الكلية للاختبار (23) وتم التعامل إحصائياً مع كل مفردة أي سؤال على أنها مفردة مستقلة تعطي درجة للطفل عن كل إجابة صحيحة لذا كانت (ن) = 23.

#### ج- تعليمات الاختبار:

تم مقابلة كل طفل على حدة، حيث يلقي السؤال عليه، ويطلب منه الإجابة عن السؤال شفهيًا من قبل المعلمة أو الباحثة، وذلك لعدم قدرة الطفل على القراءة والكتابة، ووضحت تعليمات الاختبار وطريقة الإجابة عن مفرداته، وذلك بالطرق الآتية:

- إلقاء السؤال ومناقشة الطفل شفهيًا لمعرفة مدى فهمه للموضوع.
- إلقاء العبارة على الأطفال لمعرفة هل العبارة صحيحة أم خاطئة.
- تسجيل الإجابات في الاستمارة من قبل المعلمة أو الباحثة.

#### د- صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال الطفولة والإعلام والمناهج، وبعض موجهات رياض الأطفال ملحق (7)، وذلك بهدف تحديد:

- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- مدى مناسبة الأسئلة لمستوى طفل الروضة.
- مدى ارتباط أسئلة الاختبار بالأهداف التي وضعت لقياسها.
- طريقة تصحيح الاختبار.

وقد رأى المحكمون إن الاختبار مناسب لطفل الروضة.

#### هـ- ثبات الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية وقوامها (30) طفلاً وطفلة، ثم أعيد تطبيق الاختبار بفاصل زمني أسبوعين وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني وجد أن معامل الارتباط 0.90، مما يدل على أن الاختبار التحصيلي يتسم بدرجة مقبولة من الثبات، وبذلك يكون صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، كما تم حساب زمن الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية، ووجدت أن متوسط الزمن 25 دقيقة، كما تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وتم حساب قدرة كل مفردة من المفردات على التمييز (السيد، 1979: 645).

للإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على: ما سلوكيات الحقوق الاتصالية التي يجب أن يمارسها طفل الروضة؟

تم تصميم استبانة (سلوكيات الحقوق الاتصالية) وفقاً للخطوات الآتية:

1. الإطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بالحقوق الاتصالية، وبخاصة في مرحله رياض الأطفال والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال البحث.
  2. إجراء مقابلات مع أساتذة الجامعة والموجهات العاملات في رياض الأطفال.
- وفي ضوء ما سبق تم تحديد خمسة حقوق أساسية، وتم تحليل كل حق إلى مجموعة من المهام السلوكية التي يجب أن يمارسها ويتقنها طفل الرياض.

جدول (2) يوضح الحقوق الأساسية والسلوكيات الفرعية المرتبطة بها

السلوكيات الفرعية	الحقوق الأساسية
5	حق الطفل في الحصول على المعلومات
5	حق الطفل في الاستفسار
4	حق الطفل في الرد عن استفساره
5	حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمع إليه
4	حق الطفل في الاستماع

- وبذلك يكون عدد السلوكيات التي تدرج تحت الحقوق الخمسة (23) سلوكاً.
3. تم تضمين القائمة في استبانة، حيث وضعت الحقوق الخمسة، والمهام السلوكية التي تدرج تحتها أمام مقياس متدرج من ثلاثة مستويات (مهم - متوسط الأهمية - قليل الأهمية)، ملحق (2).
4. تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين في مجال الطفولة والإعلام، ملحق (7)، وذلك لمعرفة مدى أهمية تلك المهارات والمهام المدرجة تحت كل مهارة ليمارس الطفل حقوقه الاتصالية مع إضافة المهام التي يرونها ضرورية، ولم يتم تضمينها في الاستبانة، ومدى إمكانية تنمية تلك المهارات لدى طفل الروضة، وبعد عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين، تم استخدام معادلة كا2، وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية باختبار كا2 عند درجة حرية 2 ومستوى دلالة 0.05 وجدت أن كا2 أكبر من (99.5)، وهي دالة عند (0.05)، مما يدل على أن جميع المهارات والمهام السلوكية المرتبطة بها هامة جداً، وسيتم تضمينها في المقياس.

وبالنسبة لمدى شمول المقياس على المهام السلوكية، رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع المهام السلوكية اللازمة ليمارس الطفل حقوقه الاتصالية بكفاءة، وفي ضوء آراء المحكمين يتضح أن جميع المهارات الخمس ومهامهم السلوكية البالغ عددها (23) ستؤخذ في الاعتبار عند تصميم الأشكال الإعلامية والأدبية، وكذلك عند تصميم مقياس السلوكيات.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: ما مدى أهمية تلك السلوكيات لطفل الروضة؟

إعداد مقياس الحقوق لاتصاله للطفل: ملحق (4).

قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس مدى إلمام طفل الروضة بالسلوكيات الاتصالية ويتم ذلك من خلال:

- أ- استخدامه كاختبار قبلي (Pre-test) للتعرف على المستوى الحالي لممارسة السلوكيات الاتصالية المتوافرة لدى طفل الرياض والتي تلزمه.
- ب- استخدامه كاختبار بعدي (Post-test) لتقويم مدى التحسن في ممارسة السلوكيات الاتصالية لأطفال المجموعة التجريبية، بعد تطبيق الأشكال الإعلامية والأدبية عليهم.

وفيما يلي خطوات تصميم المقياس:

تم إعداد مجموعة من المواقف التي تدور حول الحقوق الخمسة، والسلوكيات المرتبطة بكل حق من تلك الحقوق، والتي أجمع المحكمون على أهميتها لطفل الرياض، حيث بلغ عدد المواقف المتضمنة في المقياس (23).

وقد روعي عند صياغة تلك المواقف ما يلي:

- أن ترتبط بالمهارات المحددة في المقياس.
- أن تكون مرتبطة بواقع الطفل وأحداث يمكن أن يعايشها طفل الرياض.
- أن تكون بسيطة حتى يفهم الطفل أحداثها.
- أن تراعي مستوى الطفل (اللغة - المستوى العقلي).

تعليمات المقياس:

تقوم الباحثة بمقابلة الطفل فردياً، وتلقى عليه الموقف شفهيّاً، وتناقشه في إجابته عن الموقف، وتحسب درجة لكل طفل على كل سلوك إيجابي يصدر عن الطفل الذي يمتلك المهارة، وصفرًا إذا كان السلوك ينم على أنه لا يمتلك المهارة، وبحساب درجة للإجابة ودرجة للتعليل تكون الدرجة النهائية للمقياس (46) درجة.

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من:

- أ- مدى مناسبة المواقف التي يحتويها المقياس لطفل الرياض.
- ب- مدى ارتباط الموقف بالأهداف المراد قياسها، وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، إلا أنهم قاموا بتعديل صياغة موقفين، وقد تم تعديلهما.

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال الرياض بلغ عددهم (30) طفلاً بحضانة الجيل الجديد بالطائف، وذلك للتأكد من مدى فهم الطفل لعبارات المقياس، وحساب ثبات المقياس وزمن المقياس، وتم حساب ثبات المقياس بإعادة التطبيق مرة أخرى

على نفس العينة، وبلغ معامل الثبات بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وبلغ متوسط الزمن اللازم للمقياس 25 دقيقة.

### تصميم الأشكال الإعلامية والأدبية:

سار إعداد الأنشطة وفقاً للخطوات الآتية:

- الإطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بمجال البحث.
- في ضوء قائمة استطلاع الرأي الخاصة بتحديد حقوق الطفل، والمهام السلوكية المرتبطة بكل حق، والتي أجمع عليها المحكمون تم تصميم الأشكال الإعلامية الحالية كما يلي:

الصحف المصورة، والصحف المجسمة والمجسمات، وقصص الأطفال، وما لهذه الوسائل الإعلامية من خصائص تتسم بالبساطة بما يتلاءم وخصائص طفل الروضة، كما أنه يمكن استعراضها داخل الفصل التدريسي بالروضة، ولا تحتل مساحة مكانية كبيرة، كما أن تكلفة عملها غير باهظة، كما أنها تتلاءم مع البيئة السعودية.

### أولاً - الأشكال الإعلامية كالاتي: ملحق (6).

1 - لوحة حائط مجسمة: حملت عنوان «حقوق الطفل الاتصالية» واشتملت على نماذج مجسمة من الفوم لمصادر المعرفة، كالراديو: تم قص الفوم على شكل راديو مجسم، وتم لصق صورة راديو على الفوم مكتوب عليه سلوكيات اتصالية تتلاءم مع الراديو وهو: من حقه الاستماع إلى ما تريده من موضوعات، ويندرج تحت [حق الطفل في الاستماع] لتقرأه المعلمة على الأطفال حين تعرضهم للوحة، وبالمثل في كل الأشكال الأخرى كالكتاب، والذي تم تجسيمة كالسابق، والكتابة عليه من حقه البحث في القصص والكتب المصورة ومجلات الأطفال عن المعلومات التي تهتم، ويندرج هذا السلوك تحت [حق الطفل في الحصول على المعلومات]، والحاسب الآلي: الذي تم تجسيمة والكتابة عليه من حقه طلب المساعدة من الكبار لتحصل على معلومات من الإنترنت، ويندرج تحت [حق الطفل في الحصول على المعلومات]، ومجلة أطفال: والتي تم تجسيمة والكتابة عليها من حقه إرسال الاستفسار لمجلة الأطفال المفضلة إليك لترد عليك وتنشر ما كتبه، ويندرج تحت [حق الطفل في الاستفسار]، والتليفزيون: الذي تم تجسيمة والكتابة عليه من حقه إرسال الاستفسار للبرنامج التليفزيوني المفضل إليك ليرد عليك وينشره، ويندرج تحت [حق الطفل في الاستفسار]، وأسطوانة كمبيوتر (CD) تم تجسيمة والكتابة عليها من حقه أن تطلب من المعلمة أسطوانة عن معلومات يريد أن تعرفها، ويندرج تحت [حق الطفل في الحصول على المعلومات]، والتليفون الذي تم تجسيده والكتابة عليه من حقه الاستماع بوضوح إلى صوت المتحدث عندما يوجه له الحديث، ويندرج تحت [حق الطفل في الاستماع].

2 - مجلة مجسمة: تم رسم غلافين للمجلة على ورق مقوى، ثم تم تفرغ الرسم وتحديد معالمها بالألوان الخفيفة والقلم الرصاص لتعطي شكل مسجل صوت، وهو من مصادر المعلومات، ثم احتوى ما بين الغلافين ورقاً أبيض مقصوفاً أيضاً ومفرغاً على نفس الشكل، وتم تثبيته في الغلافين بحيث في النهاية يعطي شكل مجلة مجسمة على شكل مسجل يمكن

تقليب صفحاتها، وفي الداخل تم وضع صور عن كل السلوكيات الفرعية للحقوق الاتصالية الخمسة الرئيسية، بحيث يقلب الطفل صفحات المجلة فيجد صوراً تم الحصول عليها من مجلات الأطفال أو الإنترنت بحيث تكون متوافقة ومعبرة عن كل سلوك من السلوكيات الـ 23 للحقوق الـ 5 الرئيسية، ومكتوبة لتقرأها المعلمة وتبسطها للطفل.

