أثر الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الإنفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن

إعداد
مها حسني الشحروري

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي

و

الدكتور فتحي عبد الرحمن جروان

قدمت هذه الإطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي

كلية الدراسات التربوية العليا
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

٢٠٠٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب

التفويض

أنا مها حسني الشحروري أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: مها حسني الشحروري

التوقيع:

التاريخ: ٢٠٠٧/٦/٨

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ج

إجازة الأطروحة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها أثر الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الإنفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن، وأجيزت بتاريخ 28 / 5 /2007.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور عدنان حسين الجادري	رئيساً	.....
الأستاذ الدكتور محمد عوده الريماوي	مشرفاً وعضواً	.....
الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي	عضواً	.....
الأستاذ الدكتور محمود عطا	عضواً	.....
الدكتور فتحي جروان	مشرفاً مشاركاً وعضواً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكر والتقدير

بعد حمد الله وشـكره، الذي أعانني على إنجاز هذه الأطروحة، فأنني أجد لزاماً علي وأنا أضـع اللمسـات الأخيرة على هذه الأطروحة أن أتقدم بخالص الشـكر وجميل العرفان وعظيم الامتنان والتقدير لأسـتاذي الفاضل الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي الذي رعى هذه الدراسة منذ أن كانت فكرة عامة إلى أن تجسـدت في هذا البحث والذي كان طوال فترة الدراسـة مشـجعاً ودافعاً لإنجاز هذا العمل. والذي منحني من علمه وجهده ووقته الشيء الكثير، وعلمني أن البحث علم ودقة وصبر وإرادة قوية، جزاه الله عني كل خير.

كما وأتقـدم بخـالص الشـــكر والتقدير للأســـتاذ الفاضـــل الدكتور فتحي جروان لما كان له من إرشادات وتوجيهات قيمة.

وأتقدم بالشـكر والتقدير للأسـاتذة الأفاضـل أعضـاء لجنة المناقشـة: الأسـتاذ الدكتور عدنان الجادري، والاستاذ الدكتور محمود عطا، والأستاذة الدكتورة نايفة قطامي لملاحظاتهم القيمة.

كما أتوجه بالشـــكر والعرفان لمدارس المنهل ومدارس الريادة العلمية ممثلين بإدارتهم وأعضـــاء هيئة التدريس على ما وفروه من مساعدة وعون مكنني من إنجاز الجزء التجريبي من هذه الدراسة.

وأخيراً أتوجه بالشكر الجزيل لكل من أسهم وساعد في إخراج هذه الأطروحةالى حيز الوجود.

الباحثـــة

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهداء

الى من ســـكنـت روحه روحي.. فنظرت الى الدنيا بعينيه..وسرت على خطاه..الى من علمني الحيـاة.. فتـذوقت معه حلاوة الصـــبر..وجمال التحدي..ورقي الحكمة..وقوة الإرادة..وروعة الاصرار..وبهجة النجاح..

الى قدري الجميل.. برغم الرحيل

الى روح زوجي الطاهرة

عاطف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الشكر والتقدير ..... د
الإهداء ..... ه
قائمة المحتويات ..... و
قائمة الجداول..... ح
قائمة الملاحق ..... م
الملخص ..... ن
الفصل الأول..... ١
مقدمة الدراسة ١
مشكلة الدراسة:..... ١٠
أسئلة الدراسة:..... ١٠
فرضيات الدراسة:..... ١١
أهمية الدراسة:..... ١١
محددات الدراسة:..... ١٣
تعريف المصطلحات إجرائياً:..... ١٣
الفصل الثاني..... ١٤
الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة..... ١٤
تعريف اللعب ووظائفه..... ١٤
نظريات اللعب:..... ١٥
الألعاب الإلكترونية:..... ١٧
العمليات المعرفية..... ٢٠
الذكاء الانفعالي:..... ٣٣
أثر الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي:..... ٣٦
الألعاب الالكترونية والجندر..... ٤١
الدراسات السابقة:..... ٤٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث..... ٥٤

الطريقة والإجراءات..... ٥٤

أفراد الدراسة : ٥٤
أدوات الدراسة:..... ٥٥
مقياس العمليات المعرفية: ٥٥
الخصائص السيكومترية لمقياس العمليات المعرفية: ٥٥
تصحيح مقياس العمليات المعرفية:..... ٦٠
مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي..... ٦٠
الخصائص السيكومترية لمقياس بار أون للذكاء الإنفعالي ٢٠٠٠:..... ٦١
تصحيح مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي:..... ٦٥
بطاريتا الألعاب الموجهة وغير الموجهة..... ٦٥
اجراءات التجربة ٦٧
منهجية الدراسة..... ٧٠
تصميم الدراسة:..... ٧١

الفصل الرابع..... ٧٢

نتائج الدراسة..... ٧٢

الفصل الخامس..... ٩٤

مناقشة النتائج والتوصيات ٩٤

المراجع العربية:..... ١٠٣
المراجع الأجنبية ١٠٦

الملاحق..... ١١٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	قيم الجذر الكامن ونسبة التباين والنسبة التراكمية للتباين لمقياس العمليات المعرفية.	٧٥
٢	تشبعات الفقرات على الأبعاد السبعة لمقياس العمليات المعرفية.	٧٦
٣	معاملات ارتباط كل بعد والدرجة الكلية لمقياس العمليات المعرفية.	٧٧
٤	نسب التباين المفسر للعوامل الأربعة على مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي.	٨١
٥	معاملات تشبع الفقرات على مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة.	٨٢
٦	الألعاب الموجهة للذكور والإناث.	٩٠
٧	الألعاب غير الموجهة للذكور والإناث.	٩٢
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخام القبلية والبعدية لمقياس العمليات المعرفية بأبعاده السبعة	٩٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تابع قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
٩	تحليل التباين المشترك المتعدد لتأثير متغيرات الدراسة المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على مقياس العمليات المعرفية.	٩٦
١٠	تحليل التباين المشترك للأداء على بعد الانتباه تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.	٩٧
١١	المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للأداء والأخطاء المعيارية على بعد الانتباه تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما.	٩٨
١٢	الإحصائي (LSD) للمقارنات البعدية على بعد الانتباه.	٩٩
١٣	تحليل التباين المشترك للأداء على بعد الإدراك تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.	٩٩
١٤	المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للأداء والأخطاء المعيارية على بعد الإدراك تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما.	١٠٠
١٥	تحليل التباين المشترك للأداء على بعد التذكر تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.	١٠١
١٦	المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية للأداء والأخطاء المعيارية على بعد التذكر تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما.	١٠١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تابع قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١٧	تحليل التباين المشترك للأداء على بعد حل المشكلة تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.	١٠٢
١٨	المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للأداء والأخطاء المعيارية على بعد حل المشكلة تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما.	١٠٣
١٩	تحليل التباين المشترك للأداء على بعد اتخاذ القرار تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.	١٠٤
٢٠	المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للأداء والأخطاء المعيارية على بعد اتخاذ القرار تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما.	١٠٥
٢١	تحليل التباين المشترك للأداء على بعد التصور العقلي تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.	١٠٦
٢٢	المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للأداء والأخطاء المعيارية على بعد التصور العقلي تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما.	١٠٢
٢٣	تحليل التباين المشترك للأداء على بعد الفاعلية المعرفية تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.	١٠٧
٢٤	المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء على بعد الفاعلية المعرفية تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما.	١٠٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تابع قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
٢٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخام القبلية والبعدية لمقياس بار-أون للذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة.	١٠٩
٢٦	نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد للأداء على الأبعاد الفرعية مجتمعة لاختبار بار- أون للذكاء الانفعالي ٢٠٠٠.	١١٠
٢٧	تحليل التباين المشترك للأداء على بعد بين الشخصي- تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.	١١١
٢٨	المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية على بعد بين الشخصي تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة.	١١٢
٢٩	تحليل التباين المشترك للأداء على بعد بين الأشخاص تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.	١١٣
٣٠	المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء على بعد بين الأشخاص تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما.	١١٤
٣١	الإحصائي (LSD) للمقارنات البعدية لبعد بين الأشخاص.	١١٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تابع قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
٣٢	تحليل التباين المشترك للأداء على بعد إدارة الضغوط تبعاً لمتغير المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.	١١٥
٣٣	المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء على بعد إدارة الضغوط تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهم.	١١٦
٣٤	تحليل التباين المشترك للأداء على بعد التكيف تبعاً لمتغير المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.	١١٧
٣٥	المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية والأخطاء المعيارية للأداء على بعد التكيف تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما.	١١٨
٣٦	الإحصائي (LSD) للمقارنات البعدية على بعد التكيف.	١١٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	أسماء المحكمين لمقاييس العمليات المعرفية.	١٣٤
٢	مقياس العمليات المعرفية.	١٤٤
٣	مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي (٢٠٠٠).	١٤٧
٤	موافقة ولي الأمر.	١٤٩
٥	حصص الألعاب الالكترونية.	١٥٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أثر الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن

إعداد

مها حسني الشحروري

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد الريماوي و الدكتور فتحي جروان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن.

ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف الخامس الابتدائي ذكوراً وإناثاً. حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (٧٥) طالباً وطالبة، قسموا إلى مجموعة تجريبية عدد أفرادها (٣٦) طالباً وطالبة قسمت إلى مجموعتين فرعيتين مجموعة تلعب ألعاباً موجهة ومجموعة تلعب ألعاباً غير موجهة، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (٣٩) طالباً وطالبة.

تم إعداد بطاريتي ألعاب الكترونية، البطارية الأولى تضمنت ألعاباً موجهة والبطارية الثانية ألعاباً غير موجهة. مارست المجموعة التجريبية بنوعيها ذكوراً وإناثاً هذه الألعاب بواقع حصة واحدة أسبوعياً على مدى الفصل دراسي الأول ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

ولقياس أثر الألعاب الإلكترونية تم تطبيق مقياس العمليات المعرفية، و مقياس بار- أون Bar-On للذكاء الانفعالي.

وبعد الانتهاء من جمع البيانات حسبت متوسطات الأداء القبلي والبعدي والانحرافات المعيارية لإفراد المجموعتين التجريبية بنوعيها التجريبية الموجهة والتجريبية غير الموجهة وكذلك المجموعة الضابطة، واستخدام تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) وتحليل التباين المشترك ANCOVA للتأكد من دلالة الفروق الظاهرة بين متوسطات الأداء البعدي المعدل على المقياسين وأبعادهما، ثم متوسطا الأداء البعدي المعدل لذكور وإناث المجموعة التجريبية بفرعيها والمجموعة الضابطة. كما استخدم الإحصائي (LSD) للمقارنات البعدية.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مقياس العمليات المعرفية الكلي عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة تبعاً لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة غير الموجهة. كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على بعد اتخاذ القرار عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات الأداء البعدي المعدل تبعاً للتفاعل بين المجموعة والجندر لصالح ذكور المجموعة غير الموجهة.

كما كشفت هذه الدراسة عن أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدرجات على مقياس بار – أون للذكاء الانفعالي الكلي لصالح المجموعة غير الموجهة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدرجات على المقياس تبعاً للجندر ولصالح الإناث عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وهناك فروق ذات دلالة إحصائية على بعد بين الأشخاص عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة تبعاً لمتغير المجموعة لصالح المجموعة غير الموجهة. وفروقاً ذات دلالة إحصائية على بعد بين الأشخاص عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة تبعاً لمتغير الجندر لصالح الإناث. كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على بعد التكيف عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تبعاً لمتغير المجموعة لصالح المجموعة غير الموجهة.

وانتهت الدراسة بمجموعة من المقترحات لدراسات مستقبلية تدور حول أثر الألعاب الإلكترونية المنتقاة في تنمية ومهارات: التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، والذكاءات المتعددة، وحل المشكلات، ومهارات التفاوض وحل النزاعات. كما أوصت الدراسة بـــ: إعطاء نوع من الحرية للأطفال في اختيار الألعاب الإلكترونية، وتخصيص وقت من حصص الحاسوب للعب بالألعاب الإلكترونية المنتقاة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ABSTRACT

The Effect of Electronic Games on Cognitive Processes, and Emotional Intelligence among middle childhood Jordanian Children

Prepared by
Maha Husni Shahrori
Supervised by
Professor Mohamed Odeh Rimawi
and
Dr. Fathi Jarwan

The aim of this study was to investigate the effect of electronic games on cognitive processes, and emotional intelligence among middle childhood children.

To achieve this aim , a random sample consisted of (75) students from the fifth grade. They were distributed into two groups: experimental group which consisted of (36) students and a control group which consisted of (39) students. The experimental group was divided into two groups the first one played oriented games, and the other one played free games (oriented vs. non oriented group)

www.manaraa.com

Two batteries of electronic games had been prepared, the first one was oriented, and the second is non-oriented. The experimental groups played these games one session of (45) minutes per a week during the first semester 2006/2007.

To measure the effects of electronic games, two scales were applied as a pre-and post test: the cognitive processes scale, and Bar-On Emotional Intelligence Inventory.

After collecting data ANCOVA and MANCOVA analysis were used to determine the statistical differences between the means of the student's performance on the two scales. Also the means and standard deviations for the pre- post tests were computed for all groups. Also (LSD) was used for post comparison.

This study may open the domain for fututre studies on the dependant variables, critical thinking, creative thinking, multiple intelligences, skills of negotiation and conflict solving. Also the study recommends that children play free to choose the any electronic game.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد:

بدأ يتشكل في العقد الأخير من القرن الماضي عالم جديد، ومن المتوقع أن يتابع تشكله في العقدين القادمين من الألفية الثالثة. ويمكن رصد ملامح هذا التشكل في نقاط أبرزها: ظهور الحواسيب، انطلاقة عقد الدماغ، تفجر الثورة التكنولوجية،انكماش العالم بتقلص المسافات وسلاسة الاتصالات، انسياب المعلومات من خلال الانترنت والفضائيات. (الريماوي، ٢٠٠٥).

في هـذا العصر ينمو أطفال اليوم الذين عليهم أن يتعاملوا مع هذا الكم الهائل من المعلومات، ويديروا مشكلات يومية معقدة من خلال ما ستزودهم به تكنولوجيا المعلومات من طاقة وبأدوات تفكير غير مسبوقة وحلول إبداعية. أن التكنولوجيا الجديدة تزود هؤلاء الأطفال بفرص قوية للتعلم واستيعاب مفاهيم العصر.

ولعل أهم إنجازات تكنولوجيا المعلومات ظهور الحواسيب والإنترنت. إن هذه الأدوات تعمل على إعادة تشكيل حياة الأطفال في البيت والمدرسة بطرق عميقة وغير متوقعة. ان أطفال المجتمع الإلكتروني عرضة لإيجابيات وسلبيات ذلك المجتمع. فمن ناحية يذهب المتحمسون لإيجابيات المجتمع الإلكتروني إلى أن الحواسيب تدفع بالأطفال إلى أن يتعلموا بشكل أفضل، من خلال إيجاد بيئات تعلم أفعل، وتتيح لهم تجريب التكنولوجيا، وتجعلهم أكثر ألفة بالمستقبل وتحضرهم لهذا المستقبل، وأن على الأطفال أن يتعلموا الحاسوب في أبكر وقت ممكن من أجل تحقيق قفزة في التقدم والنجاح. فلم يعد هناك حقل من حقول المعرفة إلا والحاسوب يلعب الدور الأكبر فيه. من ناحية أخرى، يرى آخرون أن الحواسيب تجعل الأطفال أسرى للخيال وتقلص من قواهم بجعلهم تابعين أكثر للتكنولوجيا، وتحرمهم من اكتساب المهارات الرئيسة للتعلم، وتدفع بهم للتواجد في أماكن خطرة بعيداً عن الرقابة (www.personal.psu.edu).

ان استخدام الحاسوب في عمليتي التعلم والتعليم يعد من أحدث المجالات التي اقتحمها الحاسوب. ومن المعروف إن المعلمين يقومون دائما بالبحث عن وسائل تعينهم على أداء وظائفهم التعليمية من أجل الوصول إلى تعليم أفضل. والحاسوب ليس مجرد وسيلة تعليمية بل هو عبارة عن عدة وسائل في وسيلة واحدة كونه يقوم بوظائف جديدة يعجز عن تحقيقها بأي أسلوب آخر. فالحاسوب يوفر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بيئة تعليمية تفاعلية . وبالذات بعد ظهور عالم الانترنت فلم يقتصر دور شبكة الانترنت على إيصال المعرفة بأسرع وقت ممكن وبأسهل وسيلة مكنت المتعاملين معها على التعامل الفاعل مع الثورة المعرفية الهائلة. بل امتد إلى الألعاب المحوسبة المسلية والمثيرة مما لفت انتباه الأطفال من سن مبكرة حتى صار هؤلاء الأطفال من رواد ومستخدمي الانترنت إضافة إلى الكبار (www.NewsFactor.com).

وهناك أنماط وأنواع مختلفة ومتطورة لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعلمية منها برامج الألعاب Games Program وهذه البرامج تقوم بشرح المفاهيم العلمية بطريقة شيقة وسهلة ومحببة للنفس مثل برامج الألعاب للأطفال صغيري السن. وكما هو معروف، فإن استخدام هذه التقنيات لا يظهر بمستوى واحد بسبب تنوع مستوياتها التي يؤثر كل منها بدرجة معينة في التعلم. وفي هذا الصدد، يشير جولمان Golman إلى أن من أبسط أشكال هذه التقنيات وأكثرها قدما وانتشاراً تقنية الألعاب التي لها دور كبير في المنهاج المدرسي، إذ أنها تحقق أهدافا تعليمية مختلفة، لذا يشار إليها كإستراتيجية مكملة وتأكيداً لذلك، تولي العديد من المؤسسات التربوية الحديثة أهمية كبيرة للألعاب في مناهجها، وتسعى إلى توفير الإمكانات الضرورية لها نظراً لأهميتها باعتبارها من الأشياء الأساسية في حياة الفرد، إذ يصعب فصلها عن العمل. وعليه، تسعى الأساليب الحديثة في التدريس إلى تقريب العمل من اللعب الذي يعد وسيلة رائعة للاستقصاء. إذ يعد نشاط اللعب فردياً كان أم جماعياً تعبيراً عن الحياة نفسها. وللعب قيمة كبيرة في التعلم وهذا ما دعا إليه "روسو" و"فروبل" و"وكونيتليان" بضرورة استخدام اللعب في العملية التعليمية التعلمية (أبو جابر، والخريشة، ومدانات، ٢٠٠٣).