3 - ألبوم صور: وهو عبارة عن ألبوم من الصور الفوتوغرافية الملتقطة لموقف من المواقف التي تعبر عن حقوق الطفل الاتصالية، وتم تثبيت صورة في كل صفحة، وأسفل منها تعليق يوضح السلوك وحقوق الطفل الاتصالي، وقد اشتملت على 13 صورة، وكانت مقسمة كالاتي: أربع منها تعبر عن السلوكيات الفرعية عن حق الطفل في الحصول على المعلومات وهي (صورة طفل يبحث في مجلة الأطفال عن معلومات تهمة، صورة طفل يطلب المساعدة من والده للوصول لمعلومات تهمة من الإنترنت، صورة طفل يتابع برامج التلفزيون للحصول على معلومات تهمة، صورة طفل يطلب من المعلمة أسطوانة عن معلومات يريد أن يعرفها) وهي أربع سلوكيات من خمسة [حق الطفل في الحصول على المعلومات]، ثم صور لأربع سلوكيات من خمسة [حق الطفل في الاستفسار] وهي (صورة طفل يرسل بمساعدة والده استفساراً لمجلة الأطفال المفضلة إليه لترد عليه وتنتشر ما كتبه، صورة طفل وطفلة يرسلون استفسارهم عن طريق الإنترنت للبرنامج التلفزيوني المفضل عندهم ليرد عليهم، وينشر ما كتبوه، صورة طفل يستفسر من معلمة الروضة عن شيء، صورة طفلة، وهي تستفسر عن الرسمة على الحائط من زميلتها بالروضة)، ثم صورة لسلوك من أربعة [حق الطفل في الحصول على الرد عن استفساره]، ثم صورتان تعبران عن سلوكين من خمسة [حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمتع إليه] وهما (صورة أم تستمع إلى طفلتها وهي تتحدث، وصورة طفلة قامت من مقعدها ووقفت في مواجهة زميلاتها لتلفت نظرهم ويستمعون إليها)، ثم صورتان تعبران عن سلوكين من خمسة [حق الطفل في الاستماع] وهما (صورة طفل يستمع بوضوح إلى صوت المتحدث الذي يوجه له الحديث، وصورة طفل يستمع لشيء يريده ويحبه).

4 - مجسمات لعرائس ومصادر المعلومات: تم عمل مجسمات بالحجم الطبيعي لعروسة تمثل طفلة وعروسة أخرى تمثل أمًا، ومجسمًا من الفوم على شكل لاب توب به أسطوانة، وآخر على شكل تليفزيون بالريموت وآخر على شكل مجلة، وآخر على شكل مسجل، وتم تجسيد مواقف تعبر عن سلوكيات حقوق الطفل الاتصالية (الطفلة تضع السماعات في أذنيها لتستمع إلي المسجل، ويعبر عن [حق الطفل في الاستماع] وموقف يعبر عن الطفلة والأم يشاهدان التلفاز، ويعبر عن [حق الطفل في الحصول على المعلومات]، وموقف يعبر عن مساعدة الأم للطفلة في تشغيل أسطوانة على اللاب توب، ويعبر عن [حق الطفل في الحصول على المعلومات]، وصورة للطفلة والأم وهما يقلبان صفحات المجلة، ويعبر عن [حق الطفل في الحصول على المعلومات]، وموقف حوار بين الطفلة والأم تعرف فيه الأم الطفلة حقوقها الاتصالية الخمسة الرئيسية والسلوكيات الفرعية لها.

ثانياً - الأشكال الأدبية كالاتي:

القصص المصحوبة بالرسوم: وقد تم تأليف عدد من القصص خصيصاً تحتوي على الحقوق الاتصالية للطفل الأساسية، والسلوكيات المتفرعة منها، ومصادر الحصول على

المعلومات، والآثار المترتبة على عدم معرفة وممارسة الطفل لحقوقه الاتصالية، وعددها (12)، قصة، وقد اشتملت كل قصة على أهداف القصة، وتطبيقات تربوية متمثلة في أسئلة تسألها المعلمة بعد الانتهاء من سرد القصة ملحق القصص (5)، وكانت القصص كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (3) يوضح القصص وما تشمله علي حقوق وسلوكيات فرعية ومصادر الحصول على المعلومات والآثار المترتبة على عدم معرفة الطفل لحقوقه الاتصالية

م	اسم القصة	حقوق الطفل الاتصالية المتضمنة بالقصة	السلوكيات الفرعية المتضمنة بالقصة	مصادر الحصول على المعلومات المتضمنة بالقصة	الآثار المترتبة عن عدم معرفة الحق
1	قصة سعيد يحب الحيوانات	حق الطفل في الحصول على المعلومات	- الطلب من الكبار معلومة يريدونها. - متابعة برامج التلفزيون للحصول على معلومات تهمة.	- التلفزيون - الإنترنت	عدم الحصول على المعلومات وانخفاض مستوى المعرفة لدى الطفل
2	قصة فوز الأصدقاء	حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمتع إليه	- إبداء استيائه في حالة عدم سماعه بطريقة مناسبة. - استخدام الحوار لأداء الأنشطة المشتركة مع الزملاء. - لفت نظر المحيطين لاستماعه - عرض رأيه ولكن بأسلوب مناسب.	- التلفزيون	عدم القدرة على الحوار والتعبير عن الرأي
3	الأسماء الملونة	حق الطفل في الاستماع	- الاستماع عند عرض موضوع ما. - يسمع ما يجب من موضوعات دون مضايقات. - الاستماع إلى ما يريد من موضوعات	- الكتب - المصورة. - الكبار.	انخفاض المعرفة
4	إجازة مهند وليلى	حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمتع إليه	- إبداء الاستياء في حاله عدم سماعه - الطلب من الآخرين الاستماع له	- المجالات - التلفزيون	عدم القدرة على الحوار والتعبير عن الرأي
5	مدرسة محمد	- حق الطفل في الاستماع - حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمتع إليه	- يستمع عند عرض موضوع ما يهيمه. - الاستماع بوضوح إلى صوت المتحدث عندما يوجه له الحديث.	- الكبار	- عدم القدرة على الحوار والتعبير عن الرأي وانخفاض مستوى المعرفة لدى الطفل
6	أسئلة سعاد وأمين	- حق الطفل في الاستفسار	- الاستفسار من الوالدين - الاستفسار من الزملاء - الإصرار على تبسيط المعلومة	- الكبار	انخفاض مستوى المعرفة لدى الطفل
7	الجائزة	- حق الطفل في الحصول على المعلومات	- الطلب من الكبار معلومة يريدونها. - متابعة برامج التلفزيون للحصول على معلومات تهمة. - طلب المساعدة من والديه للوصول لمعلومات تهمة من الإنترنت. - البحث في القصص والكتب المصورة ومجلات الأطفال عن معلومات تهمة - الطلب من المعلمة أسطوانة عن معلومات يريد أن يعرفها	- المجالات - التلفزيون - الكتب - المصورة. - الكبار - الإنترنت - الأسطوانات	عدم الحصول على المعلومات وانخفاض مستوى المعرفة لدى الطفل



8	مجلة وليد	- حق الطفل في الاستفسار - حق الطفل في الحصول علي رد عن استفساراته	- الاستفسار من زميل. - إرسال الاستفسار لمجلة الأطفال المفضلة إليه لترد عليه. - الطلب من الآخرين الرد على الاستفسار - في حالة تجاهله يصبر علي طلب الرد على استفساراته	- مجالات الأطفال - انخفاض مستوى المعرفة لدى الطفل
9	المسابقة الكبرى	- حق الطفل في الحصول علي المعلومات - حق الطفل في الاستفسار	- متابعة برامج التلفزيون للحصول علي معلومات تهمة - الاستفسار من زميل - الاستفسار من معلمته - إرسال الاستفسار للبرنامج التلفزيوني المفضل إليه ليرد عليه وينشره.	- انخفاض مستوى المعرفة لدى الطفل - التلفزيون - الكبار
10	محمد والأصدقاء	حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمع إليه	- يعرض رأيه ولكن بأسلوب مناسب. - لفت نظر المحيطين لاستماعه. - إبداء استيائه في حالة عدم سماعه بطريقة مناسبة. - الطلب من الآخرين أن يستمعوا لما يقول.	عدم القدرة على الحوار والتعبير عن الرأي - التلفزيون - السينما
11	الزلال	- حق الطفل في الحصول علي معلومات. - حق الطفل في الاستفسار.	- يطلب من الكبار مساعدته في الحصول علي المعلومات من الإنترنت. - متابعة برامج التلفزيون للحصول علي معلومات تهمة. - يطلب أسطوانات تعليمية لبحث عن معلومات تهمة. - الاستفسار من والديه وإخوته الكبار عندما لا يعرف شيئاً.	انخفاض مستوى المعرفة لدى الطفل - التلفزيون - الأسطوانات - الإنترنت
12	أكرم يعتذر	- حق الطفل في الاستفسار - حق الطفل في الحصول على رد عن استفساره - حق الطفل في الاستماع	- الاستفسار من والديه وإخوته الكبار عندما لا يعرف شيئاً - لفت نظر الآخرين لسماعه - عرض الرأي ولكن بأسلوب مناسب - في حالة تجاهله يصبر علي طلب الرد على استفساراته	عدم الحصول علي المعلومات وانخفاض مستوى المعرفة لدى الطفل - الكتب - القصص

ونجد أن الأشكال الإعلامية والأدبية قد تكررت فيها الحقوق والممارسات الفرعية مراراً بشكل متفاوت، بين كل شكل وآخر، ولكن نجد القصص المصحوبة برسوم، والمجلة المجسمة على وجه التحديد قد اشتملتا على كل الحقوق الأساسية والسلوكيات الفرعية، وبذلك نجد أن هذا التكرار في أكثر من وسيلة وشكل يحقق أكبر قدر من التأثير، وخاصة أن ذلك يتلاءم مع الخصائص النمائية لطفل الروضة.

وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال السابع الذي ينص على: ما محتوى الأشكال الإعلامية والأدبية التي تسعى لإكساب طفل الروضة معارف وسلوكيات بحقوقه الاتصالية والمتضمنة في البحث الحالي؟

### تحكيم الأشكال الإعلامية والأدبية:

تم عرض الأشكال الإعلامية والأدبية بعد تصميمها للتحكيم على المتخصصين، ملحق

(7)، وذلك لتحديد مدى مناسبة كل من الأشكال الإعلامية والأدبية لسن الطفل وأهداف الدارسة، وتم إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات في القصص وفقاً لآراء المحكمين، وبذلك أصبحت الأنشطة الإعلامية والأدبية في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

### المعالجة الإحصائية للبيانات

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS وعدد من المعاملات الإحصائية المناسبة للدراسة كالتالي:

1. المتوسط والانحراف المعياري للمجموعات المختلفة.
2. اختبار (ت) T-Test لمعرفة الفروق الإحصائية ذات الدلالة بين متوسطات متغيرات الدراسة.
3. ك<sup>2</sup> لحساب معامل الصدق للأدوات.

### نتائج التحليل الإحصائي

#### أولاً - نتائج الاختبار التحصيلي قبلياً؛

للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: ما مستوى معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية؟

تم تطبيق اختبار معارف طفل الرياض لحقوق الطفل الاتصالية على أطفال عينة الدراسة، وتم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين في التحصيل قبل استخدام المعالجة التجريبية، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (4) يوضح قيمة «ت» ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي قبلياً

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	30	8.5000	3.4716	58	1.038	غير دالة
الضابطة	30	9.4333	3.4907			

يتضح من جدول (4) أن قيمة «ت» غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل، مما يعني تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل قبلياً.

كما تراوحت درجات الأطفال في المجموعة التجريبية ما بين 2 إلى 14 بمتوسط 8.50 بينما في المجموعة الضابطة 2 إلى 15 بمتوسط 9.43، وهذه المتوسطات تقل عن المتوسط

النظري للاختبار كله (11.5)، وبذلك يتضح عدم إمام أطفال عينة الدراسة التجريبية والضابطة بالمعارف المختلفة عن حقوق الطفل الاتصالية. والسبب في ذلك قد يرجع إلى عدم توافر المعلومات والخبرات الكافية عند تلك الفئات.

ثانياً - نتائج المقياس السلوكي قلياً:

على للإجابة عن السؤال السادس الذي ينص على: ما مستوى ممارسة طفل الروضة لحقوقه الاتصالية؟

تم تطبيق مقياس السلوك على أطفال المجموعتين فردياً، حيث كان يلقي الموقف عليهم ليختاروا منه السلوك المناسب للموقف المطروح عليهم، ثم نسألهم عن سبب الاختيار، وقد لوحظ أن بعض الأطفال أجاب بلا أدري، ومعظمهم اختاروا اختيارات غير صحيحة، وحتى الذين أعطوا استجابات صحيحة على الجزء الأول من السؤال والخاص باختبار السلوك، لم يستطيعوا تبرير سبب اختيارهم، والقليل منهم والذين برروا سبب اختيارهم كانت تلك التبريرات تدل على عدم إدراكهم لأهمية تلك السلوكيات أو اقتناعهم بها، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لمقياس الحقوق الاتصالية.

جدول (5) يوضح قيمة «ت» ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس السلوكي قلياً

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	30	13.3333	6.2881	58	0.047	غير دالة
الضابطة	30	13.2667	4.5405			

يتضح من جدول (5) أن جميع قيم «ت» غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس السلوك، مما يعني تكافؤ مجموعتي البحث في مقياس السلوك قلياً.

بعد تطبيق الأشكال الإعلامية والأدبية:

تم تدريس الأنشطة والأشكال الإعلامية والأدبية المعدة لأطفال المجموعة التجريبية، واستغرق التطبيق (6) أسابيع، حيث كان يتم تقديم الأنشطة بالأشكال الإعلامية والأدبية في ثلاث جلسات أسبوعياً، والتأكد في كل يوم على ما تعلمه الطفل من سلوكيات؛ لتنميتها عن طريق العادة في المواقف المختلفة، بينما درس أطفال المجموعة الضابطة البرنامج المعد من قبل الوزارة، وبعد الانتهاء من تدريس الأنشطة تم تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس السلوك، على الأطفال بصورة فردية، وتمت المعالجة الإحصائية (تحليل البيانات) باستخدام حزم البرامج الإحصائية SPSS.

للإجابة عن السؤال الثامن الذي ينص على: ما فعالية الأشكال الإعلامية والأدبية في إكساب طفل الروضة معارف بحقوقه الاتصالية؟

تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، للتعرف على مقدار النمو الحادث في التحصيل بعد استخدام المعالجة التجريبية، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج :

جدول (6) يوضح قيمة «ت» ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

القياس	ن	م	ع	د.ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قبلي	30	8.5000	3.4716	29	20.034	دالة
بعدي	30	21.4000	1.8308			

يتضح من جدول (6) أن قيمة «ت» دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يوضح أن المعالجة التجريبية أدت إلى نمو في التحصيل لدى المجموعة التجريبية بعد استخدامها.

ولتحديد فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل:

تم باستخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل بعدياً، تمهيداً لتحديد فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج:

جدول (7) يوضح قيمة «ت» ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي بعدياً

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	30	21.4000	1.8308	58	18.757	دالة
الضابطة	30	9.0333	3.1126			

على يتضح من جدول (7) أن جميع قيم «ت» دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض الفرض الأول من فروض الدراسة، والذي ينص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي لأطفال الروضة على اختبار معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية»، ويقبل الفرض البديل الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي لأطفال الروضة على اختبار معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يوضح أن المعالجة التجريبية أدت إلى نمو في التحصيل لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية

في تنمية التحصيل: تم استخدام معادلة «ايتا2»، معادلة "d" لتحديد حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج:

جدول (8) قيمة «ايتا2»، «d» وحجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل

المتغير	ت	ايتا <sup>2</sup>	D	حجم التأثير
التحصيل	18.757	0.86	4.93	كبير

يتضح من جدول (8) أن قيمة «ايتا2» أكبر من 0.15، وأن قيمة "d" أكبر من 0.8، مما يعني أن حجم التأثير كبير، وأن (86%) من التباين الكلي الحادث في التحصيل راجع لتأثير المعالجة التجريبية، مما يدل على فاعلية (الأشكال الإعلامية والأدبية) في تنمية معارف أطفال المجموعة التجريبية بحقوقهم الاتصالية، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات كل من: (Smith, 1982)، (فهيمى، 1988)، (Pan, 1994)، (أبو سنة، 2004)، وجميعها تعرضت لحقوق الأطفال في الإمداد بالمعلومات والحصول عليها، أما دراسة كل من: (السمري، 2000)، (السيد، 2001)، (الطرابيشي، 2001)، (إسماعيل، 2002) فقد تعرضت لحق الطفل في المشاركة وإبداء الرأي.

وترجع الباحثة نمو معارف أطفال الرياض عن الحقوق الاتصالية إلى الأسباب الآتية:

1. الطريقة التي صممت بها الأشكال الإعلامية والأدبية المصورة والمجسمة، حيث ركزت على إثارة حواس الأطفال المختلفة واتخاذها كمدخل للتعليم، حيث إن الطفل من خلال حواسه يكتشف الأشياء من حوله.
2. ساعدت القصص على تبسيط بعض المفاهيم عن الحقوق لاتصاليه للطفل، وتقديمها بأسلوب بسيط مشوق يثير انتباه الأطفال، ويقلل من سرعة نسيانهم.
3. ساعد استخدام أسلوب الحوار والمناقشة في معظم أنشطه الأشكال الإعلامية والأدبية التي تناولها البحث إلى معرفه الأطفال بحقوقهم لاتصاليه وإقناعهم بفائدة تلك الحقوق، حيث تناقشت الباحثة مع الأطفال في ماهية هذه الحقوق وأهميتها بالنسبة لحياتنا، وهذا ما تؤكد التبريرات التي ذكرها الأطفال في سبب اختيارهم للسلوكيات التي اختاروها في مقياس السلوك، والتي كان منها: لأنني أعرف حقوقي، ولا أتنازل عنها، ولأن هذا حقّي أنا عرفته من القصص والألبومات، لأنني لو لم استخدم حقّي ستقل معرفتي... إلخ.

ثانياً - نتائج المقياس السلوكي بعدياً:

للإجابة عن السؤال التاسع الذي ينص على: ما فعالية الأشكال الإعلامية والأدبية في إكساب طفل الروضة سلوكيات بحقوقه الاتصالية؟

تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، للتعرف على مقدار النمو الحادث في مقياس السلوك بعد استخدام المعالجة التجريبية، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج:

جدول (9) قيمة «ت» ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس السلوك

القياس	ن	م	ع	د.ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قبلي	30	13.3333	6.2881	29	13.208	دالة
بعدي	30	31.9333	8.0470			

يتضح من جدول (9) أن جميع قيم «ت» دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يوضح أن المعالجة التجريبية أدت إلى نمو في مقياس السلوك لدى المجموعة التجريبية بعد استخدامها.

ولتحديد فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية السلوك: قامت الباحثة باستخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس السلوك بعدياً، تمهيداً لتحديد فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية السلوك، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج:

جدول (10) قيمة «ت» ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس السلوكي بعدياً

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	30	31.9333	8.0470	58	11.146	دالة
الضابطة	30	13.1333	4.5390			

يتضح من جدول (10) أن جميع قيم «ت» دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس السلوك لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض الفرض الثاني من فروض الدراسة، والذي ينص على «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي لأطفال الروضة على مقياس الحقوق الاتصالية، ويقبل الفرض البديل الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي لأطفال الروضة على مقياس حقوق الطفل الاتصالية لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يوضح أن المعالجة التجريبية أدت إلى تحسن سلوكيات أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية السلوك:

تم استخدام معادلة «ايتا<sup>2</sup>»، معادلة "d" لتحديد حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية السلوك، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:



جدول (11) قيمة «إيتا<sup>2</sup>»، «d» وحجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية السلوك

المتغير	ت	إيتا <sup>2</sup>	D	حجم التأثير
السلوك	11.146	0.68	2.93	كبير

يتضح من جدول (11) أن قيمة «إيتا<sup>2</sup>» أكبر من 0.15، وأن قيمة «d» أكبر من 0.8، مما يعني أن حجم التأثير كبير، وأن (68%) من التباين الكلي الحادث في السلوك راجع لتأثير المعالجة التجريبية، مما يدل على فاعلية تلك المعالجة في تنمية السلوك لدى أطفال المجموعة التجريبية، وتتفق تلك النتائج مع برنامج (Colin, Pettman, 1986)، ودراسة كل من: (عبد المطلب، 2003)، (إسماعيل، 2007)، (خفاجي، 2009)، التي ركزت على أهم مظاهر حماية حقوق الطفل، وأهمية دور مؤسسات التربية في تفعيلها، ويدل ذلك على فاعلية الأشكال الإعلامية والأدبية في تحسين سلوكيات أطفال المجموعة التجريبية عند ممارستهم لسلوكيات الحقوق لاتصاله.

### ويضرس التحسن في سلوكيات الأطفال إلى سبب أو أكثر من الأسباب الآتية:

1. حاول البحث الحالي إثارة الأبعاد الثلاثة للحقوق الاتصالية لدى الأطفال، من جوانب معرفية يتعرف الطفل من خلالها على ماهية الحقوق الاتصالية، وجوانب مهارية، حيث تدربه على تلك السلوكيات، وجوانب انفعالية، حيث يحاول البحث تنمية سلوكيات الحقوق لاتصاله لديه، وذلك لأن الوعي بتلك الحقوق وممارستها يعتمد اعتماداً كبيراً على إشعار الطفل بتلك السلوكيات وبالنتائج المترتبة على عدم ممارستها.
2. لعبت القصة دوراً كبيراً في تعليم الأطفال سلوكيات الحقوق الاتصالية لدى الأطفال، فقد أظهرت القصص السلوكيات الاتصالية المرغوب فيها، والسلوكيات التي تتعارض مع حقوق الطفل الاتصالية غير المرغوب فيها، حيث نفرته من تلك السلوكيات غير المرغوب فيها، ووضحت لهم بعض الآثار السلبية المترتبة عليها.
3. ساعد التدريب العملي الذي وفرته الأشكال الإعلامية والأدبية في تنمية مهارات الاتصال، حيث ساعد المران والممارسة في المواقف الحياتية التي يعايشها الأطفال في الروضة إلى تنمية تلك السلوكيات لدى الأطفال، فحرصوا على أدائها ليس فقط في الروضة، ولكن أيضاً في بيوتهم، وهذا ما أعربت عنه كثير من الأمهات من خلال ملاحظاتهم للتغيرات التي طرأت على أطفالهن.

### التوصيات والبحوث المقترحة:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها فإن الباحثة توصي بما يلي:
1. إضافة وحدة تعليمية توجه طفل الروضة، لتوعيته بحقوقه الاتصالية ومهارات ممارستها، من خلال أنشطة الروضة والإعلام التربوي داخلها.
  2. عقد دورات تدريبية للمعلمات رياض الأطفال، وذلك لتعريفهن بالحقوق الاتصالية للطفل، ودورهن في تنميتها، وتزويدهن بأشكال إعلامية وأدبية متنوعة مخصصة

- لذلك.
3. إعداد برامج إعلامية تلفزيونية موجهة للأطفال لتعريفهم بحقوقهم الاتصالية، وحثهم على ممارسه تلك الحقوق في كل موقف حياتي.
  4. توجيه نظر كتاب الأطفال إلى كتابة القصص التي تنمي لدى الأطفال المعرفة بحقوقهم الاتصالية.
  5. توجيه نظر الإعلاميين إلى إعداد بعض الأشكال الإعلامية سواء مطبوعة كالصحف، أو الإلكترونية كمواقع الإنترنت والصحف الإلكترونية الإرشادية المصورة للأطفال لتنمية معارف وسلوكيات الأطفال بحقوقهم الاتصالية.
  6. توجيه نظر الرسامين لإعداد بعض البوسترات التي تنمي وعي الأطفال بحقوق الطفل الاتصالية.

### البحوث المقترحة:

1. فعالية الوسائط المتعددة في تنمية وعي طفل الروضة بحقوقه الاتصالية.
2. برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على إعداد أنشطه الحقوق الاتصالية لدى طفل الروضة.
3. برنامج مقترح لتنمية الحقوق الاتصالية لدى أطفال الروضة ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم.
4. تحليل رسوم أطفال الروضة السعوديين والمصريين عن حقوقهم الاتصالية.
5. دراسة دور الإعلام البديل في إكساب الطفل معارف وسلوكيات بحقوقه الاتصالية.
6. دراسة علاقة إعلام الطفل المطبوع والمرئي بحقوقه الاتصالية (دراسة مقارنة).
7. تقييم دور الأدب الإلكتروني في نشر ثقافته التربوية على حقوق الطفل الاتصالية.