إن حياة الأطفال ترتبط باللعب، حيث يتعلمون ويكتسبون من خلاله معظم سلوكاتهم الحياتية، ويترك اللعب بصمات واضحة على ملامح شخصياتهم، وبالتالي يشكل اللعب مخزونا معرفياً يرتبط بفهم الطفل وتفكيره. ولما كانت الألعاب بهدفها القديم الحديث أداة فاعلة من أدوات تعلم التفكير والتدرب عليه، فهي تعتمد عليه ولا تنفصل عنه وهو هدفها الأسمى ونتاجها. ولكون اللعب يسير في خطوات منظمة يمر بها كل لاعب في أثناء لعبه، فإنه يعد نظاما يسعى إلى إكساب الطفل مزيداً من المعرفة التي لا يمكن التوصل إليها إلا من خلال التفكير، ويؤكد "كاي Kay" على أن للعب علاقة وطيدة بالتفكير كأسلوب حياة، ومصدر رئيس للتعلم (أبو جابر، والخريشة، ومدانات، ٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعندما نذكر أن اللعب يسير في خطوات منظمة تؤثر وتتأثر كل منها بالأخرى، فإن تحديد هذه الخطوات واختبار صحتها ومدى ارتباط كل منها بالأخرى، ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها يقودنا للحديث عن التفكير والإبداع والتعلم كعملية عقلية (أبو جابر، والخريشة، ومدانات ، ٢٠٠٣).

إن النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي ترى أن اللعب جزء من منطقة النمو الحدي Zone of Proximal Development التي يمكن أن تعرف بحل المشكلات التي ينجح الطفل في تحقيقها بمساعدة وإرشاد الراشدين أو بالتعاون مع أقرانه من الأطفال(Vygotsky, 1978).

ويرى بتاجية أن الطفل يتعلم عندما يمارس الفعل ورد الفعل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية. بينما يذهب سراكو Saracho إلى أن اللعب الذي أشار إليه بياجيه يقدم طرائق معالجة معلومات (culturalpolicy.uchicago.edu).

شهد مفهوم اللعب عند الأطفال تغيراً ملموساً، نتيجة للتغيرات السريعة التي شهدها العالم. ففي حين ارتبط لعب الأطفال بتعالي صيحاتهم وضحكاتهم الجماعية في منطقة مكشوفة غالباً ما تكون حديقة المنزل، جاءت ولادة أجيال عديدة من ألعاب الفيديو كنتيجة حتمية للطفرة المعلوماتية التي احتلت حياتنا بكل تفاصيلها. وبات مألوفاً مشهد الطفل الذي يجلس في يوم عطلته وحيداً أمام شاشة التلفاز وهو في ملابس النوم التي لم يضطر لاستبدالها، ليبدأ بذلك بناء عملية تفاعل مع ألعابه المفضلة التي تصنف كوسائل حديثة لامتصاص الغضب وترميز أوقات ممتعة تتلاءم مع متطلبات العصر حيث انتقل اهتمام الصغار إلى الألعاب الالكترونية كالبلاي ستيشن وألعاب الفيديو التي بدأت تجذبهم ذكوراً وإناثاً منذ سن الثالثة.

تنتمي ألعاب الحاسوب والفيديو والإنترنت إلى ثقافة الوسائط المتعددة الجديدة Multimedia المستندة إلى تكنولوجيا الحاسوب الرقمية، وقد أصبحت هذه الألعاب أكثر شيوعاً خلال العشرين سنة الماضية بين الشباب والصغار. ففي البداية اعتمد لعبها على الشباب والراشدين الذين كانوا متحمسين للحاسوب. وفي بداية التسعينات أصبحت موضوعاً مهماً في حياة الأطفال الصغار. ولقد نجحت صناعة ألعاب الحاسوب في جذب هؤلاء المستهلكين الصغار من الناحية الفنية للعبة حيث أصبح اللعب أسهل من السابق، فالفرد لا يحتاج إلى معرفة بالحاسوب لكي يتمكن من اللعب، كما أن الحواسيب الشخصية أصبحت أسهل استخداماً إلى حد ما مما ساعد على الانتشار الواسع لهذا النوع من الألعاب (www.post.Gazette.com).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتفيد بعض الإحصائيات التي نشرت عام (٢٠٠٦) من دراسات مسحية أجرتها شركات Microsoft, Nintendo, and Sony أن أربعة من كل عشرة أميركيين يلعبون الألعاب الالكترونية، وأن ٤٥% من هؤلاء اللاعبين يصرفون أكثر من(٢٠٠٠) دولار في السنة على هذه الألعاب. وقد أفاد اللاعبون بألعاب الانترنت أنهم كونوا صداقات وعلاقات مع لاعبين آخرين لم يعرفوهم من قبل (www.post.Gazette.com).

إن عدد الساعات التي يقضيها الأطفال أمام شاشات الانترنت تقدر بمئات البلايين من الساعات. حيث يقضي الأطفال حوالي ٦٥,٠٠٠ ساعة من مجموع ١٠٠,٠٠٠ ساعة يقظة في أنشطة فردية وفي علاقات غير رسمية مع العائلة أو الأصدقاء، وفي أنشطة تلعب دوراً رئيساً في النمو وفي الإبقاء على الذكريات الشخصية المهمة. كما يقضون ٣٥,٠٠٠ ساعة من مجموع ساعات اليقظة المتبقية مع ثقافة المجتمع الأعم والأشمل بشكل رسمي وأنشطة غير رسمية تعتبر رمزية مجازية metaphoric/symbolic، حيث يقضون منها ١٢,٠٠٠ ساعة في المدرسة وباقي الوقت يقضونه في التعامل مع أشكال مختلفة من الوسائل الإعلامية (التلفاز، الحاسوب، الأفلام، الموسيقى، الرياضة، المتاحف، ودور العبادة). وهكذا يمكن توزيع ساعات اليوم الواحد بالنسبة لطفل من عمر عام إلى ثمانية عشر عاماً بمعدل ثماني ساعات نوم، وعشر ساعات في اليقظة يقضيها مع نفسه وعائلته وأصدقائه، وأربع ساعات يقضيها مع وسائل الإعلام المختلفة، وساعتين يقضيهما في المدرسة (Sylwseter, 2005).

لقد أشارت الدراسات الى أن الألعاب الالكترونية تمارس من قبل الأولاد والبنات ولكن أثبتت العديد من الدراسات أن هناك فروقاً جندرية في كمية الوقت المصروف. كما أشارت دراسات أجريت في ألمانيا إلى وجود فجوة ما بين ألعاب الذكور والإناث. ٣٣% من الإناث يلعبن لعبة ذكور مرة على الأقل في الأسبوع مقارنة مع ٥١% من الذكور، وأن ٣٣% من الإناث يلعبن ألعاب فيديو أو ألعاب حاسوبية مقارنة مع ٥٤% من الذكور. وأن ١٢% فقط من الإناث تهتم بألعاب الفيديو بشكل عام مقارنة ب ٣٦% من الذكور (Al Mubireek, 2003).

كما أشارت الدراسات الى أن تفضيلات الإناث للألعاب تختلف عن تفضيلات الذكور. إذ أن الإناث يفضلن ألعاب الألغاز والذكور يفضلون ألعاب المغامرات وألعاب العنف. وقد أشارت دراسة سوانسن Swansson لعناصر تفضيلات الجندر في ألعاب الفيديو كما يدركها أطفال المدرسة في الصف الثاني إلى أن الأولاد تجذبهم عناصر العدوان، والعنف، والمنافسة، والحركات السريعة، وألعاب السرعة. بينما البنات يفضلن اللعب بالبيئات المألوفة، والألعاب التي تسمح للاعبين بالعمل معاً، وحل المربعات، والألعاب التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لها أكثر من طريقة للفوز، والألعاب التي لا تموت فيها الشخصية (البطل). وأشارت نتائج دراسة أخرى لسوانسن أن الأولاد والبنات يختلفون بشكل كبير في تفضيلاتهم لصفات اللعبة، فالأولاد يفضلون إجراءات اللعبة بينما البنات يفضلن شخصيات اللعبة الرئيسة (Al Mubireek, 2003).

إن علماء النفس وعلماء الاجتماع والآباء مهتمون بنوعية الألعاب التي ينشغل بها الأطفال، وبقصر الوقت الذي يخصصه هؤلاء الأطفال للواجبات المدرسية. أحببنا أم كرهنا، فإن ظاهرة ألعاب الفيديو مكون رئيس لثقافة الأطفال، وهي متنبىء ذو دلالة لدورها في تخليق الطاقة اللازمة للسلوك (Kafai, 2001).

ان معظم معلمي الأقراص المرنة Software والشركات التجارية اتجهوا لتصنيع الألعاب للتعلم، وبنوا على الطبيعة الدافعية للألعاب وسيلة تعلم المواد الأكاديمية أكثر متعة إن لم تكن أسهل. وهكذا رفعوا شعاراً مفاده "ألعاب للتعلم" في مقابل "لعب الألعاب للتعلم" وكما هو متوقع فإن مختلف المربين بدأوا يفكرون في استخدام الألعاب بطرق مختلفة تعكس فلسفاتهم التربوية. إن الألعاب الالكترونية التربوية هي الألعاب التي تشجع على نمو المنطق واكتساب المهارات والمعرفة بطريقة ممتعة. إن الباحثين في استخدام الألعاب في التربية قد أثبتوا أن هذه الألعاب تشكل مصدراً يدفع بالمتعلمين إلى محاولة تطوير معلوماتهم ومعارفهم بوضعها على المحك العملي إضافة إلى أنهم يتعلمون الأشياء التي لا يعرفونها (Kafai, 2001).

ان هذا الانتشار الواسع للألعاب الإلكترونية وزيادة الساعات المصروفة من قبل الأطفال في اللعب، بدأ يثير التساؤلات من قبل المربين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع حول أثارها سواء النفسية منها أم الإجتماعية وأصبح هذا الموضوع مثار جدل قائم بين العلماء. وانقسم العلماء إلى فريقين مابين متفائلين للعب الأطفال بالألعاب الالكترونية وبين متشائمين. وقد أقام كل من الفريقين وجهة نظره على أساس من الحجج والافتراضات التي لا يمكن تجاهلها مع الافتناع بأن هذه الألعاب سيكون لها دور في عمليتي التعلم والتعليم. حيث أن أصحاب وجهة النظر الإيجابية يرون أن الألعاب الالكترونية ستنمي المهارات الذهنية لدى التلاميذ وستزيد من قدرتهم على التفكير المنهجي المنظم و تحثهم على التفكير المجرد وستجعلهم أكثر إدراكا للكيفية التي يفكرون بها ويتعلمون من خلالها. يستندون بذلك إلى أن اللعب نشاط تعليمي منتج. ويعرفون اللعب بأنه "نشاط تعليمي تعلمي ووسيط فعال، يكسب المتعلمين الذين يمارسونه ويتفاعلون مع أنواعه المختلفة وخبراته المباشرة ويتقيدون بقواعده وقوانينه وشروطه دلالات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعليمية تعلمية وتربوية إنمائية لأبعاد شخصياتهم العقلية والوجدانية والمهارية والحركية" (الحيلة،٢٠٠٥; www.kuwait25.com).

إن المدارس إذا ما استفادت من فوائد تلك الآثار التي تتركها الألعاب الإلكترونية على الأطفال، فسيكون بالإمكان تحويل هذه الألعاب إلى أدوات ذات قيمة تساعد على انجاز الأهداف التربوية. إن نتائج العديد من الدراسات ذات العلاقة بما تقدمه تلك الألعاب للعملية التربوية تظهر أن قيمتها البيداغوجية هامة جداً. ومن أمثلة الألعاب الإلكترونية "مشروع الألعاب الإلكترونية لتعليم الرياضيات والعلوم" الذي نفذ في كندا بالتعاون مع جامعة جلالة الملكة للفنون الإلكترونية. في هذا المشروع صنفت العديد من الألعاب الإلكترونية من قبل عدد من الباحثين في علم الحاسوب. لقد عمل المعلمون والطلبة معاً محاولين اكتشاف كيف يمكن للألعاب الإلكترونية أن تؤثر بفاعلية في التعلم والتعليم (taz.cs.ubc.ca).

تبين إحدى النتائج الهامة لبحث أجري في بريطانيا أن الألعاب الالكترونية قد رفضت من قبل المعلمين الذين شاركوا في البحث، وذلك بسبب الآثار السيئة على الأطفال، وعندما أصبحوا ذوي ألفة بالألعاب تعرفوا على العديد من الفوائد التربوية التي ثبتت من أبحاث أجريت على أطفال الروضة في الولايات المتحدة، ومن بين هذه الفوائد أن الألعاب الإلكترونية يمكنها أن تطور المهارات اللفظية. وقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية لدراسة اثر الألعاب التعليمية المحوسبة على التعليم منها: دراسة كلو Klawe وجدت أن ألعاب الحاسوب تسهل عملية تعلم مادتي العلوم والرياضيات لصفوف الرابع والثامن وذلك من خلال تصميم هذه الألعاب من قبل الأطفال بأنفسهم ومساعدين مختصين بتصميم الألعاب الإلكترونية. وكان هذا له أثر واضح في رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة وزيادة التحصيل في مادة الرياضيات (ww.culturalpolicy.com).

وكذلك أشار كل من الحيلة وغنيم في دراسة أخرى إلى أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع (الحيلة، وغنيم،٢٠٠٢).

ودراسة الحيلة التي أجراها على مادة الرياضيات توصلت إلى أن الألعاب المحوسبة تزيد من تحصيل طلاب الصف الثاني الأساس في مادة الرياضيات مقارنة بالألعاب التقليدية (الحيلة، ٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أجريت العديد من الدراسات لمعرفة آثار الألعاب الإلكترونية في التربية وتبين أن أطفال "الجيل الرقمي" أصبح يمتازعن سلفه بالعديد من الخصائص كالسرعة في معالجة المعلومات، والقدرة على معالجة أكثر من موضوع في آن واحد، والفاعلية في حل المشكلات التي يتعرضون لها ...الخ. حيث أشار ماك فارلان McFarlane إلى المعرفة المكتسبة من خلال استخدام ألعاب الفيديو في المدارس الابتدائية والثانوية. وقد اعتمدوا في ذلك على دراسة أراء المعلمين عن حدود وامكانات ألعاب الفيديو، حيث تبين من خلال نتائج هذه الدراسة بأن غالبية المعلمين لديهم نظرة ايجابية عن ألعاب المخاطرة والمحاكاة Simulation & Adventure games (McfarLane,Sparrowhawk; Heald 2002).

وفي دراسة لجرينفيلد Greenfield لأطفال من عمر ١٢ و١٦ سنة في أثناء قيامهم بألعاب المغامرة للتعرف على فوائد تلك الألعاب، توصلت دراسته إلى أن ألعاب الفيديو تساعد في تطوير استراتيجيات قراءة الصور ذات الأبعاد الثلاثية، وتساعد في تطوير التعلم من خلال المشاهدة وفحص الفرضيات، وتوسع فهم المحاكاة العلمية، وتزيد من استراتيجيات الانتباه الموازي(Greenfield , 2000).

ولقد درست النتائج العصبية الكيماوية للعب بألعاب الفيديو حيث قاس مجموعة من الباحثين كمية الدوبامين التي تفرز عندما يلعب الأطفال لعبة فيديو. تبين لديهم أن نسبة إفراز الدوبامين تزداد لدى هؤلاء الذين يلعبون بألعاب الفيديو في المناطق التي يعتقد أنها تسيطر على التعلم والمكافأة مقارنة بالذين لا يلعبون. وهذا يؤدي إلى سرعة انتشار التعلم بشكل أكبر (Green & Bavelier, 2003).

يرى أصحاب الاتجاه الإيجابي أن الأمراض والمشكلات التي تسببها هذه الألعاب والتي يتحدث عنها الفريق الآخر هي نتيجة الاستعمال الخطأ من قبل المستخدمين وهو السبب المباشر في ظهور مثل هذه الأمراض. فالحاسوب كغيره من التقنيات التي اكتشفها الإنسان له أسس علمية يجب على كل مستخدم أن يكون على وعي تام بها فإذا ما اتبع المستخدم الطرق العلمية السليمة في استخدام هذه التقنية قلت احتمالية إصابته بهذه الأمراض. بشكل عام هناك عدد كاف من الباحثين الذين يدعمون الفكرة القائلة بأن الألعاب الالكترونية تؤثر بفاعلية ايجابية في التعلم والتعليم (www.kuwait25.com).

أما أولئك الذين ينظرون بقتامة إلى الحواسيب والانترنت فيشككون في تلك الإيجابيات، ومن هؤلاء لاري كوبان Larry Cuban من جامعة ستانفورد والرئيس السابق للجمعية الأمريكية للبحث التربوي. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن قوة تكنولوجيا المعلومات يمكن أن تعرقل النمو العقلي للأطفال فما هو مناسب للراشدين قد لا يكون كذلك للصغار. ففي دراسة جديدة صدرت عن الجمعية الأميركية شككت في مقولة أن الحاسوب يدفع آلياً إلى التعلم. وفي دراسة أخرى تفيد أن ملايين الدولارات قد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صرفت لتزويد المدارس الأميركية بالحواسيب وشبكات الانترنت ومع ذلك فلا توجد إلا مؤشرات قليلة دالة على أن استعمال الحواسيب له فائدة أكاديمية (www.allianceforchildhood.net).