### المراجع

#### المراجع العربية:

- إبراهيم، معوض حسن (2002). أهداف التربية الخلقية، أساليب تحقيقها من وجهة نظر المدرسين والموجهين بالمرحل الابتدائية في مصر، المؤتمر العلمي الثالث لمركز طيبة، (منظومة التربية الخلقية) في الفترة 11 - 12 مايو.
- أبو سمرة، محمد (2009). إستراتيجيات الإعلام التربوي، الأردن: دار إسامة للنشر والتوزيع.
- أبو سنة، نوره حمدي (2004). دور مجلات الأطفال المصرية في إمداد الطفل بمعلومات عن العالم الخارجي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- إسماعيل، محمد حسن (1993). صحافة الأطفال اليومية والتنشئة الثقافية للطفل المصري، المؤتمر العلمي الأول نحو مستقبل أفضل للطفل المصري، المعهد العالي لدراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
- إسماعيل، محمود حسن (2002). حق الطفل المصري في المشاركة في وسائل الإعلام (دراسة تطبيقية علي مجلات الأطفال). المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، بكلية الإعلام، جامعة القاهرة: المجلد الثالث، يناير - مارس، 171 - 218.
- إسماعيل، محمود حسن (2007). حقوق الطفل الاتصالية - دراسة مقارنة بين الدول المتقدمة والدول النامية، معوض، محمد، الاتجاهات الحديثة في إعلام الطفل ذي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- البيسوني، مها إبراهيم (2004). مجلة طفل الروضة ودورها في تنمية قدراته، القاهرة: دار الفكر العربي.

- البكري، طارق أحمد (2005). *قراءات في التربية والطفل والإعلام*. بيروت: دار الرقي للطباعة والنشر والتوزيع.
- البياري، أكرم (2006). *دوافع استخدام الطفل الفلسطيني للقنوات الفضائية والإشباع المحققة*، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث العربية، القاهرة.
- السمري، هبة (2000). *مشاركة الأطفال في البرامج التلفزيونية*، *المجلة المصرية لبحوث الإعلام*، (8)، 69 – 113.
- السيد، فؤاد البهي (1979). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد، ليلي (2001). *حق الطفل في الاتصال كما تعكسه برامج الأطفال في التلفزيون المصري*، المؤتمر العلمي السابع، الإعلام وحقوق الإنسان العربي، كلية الإعلام، القاهرة.
- الطرايبشي، ميرفت محمد كامل (2001). *مجالات الأطفال ودورها في دعم الحقوق الاتصالية للطفل المصري دراسة تحليلية وميدانية بالتطبيق على مجلة علاء الدين*، المؤتمر العلمي السنوي السابع «الإعلام وحقوق الإنسان العربي»، القاهرة كلية الإعلام، في مايو.
- الطرف، عبد الوهاب (2011). *حقوق الطفل من خلال المقررات الدراسية، المسار في الاجتماعيات للسنة السادسة من التعليم الابتدائي نموذجاً*، متاح على: <http://www.bayt4.com> (تم استرجاعه في 2011/5/18).
- القاضي، سعيد إسماعيل (1989). *التنشئة الأخلاقية للطفل المصري ودورها في تنمية المجتمع*، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري «تنشئته ورعايته» مركز الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، في الفترة من 25 – 28 مارس.
- المصمودي، مصطفى (1994). *الحق في الاتصال في ضوء النظام العالمي الجديد*، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الناشف، هدي محمود (1999). *إستراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- إمبابي، علي (2006). *الإعلام التربوي المقروء في المؤسسة التعليمية – التحرير والإخراج – الإصدارات والمسابقات*، دسوق: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- برامج دراسات عليا في مجال حقوق الطفل 2011 – 2012، متاح على [www.childsrightrights.or](http://www.childsrightrights.or) (تم استرجاعه في 2012/3/5).
- بهادر، سعدية (2002). *المرجع في تربية أطفال ما قبل المدرسة*، ط 3. القاهرة: مطبعة المدني.
- توصيات (2010). *مؤتمر حق الطفل العربي في مجتمع التكنومعلوماتية*، جامعة عين شمس، الفترة من 6 – 7 مارس.
- توصيات (2008). *مؤتمر حقوق الطفل بين القانون والممارسة*: متاح على: <http://www.ahewar.org> (تم استرجاعه في 2011/10/18).
- توصيات (2005) *ندوة التربية على حقوق الإنسان*. بيروت: متاح على: <http://www.aihr-iadh.org> (تم استرجاعه في 2011/11/13).
- توصيات (2011) *حلقة عمل الإعلاميين من أجل نشر ثقافة حقوق الطفل*. متاح على: <http://www.arabccd.org/page/905> (تم استرجاعه في 2012/12/23).
- جاويش، فوزية زكريا الغنيمي (1995). *معايير اختيار المواد الأدبية المقدمة لأطفال الرياض ووسائل تقديمها*، رسالة ماجستير، كلية تربية، جامعة المنصورة.
- حسن، نبيل السيد (2000). *إساءة معاملة الطفل وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية والذهنية لدى الأطفال*، المؤتمر العلمي السنوي لطف الروضة – تربيته، رعايته مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة في الفترة من 2 – 4 أبريل.
- جويحات، بثنية (2009). *عائلات تفرض قيوداً على مصادر معلومات أطفالها حق الطفل في المعرفة: تدريب على الحرية المسؤولة*، *مجلة السجل*، 66، الأردن، 6 – 66.
- حسين، كمال الدين، والمنتولي، آمال سعد (2004). *مدخل لأنشطة الاتصال في المؤسسات التعليمية – صحافة، إذاعة، مسرح، المنصورة: المكتبة العصرية.*

- حطبية، ناهد فهمي (2009). منهج الأنشطة في رياض الأطفال، عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حلاوة، محمد السيد (2000). الأدب القصصي للطفل منظور اجتماعي نفسي، ط 2، الإسكندرية: د. ن. حلمي، كاميليا (2006). ميثاق الطفل في الإسلام، مؤتمر حقوق الطفل العربي بين المواثيق الدولية والرؤى الإقليمية، الشارقة: في الفترة من 25-26 أبريل.
- خفاجي، رباب رشاد (2009). حقوق طفل الروضة وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية - دراسة ارتباطية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- خليل، عزة (2007). الأنشطة في رياض الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.
- دياب، فوزية (1999). نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضنة، ط 2، القاهرة: النهضة العربية.
- شريف، السيد عبد القادر (2010). التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عابدين، هبه جمال الدين (1994). حق الاتصال في المجتمعات النامية - دراسة في طور المفهوم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حق الاتصال وارتباطه بمفهوم الحرية والديمقراطية، تونس.
- عبد الرحمن، عواطف (1994). الحق في الاتصال وحماية الصحفيين، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح عبد (2003). معلمة رياض الأطفال الابتكار - دراسات عن تنمية الابتكار ومهارات الاتصال، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عبد المطلب، أحمد محمود (2003). مظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل ودور التربية في التوعية بتلك المظاهر وحماية هذه الحقوق، المجلة التربوية، 18، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، 243-297.
- عويس، عفاف أحمد (1985). دور القصة في النمو الأخلاقي للطفل، الحلقة الدراسية الإقليمية حول القيم التربوية في ثقافة الطفل، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.
- عويس، عفاف أحمد (2010). ثقافة طفل الروضة في ضوء المتغيرات التربوية الحديثة، المؤتمر الدولي الثاني «رياض الأطفال في ضوء ثقافة الجودة» كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- فهمي، نجوى (1988). دور مجلات الأطفال في إمداد الطفل المصري بالمعلومات، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة القاهرة.
- قانون الطفل 126 لسنة 2008، جمهورية مصر العربية، في مايو.
- كمال، نادية يوسف (1989). التربية الأخلاقية للطفل في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، المؤتمر الأول للطفل المصري (تنشئته ورعايته)، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، في الفترة من 19 - 22 مارس.
- مبروك، عاطف عبد الرشيد (2007). تحرير مجلات طفل ما قبل المدرسة وإخراجها مع تقديم نموذج لمجلة الطفل المصري، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- محمد، رباب رشاد (2009). حقوق طفل الروضة وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية دراسة ارتباطية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، بجامعة عين شمس.
- محمد، فهيم مصطفى (1997). الطفل ومهارات التفكير، ط 3، القاهرة: دار الفكر العربي.
- مصطفى، علي حسن (1991). الإعلام التربوي، القاهرة: دار الثقافة للنشر.
- معوض، سوسن عبد الحميد رسلان (2007). الإعلام وحقوق الطفل. رسالة الماجستير، كلية الحقوق والعلوم السياسية، الجامعة اللبنانية، متاح على: <http://www.thara-sy.com> (تم استرجاعه في 1 / 8 / 2012).
- معوض، محمد (2002). الإعلام المدرسي وعلاقته بالمنهج في مدارس الكويت الواقع والمستقبل، دراسات في إعلام الطفل، ج 2، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- ميثاق الأسرة في الإسلام (2006). اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل، متاح على: <http://www.iicwc.org/lagna/iicwc/iicwc.php?id=520> (تم استرجاعه في 10 / 2 / 2012).
- هادي، فوزية، مراد، صلاح (2011). الحقيبة الاختبارية مقياس وكسلر لنكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة

الابتدائية. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

هير، جودي (2006). العمل مع الأطفال الصغار، ترجمة: مركز إيمان للتعليم المبكر، عمان: الأهلية للنشر.

### المراجع الأجنبية:

Fontana, D. (1986). *The education of young child*, (2nd edition). U.k: Basil Blak well M.

Colin, H. & Pettman, R. (1986). *Teaching for human rights grades 5-10*, human rights commission education series, No.3, on Retrieved August 25, 2010 from: [www.hrea.org/erc/library/display-doc.php](http://www.hrea.org/erc/library/display-doc.php).

Cousins, W. & Milner, S. (2006). Children's rights: Across- border study of residential care, *Irish journal of psychology*, 37, 36-88.

Kelly, M. (2011). *Implementation of the UNCRC through education and training*. Center for Rural childhood, Perth college UHI, opportunities and challenges: Implementing the UN convention on rights of the child. Queens university Belfast, 1 and 2 June.

Laresen, H. & Jorgenes, F. (1992). Journalism for and children, *Scandinavian public Library. Quarterly*, 25, 154-201.

Manna, H. (2005). *The rights of child: Studies of Arab Commission for Human Rights*. Cairo: Raia Center & Eurabe.

Murphy, F. & Ruane, B. (2003). Amnesty international and human rights education. *Child Care in Practice*, 9, (4), 98-164.

Pan. Z. (1994). News media exposure and its learning effects during the persin Gulfw war. *Journalism Quarterly*, vol. 71, 180-241.

Gerald, R. L. (1982). *Child psychology*, New York: Cole Publishing Company.

Smith, N. (1982). Explaining everyday life: Some aspects of childrens use of mass-media for information. *Gazette*, 30, 15-75.

Southerland, Z. & Arbuthnot, M. (1991). *Children books*. New York: Harper Collins.

Thomas, J. (1987). Magazines to use with children pre-school and primary Grades. *Journal Announcement*, 253-296.