كما تبين من نتائج دراسة أجريت في الولايات المتحدة أن الأطفال الذين يصرفون وقتاً أطول في مشاهدة التلفاز، ويلعبون بألعاب الفيديو أو يدخلون شبكة الانترنت يعانون من السمنة لأنهم لا يخصصون الوقت الكافي للعب والتعرض للشمس والهواء الطلق. كما أن الأطفال الأميركيين يقضون في المتوسط أربع ساعات يومياً مع التلفاز وهذا الوقت في تزايد مستمر، وإذا ما أضيف الوقت الذي يقضونه في ألعاب الفيديو والاستماع للموسيقى، والانترنت فإن معظم ساعات اليوم يقضيها الأطفال مع الحاسوب والتلفاز(Lepper & Gurtner, 1989).

وفي دراسة لكل من ليبر وجارتنر Lepper & Gartner أشارا إلى أن ألعاب الفيديو تؤثر بشكل كبير على الأطفال من الناحية البدنية والناحية النفسية، تتمثل هذه الآثار في: ظهور سلوك إدماني، وسلوكات استحواذية، والتجرد من الصفات والمشاعرالإنسانية، وتغيرات في الشخصية، وحركة زائدة، وصعوبات تعلم، وتأخر في النضج، واضطرابات نفسحركية، ومشكلات صحية، وقلة الألعاب الرياضية، كما أنهم يطورون سلوكات غيراجتماعية، وفقدان حرية التفكير والإرادة وكذلك يندر ما يتبعون النظام (Lepper & Gurtner, 1989).مما شجع الباحثة على تناول الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة كمتغير تابع في هذه الدراسة.

وفي هذا المجال أيضا أشار برنر Berner في دراسته حول إدمان الإنترنت إلى أن مدمني الانترنت يقضون (١٩) ساعة كل أسبوع يمارسون على الأقل عشرة من المؤشرات الدالة على الإدمان ومنها: فشل في إدارة الوقت، نوم قليل، فقدان أو نسيان الواجبات. كما وجد أن مدمني الانترنت يستخدمونه في الاتصالات الاجتماعية والإثارة الجنسية مما يدلل على مشكلات سلوكية تظهر لدى الأطفال فيصبحون أكثر ميلاً إلى إقامة العلاقات الإجتماعية من خلال الانترنت بدلاً من الإنخراط في الحياة الإجتماعية مما يؤدي إلى الانعزال.

أما الدراسة التي أجريت في سنغافورة على يد سوسترSuster أشارت إلى أن أطفال المدارس يستخدمون الانترنت بشكل متزايد، وحددت الإدمان بقضاء ٢٠ ساعة يوميا. وهذا الإدمان أدى بنسبة منهم إلى الانتحار (www.Newsfactor.com).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن العديد من الأبحاث أثبتت أن هناك علاقة مباشرة بين السلوك العدواني وما يمارسه الأطفال من ألعاب الكترونية، وما يشاهدونه من أفلام العنف. في عام (٢٠٠٤) أجريت دراسة أفادت نتائجها بأن الأطفال الذين يتعرضون لمشاهد العنف من خلال ألعاب الفيديو يتصفون بالميل أكثر إلى السلوك العدواني، ويصادمون معلميهم، ويشاركون في عراكات مع أقرانهم (www.Newsfactor.com).

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن مثل هذه الألعاب تعرض الأطفال لأخطار جدية. هذه الأخطار تتضمن الجروح الناشئة عن تكرار الضغط النفسي، والسمنة، والعزلة الإجتماعية، وإجهاد البصر، وعلى المدى البعيد ستسبب في تدمير النمو النفسي والإنفعالي والعقلي للأطفال.

ويقترح جونسون Johnson أن النقد الموجه إلى الألعاب الإلكترونية يتركز حول ما تحتويه أو تتضمنه اللعبة فضلا عن التركيز على ما تتطلبه وتحتاجه هذه الألعاب من عمليات معرفية من قبل اللاعب.

في ضوء ما تقدم يتبين لنا أن هناك جدلاً قائما حول آثر الألعاب الإلكترونية على الأطفال. تمتد هذه الآثار الى كل من العمليات المعرفية والذكاء الإنفعالي. فالبعض ذهب إلى وجود آثار ايجابية والبعض الآخر ذهب إلى وجود آثار سلبية. كما أن هناك جدلاً حول الفروق الجندرية وعلاقتها بالألعاب الالكترونية.

ومن هنا تأتي الدراسة الحالية للتأكد من هذه الآثار بشكل خاص على العمليات المعرفية والذكاء الإنفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة ذكوراً وإناثاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلة الدراسة:

في ضـوء ما تقدم يمكن رصد اتجاهين بارزين نحو أثر الألعاب الإلكترونية، فالإتجاه الأول يرى أن مثل هذه الألعاب تعرض الأطفال لأخطار جدية. هذه الأخطار تتضـمن الجروح الناشئة عن تكرار الضغط النفسي، والسـمنة، والعزلة الإجتماعية، وإجهاد البصر، وعلى المدى البعيد ستسبب في تدمير النمو النفسي والإنفعالي والعقلي للأطفال.

أما الاتجاه الثاني فيرى أن الألعاب الإلكترونية تؤثر بفعالية ايجابية في التعلم والتعليم، فتسـاعد في تطوير اسـتراتيجيات قراءة الصـور وتزيد من اسـتخدام اسـتراتيجيات الانتباه والسرـعة في معالجة المعلومات والفعالية في حل المشكلات.

من هنا يتبين أن هناك جدلية قائمة حول أثار هذه الألعاب على الأطفال. فتأتي الدراسـة الحالية للتـأكـد من هـذه الأثـار على كل من العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى أطفال المرحلة المتوسـطة. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي:

اسـتقصـاء آثر الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية، والذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن.

أسئلة الدراسة:

ستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

١- **ما أثر الألعاب الإلكترونية في العمليات المعرفية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة تعزى لمتغير المجموعة (الموجهة، غير موجهة، ضابطة)؟**
٢- **هل هناك فروق في العمليات المعرفية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة تعزى للتفاعل بين الألعاب الالكترونية ومتغير الجندر؟**
٣- **ما أثر الألعاب الإلكترونية على مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة تعزى لمتغير المجموعة (الموجهة، غير موجهة، ضابطة)؟**
٤- **هل هناك فروق على مقياس بار-أون للذكاء الإنفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة تعزى للتفاعل بين الألعاب الإلكترونية ومتغير الجندر؟**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة تعزى لمتغير المجموعة (الموجهة، غير الموجهة، الضابطة) وذلك على مقياس العمليات المعرفية بأبعاده السبعة.

٢- لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجندر في العمليات المعرفية وأبعاده السبعة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة تعزى لمتغير المجموعة (الموجهة، غير الموجهة، الضابطة) وذلك على مقياس بار-أون للذكاء الإنفعالي وأبعاده الأربعة.

٤- لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجندر على مقياس بار-أون للذكاء الإنفعالي وأبعاده الأربعة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما تسعى الى تحقيقه، وهو الكشف عن آثار استخدام الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الإنفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة. ويمكن الحديث عن أهمية هذه الدراسة من حيث:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- الأهمية النظرية:

هناك جدلية قائمة بين الباحثين حول لعب الأطفال بمثل هذه الألعاب وتأثيراتها الإيجابية أو السلبية على النواحي النفسية والاجتماعية للطفل. فالبعض منهم رأى أنه يمكن الإفادة من هذه الألعاب في عملية التعلم اذا أحسن استخدامها وتوجيهها، والبعض الآخر ركز على الآثار السلبية التي تتركها هذه الألعاب على الصحة البدنية والنفسية للطفل. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتقصي آثار الألعاب المحوسبة على الجانب المعرفي والانفعالي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة ذكوراً واناثاً.

٢- الأهمية التطبيقية:

فمن خلال التعرف على الآثار الناجمة عن الألعاب المحوسبة من قبل الاطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة، يمكن الإفادة من نتائج الدراسة في وضع برامج وقائية تنموية وعلاجية. كما أن هذا النوع من الدراسات ما زال نادرا على المستوى المحلي والعربي ضمن حدود اطلاع الباحثة.وقد تسهم هذه الدراسة في لفت انتباه المعلمين والمربين وأولياء الأمور الى أهمية الاهتمام بالألعاب المحوسبة التي يلعبها أطفالهم سواء أثبتت نتائج الدراسة آثاراً ايجابية أم سلبية على النواحي المعرفية والانفعالية لدى الأطفال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

١- أفراد الدراسة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٠-١١) سنة والمتواجدون على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧) في المدرستين اللتين وقع عليهما الاختيار.

٢- الأدوات المستخدمة وهي:

- مقياس العمليات المعرفية بأبعاده السبعة.

- مقياس بار أون للذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة.

تعريف المصطلحات إجرائياً:

لإغراض هذه الدراسة تعرف المصطلحات التالية نظريا في الفصل الثاني وتعرف تعريفا إجرائياً على النحو التالي:

- **الألعاب الإلكترونية الموجهة: هي مجموعة الألعاب التي تم انتقاؤها بناء على مواصفات اللعبة ذاتها كما تقدمها الشركة الصانعة، ويتوقع أن تفيد في تطوير العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي.**
- **الألعاب الالكترونية غير الموجهة: هي مجموعة الألعاب التي يختارها الطالب /الطالبة دونما اكراه مما يوفر له حرية اختيار اللعبة سواء من شبكة الانترنت أم من بطارية الألعاب غير الموجهة والتي تتناسب مع رغبته أو اللعبة المألوفة لديه، أو التي تشبع ما لدية من رغبة في التنافس والتحدي.**

- العمليات المعرفية (Cognitive Processes): الدرجة التي يحصل عليها الطالب/ الطالبة على مقياس العمليات المعرفية وأبعاده السبعة.

- الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) : الدرجة التي يحصل عليها الطالب/ الطالبة على مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي (٢٠٠٠) بأبعاده الأربعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

خصص هذا الفصل لبناء الإطار النظري للدراسة بعد مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بالألعاب الإلكترونية. ويتناول هذا الإطار: اللعب تعريفه ووظائفه، ونظرياته. ومتغيرات الدراسة ممثلة في: الألعاب الإلكترونية، والعمليات المعرفية، والذكاء الانفعالي. ثم الآثار المتوقعة للألعاب الإلكترونية على: العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي، وتبعاً للمتغير التصنيفي، وأخيراً تعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة.

تعريف اللعب ووظائفه

عرف بعض علماء النفس اللعب، حيث قدمت هارلوك Hurlock تعريفاً للعب مؤداه أنه نشاط دون اعتبار للنتائج التي تتحقق في النهاية، ويتميز هذا النشاط بالتلقائية بعيداً عن الضغط والقوة والإكراه الخارجي (عبد الباقي،٢٠٠٤).

أما بهلر Buhler فيرى أن اللعب هوالنشاط الذي يؤدي إلى الحصول على الرضا الذي ينبثق من اللعب نفسه (عبد الباقي،٢٠٠٤).

أما تعريف تايلور Taylor فيذهب إلى أن اللعب هو أنفاس الحياة بالنسبة للطفل، إنه حياته وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات. فاللعب للطفل هو كمال التربية والاستكشاف والتعبير الذاتي والترويح (فرج، ٢٠٠٥).

وعرفه هارتوب Hartup بأنه أي شيء يفعله الطفل عندما لا يكون نائماً أو لا يأكل أو يقوم بأي عمل روتيني مشابه لذلك، وهو انشغال جدي يتزامن مع نمو الطفل العقلي والجسمي، وتتكامل من خلاله فعالياته الاجتماعية والعاطفية (العناني، ٢٠٠٤).

أضاف كاليوس Caillios بعداً جديداً في تعريفه للعب مشيراً إلى أنه نشاط حر يمارس بدون قهر ويؤدي إلى السرور ويعتمد على التخيل حيث يعوض كثيراً عما يواجه الطفل في الحقيقة أو الواقع. أما كيلي Kelly فقد عرفت اللعب بأنه أول نشاط نعبر به عن المرح (Fun) وتقول بأن اللعب وسيلة تعبير الفرد عن نفسه (العناني، ٢٠٠٤).

وقد أورد مورسند Moursund في كتابه (Introduction to using Games in Education) تعريف برنسكي Prensky للعب على أنه ذلك الشيء الذي يختاره الفرد ليكون مصدراً للسرور، والذي يشكل ويطور العلاقات الاجتماعية بشكل كلي (Moursund, 2006).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية فقد عرف اللعب بأنه اشتراك الفرد في نشاط رياضي أو ترويحي، سواء كان لعباً حراً (Free play) أو لعباً منظماً (Organized play) يتم بموجب قوانين وأنظمة معترف بها (عبد اللطيف، الخوالدة، وأبو طالب، ١٩٩٥).

في حين عرفه قاموس التربية لمؤلفه جود Good بأنه نشاط موجه أوغير موجه يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار عادة ليسهم في تنمية سلوك الأطفال وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية (الحيلة، ٢٠٠٣؛ بلقيس ومرعي، ١٩٨٧).

يمكن تحديد طبيعة اللعب ووظائفه من التعريفات السابقة وغيرها. فاللعب عملية ذاتية يقوم بها الطفل، وهو نشاط اختياري، موجه للسلوكات الشخصية المدفوعة ذاتياً. كما أن اللعب يزود الطفل بالرضا والارتياح وضروري للصحة البدنية والعقلية للطفل. فمن خلاله يكتشف الطفل العالم من حوله وعلاقته بهذا العالم، وبالتالي تصبح لديه مرونه في استجاباته للتحديات التي يواجهها. أي أن الطفل من خلال اللعب يتعلم ويتطور ذاتياً.

نظريات اللعب:

لا شك أن النظريات الكلاسيكية (نظرية الطاقة الزائدة، نظرية الإسترخاء أو الترويح، النظرية التلخيصية، ونظرية التدريب أوالمران) قد ساعدت في ظهور النظريات الحديثة (نظرية التحليل النفسي- النظرية المعرفية، والنظرية الاجتماعية الثقافية) والتي زودتها بالأفكار والأسئلة المختلفة، ودفعتها إلى اختبار صحة هذه المقولات عبر التجريب والبحث العلمي. حيث ركزت هذه النظريات جل اهتمامها على الطرق التي يستفيد بها الأطفال من اللعب في نموهم وتطورهم النفسي. كما درست تأثير البرامج التدريبية في مرحلة الطفولة المبكرة، وبالتحديد في السنوات الخمس الأولى، حتى صار اللعب يحتل قلب المنهاج ويستخدم كوسيلة في نمو الأطفال بمجالاته المتعددة (Vernikina ,2003).

فأصحاب نظرية التحليل النفسي- نظروا إلى اللعب كأداة للتنفيس أو التطهير (Catharsis) وفسروه وفقاً لمبدأ اللذة والألم. فاللعب يسمح للأطفال بالتعبير عن الانفعالات السلبية التي يختبرونها في المواقف الحياتية اليومية التي يتعرضون لها ولا يستطيعون السيطرة عليها. وتتضمن الخبرات الدرامية والصراعات. فالطفل يميل إلى إشباع الخبرات الباعثة على السرور والمتعة، ويتجنب إشباع الخبرات التي تؤدي إلى الألم والإحباط; (Vernikina; 2003 الصويركي، ٢٠٠٤; الحيلة،٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في حين أن بياجيه يرى أن اللعب هو طريقة لتمثل العالم الخارجي وتناوله لكي يتلاءم مع مخططات منظمة حاضرة للشخص. وبهذا فإن اللعب يقوم بوظيفة حيوية في تطوير العمليات المعرفية. وقد ميز "بياجيه" بين اللعب (Play) والمحاكاة (Imitation) حيث إن اللعب هو شكل من أشكال التمثل بينما المحاكاة هي استمرارية لعملية المواءمة (السيد،٢٠٠٢).

ويؤكد بياجية أهمية تحقيق التوازن والتناسق بين عمليتي التمثل والمواءمة والظروف المحيطة بالإنسان، حيث يرجع النمو العقلي إلى التبادل المستمر والنشط ما بين هاتين العمليتين. ويحدث التكيف الذكي عندما تتعادل العمليتان أو تكونان في حالة توازن وعندما لا يحدث هذا التوازن بين العمليتين فإن المواءمة قد تكون لها الغلبة على التمثل وهذا يؤدي إلى نشوء المحاكاة. وقد تكون الغلبة للتمثل الذي يوائم بين الانطباع والتجربة السابقة ويطابق بينها وبين حاجات الفرد وهذا هو اللعب. فاللعب والتمثل جزء مكمل لنمو الذكاء ويسيران في المراحل نفسها (www.kids-psychology.com).

ولأغراض الدراسة الحالية يهمنا ما قاله بياجية عن اللعب وفقاً للقواعد والذي يظهر في العمر ما بين (٧-١١) سنة. ويتوقع أن يعكس خصائص الطفل المعرفية كالتفكير المادي أو العياني والتفكير المنطقي وإدراك المعكوسية، والتصنيف بموجب أكثر من خاصية، والتفكير في التفكير، والاستقراء العلمي، والتفكير الناقد، والقدرة على التذكر، وبناء السكيمات، وتطور ذكائه الإجتماعي وذكائه الإنفعالي لدرجة يضعف معها تمركزه حول ذاته الى حد كبير. هذه الخصائص المعرفية يتوقع أن تهيئ الطفل إلى اللعب بألعاب إلكترونية تتطلب استكشاف قوانينها كما تتطلب جهداً ذهنياً، وتقل في أدائها العشوائية، وهي ذات أهداف واضحة تتمثل في تنمية الطفل معرفياً واجتماعياً وسلوكياً. إن الثورة التكنولوجية التي انطلقت مع نهايات القرن العشرين وبدايات الألفية الثالثة قد أنتجت ألعاباً إلكترونية سيطرت على عقول الأطفال صغارهم وكبارهم. واختلف الباحثون في نتائج هذه الألعاب. فمنهم من حذر منها ومنهم من شجع عليها وهذا ما تحاول هذه الدراسة التأكد منه (السيد، ٢٠٠٢).