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

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

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

الدكتور/ حسن علي الابراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: [haa49@ksaac.org.kw](mailto:haa49@ksaac.org.kw)



## كتاب العدد

التربية والحدثة في الوطن العربي  
رهانات الحدثة التربوية في عصر متغير

تأليف: أ. د. على أسعد وطفة

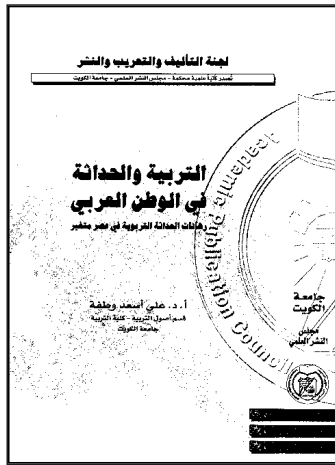
الناشر: لجنة التأليف والتعريب والنشر، مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت، 2013

(390) صفحة

عرض ومراجعة: أ. د. حسن طنطاوي فراج إبراهيم

كلية التربية بحفر الباطن - جامعة الدمام

المملكة العربية السعودية



نهجت جامعة الكويت «لجنة التأليف والتعريب والنشر» في إصداراتها على نشر المؤلفات الجديدة والمتجددة في الأدبيات الاجتماعية والتربوية من الخبرات العربية وغيرها، وهي بذلك تعكس شعارين يترددان بين أسنادة الجامعات الأمريكية هما «انشر أو اختف Publish or perish» وشعار «جدد أو تبخر Innovate or evaporate»، فهي تقدم مؤلفات تدعو إلى التساؤل والتأمل، والتفكير والنقد في دائرة موضوعية وذاتية وفق الإطار الإيديولوجي للمؤلفين، وهنا يصدق القول بأن الجامعة معقل الفكر في شتى النواحي التعليمية والبحثية والمجتمعية وغيرها بما تخدم القضايا الثقافية.

والكتاب الذي بين أيدينا «التربية والحدثة» رهانات الحدثة التربوية في عصر متغير يقدم نموذجاً للإنتاج الفكري والمعرفي في المجال التربوي - فهو من المؤلفات «العمدة» التي تضاف إلى المؤلفات التربوية العربية الرصينة - والكتاب يطرح قضايا وموضوعات فكرية اجتماعية تاريخية فلسفية ثقافية في متصل متناسق لمعالجة القضية المطروحة «التربية والحدثة» في مناقشة ومحاورة ومقابلة مستمرة في إطار فلسفة التساؤل التي تعد من مميزات النص محل العرض. فإذا كان السؤال التربوي معلقاً دائماً بجوابه فإن مهمة الجواب في إطار التربية تكون في إعطاء معنى للسؤال، وهذا هو تصور المؤلف لموضوعاته وقضاياها وإشكالياتها، حتى مع التعاطي للفرص والتحديات والتحديات، ومواطن القوة والضعف، والاختلاف والاتفاق لقضايا التربية؛ لأن التساؤلات التي طرحها المؤلف داخل النص دائماً تبحث في المعرفة التربوية والاجتماعية، وتخرق المجهول التربوي الوعر فتحفر في المسكون عنه في قضايا التربية المعرفية بحثاً عن آليات للخروج من الأزمة التي صدرتها الإيديولوجية الصهيونية للهوية العربية الإسلامية.

والكتاب ينطلق - كما يرى المؤلف - على مسلمة أساسية - تحتاج إلى مناقشة حقيقية

من باحثي ومفكري التربية العربية - وهي أن النهضة التي ترتبط بالصفوة السياسية والاجتماعية نهضة سجيئة في فكر ضيق، ولا تستطيع أن تمارس دورها في تقدم المجتمعات، وتبقى التربية هي وحدها التي يمكن أن تجعل من أي مشروع حضاري قوة نهضوية حقيقية متأصلة في عقول الأفراد ووجدان الأجيال.

والمؤلف يقدم منهجية علمية رصينة لدراسة قضية «الحداثة والتربية» منهجية أكثر تجريداً للأسس المنطقية للمعرفة التربوية مع المعالجة الفكرية النقدية في إطار فلسفة العلم نظرياً وتجريبياً، ويستخدم النظريات والمقولات الفلسفية والاجتماعية والتاريخية ليكوّن إطاراً نظرياً لفهم قضية التربية والحداثة في عمليات الوصف والتحليل والتفسير والتنبؤ لاختبار أفكاره وإضافة أفكار جديدة لتأكيد تصورات أحياناً أو مراجعتها أو تعديلها أو رفضها أحياناً أخرى. وهذه العمليات البحثية تشكل نوعاً من المناورة الفكرية التي اختارها الكاتب، إذ طرح بعض الإستراتيجيات منها ما يتعلق بدور التربية في النهوض بالمجتمعات في زمن التحديات، ومنها ما يتعلق بالمشروع التربوي العربي لمواكبة العولمة وتجنب مخاطرها، فهي دعوة يقدمها المؤلف إلى المهتمين بقضايا التربية للدراسة ووضع آليات للتنفيذ.

والحقيقة هناك صعوبة في تقديم صاحب الكتاب للقارئ، فتقديمه أصعب من تقديم الكتاب، فالمؤلف له العديد من الكتابات والأبحاث والمؤلفات والمقالات والمراجعات والتراجم وغيرها، إنه عقلية ذات أبعاد متعددة يميل إلى التحليل والنقد والإبداع المعرفي ينبش في ذاكرة الأمة يبحث عن كل جديد، يتصف بالإنسانية قولاً وفعلاً، نصاً وروحاً، عالم متواضع يمزج بين الإنسانية والعلمية، كما يمزج بين التأمل والواقع، يمتلك أدوات الفهم والاستيعاب، له المقدرة على طرح البدائل من خلال تكوينه الاجتماعي والفلسفي وتجاربه في الميدان التربوي، وقد وُصف بين الباحثين الشبان «فيلسوف التساؤل التربوي العربي» سوري الأصل، وعربي النزعة متجدد يتخذ من التربية الإطار الحاكم لتقدم المجتمعات، إنه مفكر التساؤل «علي وطفة» والكتاب مراجعة نقدية للذات التربوية العربية، ودعوة للتربويين وغيرهم من المهتمين بهوم الأمة للنظر في قضايا التربية من منظور الحداثة. ويقع الكتاب في ثلاثة مائة وتسعين صفحة من القطع المتوسط ويحتوي على تمهيد ومقدمة وتسعة فصول وخاتمة، وذيل بقائمة من المراجع العربية والفرنسية، ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

استهل المؤلف الكتاب بتمهيد لفتح شهية القارئ بين تشابكه مع هموم القضايا التربوية العربية وشجون الحداثة في مجتمعاتنا، والتي تشكل موضوع الكتاب من طرح رؤى متعددة لتفسير مفهوم الحداثة، ذلك المفهوم التكويني المركب، والذي يحمل في طياته إيديولوجية في السياق الاجتماعي والثقافي سواء بلغة الاتفاق أو بلغة الاختلاف، فهو مفهوم مشكل نظراً للرؤى التي قبلت حوله معه أو ضده، بالإضافة إلى تشابكه مع مفاهيم أخرى مرتبطة به بغرض إيجاد نوع من المقاربات، أو غربلته للوصول إلى مفهوم علمي يمكن قياسه يتعلق بالتربية وقضاياها.

وفي ضوء ذلك حاول المؤلف طرح بعض آراء المفكرين أمثال: محمد أركون، والذي ميز بين الحديث والحداثة في كتابه «الإسلام والغرب»، وأيضاً ما طرحه محمد محفوظ

من تفسير داخلي وخارجي للحداثة في كتابه «الإسلام والغرب حوار المستقبل» وغيرهم، وبعين الناقد الفاحص يحاول المؤلف تحديد مفهوم للحداثة التربوية، والذي يتضمن في دلالته وفعالياته مفاهيم «التحديث، والتطوير، والتثوير، والإصلاح»، وفي تصور مقنع يكشف المؤلف عن الروابط العضوية بين هذه المفاهيم في إطار التربية والمجتمع، وعلى الرغم من أن هذه المفاهيم من الناحية المنطقية والعلمية لها من الدلالات والاختلافات، فإن المؤلف - عن وعي - وضع مقاربات فكرية بينهم في سياق متصل ليصل في النهاية إلى المفهوم المركزي «للحداثة» وهو الأصل المعرفي لهذه التكوينات والمفردات، ومع ذلك يحذر المؤلف من اختزال مفاهيم الحداثة إلى عناصرها مثل الإبداع أو التغيير أو التحديث أو المعاصرة، فليس كل إبداع حداثة، وليس كل تحديث حداثة، كما أنه ليس كل معاصرة حداثة، وبذلك نجح المؤلف باقتدار في الانتقال بالمفهوم من كونه مفهوم «سيارة» إلى مفهوم إقرار يضاف إلى الرصيد المعرفي للمفاهيم التربوية. ولعل رحلة المفهوم مع المؤلف تاريخياً وفلسفياً وفكرياً وغير ذلك يأتي في الفصل الأول من الكتاب بشيء من التفصيل.

يشير المؤلف في مقدمة الكتاب بعنوان: «الحداثة التربوية ضرورة تاريخية» إلى أهمية التربية باعتبارها من القضايا الحاكمة في العلم الإنساني والاجتماعي، فالحداثة - أي حداثة - يجب أن تبدأ بحداثة تربوية بوصفها عقلنة ونقداً وبناءً معرفياً ستشكل منطق أي نهضة وحضارة وتنوير وتقدم المجتمعات، ومع ذلك يسطر المؤلف موقفاً ناقداً من مؤسساتنا التربوية والتعليمية، وي طرح إشكالياتها من خلال الوعي بالثالث الحضاري للحداثة «العقل والعلم والأخلاق»، ويرى أن الوعي بالحداثة كتجربة ومفهوم مازال بعيد المنال في مؤسساتنا التربوية والتعليمية - وإن وجدت - فهو غالباً ما يتشكل مشوهاً ومترهلاً على قوالب الرفض المذهبي المشجون بالتعصب ضد كل أشكال الحداثة الفكرية والإنسانية.

فالأنظمة التربوية عندنا تقليدية تفصل بين التربية وقضايا المجتمع بين التربية والحضارة والتقدم «فلم تعد ثمة حياة فيها» فإذا أردنا التعلم وتحقيق النهضة فيجب علينا أن نتعرف السياق العام والمنهجية الموضوعية للحداثة الغربية بقصد الاستفادة من دروسها في بناء حضارتنا ونهضتنا. ويجب علينا أيضاً أن نتعلم الكيفية التي ارتبطت بها التجربة الحداثية بالتربية، والكيفية التي جعلت من الحداثة التربوية شرطاً ضرورياً لازماً لكل نهضة حضارية ممكنة.

هذه المقدمة اللازمة لواجهة الكتاب تطرح مزايا فلسفية وفكرية تبين خلفية المؤلف التي يمتزج فيها الجانب الفلسفي والاجتماعي بالجانب التربوي، فهو يوضح باقتدار الأهمية المجتمعية للتربية، وكيف أنها مفتاح الحضارة والحداثة، وعلينا أن نبحت في الآخر كيف نأخذ من تجربته الحداثية والبحث عن الآليات التي جعلت من الحداثة شرطاً ضرورياً لبناء الحضارة.

وينتقل المؤلف إلى الفصل الأول: بعنوان «الحداثة مفهوماً وإشكالية» مركزاً على الصعوبة المنهجية في تناول الحداثة كظاهرة تاريخية، فهي ظاهرة معقدة لأنها نتاج تفاعل حضاري للعلاقة بين الإنسان والإنسان، وبينه وبين الطبيعة وفي عبارة جامعة لرؤية حكيمة هادفة لفهم أشمل للحداثة طرح المؤلف زاويتين هما: الأولى، الحداثة بوصفها تجربة

إنسانية سياسية واجتماعية واقتصادية، أما الثانية، فبوصفها فكراً وفلسفة عقلية.

فالأولى تجلت في حياة الأمم والشعوب بتخوم تاريخية ومحددات سياسية واجتماعية، ووفقاً لهذا التصور فإن الحدثة ظاهرة تاريخية وتجربة إنسانية محددة الزمان والمكان، وكأن المؤلف يستدعي أهداف التاريخ الإنساني، والذي تجسد في المقولة التالية «التاريخ هو الفرق بين الإنسان الواعي وغير الواعي، فالإنسان غير الواعي يرى قطعة الجبن، أما الإنسان الواعي فيرى الجبن ويرى المصيدة» والتاريخ تتجسد فيه عناصر الفكر والممارسات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، فالحضارة الغربية تغطي ثلاثة مراحل أساسية في تاريخ المجتمعات الأوروبية هي عصر النهضة وعصر التنوير، وعصر العولمة، والذي يشكل نوعاً من الحدثة التي فرضت نفسها على نحو عالمي. لقد جعلت الحدثة من التفكير العقلاني والعلمي منهجاً للحياة ومنطلقاً للوجود وغاية الإنسان.

أما الثانية: فتتجلى في نظريات واتجاهات فلسفية وفكرية منذ القرن السادس عشر على يد ديكارت، وكانت، روسو، وفولتير، وديدرو، ونيتشه، وبرديو، وهابرماس، وليوتار، وغيرهم. وفي سياق كل هذه الاعتبارات العقلية والفلسفية، وإيماناً من المؤلف بالأهمية البالغة لمفهوم الحدثة يتطرق «الكتاب العمدة» والذي في أيدينا إلى مفهوم الحدثة بشيء من التفصيل يضاف إلى ما تناوله في التمهيد، ليس لكونه مفهوماً غامضاً فحسب في الثقافة الغربية التي ولد فيها، بل يشهد هذا الغموض في ثقافتنا العربية، وهذا يتطلب المزيد من الجهود العلمية لتحديد مضامينه وتركيباته وحدوده.

وفي هذا الإطار يطرح المؤلف خصائص ومميزات مفهوم الحدثة باقتدار كمفهوم حاكم في الأدب الاجتماعي والتربوي منها «أنه مفهوم يمتلك قدرة ذاتية نقدية يمكنه تغطية وضعية الانطلاق الحضاري في حركة المجتمعات الإنسانية المعاصرة، وله القدرة على التحليل والنقد والكشف والرصد لقضايا الحياة الاجتماعية والثقافية في المجتمعات المعاصرة، وأنه مفهوم ذات طابع كوني يفرض نفسه في مختلف الثقافات والأنظمة الفكرية المحلية والإقليمية والعالمية بالإضافة إلى قدرته على التعاطي الواسع للفكر والثقافة وإمكانيته للمناورة العقلية والذهنية بما ينطوي عليه من رصانة وقدره تفسيري في ترحاله وممارساته النقدية منذ القرن الثامن عشر حتى الوقت الراهن».

وقد حاول المؤلف أن يتجول بنا في رحلة عقلية فلسفية واجتماعية للمفهوم مع وجهات نظر متباينة للكثير من المفكرين والفلاسفة أمثال: دوركهايم، وماكس فيبر، وجيدن، وشيفلر، ونصيف نصادر وغيرهم، وتوصل المؤلف إلى فكرتين أساسيتين في إطار هذه الرحلة العقلية هما: الأولى، الثورة ضد التقليد أما الثانية، فهي مركزية العقل. ويعود المؤلف ليوضح الفارق بتفصيل تاريخي وعقلي بين الحدثة والتحديث، بين النهضة والحدثة، فهو يرى أن الحدثة «موقف عقلي تجاه مسألة المعرفة وإزاء المناهج التي سيحدثها العقل في التوصل إلى معرفة ملموسة»، أما التحديث فيعني «مظاهر الحدثة المادية»، فقد تكون حالات الاستيراد المنظم لشكليات الحدثة، أما النهضة فتؤكد على أولوية التغيير والتحول، أي: التغلب على أنماط وتمثل إبداعات، ويفترض التغيير التحول على الوعي القائم، وعلى منظومة القيم التقليدية السائدة، أما الحدثة فليست مشروعاً تاريخياً اجتماعياً كالنهضة، وإنما هي سياسة وممارسة يومية، هي تفسير في كل الاتجاهات لبنى الواقع والفكر، وبذلك

تصبح الحدثة مفهوماً متعدد المعاني والصور تمثل رؤية جديدة للعالم مرتبطة بمنهجية عقلية مرهونة بزمانها ومكانها.

كما يوضح المؤلف في صدر هذا الكتاب خصائص الحدثة وسماتها، من تجديد وحرية إنسانية، وعقلانية، وأصالة، وغيرها وفي حلقات متصلة يعرض المؤلف النقد الحداثي للحدثة، من خلال الكثير من آراء المفكرين، وهم يرون أنها «تطور ضد ذاتها» وهي دأبت على تأكيد العقلانية على حساب الجوانب الذاتية في الإنسان. ما سقطت الروح والدلالات والمعاني والقيم الأخلاقية تلك هي المعادلة الصعبة، وللخروج من هذا المأزق يؤكد المؤلف أن الحل لا يكون في خيارين اثنين: العقل أو الذات، بل يكون في تحقيق التوافق والتوازن بين الروح والعقل، ولم يكن للحدثة أن تدعي قدرتها الفائقة على تحقيق الكمال بل على تحقيق كثير من الوعود الكبرى، وقد قدر لها أن تنجز كثيراً من هذه الوعود، وأن تخفق في غيرها.

يركز الفصل الثاني «ما بعد الحدثة» على مقولة فكرية للمؤلف مفادتها «الدعوة إلى عدم رفض الحدثة بشكل مطلق، حتى في مجال الصراع والمواجهة» ويستلهم في هذه الرؤية مفكري الحدثة نيتشه، وديدا، وليوترا، ومشيل فوكو، وبورديو، ودلون، وفوكوياما، وهانتجون، وهابر ماس، وإيهاب حسن، وتورين، وكافكا، ويركز الكاتب في هذا السياق على نقاط هامة منها: تخوم ما بعد الحدثة، مفهوم ما بعد الحدثة، والعقلانية والذاتية، والتكامل والشمولية، وتجاوز الحدثة، وجيوب المقاومة وفي إطار هذه المنظومة والإيديولوجيات الكبرى المغلقة، والعمل على إزالة التناقض الحداثي بين الذات والموضوع، ورفض الحتمية الطبيعية والتاريخية التي كانت سائدة في مرحلة الحدثة، ويعرض تصورات المفكر إيهاب حسن حول نظرية ما بعد الحدثة، والتي تشكل رفضاً للشمولية في التفكير مثل نظرية كارل ماركس، وهيكل، ووضعية كونت، وفرويد، ورفضاً لليقين المعرفي المطلق والتقليدي. كما تلح على إسقاط الاستبداد الفكري في المجتمع والجامعة.

ثم يقدم المؤلف مناقشة فكرية ومنهجية لمفهوم ما بعد الحدثة في مختلف تعرجاته وتكويناته، والحدثة كما يصورها - ليوتار - لا تمثل مذهباً أو اتجاهاً فكرياً واضح المعالم محدد القسامات، ولكنها عبارة عن مرحلة تعيشها الإنسانية أو حالة الفكر والثقافة في العالم، فما بعد الحدثة جزء من الحدثة، ومن هنا تسربت العديد من الافتراضات حول ما بعد الحدثة ومقولاتها إلى مختلف الرؤى والمذاهب والمدارس الفكرية والفلسفية، ومن بينها النظرية النقدية التي اتخذت منحى آخر من تيارات المدرسة النقدية، وهو ما يسمى «ما بعد الحدثة النقدي».

وفي إطار هذا التداخل والتشابك يرى المؤلف أن الانتقادات التي وجهها فرانسوا ليوتار للحدثة تشكل نمطاً من الاختبار العقلي الرصين، لأنها في الحقيقة (أي: الحدثة) طاقة حضارية وجهت حركة الحضارة الإنسانية لمائتي عام دون توقف. وفي هذا المقام يقدم المؤلف كثيراً من الاستشهادات والمواقف التي تبرز دور الحدثة في النهضة، ويرى في هذا السياق أن الانتكاسات التي شهدتها المجتمعات الإنسانية في ظل الحدثة لا تعني نهاية تراجيدية للطموح الإنساني إلى مزيد من التقدم والحرية والعدالة الإنسانية.



في الفصل الثالث «التربية في معترك الحدثة» يركز المؤلف على موضوع العلاقة بين التربية ومتطلبات الحدثة، وهي القضية التي شغلت المفكرين والباحثين والمربين في مختلف أنحاء العالم الذين أجمعوا على أن العلاقة بين التربية والحدثة علاقة إشكالية بامتياز، وهي دائماً تستحق التطلع والنظر، ويدور هذا الفصل في تقصي حالة التصادم والتناقض بين التربية والحدثة الإنسانية المعاصرة. وهنا تتجلى براعة الكاتب حين يضع يتناول موضوع التربية في نسق نقدي من التصورات الجديدة، فهو يرى أن الحدثة رهان تربوي، ولا يمكن لأي حدثة في المجتمع أن تتحقق خارج السياق التربوي في المجتمع، وهذا يعني أن موقف الحدثة هي موقف يتصل بالجواهر والروح الحقيقية للعملية التربوية، وهو بذلك يضيق خناق النقد الموجه للحدثة العقلانية على حساب الذاتية، وبذلك تكون التربية في هذا المستوى البعد الغائب للحدثة، وذلك بما تمتلكه من روح ودلالات ومعاني وقيم أخلاقية ضرورية في منظومة الحدثة من عقلانية، وذاتية، روحاً وعقلاً معاً.

وفي هذا السياق يقدم مقارنة بين موضوعات الروح الحضارية للحدثة التربوية بين العقلية التقليدية والعقلية الحدثية، ويخلص إلى بعض الفناعات والاستنتاجات الفكرية منها: أن التربية الحدثية هي التي تُنمي في الفرد عقلية علمية ديمقراطية تعتمد مبدأ الابتكار والتجديد، إنها التربية التي تخاطب في الطفل العقل لا الذاكرة، والنشاط لا الجمود، والحرية لا الإكراه، والغاية لا الوسيلة، وتعمل على إنماء حواسه الإنسانية... إنها التربية التي تحرر الفرد من حصار التصورات التقليدية الضيقة لتضعه في عالم يضج بمختلف عطاءات العقلانية والتصورات العلمية.

وفي ترابط معرفي متماسك بعرض الفصل بعض النقاط المهمة في مفهوم الحدثة التربوية، وكيف تجسدت قيم الحدثة في تقاطعات التربية، كما يوضح المفارقات في الممارسات التربوية، وكيف تتآكل الحدثة التربوية في ظل علاقة إيتوبية تكنوقراطية، وهي في سياق ذلك تشكل مصدراً للعنف الذي تزعم بأنه تحاربه وللشقاء الذي تدعى أنها تستأصله... إنها تولد التصلب والتمرد كما تفعل فعلها في رفض المعارف التي تزعم أنها تؤصلها في مجال الثقافة والتربية.

أما الفصل الرابع، الذي يدور حول: «البعد الإنساني للحدثة التربوية»، فيقدم لنا المؤلف استشهادات أدبية تعكس فكرة الروحي المتعمق في الإنسان، والذي يصدق قولنا عليه أنه «الأستاذ الإنسان» المتواضع العالم «علي وطفة» فلا انفصام بين المؤلف وإيمانه بينه وبين مؤلفاته نصاً وروحاً فقد استسقى استشهاداته من داني، وبتراك، وبيك، ودولا، بالإضافة إلى إيراسموس، ورابلية، ومنونتين وغيرهم.

كما أن المؤلف يضع بين يدي القارئ مقارنة وتصورات واقعية بين الماضي والحاضر من أهمية وإشكاليات وممارسات وخطابات تربوية. كما ركز الفصل على بعض المحاور الرئيسية للحركات الفكرية والتربوية التي توجت عصر النهضة الأوروبية، وأنسنت العصر الوسيط، وأبدعت الروح التربوية الجديدة للنزعة الإنسانية، ويوضح الكاتب في هذا المقام قضية إحياء فكرة التربية الحرة وفقاً للتصورات اليونانية والرومانية القديمة وأفكارها وسماتها الأساسية، ويناقش النزعة الإنسانية الضيقة، ولاسيما هذه التي ظهرت في القرن السابع عشر، الذي وصفه المؤلف بأنه لا يقل سخافة عن التربية المدرسية في



## العصور الوسطى.

ويحاول الكاتب في هذا المستوى أن يفسر لنا الواقع الاغترابي الجديد في التربية التي اتخذت هيئة مادية صرفة، وفي تطور متصل يتناول أوضاع التربية في عصر الثورة الصناعية من خلال أعمال الفنان الكوميدي «شارل شابلن» الذي وصف حالة الاغتراب والقهر التي يتعرض لها الإنسان بطريقة فنية يبرز فيها حضور النزعة المادية النفعية كانعكاس لهذه الثورة، كما يتعرض لفلسفة جيرو في المادية بوصفها مرتكزاً فكرياً وفلسفياً للثورة الصناعية في أوروبا.