أما برونر فيرى أن اللعب وسيلة لاكتساب المعارف حول التجارب التي يعايشها الفرد مع البيئة مما يجعله أكثر مرونة وقابلية للإبداع. فاللعب يزود الفرد بالفرص التي تتيح له تجربة ما لم يجربه من سلوك. هذه التجارب تشكل الأساس للتعلم اللاحق، فيمكن للأطفال من خلال اللعب إتقان الروتين الذي يجعل من الملاحظات النهائية أساساً لإمكانية تحقق التعلم. حيث يمكن للأطفال اختيار بعض الملاحظات وخصائص الأداء مما يجعله يطور الأداء إلى مهارات. بدون اللعب لن يحظى الأطفال بالخبرات التي يبني عليها الأنشطة الماهرة (Bruner,1973).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما فيجوتسكي فيرى أن للعب دوراً رئيساً في نمو الطفل. فالنشاط التخيلي وإبداع الأهداف وصوغ الدوافع الاختيارية كل ذلك يظهر من خلال اللعب ويجعله في أعلى مراحل نمو سنوات الطفولة المبكرة. أي أن فيجوتسكي يرى أن اللعب يحتوي على الميول النمائية كلها. مما يعني هذا إن أهم انجازات النمو النفسي تحدث بينما يكون الطفل مندمجاً في اللعب (www.cript.com.confpapers).

الألعاب الإلكترونية:

في بداية الثمانينات ومع التطور التكنولوجي واستخدامات الحاسوب المتعددة، برزت أشكال من الألعاب لم تكن معروفة من قبل وأصبحت تلعب دوراً أساسياً في ثقافة الأطفال عرفت هذه الألعاب بالألعاب الإلكترونية (Electronic Games) وأصبحت ظاهرة تثير الانتباه وتستحق البحث. سيما وإنها ما زالت حديثة ولم يتم التصدي لها بالبحث والدراسة بالشكل المناسب من حيث سماتها ودلائلها التربوية، وتأثيراتها على النمو النفسي المتكامل للأطفال بشكل خاص والكبار بشكل عام.

والألعاب الالكترونية هي نوع من الألعاب التي تعرض على شاشة التلفاز (ألعاب الفيديو) أو على شاشة الحاسوب (ألعاب الحاسوب)، والتي تزود الفرد بالمتعة من خلال استخدام اليد مع العين (التآزر البصري / الحركي) أوتحد للامكانات العقلية (www.ask.com).

وقد تطورت ألعاب الحاسوب خلال الأربعين سنة الماضية من ألعاب على الأشرطة المرنة (Floppy disk) إلى القرص المدمج (CD) إلى شبكة الانترنت. وتطورت الأشكال الجديدة من هذه الألعاب حيث أصبحت تمتاز بنظام ثلاثي الأبعاد للصورة، وسرعة معالجة عالية، وكذلك نظام معقد من الامكانات الصوتية التي تؤثر على اللاعب أثناء اللعب. ويمكن أن تلعب هذه الألعاب بشكل فردي(اللاعب ضد الحاسوب) أوضد أشخاص آخرين موجودين على شبكة الانترنت (Moursund, 2006; Mubireek, 2003).

لقد أثارت هذه الألعاب وما زالت الاختلافات حول الدور التربوي للألعاب الإلكترونية حيث يذهب دي بونو De Bono إلى أن "عملية" اللعب أهم بكثير جداً من محتوى اللعبة نفسها، فإنه يمتلكنا إحساس بأن ممارسة مهارات اللعبة سوف تنمي مهارات التفكير. إن مواقف الألعاب توفر فرصة لممارسة مجال من المهارات أوسع بكثير مما توفره موضوعات تلك الألعاب. ففي اللعبة هناك أمر ما يحدث طيلة الوقت، يوسع مدى تفكير اللاعب. إن أموراً مثل الاستراتيجية والتخطيط، واتخاذ القرار، تعد جزءاً متمماً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لغالبية الألعاب. وحالما تتعرف قواعد اللعبة، تصبح المعرفة أقل أهمية من مهارة التفكير. ويتعين على هـذه الأمور جميعـاً أن تجعـل من موقف الألعـاب موقفـاً مثـاليـاً لتنمية مهارات التفكير (دي بونو، ١٩٨٩).

ويرى دي بونو أن الألعاب مفيدة عمليات التفكير. وبوســع موقف لعبة ما أن يبين عادة عقلية. وتوفر الألعاب نوافذ مفيدة للتفكير والســلوك، إلا أن مهارات التفكير المســتخدمة هي مهارات خاصــة للغاية، لدرجة يصعب انتقال تأثيرها (دي بونو، ١٩٨٩).

أن الألعاب الالكترونية نشـاط أو عمل إرادي يؤدى في حدود زمان ومكان معينين حسـب قواعد وقوانين مقبولة ومتفق عليها ومفهومة من قبل من يمارسـها للوصول إلى غاياته، وتكون ملزمة ونهائية في حد ذاتها، تتضــمن تعاوناً أو تنافســاً مع الذات أو الآخرين، ويرافق الممارســة شيء من التوتر والترقب والبهجـة والمتعـة واليقين كما أنهـا تختلف عن واقع الحياة الحقيقية فهي عالم من الخيال. وقد يمارســها لاعـب واحـد أو أكثر وهي هـادفـة، لهـا نواتج إمـا الربح أو الخســارة (Dempsey,1996، 1992 ، Gredler،2001، Prensky).

ولقد أشــار جونزJones إلى أن ألعاب الحاســوب وألعاب الفيديو لبعض الأشــخاص هي الحياة الحقيقية حيث إنهم يندمجون بها أكثر من الواقع. وقد صنفت ألعاب الحاسوب إلى ألعاب: المغامرات، و المنافسة، وألعاب تعاونية، وألعاب البرمجة، و الألغاز، وألعاب رجال الأعمال.

بشــكل عام هـناك ســت فئات تـنـتـظـم فـيـهـا ألـعـاب الـفـيـديـو وهـي (Gredler, 1992 ; Gros, 2003):

١- ألعاب الحركة Action games: وهي تلك الالعاب التي تعتمد على التآزر بين العين واليد أكثر من اعتمادها على محتوى اللعبة مثل ألعاب المغامرات، والعدوان الخيالي.
٢- ألعـاب الاســتراتيجيـة Strategy games: وهي تلـك الألعـاب التي تؤكـد على أهمية التفكير المنطقي والتخطيط مثل ألعاب الألغاز والشطرنج .
٣- ألعاب المغامرة Adventure games: وهي تلك التي تتضمن الاستكشاف وحل المشكلات .
٤- ألعاب لعب الدور Role play games: تشبه ألعاب المغامرة ، ولكن بدلاً من أن تركز على حل المعضلات تعتمد على التطور النوعي للخصائص . ويمكن أن يشارك فيها أكثر من لاعب واحد .
٥- ألعاب الرياضـة Sports games: تشـبه الاسـتراتيجيات سـواء أديت من طرف الفرد أم الفريق الرياضي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦- الألعاب القديمة Classic games: معظم هذه الألعاب حولت إلى ألعاب محوسبة وهي ألعاب تعلمية .

لقد وجدت كافي Kafai (١٩٩٦) أن أياً كان التصـنيف لألعاب الحاسـوب لا معنى له حيث إن كثيراً من الألعاب قد تقع تحت تصـنيفات متعددة في الوقت نفسـه، فعلى سـبيل المثال ألعاب المغامرات التي تحتاج أن يحدد فيها القبطان الوجهة التي يريدها في البحر يمكن أن تصـنف كذلك ضـمن الألعاب التعليمية لتعليم الجغرافيا.

وهناك مجموعة من العناصر التي تجعل الألعاب الإلكترونية مميزة ومختلفة عن وسـائل الإعلام الأخرى منها: التفاعلية، ومسـتوى النشـاط، والتأثيرات الصوتية والمرئية التي توفرها اللعبة، ووجود هدف للعبة، والقوانين التي تحكم اللعبة وكذلك الواقعية. إن دمج هذه العناصر مع بعضـها البعض تجعل هذه الألعـاب أكثر إثارة ومتعة وإدماناً. ان الألعاب الإلكترونية مصـنوعة من قواعد حقيقية يتفاعل اللاعبون معها بالفعل. وان كسب أو خسارة لعبة هي حادث فعلي. ولكي يلعب الفرد لعبة فيديو عليه التفاعل مع قواعد حقيقية. و يعد مزج وتفاعل قواعد اللعبة وخيالها من أهم مميزات ألعاب الفيديو، ويتضـح هذا التفاعل في كثير من جوانب اللعبة: كتصـميم الألعاب نفسـها، والطريقة التي يدرك بها ويسـتخدم فيها اللاعب الألعاب. يعطي هذا التفاعل اللاعب الفرصة للاختيار بين تصورعالم اللعبة أو بين مجرد مشاهدتها (Juul, 2005).

إن عنصر التفاعل مع اللعبة هوعنصر فعال بحيث يتيح الفرصة للاعب من خلال حركات جسدية أن يسـيطر على الشـخصـية الموجودة على شـاشـة الحاسوب مما يؤدي إلى علاقة قوية ما بين اللاعب وبين الشـخصـية في اللعبة. بعض اللاعبين يندمجون في اللعبة لدرجة تشـغلهم جسدياً وعاطفياً، بالإضافة الى أن مهارات الشـخص المعرفية تنعكس على الشـخصـية الموجودة في اللعبة التي يلعبها اللاعب، أي بكلمات أخرى إن النجاح والفشل في اللعبة يعتمد بشكل كلي على مهارات وأداء اللاعب (Mubireek, 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العمليات المعرفية Cognitive Processes :

تزخر أدبيات علم النفس المعرفي والمعاجم بالحديث عن العمليات المعرفية نعرض منها ما يلي:

١- التعريفات القاموسية:

العمليات المعرفية هي الوظائف عالية المستوى التي يؤديها الدماغ البشري، وتتضمن: الفهم، والكلام، والإدراك البصري، والتفسير، والقدرة الرياضية، والانتباه، ومعالجة المعلومات، والذاكرة، وكذلك الوظائف ذات الطابع التنفيذي من مثل: التخطيط، وحل المشكلات، ومراقبة الذات (www.everythingbio.com).

وفي تعريف آخر يشار إلى العمليات المعرفية الى تلك العمليات المتضمنة في المعالجة العقلية للمعلومات، وتتضمن هذه العمليات: الوعي، والإدراك، والتفكير، والحكم. وما الذي سيصير معروفاً لدينا من خلال عمليات: الإدراك، والتفكير أو الاستبصار والمعلومات (www.thefreedictionary.com)، (education. yahoo.com).

٢- التعريفات النفسية:

يقول شولر Schuler في مقالته بعنوانCognitive-Affective Bases of behavior إن العمليات المعرفية تعني فعل أو معالجة المعلومات وتشتمل: الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير، وإصدار الحكم، والتصور، والتعقل، والكلام.

إن هذا المصطلح يشير إلى كافة المعالجات التي تتحول بها المدخلات الحسية وتختزل، وتخزن، وتسترجع، وتستخدم، وتفصل. إن هذا التعريف يؤكد على أن المصطلح معني بكل ما ينشغل به الكائن البشري أو يعمله. فكل ظاهرة نفسية هي في حقيقتها ظاهرة معرفية، ولكن على الرغم من أن علم النفس المعرفي يهتم بجميع أنشطة الكائن البشري أكثر من اهتمامه بجزيئاته تظل هذه وجهة نظر علم النفس المعرفي وحده.

"العمليات المعرفية" في تيارات علم النفس الرئيسة تشير إلى المعالجات العقلية Mental Processing التي تعرف باسم المعالجات المعرفية Cognitive Processing. هذا الوصف يميل إلى ممارسة عمليات من مثل: الذاكرة، الانتباه، الإدراك، التعقل، حل المشكلات، والتصور العقلي. إن علم النفس المعرفي هو العلم الذي يدرس " العمليات المعرفية"، والعمليات العقلية الكامنة وراء السلوك بما في ذلك التفكير، والاستدلال واتخاذ القرار، والى درجة ما الدافعية والانفعال (www. Psychcentral.com).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن البحوث الامبيريقية حول "العمليات المعرفية" هي في الأعم الأغلب علمية وكمية، وتتضمن بناء نماذج تصف أو تفسر بعض السلوكات.

أما علم الأعصاب المعرفي Neurocognitiv الذي يصف الوظائف المعرفية باعتبارها مرتبطة بوظائف بعض المناطق في الدماغ من مثل: الممرات العصبيةNeural Pathways، والشبكات العصبية Cortical networks هذا العلم بالتعاون مع علم النفس العصبي يحاول أن يفهم كيف أن تركيب الدماغ ووظيفته ذات علاقة بالسلوك والفكر.

أما من منظور نظرية معالجة المعلومات كمدخل لفهم التفكير الإنساني فإن "العمليات المعرفية" عمليات حسابية Computational في طبيعتها، فيها يكون العقل هو القرص المرن Software والدماغ هو القرص الصلب Hardware.

ان مصطلح "العمليات المعرفية" يستعمل أيضا بمفهوم واسع بمعنى جمع المعلومات Act of Knowing أو الوعي بالمعلومات ذاتها Knowledge، ويمكن أن يفسر في إطار اجتماعي ثقافي لوصف التطور المفاجئ في المعلومات والمفاهيم في داخل المجموعة والتي تتوج بالفكر أو بالفعل (www.psychcenteral.com).

وفيما يلي عرض للعمليات المعرفية التي تهمنا في الدراسة الحالية هذه العمليات هي الانتباه، والتذكر، والإدراك، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتصور العقلي(السمعي والبصري والحركي)، والفاعلية المعرفية.

أولاً: الانتباه Attention:

يتفق معظم علماء النفس المعرفي على أن الانتباه عملية معرفية تنطوي على تركيز الإدراك على مثير معين من بين عدة مثيرات من حولنا. ويعرفه سولسو Soloso (١٩٩٩) على أنه تركيز الجهد العقلي على الأحداث الحسية. أما ستيرنبرج Sternberg (٢٠٠٣) فيعرف الانتباه على أنه القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة (العتوم، ٢٠٠٤). أما موسوعة ويكيبيديا Wikipedia فترى أن الانتباه معالجة معرفية يقوم بها الفرد لانتقاء بعض المثيرات الخارجية وإهمال المثيرات الأخرى التي ليست في بؤرة اهتمامه. في حين يؤكد الزيات على خصائص الانتباه كالاختيار أو الانتقاء والتركيز والقصد والاهتمام أو الميل لموضوع الانتباه (الزيات، ١٩٩٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما فيما يتعلق بالقدرة على الانتباه فيرى جاردنر Gardener أن الأفراد لديهم القدرة على المعالجة من خلال مجموعة من القنوات المتوازية وأن هذه القدرة غير محدودة، كما أشار إلى أن الدماغ لديه القدرة الكافية على الانتباه لعدد كبير من المثيرات وإجراء المعالجة اللازمة في الذاكرة العاملة. أما كانمان Kahnman فيرى أن أي عملية معرفية تتطلب كمية من الطاقة العقلية والقدرة على المعالجة مما يخالف نظرية جاردنر (القدرة غير المحدودة)، وأكدت نظرية كانمان (القدرة المحدودة) أن بعض الأنشطة المعرفية تحتاج إلى كميات محدودة من الطاقة وبعض الأنشطة الصعبة تستنفذ كميات كبيرة من القدرة على المعالجة المعرفية المتوافرة (العتوم، ٢٠٠٤).

يمكن النظر إلى الانتباه لدى الطفل من أكثر من زاوية، فمن وجهة نظر بياجية يستمر التركيز على قدرة الطفل على الانتباه إلى تفاصيل إضافية تجعل الشكل العام أكثر وضوحاً. ويستمر هذا النشاط المعرفي لدى الطفل لتزداد التفاصيل المدركة، إضافة إلى انتباه الطفل لعدد أكبر من التفاصيل، يتوقع منه أن ينتبه لأوجه الشبة والاختلاف بين مثيرين أو أكثر، مما يمكنه في المستقبل من تصنيف المثيرات إلى فئات، واستنباط المفاهيم والقواعد، باعتبارهما نشاطين معرفيين.

أما إذا نظرنا إلى الانتباه من وجهة نظر معالجة المعلومات وخاصة نموذج اتكنسون وشيفرين Atkinson & Shiffrin Model فإن مهارة الانتباه تشير إلى العمليات التي تضبط نقل المعلومات من المستقبلات الحسية Sensory Registers إلى الذاكرة قصيرة المدى وتستغرق ثانية واحدة. تدخل المعلومات أولاً إلى المستقبلات الحسية ذات السعة الكبيرة جداً، بعض هذه المعلومات قد تفقد في الثانية الأولى لتضيع نهائياً، ما يتبقى منها ينقل إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدى ويبقى جزء منها هناك لاستخدامه وقت الحاجة، بينما ينقل الجزء الآخر إلى مخزن الذاكرة طويلة المدى ليبقى فيها طيلة الحياة (الريماوي، ١٩٩٨).

وقد حاول برودبنت Broadbent تفسير عملية الانتباه بفرض وجود وحدات تخزين وسيطة للحواس تقوم فيها هذه الوحدات بتخزين ما نحس به لفترة قصيرة، بحيث يتم اختيار محتويات إحدى هذه الوحدات للمعالجة قصيرة الأمد، ويتم بعد عملية الاختيار تلاشي محتويات الوحدات الأخرى، في المراحل الأولية من الفلترة ولا يتم معالجتها في المراحل اللاحقة من عملية معالجة المعلومات. ويؤثر في عمليات الاختيار فاعلية المثيرات في الحواس فقط. وأضاف تريزمان Triesman أن هناك عملية إضعاف للمثيرات القوية ومنع المثيرات الضعيفة من المرور إلى مرحلة الإدراك. والتعرف من مراحل الانتباه وهذا عكس ما أتى به بردوبنت الذي أشار إلى دور الفلترة في الحد من حجم المعلومات الصاعدة إلى المناطق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العليا من الدماغ فقط. أما سوسا (Sousa) الذي استند إلى نظرية الدماغ، فقد أشار إلى أن تفاعل الدماغ مع كل ما يصله من مثيرات يؤدي إلى احتراقه تحت وطأة الحمل الزائد من المعلومات في الوقت نفسه. فحتى لا يحدث هذا فإن الدماغ يقوم بعملية فلترة للفصل ما بين المعطيات أو المعلومات المهمة وغير المهمة وذلك من خلال عملية ادراكية أو حسية فيركز على النوع الأول ولا يسمح للنوع الثاني غير المهم بدخول النظام العصبي في المستوى الثاني. وهذا النوع غير المهم ينسى ولا مجال لتذكره. أما النوع الأول المهم فهو الذي يسمح له بالانتقال إلى المستوى الثاني، ومن الملاحظ أن المثيرات الحسية بجميع أنواعها تصل الى الدماغ باستثناء المثير الشمي (الريماوي، ١٩٩٨).