وهو في كل الأحوال يقدم كل هذه التصورات من خلال المضمون التربوي للأدب العالمي في روايات (الرجل المهذب) و(الأوقات الصعبة) لوصف الأوضاع التربوية التي ارتسمت على مقاييس الفلسفة المادية واتجهت إلى «مكنة» الإنسان وترويضه.

وفي هذا المسار يتناول الكاتب فلسفة جون رسكن والدعوة إلى أهمية البعد الجمالي الطبيعي للتربية، وفي نهاية الفصل يتناول المؤلف التربية الحديثة ضمن نسق من الإشكاليات والاتجاهات الجديدة للنزعة الإنسانية المعاصرة، مستعرضاً مواقف كل من الياد وما سلو، وهارمان، وليونارد، وفيرغون، وكريشنا موتي، ويصل المؤلف إلى خاتمة هذا الفصل ليؤكد على أن نظريات الإنسانية والعالم، والتي تأخذ بعدين هما: الأول أنه لا وجود لحقيقة خارج نطاق العالم، أما الثاني، فيتمثل في العلاقة مع الروحي والصوفي.

فالوعي الكوني يوجد في أعماق التجربة الحداثية للتربية، وهنا يقارن الكاتب بين هذه التربية - التي وصفت بأنها صدمة للإنسانية - وبين التربية العربية القائمة اليوم ليكتشف، ونحن في القرن الواحد والعشرين، أننا أمام مأساة رهيبية تتمثل في صدمة عنيفة تفوق ما وصلت إليه التربية في العصور الوسطى المظلمة في الغرب الأوروبي.

في الفصل الخامس «الثورة الكوبرنيكية في التربية» يتناول الكاتب تجليات الحداثة للتربية الجديدة، ويعرض فيه المؤلف مدى ارتباط التربية الحديثة بمبدأ الثورة الكوبرنيكية سواء داخل المدرسة أو خارجها، وبخاصة حاجات الأطفال واهتماماتهم من أجل بناء وسط تربوي يمكنهم من النجاح وتحقيق الازدهار، وتكوين الشخصية وتكاملها، كما وجه المؤلف الدعوة إلى المختصين لمناقشة مختلف أبعاد تحليلات التربية بأصولها وأسسها العلمية والسياسية، والاجتماعية، والفلسفية.

ويقارن الكاتب في هذا الفصل بين التربية التقليدية والتربية الحديثة مقارنة بنيوية من مفاهيم أساسية وغايات ومناهج، ومفاهيم الطفل، والمدرسة، ودور المعلم، والنظام التربوي، ونموذج التربية. وبذلك تكون التربية الحديثة هي ترجمة مرئية لمنطق الديمقراطية الحديثة، لأنها تتمركز حول حاجات الفرد واهتماماته؛ ولذا حاول المؤلف دراسة المفاهيم خاصة بالتربية الحديثة، والأسس السيكولوجية الحديثة في التربية، والخروج من عدمية التفكير التربوي الكلاسيكي، كما ركز على الفكرة الأساسية للفصل، والتي تتعلق بالكوبرنيكية في التربية مركزاً على أفكار جون ديوي، كما ناقش ثورة المفاهيم مثل مفهوم الحاجات، ومفهوم العمل واللعب، والميول والاستعدادات بالإضافة إلى مفهوم المدرسة الفعالة والمدرسة المفتوحة، وصور المعلم وغيرها.

أما الفصل السادس: «إصلاح التعليم العربي» بوصفه حداثة تربوية فهو نتاج أو استنتاج للمؤلف من خلال معاناته اليومية في مجال التربية وخبراته الذاتية، وتأملاته في تجارب الإصلاح التربوي في الوطن العربي، وهو يضع بعض الإشكاليات التي تتصل بالتربية العربية وفي مؤسساتها المختلفة منها:

- (أ) تجهيز إرادة أصحاب القرار عقل الجزاء والمفكرين.
- (ب) غياب الرؤية التكاملية للتخطيط بصورة عامة، وغياب الموقف الفلسفي الواضح من صورة الإنسان.
- (ج) غياب الأهداف التربوية الواضحة والرؤية العربية.

وبطبيعة الحال تحتاج إلى حركة تجديد تربوي شاملة تتجاوز حدود الإصلاح المبتور، والتي تبدأ برسم الأهداف الواضحة والسياسات الجريئة التي تحدد الموقف من الإنسان والزمن والحضارة من جهة بصورة علمية تكفل للإنسان العربي وللمجتمعات العربية من جهة أخرى أن تشارك في بناء الحضارة والصعود في المجتمعات مديراً لها.

والفصل به مساحة واضحة المعالم والقسمات لأزماتنا التربوية من مفهوم وصور ومقارنات ومحددات واقعية؛ ولذا ركز الفصل على مفهوم الأزمة التربوية إلى مفهوم الإصلاح التربوي، وفي هذه النقطة ركز على جوهر الأزمة التربوية العالمية وأبعادها باعتبارها تؤثر على الأزمة التربوية وإيجاد العلاقة في ملامحها وصورها وحركات الإصلاح، كما وضح في مقارنه مهمة بين مضامين واتجاهات الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية، ويركز بشكل مفصل على واقع التعلم العربي وإشكالياته المعاصرة من غياب ديمقراطية التعليم وضعف توزيع الخدمات التعليمية والافتقار إلى التخطيط، وضعف مستوى خريجي النظام التعليمي وازدحام الصفوف، وتدني مستوى الكتاب المدرسي وغيرها.

كما تطرق المؤلف إلى تحديات الإصلاح التربوي العربي، من تحديات اقتصادية، علمية، وتخطيطية وثقافية، ليضع أمامنا بعض منطلقات الإصلاح التربوي في الوطن العربي، مركزاً على التخطيط، وفحص الواقع المعيش، والوظيفة الاجتماعية للتعليم وغيرها، هذه المنطلقات هي مرتكزات أساسية لبناء إستراتيجية تربوية لتحقيق الإصلاح، وهي ترسم صورة متقدمة لإمكانية تعليم عربي قادر وفاعل وهي:

1. بناء قاعدة واسعة للتعليم من رياض الأطفال.
2. التأكيد على تدريس الرياضيات والعلوم التطبيقية في المدرسة.
3. التركيز على التكنولوجيا في العمل التربوي.
4. التأكيد على أهمية التنمية الثقافية والقيمية.
5. تبني أساليب ديمقراطية حرة في مجال العلاقات التربوية القائمة.
6. التنسيق بين المدرسة والمؤسسات التربوية.
7. هدم الهوة القائمة بين المدرسة والحياة الاجتماعية والاقتصادية.
8. العمل على تفادي الأساليب التربوية التقليدية.

والفصل دراسة متعمقة في حال التعليم العربي من إشكاليات وتحديات أظهرت قدره المؤلف على الاستنتاجات وكشف الواقع، ومن ثم كانت المنطلقات والإستراتيجيات تتفق مع المقدمات التي طرحها في مداخل منسجمة.

أما الفصل السابع: فهو «معادلة التنوير في التربية العربية من الإصلاح التربوي إلى الحدثة التربوية». وفي هذا الفصل يضع المؤلف بين يدي القارئ صورة المستقبل للإنسان، والتي تسعى إليها المجتمعات المتقدمة في بنائها وتشكيلها في قلب الأنظمة التربوية المعاصرة، وبطبيعة الحال هذه الصورة مرهونة بكل مقتضيات الحدثة التربوية وضرورتها. وهو يؤكد موقف التربية من المشروع النهضوي العربي، فالنهضة التي ترتبط بالصفوة السياسية الاجتماعية، هي سجيئة في فكر ضيق لا تستطيع النهوض، أو أن تمارس دورها في تقدم المجتمعات، وتبقى التربية هي وحدها التي يمكنها أن تجعل من أي مشروع حضاري قوة نهضوية حقيقية متأصلة في عقول الأفراد ووجدان الأجيال المتلاحقة.

والفصل يطرح أفكاراً كثيرة لخدمة المشروع التربوي «الإنسان»، ومن بين هذه الأفكار، وبذلك يظهر عمق المؤلف في تساؤلاته التي طرحها المؤلف، والتي تشكل قضية التربية، والتي يضعها أمام التربويين وغيرها ومفادها، (إذا لم يكن للتربية حضور في مشاريع النهضة العربية أو في مشاريع الحدثة، فما الدور الحضاري الذي مارسه أو تمارسه هذه التربية بفاعليتها وأساقها واتجاهاتها؟، وهل مارست هذه التربية وتمارس دوراً حضارياً يدفع بالمجتمعات العربية إلى آفاق حضارية، أم أنها على خلاف ما هو منتظر منها، مارست وتمارس دور المكابحة التاريخية وتعطيل حركة النهضة والحدثة العربية، أو بالأحرى هل حققت التربية العربية حداتها؟).

هذه التساؤلات وغيرها تؤكد امتلاك المؤلف لفلسفة التساؤل وتكوينه الفلسفي والاجتماعي من ناحية ومعايشته معاناة الباحث التربوي العربي في ظل أزماته الشخصية وحنينه إلى وطنه، إنه باحث غيور على الأمة العربية يفحص قضاياها ويحدد إشكالياتها، ويضع حلول للخروج من أزماته، فهو يضع بعض التصورات لتحقيق التربية لحداتها، مركزاً على المراجعة النقدية للتربية العربية، وكيفية الاستفادة من التجربة الغربية، ويحاول في رصانة الفيلسوف أن يضع نقطة البداية للحدثة العربية، إنه يضع التساؤل قبل الإجابة، النقاش والحوار، والمقابلة قبل الفعل والبدء. إنه فيلسوف التربية عقلاً وروحاً، تاريخياً، وتجربياً، وفي حوار متصل مع معادلة التنوير في التربية العربية يركز على بعض النقاط الإستراتيجية لبناء ثقافة عربية جديدة وعقلية عربية متنورة، أهمها بناء العقل العلمي النقدي والنسبي، وبناء العقل على مبدأ الاختلاف والعقل الكلي، والمعقد، والمستقبلي، مطالباً قيام مؤسسات التربية بدورها منذ الطفولة في إطار هذه الرؤية.

أما الفصل الثامن الذي يتناول «التربية العربية وحادثة العولمة: بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات». ركز المؤلف في هذا الفصل على ملامح للإستراتيجية وهي مشروع تربوي عربي لمواكبة العولمة وتجنب مخاطرها، ولعل أهم هذه الخطوات التي يجب أن تعتمد:

1. إخضاع النظام التربوي العربي لدراسة سوسيولوجية نقدية في ضوء عولمة المعرفة مع إجراء دراسات نقدية متجددة حول طبيعة العلاقة بين التربية والعولمة.
2. تحديد أهم المخاطر والتحديات التي تواجهها التربية العربية والإنسان العربي في هذه المرحلة.
3. إعداد الإنسان العربي لحياة متغيرة متبدلة، وتنمية روح المبادرة والابتكار والإبداع والمغامرة في مواجهة مستجدات العصر وتقلب أحواله.
4. العمل على بناء منهجيات جديدة للتفكير والنظر والتحليل والتفاعل مع العوامل الرمزية التي تشكل فضاء الوجود الإنساني.
5. تعزيز التربية على مبدأ العيش المشترك والتربية على حقوق الإنسان المرتكز على قيم الديمقراطية في إطار قيم التسامح والتفاعل والحوار بين الأمم والشعوب والتربية التي نحتاجها هي التربية التي تخاطب في الطفل العقل والنشاط والغايات، وتعمل على إنماء حواسه الإنسانية، وتحقيق تكامله وازدهاره الإنساني.