وهناك من العوامل التي تحد من قدرة الفرد على ممارسة الانتباه بطريقة فعالة ويمكن أن تضمن مستويات مقبولة من الإدراك لاحقاً، نذكر منها ما يلي: العوامل الحسية العصبية، ومفادها أن أي خلل يصيب الحواس الخمس أو الجهاز العصبي بشكل عام، والدماغ بشكل خاص، يمكن أن يؤثر على قدرة الفرد في التركيز على المثير. والعوامل المعرفية من مثل درجة ذكاء الفرد والبناء المعرفي. والعوامل الإنفعالية من مثل: الدافعية والإنفعالات الشخصية والعوامل الخارجية تشمل شدة المثير (كالأصوات العالية، والألوان الزاهية)، وتكرار المثير، وتباين المثير، وحركة المثير، وموضع المثير (الزيات، ١٩٩٥؛ Anderson; 1995).

أما بالنسبة للعوامل الداخلية فتقسم إلى عوامل داخلية مؤقتة وهي: الحاجات البيولوجية والتهيؤ الذهني. والعوامل الداخلية الدائمة منها: الدافع الأهم والاتجاهات والميول والاعتياد على المثير، والخصائص الكهركيمائية والكهرومغناطيسية للجهاز العصبي. هذه الخصائص تؤثر على سعة عملية الانتباه وفاعليتها. فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة أو نوع من الترشيح الذهني وهذه المصفاة في بعض المثيرات لا تسمح إلا بعدد محدد من النبضات أو الومضات العصبية التي تصل إلى المخ، أما باقي المثيرات فتعالج تباعاً أو تظل لحظات قريبة على هامش الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى (Solso,1998).

إن تتبع عملية الانتباه يكشف عن عدد من المراحل هي: مرحلة الكشف أو الإحساس، فيها يكتشف الفرد المثيرات البيئية من حوله، ومن ثم مرحلة الانتباه الموجه Signal Attention فمرحلة التعرف، يتعرف فيها الفرد على طبيعة هذه المثيرات، وبعد ذلك تلي مرحلة الاستجابة للمثير الحسي حيث تتأدى باختيار الفرد لمثير معين من بين عدة مثيرات حسية على القناة الحسية نفسها، وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي غالباً ما تحدث في الذاكرة القصيرة أو الفاعلة ضمن عملية الإدراك (Solso, 1998).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الإدراك Perception:

يتفق معظم علماء النفس على أن الإدراك هو محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدماغ الإنساني. ويعرف سولسو (١٩٨٨) الإدراك بأنه فرع من فروع علم النفس يرتبط بفهم المثيرات الحسية والتنبؤ بها. أما أندرسون Anderson (١٩٩٥) فيعرف الإدراك على أنه محاولة تفسير المعلومات التي تصل إلى الدماغ. في حين يعرفه ستيرنبرج (٢٠٠٣) على أنه العملية التي تتم من خلالها التعرف على المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وفهمها . كما يعرفه ليندزي ونورمان Lindsy & Norman على أنه تعديل للانطباعات الحسية من المثيرات الخارجية من أجل تفسيرها وفهمها. ويعرف الإدراك بأنه عملية تمثل الفرد لما يتم استلامه من المكونات الأساسية للمفهوم. أي أن يصبح الفرد واعياً للأشياء التي يستقبلها من خلال الحواس. وكذلك هو العملية التي تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير البيانات التي تصلنا من كل من البيئة الخارجية والداخلية عن طريق الحواس.

إن الإدراك كعملية معرفية تتمتع بمجموعة من الخصائص هي: أن السلوك الادراكي غير قابل للملاحظة المباشرة ولا بد من الاستدلال عليه من ردود أفعال الناس أو من خلال التقرير الذاتي اللفظي أو الكتابي. وغالباً تعد ردود الفعل غير دقيقة للاستدلال على حدوث الإدراك. يتبع الإدراك الإحساس والانتباه زمنياً، وقد يعتمد الإدراك على حاسة واحدة أو أكثر حسب الموقف. إن السلوك الادراكي فردي وليس جماعي. ويتميز السلوك الادراكي بأنه فريد من نوعه، لذلك تتباين خبرات الأفراد السابقة مما يعني أن كل واحد منا قد يصل إلى إدراك مختلف للمثير نفسه. الإدراك عملية مجردة، لأنها لا تشترط وجود المثيرات في لحظة الإدراك، أي أن الإدراك قد يحدث في غياب المثير موضوع الإدراك (العتوم، ٢٠٠٤).

إن النظرية الايكولوجية تفترض أن الإدراك يعتمد كلية على المعلومات التي يحملها المثير أكثر من اعتماده على الأحاسيس التي تتأثر بالمعرفة. ويفترض جبسون Jibson أن البيئة أو المحيط يتكون من أشياء كالأرض والماء والنبات ..الخ، تزودنا بقرائن ضرورية لإدراكها، أكثر من ذلك فإن الأشياء تحمل ألواناً وظلالاً وتناسقاً وأحياناً تنافراً تحدد ما الذي ندركه. فالإدراك كما يراه جبسون نتائج مباشرة لخصائص المحيط و لا يتضمن أية أشكال من العمليات الحسية. لهذا فإن التقاط المعلومات يتطلب فرداً نشطاً فاعلاً، وفعل الإدراك يعتمد على التفاعل بين العضوية والمحيط فجميع الإدراكات تتم بالإشارة إلى وضع الأشياء ووظائفها. فالوعي بالمحيط يتم من الكيفية التي نستجيب بها لما يحيط بنا. أما نظرية معالجة المعلومات فترى أن لا بد للدماغ من أن يلجأ إلى التخلص من بعض عبء المعلومات الزائد بالدفع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالمعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، حيث إن هذا الجزء هو الذي يدركه الفرد ويعي أن له معنى ما عدا ذلك يقذف إلى خارج النظام وينسى (الريماوي، ٢٠٠٣).

تعتمد عملية الإدراك على مجموعة من العوامل يرتبط بعضها بالخصائص الفيزيقية للمثيرات في حين يرتبط البعض الآخر بالخصائص النفسية للفرد. وهذه العوامل لا تعمل منفصلة عن بعضها البعض اذ إنها تقوم بالتحكم وتوجيه عملية الإدراك بطريقة معينة. أما بالنسبة للعوامل الفيزيقية فتتضمن الصورة والخلفية، والتشابه، والتقارب، والاستمرار، والإغلاق.

أما العوامل الذاتية والتي هي مجموعة العوامل الخاصة بالفرد المدرك والتي تنعكس على مدى فعاليته وموضوعيته خلال الإدراك نذكر منها: درجة الخبرة والألفة بالمثيرات، فكلما زادت خبرة الفرد بالمثيرات الحسية التي يتعرض لها، كلما زادت قدرته على التعامل مع هذه المثيرات وتحليلها وفهمها. والحاجات الفسيولوجية والنفسية، والتهيؤ العقلي والتوقعات حيث تعمل التوقعات بمثابة موجهات للبنى العقلية التي تشارك في تحقيق الفهم للمثيرات القادمة حيث يتم تركيز الانتباه على هذه المثيرات في ضوء هذه التوقعات. والحالة المزاجية والانفعالية للفرد، والاتجاهات والقيم والميول فصاحب القيم المادية على سبيل المثال يفكر ويحلل ويقيم كل ما يدور حوله من مثيرات وفق معادلات الربح والخسارة أو معايير مادية بحتة (Sternberg , 2003; Best, 1986 ; Ellis &Hunt , 1993 ; Anderson, 1995) المشار إليهم في (العتوم، ٢٠٠٤).

ثالثاً: التذكر Memorizing:

عرف سولسو الذاكرة (١٩٩٦) على أنها مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية التي ترتبط بوظائف هذه المكونات. ويعرف كل من بارون Baron وفليدمان Feldman الذاكرة على أنها القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها وقت الحاجة. ويعرف أندرسون (١٩٩٥) الذاكرة على أنها عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة. في حين يعرفها ستينبرغ (٢٠٠٣) المشار اليه في (العتوم،٢٠٠٣) على أنها العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر. وعرفها سانتروك Santrock (١٩٩٣) على أنها عملية الاحتفاظ بالمعلومات عبر الزمن من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها. أما القاموس الطبي (Medical Dictionary) فقد عرف الذاكرة بأنها مهارة ومنظومة لمعالجة المعلومات، والقدرة على استرجاع المعلومات أو الأحداث القديمة، وعملية تنظيم معرفي. أما العتوم (٢٠٠٣) فيرى أنه لا يوجد تعريف واحد للذاكرة نظراً لتباين وجهات النظر حولها ولكنه يعرفها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على أنها القدرة على التمثل الانتقائي للمعلومات التي تميز خبرة الفرد والاحتفاظ بالمعلومات بطريقة منظمة من أجل استرجاعها في المستقبل.

لقد حدد علماء علم النفس المعرفي ثلاثة أنواع للذاكرة، وقد اعتبر أتكنسون وشيفرين هذه الأنواع الثلاثة في معالجة المعلومات مكونات منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض وهي: الذاكرة الحسية Sensory Memory وتعتبر ناقلة تستقبل معلومات من الأعضاء الحسية (الحواس) وتحتفظ بها (لمدة لا تزيد عن خمس ثوان)، لذا لا بد من نقلها إلى مستودع آخر هو الذاكرة قصيرة المدى Short-term Memory التي تحتل مكانة متوسطة بين أنماط الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى Long-term Memory وفيها تخزن المعلومات بعد مرورها بفلاتر الانتباه ثم إدراكها، وهذا التخزين يستغرق بضع ثوان إلى دقيقة. كما تخزن المعلومات فيها من خلال الذاكرة الطويلة المدى عندما تحتاج الذاكرة قصيرة المدى الى المعلومات السابقة. والذاكرة طويلة المدى تخزن المعلومات فيها بعد تحويلها إلى شكل من أشكال لغات الذاكرة التي حددها بياجيه في حديثه عن الوحدات المعرفية وهي الملمح، والصورة الذهنية والرمز والمفهوم والقاعدة أو القانون. وتحفظ هذه المعلومات في هذه الذاكرة لسنوات طويلة. الذاكرة العاملة أوالذاكرة الإنشائية: وهي جزء من الذاكرة قصيرة المدى، تتم فيها معالجة المعلومات أو عمليات التفكير (الريماوي، ١٩٩٨).

وقد أشار ستيرنبرغ إلى أن تتبع عمليات الذاكرة عبر الدماغ لا يزال غير واضح إلا أن الكثير من مناطق الوظائف المعرفية المتعلقة بالذاكرة أصبحت محددة. أما هذه المناطق فتشمل الهيبوكامبس (قرن امون) والثلاموس والهيبوثلاموس، والمخيخ. كما أنه يعتقد أن القشرة الدماغية تنظم عمل الذاكرة الطويلة وخصوصاً ما يتعلق بالمعلومات التقريرية Declarative Memory، كما تؤكد الدراسات أن مادة السرتونين والاستيكولن تلعبان دوراً مهماً في وظائف الذاكرة (العتوم، ٢٠٠٤).

أما نموذج تولفنج Tolving في الذاكرة فقد افترض وجود مخازن لذاكرة الأحداث Episodic Memory لتخزين المعلومات المتعلقة بالأحداث والوقائع، ومخزن لذاكرة المعانيSemantic Memory لتخزين المعرفة المنظمة المتعلقة بالعالم من حولنا، ومخزن الذاكرة الإجرائية Procedure Memory التي تتعلق بكيفية إجراء أو عمل معالجة الأشياء. في حين أن نموذج التجهيز الموزع الموازي يرى أن نشاط عمل الذاكرة موزع عبر شبكات من الترابطات يتصل بعضها بعضاً عن طريق النيرونات العصبية، ويعكس هذا النموذج فكرة الترابط، أي أن الفرد عندما يتذكر كلمة ما فإنه يتذكر تلقائياً كل ما يرتبط بهذه الكلمة (الزيات، ١٩٩٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ركزت الدراسات على الاستراتيجيات التي تساعد على إيداع المعلومات في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها منها نذكر من هذه الاستراتيجيات: التكرار سواء تكرار الارتباط بين المثير والاستجابة أو تكرار الصورة الذهنية للاستجابة، أو تكرار الرموز الدالة على الاستجابة، وإضافة التفاصيل كأن تضيف لحدث صوراً له أو جملة أو حدثاً ملازماً له، وعملية التنظيم وذلك بتصنيف الأشياء إلى فئات ذات معنى وعندئذ يكون استرجاع المعلومات المصنفة أسهل من تلك غير المصنفة (الريماوي، ١٩٩٣).

لقد ذكر العلماء مجموعة من العوامل التي تؤثر على مدى دقة الذاكرة وكمالها وتتضمن هذه العوامل: الحالة النفسية والانفعالية للفرد من خلال استقبال المثيرات واسترجاعها، ودرجة الثقة بالمادة المراد استرجاعها، وتقييم الفرد لمادة الذاكرة من حيث أهميتها الشخصية، ومدى فعالية آليات واستراتيجيات المعالجة المعرفية في أثناء الترميز والتحليل والتفسير، وزيادة عدد مواقف التعلم أو كثرة المثيرات، وتوزيع فترات التدريب والمعالجة، ودرجة التشابه بين المثيرات، وموقع المادة الهامة من الموقف أو المثير (العتوم، ٢٠٠٤).

رابعاً: حل المشكلات Problems Solving:

تعرف المشكلة من عدة وجهات نظر مختلفة كل حسب الوجهة التي تبناها حيث عرف الباحثان كورليك ورودنيك Kurlik & Rudnik مفهوم حل المشكلات بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف. وقد يكون التناقض في الموقف على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته. ويرى شنك Shunk أن تعبير حل المشكلات يشير إلى المجهود لتحقيق حل مشكلة ليس لها حل جاهز. ويعرف بيست Best حل المشكلة بالقدرة على اكتشاف العلاقة بين عناصر الموقف. أما سولسو فقد عرف حل المشكلة على أنه التفكير من أجل اكتشاف الحل لمشكلة محددة. أما جروان فيعرف حل المشكلة على أنه عملية تفكيرية مركبة يستخدم فيها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة موقف مشكل، أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز. في حين أن ستيرنبرج يرى أنها عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تقف في طريق الحل أو الهدف (العتوم، ٢٠٠٤، جروان، ٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بناء على ما سبق من تعريفات نستطيع القول إن حل المشكلة هي: عملية تفكيرية معرفية، تعتمد على الخبرات السابقة للفرد، وتتضمن بعداً انفعالياً، تتطلب خطوات واستراتيجيات منظمة وذلك تبعاً لنوع وطبيعة المشكلة، كما تتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف، وقد يكون الحل فردياً أو جماعياً (العتوم، ٢٠٠٤، جروان، ٢٠٠٥).

ويتألف حل المشكلة من ثلاثة مكونات رئيسة هي: حالة ابتدائية أو وضع راهن Initial State وهو وضع غير مرغوب لدى الفرد يريد التخلص منه، وضع هدفي Goal State حيث يسعى الفرد للوصول إلى هدفه، ومجموعة استراتيجيات Set of Strategies وهي الوسائل التي يستخدمها الفرد للانتقال من الوضع الراهن إلى الهدف المنشود (الزغول، ٢٠٠٤) في (الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤).

وتختلف أنواع المشكلات من حيث نوعيتها ودرجة صعوبتها وكذلك من حيث العناصر المكونة منها المشكلة. وقد حدد ريتمان Rietman أنواع المشكلات حسب درجة وضوح المعطيات والأهداف وذلك على النحو التالي: إذا كانت المعطيات والأهداف واضحة ومحددة يتوقع أن يكون الحل سهلاً. وإذا كانت المعطيات واضحة جداً والأهداف غير محددة، يتوقع أن يكون الحل ممكناً ولكن بصعوبة، أما إذا كانت المعطيات غير واضحة والأهداف محددة، يتوقع أن يكون الحل أيضا ممكناً ولكن بصعوبة، وفي حالة كون المعطيات والأهداف غير واضحة، يتوقع أن يكون الحل صعباً. أما مشكلات الاستبصار فهي مشكلات لها حل ولكن الانتقال من المعطيات إلى الأهداف يحتاج إلى درجة عالية من التفكير والتأمل وإدراك العلاقات للوصل إلى الحل. أما المشكلات الندية مقابل المشكلات غير الندية Adversary vs. Nonadversary Problems، وهي التي تتطلب المنافسة بين شخصين أو أكثر في إيجاد الحلول لها أو تحقيق الفوز وخير مثال عليها اللعب التنافسية مثل الشطرنج ولعبة الزهر والألعاب الحاسوبية التي يتنافس الفرد فيها إما مع لاعب آخر أو مع جهاز الحاسوب. أما المشكلات غير الندية فهي التي لا تتطلب المنافسة بين أطراف معينة لإيجاد حل لها مثل لعبة المربعات (العتوم، ٢٠٠٤؛ الزغول، ٢٠٠٤ في الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤).

اقترح ستيرنبرج استراتيجية لحل المشكلات تقوم على أساس التفكير الدائري تتواصل حلقاته في أثناء حل المشكلة وبعد حلها، مما يعني أن حل المشكلة قد يتطلب العودة إلى مرحلة سابقة أو التخطيط لمرحلة قادمة. وتتألف خطوات استراتيجية حل المشكلة من: التعرف على المشكلة، وتحديد المشكلة، بناء استراتيجية الحل، وتنظيم المعلومات حول المشكلة، وتجميع مصادر المعلومات، ومراقبة حل المشكلة، وتقييم حل المشكلة (العتوم، ٢٠٠٤; جروان،٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لقد نظر علماء النفس المعرفي إلى عملية حل المشكلة على أنها مهارة قابلة للتعلم وذلك من خلال التدريب على خطوات حل المشكلة ومراحلها، وتعلم عدد من الاستراتيجيات التي تساعد على الوصول إلى الهدف بأقل وقت وجهد ممكن. وقد صنفت استراتيجيات حل المشكلة إلى استراتيجيات تقليدية وأخرى حديثة نذكر من الاستراتيجيات التقليدية: استراتيجية المحاولة والخطأ Trial and Error Solution، استراتيجية التبصر- أوالاستبصار Insight Solution، استراتيجية العصف الذهني Brainstorming Strategy، استراتيجية الاستنتاج، واستراتيجية الاستقراء. أما الاستراتيجيات الحديثة فتشمل: استراتيجية تقليل الفروق The Difference -Reduction Method وتكون من خلال تقليل الفروق بين الوضع الحالي والهدف المنشود. استراتيجية الحل العكسي- Working Backward Method وذلك من خلال أن يبدأ الحل من الهدف المراد إثباته ثم العودة إلى الوضع الحالي للمشكلة، استراتيجية تحليل الوسائل والغايات Means-End Analysis Method بتحديد الأهداف والوسائل المتاحة للمشكلة، ثم العمل على تقليل الفروق بين الوسائل المتاحة والغايات المستهدفة لتصبح هذه الفروق في حدها الأدنى. استراتيجية التسلق Hill Climbing، استراتيجية التجزئة Fractionation Strategy، استخدام الجداول والخطط Tables/Plans Strategy، استراتيجية تبسيط المشكلة Simplifying the Problem، استراتيجية رسم الصورة Draw a Picture واستراتيجية الحذف Elimination Strategy (العتوم، ٢٠٠٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: اتخاذ القرار:

يمكن تعريف عملية اتخاذ القرار بأنها تحديد واختيار البدائل اعتماداً على قيم وتفضيلات متخذ القرار. ويتضمن اتخاذ القرار أن تكون هناك خيارات بديلة يتم اعتبارها، وفي مثل هذه الحالة لا نريد تحديد أكبر عدد ممكن من البدائل فحسب وإنما اختيار البديل الذي قد يفيد أهدافنا وأسلوب حياتنا بشكل أفضل، وكذلك تقليل درجة الغموض والشك حول البدائل المتوافرة للسماح باختيار بديل معقول من بينها(الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤). ووفقاً لفيرسكي وكانمان Tversky & Kahneman فإن عملية اتخاذ القرار هي عبارة عن تصور صانع القرار للأحداث والأفعال، والنتائج، والاحتمالات المرتبطة باختيار بديل معين يتقيد أو يحكم الصياغة أو الإطار الذي يتبناه فرد ما لاتخاذ قراره (سولسو، ١٩٩٦). أما موسوعة ويكيبيديا فتعرف اتخاذ القرار بأنه عملية معرفية تقود الفرد إلى اختيار واحد من البدائل المتوافرة لديه للقيام بعمل ما. وكل عملية اتخاذ قرار تكون فرصة أخيرة لاختيار سلوك أو رأي ما. وهي تبدأ عندما نكون بحاجة للقيام بشيء ما ولكن لا نعرف ما هو هذا الشيء؟ فعملية اتخاذ القرار تخضع للمنطق العقلاني أو غير العقلاني وتستند إلى افتراضات واضحة أو افتراضات ضمنية.

ان عملية اتخاذ القرار تقوم على مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط. لذلك يتم تصنيفها ضمن مهارات التفكير المركبة مثل التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات. كما أن عملية اتخاذ القرار جزء لا يتجزأ من عملية حل المشكلات، لأن حل المشكلة هي في النهاية عملية اتخاذ قرار بالنسبة للبدائل التي سيتم اختيار أحدها للوصول إلى الهدف. ويمثل القرار رأياً أو موقفاً أو أمراً تم اختياره من بين عدة بدائل كانت متاحة أمام الفرد بهدف تحقيق غاية ما أو حل مشكلة معينة. والقرارات بشكل عام ضرورية لتسيير الأعمال وأداء المهمات وتنفيذ السياسات وحل المشكلات والتقدم نحو الهدف. وعملية اتخاذ القرارات عملية منظمة تتكون من عدد من الخطوات المترابطة والمتكاملة يتطلب أداء كل منها قدراً من المعلومات والخبرات والإجراءات التي تتوقف عليها سلامة القرار وصحته ودقته وفاعليته بالنسبة للهدف المنشود. وللقيام بعملية اتخاذ القرار لا بد للفرد أن يحدد الهدف المرغوب فيه، وكذلك عليه أن يحدد البدائل الممكنة وأن يحلل هذه البدائل ومن ثم يرتبها حسب أولويات تحقيق الهدف، وبعد ذلك يقيم أفضل بديلين أو ثلاثة وأخيراً يقرر أفضل بديل من بين البديلين أو الثلاثة (جروان، ٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرتبط بعملية اتخاذ القرار مجموعة من العوامل التي تؤثر على هذه العملية ومن هذه العوامل: عوامل تتعلق بالمعلومات، وعوامل تتعلق بنقص الخبرة والمعرفة في اتخاذ القرار وعوامل شخصية. أما استراتيجيات اتخاذ القرار فهي: استراتيجية التفضيل، واستراتيجية الرضا، واستراتيجية الحد الأعلى، واستراتيجية الحد الأدنى.

سادسا: التصور العقلي Mental imagery

التصور العقلي يتم في معظم العمليات المعرفية بها تتكون صور عقلية للأجسام الطبيعية المرئية والأحداث الجديدة. إنه تمثل داخلي هو نسخة طبق الأصل عن المثيرات الخارجية، ميكانزماته مشابهة لما يحدث في النظام البصري (www.alleydog.com).

يرتبط التصور العقلي بعمل الحواس الخمس سواء أكان يعتمد على حاسة واحدة أم على تفاعل أكثر من حاسة في الوقت نفسه. ولكن التصور العقلي سلوك متعلم ينمو مع الإنسان منذ ولادته ومن خلال مراحل بناء خبراته عبر مراحل النمو المختلفة.

تشير العديد من الدراسات إلى أن غالبية المعلومات التي تصل إلى الدماغ عن العالم الخارجي مصدرها البصر، وإن التصور البصري يشكل الجزء الأكبر من المعلومات في عمليات الإدراك التي يمارسها الفرد يومياً. لا بل ان المعلومات البصرية تغلب المعلومات من القنوات الحسية الأخرى في حالة تضارب المعلومات البصرية مع المعلومات الحسية الأخرى.

كما يتم الإحساس السمعي عندما ينتقل الصوت على شكل دوائر أو أمواج مستعرضة تنتقل في الفضاء. ونتيجة الضغط والتخلخل، تتحرك هذه الأمواج حيث يقوم صيوان الأذن بتجميع أكبر قدر ممكن من هذه الأمواج وتمريرها من خلال طبلة الأذن إلى الأذن الوسطى، فالأذن الداخلية حتى تصل إلى القوقعة التي تحتوي على خلايا حسية مستقبلة للموجات الصوتية. وتقوم هذه الخلايا باستقبال المثيرات الحسية وتحويلها إلى طاقة عصبية عبر العصب السمعي حتى تصل الدماغ (العتوم، ٢٠٠٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سابعاً: الفاعلية المعرفية:

"الفاعلية" لها تعريفان الأول: صفة أو خاصية تطلق على الفعل للتدليل على أن له فاعلية. والثاني: نسبة فاعلية المخرجات أو الفائدة منها إلى المدخلات الكلية في النظام العقلي. (www.ask.com) وفي تعريف آخر الفاعلية هي القدرة على إنجاز المهمة في وقت ومكان محددين مسبقاً (aieeces.umich.edu). ويورد قاموس وبستر Webster تعريفين للفاعلية الأول يتفق مع التعريف القاموسي الثاني الوارد أعلاه والثاني يتمثل في: المهارة الكاملة في تجنب إضاعة الوقت والجهد (www.webester.dictionary.org).

كما عرفت الفاعلية بالخوارزمية Algorithm (مجموعة من الخطوات المحسوبة للحصول على النتيجة المرغوب فيها) التي تؤدي إلى الحل، وعادة ما تقاس بحسابات نظرية من مثل: المقارنات وتحريك البيانات، واستخدام الذاكرة، وعدد الرسائل المعلوماتية الداخلة في الدماغ والخارجة منه ... الخ (www.rist.gov).

هذا من جهة، ومن جهة أخرى تتضمن الفاعلية المعرفية فاعلية العمليات المعرفية المختلفة مثال ذلك: يعبر عن فاعلية الذاكرة قصيرة المدى بقوة أو ضعف تلك الذاكرة، أما بالنسبة للمعالجة فيعبر عن فاعليتها بسرعة إنجازها وهكذا العمليات المعرفية الأخرى.

ويعرف كوب Cobb (١٩٩٧) في مقالته بعنوان Cognitive efficiency في (www.er.uqam.ca) الفاعلية المعرفية بأنها مقياس يكشف عن كم الفعل الذي يؤدى خارج الذاكرة العاملة عند أداء مهمة ما من قبل النظام الرمزي المحدد بالفطرة من جهة والثقافة من جهة أخرى. ويتضمن ما يحدث خارج الذاكرة عمليات الإحساس والإدراك والترميز والتخزين والاسترجاع. ويضيف أن الفاعلية يمكن أن تقاس فقط لموضوع ما مثال ذلك: فاعلية التعلم قصير المدى في مقابل فاعلية التعلم طويل المدى. وتقاس الفاعلية المعرفية بثلاثة مؤشرات: الدقة والسرعة وقلة الأخطاء في إنجاز المهمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الذكاء الانفعالي:

في عام (١٩٨٣) وصف جاردنر شكلين من أشكال الذكاء وهما: الذكاء بين الشخصي، والذكاء بين الأشخاص. وقد أوضح جاردنر أن هذه الذكاءات تقوم على إمكانية النفاذ إلى حياة الفرد (عواطفه أو انفعالاته). حيث يركز الذكاء بين الشخصي- على الداخل، وعلى إدراك وتقييم الانفعالات الشخصية. أما الذكاء بين الأشخاص فيركز على الأفعال الخارجية، ويتضمن إدراك وتقييم انفعالات وأفعال الآخرين. فالشاعر والروائي يمتلك مستويات مرتفعة من الذكاء بين الشخصي- والشخص الذي لديه القدرة على مساعدة الآخرين يمتلك مستويات عالية من الذكاء بين الأشخاص. وقد اقترح جاردنر بأن كلاً من الذكاء بين الشخصي والذكاء بين الأشخاص يحتوي على أشكال لحل المشكلات، فالذكاء بين الشخصي يساعد الفرد من فهم ذاته والتعبير عنها وبالتالي التعامل معها، في حين أن الذكاء بين الأشخاص يساعد الفرد على فهم الآخرين ومعرفة التعامل معهم وبالتالي التكيف معهم (أبو غزال، ٢٠٠٤).

في عام (١٩٨٨) قام بار- أون (Bar-On) بالمحاولة الأولى لقياس الذكاء الانفعالي وكان أول من استخدم مصطلح معامل الانفعال Emotion Quotient (EQ) وذلك قبل شيوع مصطلح الذكاء الانفعالي، وقبل أن ينشر كل من مايروسالوفي نموذجهما الأول (الجندي،٢٠٠٦; www. eiconsortium.org).

وقد عرف بار- أون (2000) Bar-On الذكاء الانفعالي بأنه نسق من القدرات اللامعرفية، بل مجموعة من الإمكانيات والمهارات الإنفعالية والإجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد ليتكيف مع متطلبات البيئة المحيطة. ولذلك يعتبر هذا النسق أو النظام أن الأفراد الأذكياء انفعالياً هم أولئك الذين يمتلكون القدرة على الوعي والفهم والتعبير عن الذات، والوعي والتفاهم مع الآخرين، والتعامل مع الانفعالات القوية وضبطها، والتكيف، وحل المشكلات الذاتية أو المشكلات الاجتماعية.

وقد حدد بار-أون نموذجه بستة أبعاد تشتمل على القدرات السابقة، وهذه الأبعاد هي: بين الشخصي- وبين الأشخاص، وإدارة الغضب، والتكيف، والمزاج العام، وبعد الانطباع الإيجابي. ولأغراض الدراسة الحالية سوف نعتمد على الأبعاد الأربعة الأولى التي تضم (٤٠ فقرة) من فقرات مقياس بار- أون للذكاء الإنفعالي في صورته الجديدة (٢٠٠٠) وسنتناول هذه الأبعاد بشيء من التفصيل:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- البعد بين الشخصي Intrapersonal Dimension:

علاقة الفرد مع نفسه، ويتألف من القدرات التالية :الوعي الذاتي Self awareness (معرفة وفهم المشاعر الذاتية)، وتوكيد الذات Assertiveness (القدرة على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والأفكار)، واحترام الذات Self regard (القدرة على تقدير الذات بدقة)، وتحقيق الذات Self actualization (القدرة على إدراك الامكانات الكامنة عند الشخص، والاستقلالية Independenc(القدرة على توجيه الذات والسيطرة على تفكيرها وتصرفاتها والتحرر من الاعتمادية الانفعالية).

٢- البعد بين الأشخاص Interpersonal Dimension:

علاقة الفرد مع الآخرين ويتألف من ثلاث قدرات هي: التعاطف Empathy (القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين)، والعلاقات بين الأشخاصInterpersonal relationships (القدرةعلى بناء علاقات متبادلة مرضية مع الآخرين وإدامتها بحيث تتصف هذه العلاقات بالحميمية الانفعالية)، والمسؤولية الاجتماعية Responsibility (القدرة على إظهار النفس كشخص متعاون ومشارك وبناء ضمن مجموعته الاجتماعية التي يعيش فيها).

٣- بعد التكيف Adaptability Dimension:

ويتضمن القدرات: حل المشكلات Problem solving (القدرة على التعرف على المشكلة وتحديدها وإيجاد حل فعال لها)، والمرونة Flexibility (القدرة على التكيف مع مشاعر الآخرين وأفكارهم)، واختبار الواقعية Reality testing (القدرة على التحقق من صدق انفعالات الآخرين).

٤- بعد إدارة الضغوط Stress management:

ويضم القدرتين: القدرة على التحمل Tolerance (القدرة على مقاومة الأحداث المناوئة لطبيعة الشخص، والظروف الصعبة دون الرضوخ لها وإنما التكيف معها)، وضبط الاندفاع Impulse control (القدرة على مقاومة الاندفاع والانفعال أو تأجيله والسيطرة عليه).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومع بداية عقد التسعينات خرج ماير وسالوفيMayer & Salovy بنموذج خاص بهما عن الذكاء الانفعالي والذي مفاده أن الذكاء الانفعالي يتكون من أربع قدرات رئيسة يتفرع من كل منها قدرات فرعية وهذه القدرات هي: القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقييمها، والتعبير عنها، والقدرة على الوصول إلى المشاعر وتوليدها لتعمل على تسهيل التفكير، والقدرة على فهم الإنفعالات والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والمعرفي (أبو غزال،٢٠٠٤).

أما الذكاء الانفعالي كما قدمه جولمان Goleman فقد تضمن مجالين هما: الكفاية الشخصية (Personal Competence) وهي الكيفية التي ننظم بها أنفسنا، وتتضمن الأبعاد التالية: الوعي الذاتي ويتفرع إلى كفايات فرعية هي: الوعي الانفعالي، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس. والتنظيم الذاتي Self Regulation ويتفرع إلى الكفايات الفرعية التالية: التحكم الذاتي، والنزاهة، والضمير، والتكيف، والابتكار. والدافعية Motivation وتتضمن: دافع الإنجاز، والمبادرة، والتفاؤل. والمجال الثاني هو الكفاية الاجتماعية (Social Competence) وهي الكيفية التي ندير بها علاقاتنا بالآخرين، وتتضمن بعدين: التعاطف Empathy ويشمل هذا البعد: فهم الآخرين، وتطوير الآخرين، والتوجه لخدمتهم، والتنوع المؤثر، والوعي السياسي. والمهارات الاجتماعية Social skills وتتضمن: التأثير، والتواصل، وإدارة النزعات، والقيادة، واستقطاب التغيير، وبناء الروابط، والتعاون والتنسيق، وقابليات الفريق (مطر، ٢٠٠٤; أبو رياش، والصافي، وعمور، وشريف، ٢٠٠٦).

وقد أكد جولمان في كتابه الذكاء الانفعالي على الكفايات الإنفعالية الخمس التالية: (en.wikipedia.org)

١- القدرة على التعرف على مسمى الحالة الانفعالية للفرد، وفهم العلاقة ما بين الإنفعالات والفكر والفعل.

٢- إمكانية إدارة الحالات الإنفعالية للفرد (ضبط الانفعالات، والتحول عن الحالات الإنفعالية غير المرغوب فيها).

٣- القدرة على الدخول إلى الحالات الإنفعالية مصحوبة بمحرك النجاح والتحصيل.

٤- إمكانية أن يقرأ انفعالات الآخرين، وأن يكون حساساً نحو الآخر وأن يؤثر في انفعالاته.