وفي إطار بنية التحديات وحداثة العولمة، ركز المؤلف على مفهوم العولمة كقوة حضارية مدمره، وبخاصة العولمة التربوية، مع إشارات واضحة للمعادلة الصعبة (معادلة التخلف التربوي)، والتي تأخذ صورة مركبة في التعادل الحضاري، كما تطرق المؤلف إلى رؤيته النقدية للتربية العربية وممارستها المختلفة من معاودة الإنتاج في الحياة الاجتماعية والثقافية وغيرها، هذا بالإضافة إلى تحديد بعض ملامح التحديات، منها التحديات التربوية للعولمة، والتحديات الإعلامية، ومؤشرات الضغط والإكراه العالمي، وكما أشار إلى دور التربية في مواجهة التحديات.

في نهاية الفصل طرح المؤلف إستراتيجية تربوية للنهوض بالتربية العربية في زمن التحديات من خلال دراسة بيئة التحديات والإشكاليات التي تواجه التربية العربية في عصر العولمة، وضرورة أهمية وضع مشروع تربوي عربي لمواكبة العولمة وتجنب مخاطرها، والتركيز على تعزيز القيم الحضارية العربية والإسلامية ذات الطابع الحضاري، وتأكيد الخصوصية التاريخية للأمة العربية في مواجهة التحديات العاصفة للعولمة.

ويتناول المؤلف في الفصل التاسع «عولمة التربية العربية بعد الحادي عشر من سبتمبر» وهو يطرح سؤالاً مهماً لكل المهتمين بقضايا السياسة والتربية معاً، هل نحن أمام اجتياح تربوي منظم؟ ولم يكتف بذلك بل تجاوز إلى تساؤله الجامع، كيف يمكن للتربية العربية أن تواكب هذا المد الحضاري المذهل؟ وكيف يمكنها أن تتمثل روح العصر، وتنطلق بالإنسان العربي نحو آفاق إنسانية حضارية حرة معطاءة؟ هذه هي الإشكالية بين المنهج والتصوير، الأزمة والخروج منها، فالمؤلف يحدد الفاعل والمحرك لهذه الأزمة ويبيّن تصوراً تربوياً للخروج من هذه الأزمة، والفاعل الرئيسي هي الإيديولوجية الصهيونية المتعصبة بعنصريتها ضد الإسلام، والعرب بل عملت على تعبئة الدوائر الإمبريالية الغربية تحت تأثيرها بأن تشن حملات إعلامية وثقافية متتابعة ضد العرب والمسلمين بهدف محاصرة العرب وجوداً وثقافةً وهويةً وحضارةً.

وبطبيعة الحال يرى المؤلف أن الثقافة العربية الإسلامية تواجه مجموعتين من

## التحديات التاريخية:

الأولى: إفرازات العولمة بوصفها صيغة حضارية ترتبط بمعطيات التكنولوجيا والنقد المادي الذي تحققه الإنسانية في مسار حركتها وتطورها.

أما الثانية: فتتمثل في حركة عولمة ثقافية صهيونية أمريكية تهدف إلى تذويب الهوية العربية الإسلامية وتفريغ الثقافة العربية الإسلامية من مضامينها الحضارية انتماءً وحضوراً، وفي هذا الإطار وجه المؤلف رسائل مهمة للتربويين في الوطن العربي منها، ضرورة إعادة النظر في أدوات ومناهج وتقنيات التربية بما يضاهاى التحديات التي تفرضها هذه المرحلة على مستوى الوسائل التعليمية، والمناهج وغيرها.

ويتهيء المؤلف الكتاب بخاتمة جامعة بعنوان «نحو حداثة تربوية عربية الهوية والانتماء»، ويضع فيها خلاصة أفكاره بعد تحليلات نقدية عميقة منها: أن نقد الحداثة العربية وإدانتها لا يقلل من القيمة التاريخية لهذه التجربة، ويجب أن نستلهم هذا النقد في بناء منظورنا النقدي للحداثة، وأن مفهوم الحداثة الذي اختاره المؤلف لمشروعه التربوي تعبير عن الروح الحقيقية للتغيير الذي يقود الأمة إلى النهضة الحقيقية، وبطبيعة الحال، فليست الحداثة حكرًا على أمة بعينها أو شعب بالتحديد، فكل حضارة إنسانية تعبيراً عن حداثة شعب ما أو أمة ما. وأن الحداثة الغربية ليست نموذجاً يجب أن نحتذي به، بل منهجاً وتجربة تاريخية يجب الاستفادة منها استخساباً لحداثة شاملة بمقاييس إنسانية وأخلاقية تواكب روح الإنسان وعقله وشروط وجوده الاجتماعي، إنها دعوة للباحثين والمفكرين التربويين العرب لقراءة النص «التربية والحداثة» للمحاورة والمراجعة والنقد. والمؤلف الذي بين أيدينا إضافة حقيقية للمكتبة العربية والإسلامية والتربوية بصفة خاصة، والمهم في هذا النص تفعيل إستراتيجياته ومبادئه التي تؤكد على أن التربية هي المفتاح الحقيقي للحضارة بما تمتلكه من آليات متوازنة بين الروح والعقل.

## دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

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

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

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية\* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: [www.ksaac.org.kw](http://www.ksaac.org.kw)

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراساتكم حال الانتهاء منها.  
ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: [haa49@ksaac.org.kw](mailto:haa49@ksaac.org.kw)

\* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.



## أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



\* التقى حضرة صاحب السمو أمير البلاد الشيخ صباح الأحمد الصباح - حفظه الله ورعاه - بقصر بيان في يوم الثلاثاء الموافق 20 مايو 2014 رئيس وأعضاء الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وذلك لتقديم دراسة "مشروع المسؤولية التضامنية للنظام التربوي الكويتي".

وقد ناقش سموه مع فريق عمل المشروع برئاسة الدكتور حسن الإبراهيم، والأستاذ الدكتور / محمد غانم الرميحي، والأستاذة / سعاد الرفاعي، والأستاذ الدكتور / قاسم علي الصراف، والأستاذ الدكتور / بدر عمر العمر، والدكتور / علي عاشور الجعفر، مجموعة من الأفكار التي من شأنها أن تحقق الجودة لمستقبل التعليم في الكويت. وقد أبدى سموه اهتمامه البالغ بنتائج البحث.

\* حضر الدكتور حسن الإبراهيم - ممثل دولة الكويت لدى المجلس التنفيذي للمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) - اجتماعات الدورة الـ (194) للمنظمة بباريس خلال الفترة من 2 - 15 أبريل 2014.

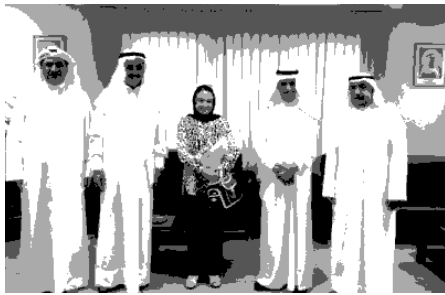
وقد أعلنت دولة الكويت أمام المجلس التنفيذي عن تصميمها وحرصها على مواصلة جهودها واستمرار تقديم العون الفاعل من أجل رسم مستقبل منظمة اليونسكو وتحسينها أمام الأزمات التي تجابهها. جاء ذلك في الكلمة التي ألقاها الدكتور / الإبراهيم بمناسبة انعقاد هذه الدورة. كما تناول الدكتور / الإبراهيم في كلمته مسائل تتعلق بالتحديات التي تواجهها المنظمة، مقدماً مجموعة من الاقتراحات، ومتحدثاً عن مجموعة من القضايا العالمية الراهنة، منها قضية التغير المناخي وأخطار الصراع المسلح في بعض الدول، ودعم الكويت للشعب السوري في أزمته الراهنة.

وقد حضر الاجتماعات السفير المندوب الدائم لدولة الكويت لدى اليونسكو الدكتور / علي الطراح، والدكتور / محمد الشطي - نائب المندوب الدائم، والملحق الثقافي بالوفد الدائم الأستاذ / نزيه الناهض، بالإضافة إلى حضور ممثلي أكثر من خمسين دولة حول العالم أعضاء في المجلس.

\* قام الدكتور / علي عاشور الجعفر - مدير تحرير مجلة الطفولة العربية خلال الفترة من 3 - 7 أبريل 2014 بمهمة علمية لحضور مؤتمر: الجمعية الوطنية الأمريكية للبحوث التربوية (American Educational Research Association)، وكان موضوع المؤتمر الأساسي الذي تبنته الجمعية الوطنية الأمريكية " سلطة البحث التربوي في السياسات والتشريعات التربوية ". وقد تم خلال هذا المؤتمر تقديم أكثر من (1000) ورقة علمية على صورة ندوات، ومحاضرات، وبوسترات علمية، وأقيم على هامش المؤتمر معرض للكتاب التربوي، ضم كبريات دور النشر العالمية المتخصصة، الجامعية منها والتجارية.

\* بدعوة من وكيل وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل المساعد للتنمية الاجتماعية شارك الأستاذ الدكتور / بدر عمر العمر - عضو هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية ممثلاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية المنقلى المقام بين وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل وجمعيات النفع العام الذي أقيم مساء يوم الأحد الموافق 27 أبريل 2014 في الصالة التابعة لإدارة تنمية المجتمع بمنطقة اليرموك بدولة الكويت.

\* عقد مجلس أمناء شبكة المعلومات العربية للتربية (شمعة) اجتماعاً عادياً في فندق جفینورروتانا - في العاصمة اللبنانية بيروت يوم الثلاثاء الموافق 25 مارس / آذار 2014، وقد حضر الاجتماع الدكتور حسن الإبراهيم - رئيس المجلس -، لبنود الآتية: المصادقة على محضر اجتماع مجلس الأمناء السابق 2013/4/27، متابعة توصيات الاجتماع السابق، التقرير الفني لـ " شمعة " عن العام 2013، التقرير المالي عن عام 2013، ولاية رئيس المجلس، توجهات مقترحة للسنوات القادمة، نظام التخزين، مشاريع ومنح (الصندوق ومؤسسة فورد ومؤسسة الكويت للتقدم العلمي)، جائزة أنور النوري لأفضل رسالة دكتوراه في التربية، الوقفية، عضوية مجلس الأمناء، وأخيراً، تعيين الموعد القادم لاجتماع المجلس، وقد اتفق على أن يكون في 25 أكتوبر / تشرين الأول 2014.



\* اجتمعت اللجنة الإشرافية العليا لمشروع " المسؤولية التضامنية في النظام التربوي الكويتي " في العاشرة من صباح يوم السبت الموافق 3 مايو 2014 بمقر الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، برئاسة الدكتور حسن الإبراهيم، وحضور كل من : د. قاسم الصراف (مقرر المشروع)، والأعضاء: أ. د. بدر العمر، د. علي عاشور، الأستاذة / سعاد الرفاعي، والسيد / محمد الكندري. واعتذر أ. د. محمد الرميحي عن عدم الحضور بسبب وجوده خارج الكويت، كما لم يحضر د. عدنان الأمين خبير اليونسكو (لبنان). وقد اطلعت اللجنة على التقرير النهائي للمشروع في صورته الأولية وخرجت بانطباعات جيدة عن ما آلت إليه نتائج الدراسة.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

## قسمة اشتراك

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

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك  تجديد اشتراك

الاسم: \_\_\_\_\_

العنوان: \_\_\_\_\_

التاريخ: \_\_\_\_\_

التوقيع: \_\_\_\_\_

يتم تحويل الاشتراكات على حساب  
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية  
Kuwait Society for Advancement of Arab Children  
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي  
Commercial Bank of Kuwait - Main Office  
الحساب بالدينار الكويتي

A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW  
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12

الحساب بالدولار الأمريكي  
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW  
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13