٥- القدرة على التدخل في العلاقات المرضية بين الأشخاص.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أثر الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي:

حظيت الألعاب الإلكترونية بأشكالها المختلفة (فيديو،حاسوب، انترنت ..الخ) باهتمام الباحثين. وتركز هذا الاهتمام في البداية على الآثار السلبية لتلك الألعاب ممثلة في العنف، والعزلة الاجتماعية والإدمان ومضيعة الوقت...الخ. ثم ظهر نفر من الباحثين الذين ركزوا جهودهم في البحث عن الآثار الإيجابية لتلك الألعاب في العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي والسلوك. لقد كان هذا الاختلاف مصدراً للحيرة هل يلعب الأطفال هذه الألعاب أم يمنعون من اللعب بها؟ هل على الدول أن توقف الصناعات الخاصة بهذه الألعاب على الرغم أنها تشكل مصدراً ضخماً للاستثمار؟

يبدو للوهلة الأولى أن ممارسة الألعاب الإلكترونية قد يطور أو يحسن التآزر البصري الحس حركي، أو يسرع في زمن رد الفعل Time reaction، وكذلك يطور الرؤية السطحية Peripheral vision . فالتآزر البصري الحس حركي كان إحدى القضايا الهامة التي تناولها الباحثون في استقصائهم لآثار ألعاب الفيديو. فكل من لعب لعبة فيديو أو شاهد البعض وهو يلعب تلك اللعبة تيقن من أنها تعتمد على زمن رد الفعل من جهة والتآزر البصري – الحركي من جهة أخرى. فالكثير من هذه الألعاب تتطلب أفراداً يستجيبون بشكل استثنائي وسريع للأعداء الجدد، والسيطرة على مفاتيح التحكم العديدة والتي تصل إلى عشرة أزرار أو أكثر، والتي يعبر عنها بالقدرة على التحكم في اليدين وبالتالي توجيه اللاعب على الشاشة.

في إحدى الدراسات المبكرة التي أجريت على آثار ألعاب الفيديو، قام غريث وهنت Griffith & hunt باختبار الفرق بين مستخدمي ألعاب الفيديو وغير المستخدمين لهذه الألعاب، على الاختبار البصري الحركي(العين – اليد) وقد استخدموا ماكينة تدور، وطلب من الأفراد تتبع مثير ضوئي متحرك بسرعات مختلفة وبنماذج مختلفة (دائرة، مربع، ومثلث). تبين لديهم تفوق مستخدمو ألعاب الفيديو على غير المستخدمين لهذه المهمة وخاصة في السرعات العالية، وهذا يشير بوضوح إلى أن مستخدمي ألعاب الفيديو لديهم تآزر بصري - حركي أعلى من غير المستخدمين (Griffith & hunt 1998).

دراسة اورسي – فيلد وألن Orassy –Field &Allan التي هدفت إلى قياس سرعة رد الفعل، أجريت على (٢٠) فرداً طبق عليهم اختبار قبلي لقياس سرعة رد الفعل بالضغط على زر عند الإضاءة، ثم درب نصفهم على (٢٦٠٠) لعبة أتاري، ودربوا لمدة (١٥) دقيقة على الضغط على الزر عند الإضاءة، ثم طبق عليهم اختبار بعدي. تبين أن الذين دربوا على الضغط على الزر ومارسوا ألعاب الأتاري أظهروا انخفاضاً في معدل الاستجابة حيث بلغ ٥٠ ميلثانية، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق التدريب & (Orassy- Field Allen , 1989).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ان هذا التحول الهائل بعد تدريب دام فقط لـــ١٥ دقيقة جدير بالملاحظة ولكن المهم هو كيف يمكن أن يؤثر هذا التقدم أو التحسن في زمن الاستجابة أو التنسيق بين العين واليد في الحياة الواقعية. ان هذا التحســن نجده مفيداً في الحياة اليومية، فهو مهم عند قيادة الســيارة حيث إن التحســن في زمن رد الفعل ٥٠ مليثانية يعطي الفرصــة للســائق بأن يتفادى الاصــطدام بعائق على الطريق، وكذلك مهم في الأعمال التي تتطلب مهارات يدوية (Orassy- Field & Allen , 1989).

قـد يكون التغير المحتمل الآخر لدى مســتخدمي ألعاب الفيديو في القدرة على جمع المعلومات المكانية والتعامل معها. وقد اختبر العديد من الباحثين آثار ألعاب الفيديو على المهارات المكانية من هؤلاء ســيمز ومـاير Sims & Myer (٢٠٠٢). كما أجرى ســوبراهمان وجرينفيلـد Subrahmanyam & Greenfield(1994) دراسة حول تدريب ألعاب الفيديو لـــ٦١ طفلاً من الصف الخامس الابتدائي وأجري عليهم اختبـار قبلي يتكون من ثلاثـة اختبـارات فرعيـة لآلية المهارات المكانية. يطلب أحد الاختبارات من الأطفال مشـاهدة ثلاثة أفلام كل منها يحتوي على مربع صغير يتحرك عبر الشاشة، لم ينسجم مسار المربع ســواء في الفلم الأول أوالثالث مع مســار المربع في الفلم الثاني، وقد طلب من الأطفال تحديد أي الأفلام التي لا تنسجم. بعد الاختبار القبلي تم تقسيم الأطفال إلى قسمين: قسم ذهب لجلسات مدتها ٤٥ دقيقة حول لعبة Marble Madness التي تحتوي على المهارات المكانية، بينما لعب النصــف الثاني لعبة الكلمة Conjector (المجموعة الضـابطة). بعد إجراء عملية التدريب أظهر الأطفال الذين تلقوا تدريباً على لعبة Marble Madness تحســناً مهماً على المجموعة الضــابطة في المهارات المكانية. إن مثل هذه المهارة قد تحسن من الأداء الوظيفي لكلاً من المهندسين والطيارين.

ان هذه النتائج تشير إلى أن ألعاب الفيديو تزيد من فاعلية توزيع الانتباه بزيادة التدريب. ومثل هذه النتائج أيضـاً يمكن أن نشـاهد آثارها أثناء السـياقة. والكثير من الدراسـات التي أجريت على الانتباه وجدت أنه يمكن من خلال ألعاب الفيديو زيادة سعة نظام الانتباه (عدد المواضيع التي يمكن الانتباه لها)، وكـذلـك فـاعليـة المـدى للانتبـاه للأمكنـة، كما تتحســن فـاعليـة ثبات الانتباه لبعض المواقف (Green &Bavelier,2003).

تعد ألعاب الفيديو بالنسـبة للعديد من الأطفال مدخلاً لتكنولوجيا الحاسوب. كما تساعد هذه الألعاب في زيادة مسـتوى الراحة أثناء التعامل مع الوسائل الالكترونية الأخرى. ليس من الغريب أن نجد طفلاً لا يتجاوز عمره الثلاث سـنوات لديه معرفة بسـيطة في الألعاب الإلكترونية ولديه بعض المصطلحات التي تعلمها من خلال لعبه بهذه الألعاب مثل point وclick وكيفية التعامل مع الفأرة ولوحة المفاتيح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشـــير الأبحـاث أننا نتعلم من خلال الألعاب الإلكترونية التمثيل الايقوني، والانتباه البصرـــي، والإدراك المكاني، وتحديد الاتجاهات (Green &Bavelier,2003).

في إحدى الدراسـات التي قاسـت قدرة المشـاركين في تحديد القدرة النسـبية (relative ability) لمتابعة أشـياء مختلفة متعددة على شـاشـة الحاسـوب تبين أن لاعبي ألعاب الفيديو كانوا أفضـل في إدامة وتقسـيم الانتباه البصرـي من المبتدئين. وفي دراسـة أخرى لوحظ أن اللاعبين بألعاب الفيديو لمدة خمس سـاعات أظهروا زيادة في مسـتوى الاسـتجابة على مهمات الانتباه البصري بغض النظر عن الخبرة السابقة لهم. وعليه يمكن القول بأن ألعاب الفيديو تحسـن مستوى الانتباه البصري ومستوى تحديد الاتجاهات في المهارات المختلفة مقارنة بأولئك الذين لا يلعبون (Greenfield et al, 1994).

وقد أشارت الدراسات أن الألعاب الإلكترونية تزيد من قدرة اللاعب على حل المشكلات والمهارات المنطقية logic skills، كما أنها تحســن من مســتوى التآزر البصرـــي الحركي، وتزيد من اهتمام الطفل بالمعلومات التكنولوجية، كما أن الألعاب الالكترونية تحسن العلاقة بين الطفل ووالديه إذا كانا يلعبان معاً ويتشـاركان الأفكار والمعلومات. كما أشـارت الدراسـات التجريبية أن الألعاب الالكترونية لا يقتصر تأثيرها على زيادة مسـتوى الانتباه البصرـي، وإنما تسـهل عملية التعلم وتعمل على توجيه التعلم الذاتي، كم أنها تسـاعد الفرد على الإبداع والابتكار إذا أتيحت له فرصة إنتاج اللعبة، لأن فهمه لقوانين اللعبة وقدرته على تغييرهـا والتلاعـب بها يســاعده على مهارات التفكير العليا (Lepper, Malone, 1987). هذا من حيث الآثار الإيجابية المتوقعة للألعاب الإلكترونية، أما من حيث الآثار الســلبية فقد أشــار الباحثون أن الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية تتمثل بكمية الوقت المصروف في اللعب، وقد انحصرت هذه الآثار السلبية في مجالين هما: التحصيل الدراسي، والمهارات الإجتماعية والإنفعالية.

أ- الآثار على التحصيل الدراسي :

وجدت العديد من الدراســات أن هناك علاقة ســلبية بين الوقت المصرــوف على لعب ألعاب الفيديو والأداء المدرسي. فدراسة هاريس ووليمز Harris & Williams (١٩٨٥) بينت أن طلاب المدارس الثانوية الذين يلعبون أكثر خلال الأســبوع وينفقون الكثير من النقود على الألعاب حصــلوا على درجات أقــل في مــواد الــلــغــة الانــجــلــيــزيــة. وكــذلــك أشــــار جــريــن وجــنــتــل Green & Gentil إلى نـتـائـج مشــــابـهـة بـين كـمـيـة الـلـعـب ودرجـات طـلاب الـكـلـيـة (Al Mubireek,2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما درس بعض الباحثين الإستعمالات المختلفة لتقنيات ألعاب الفيديو والحاسوب ومدى تأثيرها على الأداء المدرسي. فقد قارن ليبرمان Lieberman (١٩٨٨) أنواعاً مختلفة من استخدامات الحاسوب بين أطفال المدرسة المتوسطة، وجد أن هناك نوعين من الاستخدامات الترفيهية والإستخدامات الذكائية. فالمستخدمون الترفيهيون يستعملون الحاسوب للعب بشكل متكرر فقط وهم يشاهدون التلفاز بكثرة، وهم أيضاُ أقل تحصيلاً. أما النوع الثاني فيستخدمون الحاسوب لكتابة برامج الحاسوب ولأعمال المدرسة وهم أقل مشاهدة للتلفاز وهم أيضاً أكثر تحصيلاً وأفضل أداءً. وهذا يوضح لنا أن هناك آثاراً سلبية للألعاب الإلكترونية إلا أن هذه الآثار لا تعمم على جميع استخدامات الطفل .

ب- الآثار على المهارات الاجتماعية والإنفعالية Effects on Social and Emotional Skills

تفيد العديد من الدراسات أن مدة مشاهدة التلفاز ومحتوى ما يعرض على الشاشة يمكن أن يكون لها آثار سلبية على الأطفال. فبالنسبة لمدة المشاهدة أظهرت الدراسات أن الذين يشاهدون التلفاز لفترات طويلة يبذلون جهداً قليلاً في الواجبات المدرسية، وأقل مشاركة للعب مع أصدقائهم، ونشاطاتهم وهواياتهم أقل من أولئك الذين يشاهدون التلفاز لفترات قصيرة. أما المحتوى فيترك آثاراً سلبية بغض النظر عن مدة العرض، فعلى سبيل المثال البرامج التي تحتوي على مشاهد عنف أظهرت زيادة العدوان والخوف لدى الأطفال، إذ عملت هذه البرامج على تشجيع المشاهدين الصغار على العنف وزادت من شهيتهم للعنف أكثر (Donnerstein,Slaby,&Eron,1994). ومن جهة أخرى فإن التلفاز التربوي أظهر تعلم مهارات واتجاهات اجتماعية (Calvert, 1999).

كما أظهرت الأبحاث ارتباطاً بين ألعاب الفيديو والأفكار والإنفعالات والأفعال العدوانية، والنشاطات اللاإجتماعية. فقد أجرى أندرسون وبوشمان Anderson & Buchman (٢٠٠١) تحليلاً لخمس وثلاثين دراسة مختلفة لألعاب الفيديو التي تحتوي على العنف وقد كشفت النتائج عن أن التعرض لألعاب العنف يزيد من الإثارة الفسيولوجية .

وأظهرت الدراسات أن ألعاب العنف تزيد من الإثارة الفسيولوجية، فاللعب بألعاب العنف تزيد نسبة ضربات القلب وضغط الدم. وقد أشارت نتائج دراسة لينش Lynch (١٩٩٩) أن الأمر قد يكون أسوأ بالنسبة للأطفال الذين لديهم ميول عدوانية.

كما أظهرت الدراسات التي قاست الاستجابات المعرفية أن ألعاب العنف تزيد من الأفكار العدوانية، وقد وجدت هذه النتائج بالنسبة للذكور والإناث والأطفال والكبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأظهرت الدراســات أن ألعاب العنف تزيد من نســبة الإنفعالات العدوانية يبدو أن المراهقين أنفسـهم يدركون ذلك، فلدى سؤالهم عن الأشياء السيئة في ألعاب الحاسوب أجاب الكثير من الطلاب إنها تجعل الناس أكثر مزاجية وعدوانية(Griffiths and Hunt, 1998).

وأظهرت إحدى الدراسات أن الطلاب الذين يلعبون ألعاب عنف من خلال مهمة تتطلب التنافس مع طالب آخر، يأخذون بالصراخ بصوت مرتفع وإحداث ضجة عندما يهزمون الطرف الآخر (Anderson and Dill, 2000).

وفي دراسـة أجريت على طلبة الصـف الثامن والتاسـع الذين يقضـون وقتاً طويلاً في لعب ألعاب العنف، تبين أن هؤلاء الطلبة كانوا ينظرون إلى العالم كمكان عدواني، ويجادلون المدرسـين بشـكل متكرر، ويشـاركون في نزاعات جسـدية. وقد وجدت هذه الدراسـة أن الذين يتعرضـون لألعاب العنف هم أكثر عدائية مقارنة بالذين لم يتعرضوا لهذه الألعاب.

كما أظهرت الدراســات أن التعرض لألعاب العنف يقلل من الأعمال الإجتماعية الإيجابية. فعلى سـبيل المثال أظهر طلاب الصـف السـابع والثامن الذين أمضوا وقتاً طويلاً في اللعب بألعاب الفيديو ردود فعل اجتماعية إيجابية أقل من زملائهم الذين أمضــوا وقتاً أقصرــ في اللعب بألعاب الفيديو. تم مقارنة نتائج هذه الدراسة مع دراسة أخرى أجريت على طلبة الصف الثالث أظهرت نتائج متشابهة. وقد أظهرت نتـائج الـدراســات المختلفة أن الأطفال الذين يلعبون بشــكل مكثف وجد لديهم ســلوك عدم الاحترام والسلوكات اللاجتماعية (Van Schie, 2003).

وتوصــل مجموعة من الباحثين إلى أن الأطفال ذوي الســلوك المشــكل هم أكثر تفضــيلاً لألعاب الفيديو، وأن هؤلاء الأطفال في الواقع هم أكثر عرضــة للتأثير الســلبي نتيجة الوجود المســبق للســلوك المشــكل، ولقد ربطت هذه الدراســات العنف المدرسي باللعب بالألعاب الإلكترونية Buchman and Germann, 2000).

وكنتيجة لهذه الدراســات وجد أن الأطفال والكبار ممن يلعبون ألعاب الفيديو العنيفة هم أكثر عرضـة للمشـاعر والأفكار العدوانية، وسـلوكاتهم الاجتماعية الإيجابية قليلة. هذه النتائج تنطبق على كلا الجنسين ذكوراً وإناثاً وكذلك على الأطفال الذين هم ليسوا بطبعهم عدوانين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الألعاب الالكترونية والجندر *Gender and Computer Games*

لقد أصبحت ألعاب الفيديو وألعاب الحاسوب وألعاب الإنترنت من بين أكثر الأنشطة الترفيهية الشائعة بين الأطفال والمراهقين والشباب في المجتمعات الغربية والآسيوية. وتفيد العديد من الدراسات التي أجريت في كل من الولايات المتحدة وألمانيا بأن هناك فروقا جوهرية في نوعية ألعاب الحاسوب تبعاً للفروق الجندرية (Ivory,2006). كما أن نواتج الدراسات في العلوم الاجتماعية والنفسية تفيد بأن الفتيات والنساء الصغيرات يظهرن معرفة واهتماماً أقل بالألعاب الرقمية Digital Games ويلعبن لفترات أقصر- مقارنة بما هو عليه الحال لدى الذكور. (Brown,1997; Cassell, 1998; Wright, 2001; Lucas & Sherry, 2004).

وتشير دراسات متعددة أجريت في ألمانيا على عينة يتراوح أعمار أفرادها ما بين (٦-١٣) سنة إلى وجود فجوة ما بين ألعاب الذكور والإناث. ٣٣% من الإناث يلعبن لعبة ذكور مرة على الأقل في الأسبوع مقارنة مع ٥١% من الذكور، وأن ٣٣% من الإناث يلعبن ألعاب فيديو أو ألعاب حاسوبية مقارنة مع ٥٤% من الذكور. وأن ١٢% فقط من الإناث تهتم بألعاب الفيديو بشكل عام مقارنة بـــ ٣٦% من الذكور. وفي دراسة مشابهة أجريت على عينة من المراهقين تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٩) سنة وجد أن ١٥% من الإناث في مقابل ٦١% من الذكور يلعبون لعبة فيديو أولعبة حاسوب مرة واحدة في الأسبوع (MFS,2005a; MFS, 2005b) المشاراليهما في (Jcmc.Indiana.edu).

وهناك دراسات أخرى بينت أن ألعاب الفيديو وألعاب الحاسوب تزود لاعبيها بسهولة بالثقافة الحاسوبية Computer Literacy. وأن الأطفال الذين لا يلعبون بهذه الألعاب في عمر مبكر يخسرون هذه الثقافة. ومع أن الذكور والإناث يمكن أن يتساووا في مهارات استخدام الحاسوب وألعابه إلا أن الذكور أكثر ميلاً من الإناث للعب بهذه الألعاب. وأن كلا الجنسين يعتبران هذه الألعاب هي ألعاب ذكور. وانتهت هذه الدراسات إلى تقرير الحقيقة التي مفادها أن ألعاب الحاسوب في الصغر تؤدي إلى رجال يبرعون في المجالات ذات العلاقة بالحاسوب، تلك المجالات التي تشهد اتساعاً وتزداد أهمية كل يوم. وفي عام (١٩٩٠) وجد أن ٧٠% من المختصين في علوم الحاسوب هم من الذكور.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشير بعض النشرات إلى أن عدد الإناث اللواتي يلعبن ألعاب الحاسوب والفيديو قد ازداد مؤخراً خاصة في الولايات المتحدة (Bryce & Rulter, 2002) المشار إليهما في (Jmc. Indiana.edu).

وتفيد البيانات الصادرة عن السوق الأمريكية عام (٢٠٠٥) أن ٤٣% من لاعبي ألعاب الفيديو هن من الإناث على خلاف ما هو عليه الحال في ألمانيا. ومع ظهور ألعاب الانترنت كشكل جديد من ألعاب الفيديو ارتفعت نسبة المستخدمات لهذا النوع من الألعاب إلى ٤٤%. وفي النهاية لاحظ بعض الباحثين من لديهم خلفية في دراسات الثقافة أن الإناث قد يعتبرن ألعاب الحاسوب المعاصرة حتى تلك المصممة للاعبين الذكور كواقع لاشتراك الاناث، ومقاومة أدوار الجندر ومفاهيم الذكورة والأنوثة (Bryce & Rutter, 2002).

إن ألعاب الفيديو كانت حقلاً خاصاً للذكور، إلا إنه نظراً لبروز الثقافات الفرعية للأنثى التي تتبنى ألعاب الفيديو المعاصرة المصممة للذكور، وحلول الألعاب الجديدة التي أدت بنجاح إلى ضم لاعبين من الاناث، أخذت الفجوة الجندرية بالانكماش على الأقل في الولايات المتحدة حيث أدت هذه التطورات إلى نقلة نوعية في التفاوت الجندري التقليدي نحو التكيف لألعاب الفيديو.

أشار عدد من الكتاب أن غالبية الألعاب الرقمية تعتمد بشكل كبير سمات النموذج الثقافي للانثى (Dietz,1998; Jansz & Martis, 2005). إن الأنثى في ألعاب الحاسوب تكون ضحية ضعيفة محمية من قبل الذكور الأقوياء. إضافة لذلك فإن التصويرات المرئية للإناث تميل إلى تسليط الضوء على الصفات الجسدية أو تضخيم جنس الأنثى (Beasley & Standley, 2002). وعلى الرغم من أن محتوى الخصائص يجذب اللاعبين الذكور، غير أنها تمنع الإناث من اللعب، لأن ملاحظة مثل هذه الأنماط الجندرية تعيق تحديد خصائص الأنثى أوحتى تحدث صراعات معرفية (خاصة إذا تضمن البناء الموضوعي من قبل اللاعب مفهوم الذات الأنثوي)، مما يؤدي إلى قلة جذب الإناث للعب بمثل هذه الألعاب (Mc Croskey & McCain, 1974).

من العوامل الأخرى المهمة في محتوى اللعبة هوالعنف، فغالبية ألعاب الحاسوب الشائعة الموجهة للمراهقين والراشدين تقدم أعمال عنف كثيرة مع زيادة درجة الواقعية (Dietz, 1998). أظهرت بعض الأبحاث بأن الذكور أكثر اهتماماً بألعاب العنف من الاناث، بينما الاناث اظهرن أفضلية قليلة جداً لمشاهدة أو الاشتراك في الصراعات وحلولها من خلال العنف وأنهن يستمتعن بالأفلام الحزينة والكوميدية أكثر من الأفلام والألعاب العنيفة (Oliver, Weaver, & Sargent, 2000). إن الكثير من ألعاب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحاسوب لا تلبي تفضيل الأنثى للمحتوى غير العنفي، وقد يساعد نقص الألعاب غير العنيفة المناسبة في توضيح قلة اهتمام النساء والفتيات بتلك الألعاب (Jansz,2005).

أما المتغير الثالث الذي يوضح كراهية الإناث لألعاب الحاسوب هو حجم التفاعل الإجتماعي في الألعاب التي تقتصر على لاعب واحد. حيث كشفت الدراسات المتعلقة بالتلفاز ان الإناث تقيم البرامج بحجم النقاش الهادف وسمة التفاعل، وهن أقل انجذاباً للأعمال التي يتجاهل الناس بعضهم بعضاً وهذا ما تتصف به غالبية ألعاب الحاسوب التي تقتصر على لاعب واحد (Myer,2003).

إضافة إلى عوامل المحتوى يمكن أن يسهم هيكل المنافسة لمعظم الألعاب الرقمية بعدم اهتمام الإناث بها (Hartmann, & Klimmt, 2006). كما أظهرت الدراسات المتعلقة بسيكولوجية الرياضة أن الفتيات يجدن نشاطات المنافسة أقل جاذبية من الأولاد، وأن الفتيات تخاف في بعض الأحيان من المشاركة في الألعاب الرياضية التنافسية (Swain & Jones ,1991). لذا نجد أنه من المنطق أن بعض الاناث يتفادين ألعاب الحاسوب التنافسية، ولكن غالبية الألعاب الموجودة في السوق تتضمن عنصر المنافسة، مثل المسابقات الرياضية، سباق السيارات. ولكن هناك استثناء واحد شائع جداً بين الاناث هو لعبة المغامرة "Myst "، يقدم هذا النوع من اللعب بمهمة غير تنافسية، ويتطلب الاكتشاف وحل الألغاز بدون ضغط الوقت أو التهديدات الفورية. وبما أن معظم الألعاب الرقمية تتضمن عنصر المنافسة فهي أقل جاذبية للإناث (Agosto,2002; Lucas & Sherry, 2004).

بشكل عام يمكن القول بأن الفتيات والنساء أقل إقبالاً على ألعاب الفيديو من الفتيان والرجال، إلا أنهن عندما يلعبن فإنهن يفضلن ألعاباً مختلفة. وقد أجريت في ألمانيا دراستان تبحث من خلالهما تفضيلات الإناث بالنسبة لألعاب الفيديو بشكل خاص، طبقت الدراسة الأولى على (٣١٧) أنثى من المستجيبات لألعاب الفيديو وكانت النتائج أن الإناث أظهرن نقصاً في التفاعل الاجتماعي المجدي، وتبعها بعد ذلك دور المحتوى للعبة والجندر في تكوين خصائص اللعبة من حيث غالبية الأسباب التي تجعل الإناث لا تفضل أو تكره ألعاب الفيديو. أما الدراسة الثانية فقد كان عدد الإناث (٧٩٥) وكشفت النتائج أن الاناث أقل انجذاباً لعنصر المنافسة الذي تحتويه الألعاب، واقترحت تفسيراً لتفضيلات اللعبة بالنسبة للجندر طبقاً لنظرية الاتصال والترفيه التفاعلي (Hartman & Klimmt, 2006).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أشار هارت Hart إلى أنه من الواضح لأي باحث بأن معظم الشخصيات في ألعاب الحاسوب هم من الذكور، وأن غالبية الألعاب قد صممت بشكل محدد لجذب الأولاد. كما أشارت كندرKinder أن الأولاد والبنات منذ مرحلة الروضة يفرقون بين ألعاب البنات وألعاب الذكور وأن ألعاب الحاسوب هي أكثر ملاءمة للذكور وليس للإناث. أما بالنسبة لـــ Gailey فيرى أن الذكور قبل المراهقة هم السوق المستهدف لألعاب الحاسوب والفيديو التجاري. وعلى الرغم من وجود الميل لتطوير ألعاب الحاسوب للإناث، إلا أن معظم الألعاب التجارية الشائعة لا زالت تكشف التنافر في الفروق الجندرية. ان الشخصيات الأنثوية في ألعاب الفيديو التجارية عادة ما تتشكل بملابس هزيلة ونادراً ما تكون الشخصيات الأنثوية شخصيات قائدة أو لها أدوار فعالة، وبدلاً من ذلك قد تكون مكافأت وحوافز للذكر الذي قام بدور شجاع وجريء. في حين أن شخصيات الذكور هي المسيطرة في ألعاب الفيديو التجارية.

كما اتهمت الألعاب الالكترونية التربوية بالتمييز بين الأنوثة والذكورة، وقد أجرى جريفث Griffiths (١٩٩٧) دراسة حول تكرار ونوع وأسباب اللعب بألعاب الحاسوب، شارك في الدراسة (١٤٧) طفلاً أعمارهم (١١) سنة، وهم المشاركون في مخيم صيفي، ٥١% ذكور و٤٩% من الاناث. معظم الأولاد يلعبون ألعاب الحاسوب أكثر من الإناث. كما أن الأولاد يلعبون ألعاب العنف والتي تحتوي على محاكاة الرياضيين أكثر من الإناث. وأظهرت النتائج أن البنات يفضلن ألعاب المربعات. وقد ذكر كل من الأولاد والبنات بأن السبب الذي يدعوهم للعب هو: اللهو، والتحدي، والمنافسة، والإثارة، ولقضاء الوقت، وأسباب تعليمية، ولأن أصدقاءهم يلعبون فهم يقلدونهم فقط.

أما دراسة مارلوك Morlock فقد توصلت إلى أن دور اللعب بألعاب الألغاز هي المفضلة من قبل الإناث أكثر مما هي مفضلة لدى الذكور لأنها أقل عدوانية. وقد أوضح هارت Hart بأن ألعاب العنف المفضلة من قبل الذكور لا تتطلب استراتيجية معينة أو تفكيراً ناقداً ولكنها تتطلب القدرة على العمل بسرعة. ويستنتج هارت Hart بأن ألعاب الإناث لها اشتراطاتها التي لا تقل عن اشتراطات الذكور من حيث العدد ولكنها تختلف من حيث النوع (Al Mubireek,2003).

ويذكر كوش Koch (١٩٩٥) بأن كلاً من البنات والأولاد ومنذ سن مبكرة يعبرون عن اهتمامات وتفضيلات مختلفة من خلال اختيارهم للدمى والألعاب. يشير ماك دونييل MacDonnel إلى أن البنات تهتم بالصداقة والحديث مع الحيونات بينما الأولاد يهتمون بالأشخاص الجيدين والسيئين والدم والشجار والموت. وقد ثبت صحة هذه الفروق التفضيلية في ألعاب الحاسوب التربوية، فقد صمم الباحثون في جامعة كولومبيا البريطانية ألعاب حاسوب لتعليم الرياضيات للصفوف من الرابع الى الثامن (Klawe,

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(1999. واشـتملت الألعاب على الاكتشـاف والألغاز والتحديات والرسـوم إضـافة إلى الموسـيقى والمؤثرات الصـوتية الأخرى. لقد اهتم مصممو الألعاب بموضوع الجندر بهدف تصميم وتطوير ألعاب قد تجذب كلاً من الاناث والذكور، ومع ذلك وجد الباحثون أن البنات في سـن العاشرة والأكبر عمراً أقل اهتماماً باللعب بهذه الألعاب وأنهن أقل استخداماً للحاسوب بشكل عام من الأولاد.

وفي دراسـة قامت بها Kafai حول تفضـيلات كل من الذكور والإناث للألعاب وجدت أن ألعاب المخاطرة كانت أكثر الألعاب شـيوعاً للبنات والأولاد، وأن البنات أكثر ميلاً لاختيار الألعاب التي تجري في أماكن مألوفة كغرف الصـف أو منحدر التزلج، وأن الأولاد يختارون الألعاب التي تجري في أماكن اللهو، وأن طبيعة الألعاب المبرمجة من طرف البنات غير عنيفة وسـمحت لمعظم اللاعبين للاسـتمرار في اللعبة، بينما كانت الألعاب المبرمجة من طرف الأولاد ألعاب عنف، وان الهدف في الألعاب التي برمجتها البنات كان التزلج، وأن معظم الشـخصـيات التي صـممها الذكور كانت شـخصيات خيالية بينما الشخصيات التي صممتها الإناث أكثر واقعية (Kafi,1993).

وناقشـت ولكوكس Wilcox اتجاهات طالباتها الإناث (الصـف السـادس) نحو ألعاب الحاسـوب، فذكرت أن الطالبات يدركن الحاسـوب وألعابه في ضـوء العلاقات الحالية والمسـتقبلية التي تسـود بينهن. وقد اعتبرت ولكوكس إن بعض الألعاب مؤذية للبنات للآثار السـلبية المحتملة لهذه الألعاب على الآخرين وعلى البنات أنفسـهن. وتضـيف بأن البنات يرفضـن ألعاب الحاسـوب العنيفة ولكن هذا لا يعني أنهن يفضلن لعبة باربي التي تتطلب أن يضعن المكياج لهذه اللعبة (Al Mubireek,2003).

وفي دراسة أخرى أجريت على الإناث تبين أن لعبة باربي تؤكد على نمطية البنت أو الفتاة التي يتم صـنعها من قبل الرجل. وأشـار أحد الطلاب بأنك إذا أردت صـنع لعبة Nitendo للإناث عليك أن تجعل الإناث هن اللواتي يضـعن أفكارها. وقد أشـارت الطالبات بأنهن يفضلن ألعاب الحاسوب التي تظهر فيها شـخصـيات تسـاعد البيئة وأن تكون الإناث هن محور اللعبة وليسـت ثانوية أو هي مجرد مكافأة يحصل عليها الذكر. وأن تكون اللعبة لها هدف وتقوم على حل المشكلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بحث سـوانسـون Swansson في عناصر تفضـيلات الجندر في ألعاب الفيديو كما يدركها أطفال المـدرسـة في الصـف الثاني (٣٠ طالبة و٣٠ طالباً). ووجد أن الأولاد تجذبهم عناصر العدوان، والعنف، والمنافسـة، والحركات السريعة، وألعاب السرعة. بينما البنات يفضـلن اللعب بالبيئات المألوفة، والألعاب التي تسـمح للاعبين بـالعمل معاً، وحل المربعات، والألعاب التي لها أكثر من طريقة للفوز، والألعاب التي لا تموت فيها الشـخصـية (البطل). وأشارت نتائج دراسة سوانسن أن الأولاد والبنات يختلفون بشكل كبير في تفضـيلاتهم لصـفات الألعاب، فالأولاد يفضـلون إجراءات اللعبة بينما البنات يفضـلن شـخصـيات اللعبة الرئيسة (Al Mubireek, 2003).

لقد أشـار بنشمان وفنك Bunchman and Funk إلى أن أطفال الصف الرابع – الثامن يلعبون بألعاب الفيديو بمعدل ٥-١٠ سـاعات أسـبوعياً، بينما تلعب البنات لمدة ٣-٦ سـاعات أسـبوعياً، ومع ذلك فإن هذه الأرقام قليلة بالنسـبة لمقاييس اليوم. فبين طلاب الثامن والتاسـع الذين خضعوا للدراسة في عام (٢٠٠٠)، أشارت الدراسة إلى أن الأولاد يلعبون بمعدل ١٣ ساعة أسبوعياً، بينما تلعب البنات بمعدل خمس ساعات أسبوعياً (Al Mubierrk, 2003).

ويعزو الباحثون في هذا المجال الفجوة في ممارسة هذه الألعاب بين الذكور والإناث، وتقلص هذه الفجوة مع ظهور ألعاب الانترنت لصالح الاناث الى عدة أسباب نذكر منها ما يلي:

١- جاذبية هذه الألعاب للإناث خاصـة، من الأمثلة على تلك الألعاب ألعاب الفيديو المعروفة باسـم (Sims) و(Pink Software) و(Barbie) .

٢- التحدي الذي خلقته ثقافة الجندر والمتمثل في التمييز بين الذكور والإناث في نوعية الألعاب المناسـبة لكـل منهم . فـازديـاد عـدد اللاعبـات تعبير عن تحدي الأدوار الإجتماعية الثقافية ومفاهيم الذكورة (Masculinety) والأنوثة (Femininity).

٣- خصـائص الأنثى التي تظهر في ألعاب الحاسـوب والمتمثلة في: الضـحية والضـعيفة التي يحميها أو ينقذها الذكر، والتي تتمتع بجاذبية جنسية والحريصة على أناقة ملابسها ...الخ من خصائص تجذب الذكور وتضعف من اهتمام الإناث وكأن هذه الألعاب تذكرها بواقعها الحياتي في المجتمعات ذكورية، بما فيه من مزعجات وتنافرات معرفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- العنف الذي يسود في معظم ألعاب الحاسوب الأكثر انتشاراً بين المراهقين والراشدين. هذا العنف يجذب الذكور أكثر مما يجذب الاناث. فالإناث أقل ميلاً لممارسة الألعاب العنيفة والصراعات والحروب. وهن أكثر انجذاباً للمسرحيات الهزلية والأفلام الحزينة فالكثير من ألعاب الحاسوب لا تشبع رغباتهن نحو اللاعنف.

٥- كمية التفاعل الإجتماعي الكائن في الألعاب الفردية (يلعبها فرد واحد)، فالإناث يملن إلى الألعاب التي تقدم الحوارات ذات المعنى، والتفاعلات بين اللاعبين. ولهذا كانت الألعاب من هذا النوع أكثر جذباً للإناث في حين أن الألعاب الرقمية تقدم فرصاً محدودة في التفاعل الإجتماعي من خلال اللعب الفردي، مما جعل الاناث أقل إنجذاباً لهذا النوع مقارنة بالذكور.

٦- الأنشطة التنافسية (Competitive) أقل جذباً للإناث مقارنة بالذكور، فالإناث يتخوفن من المشاركة في المنافسة. من هنا تنجذب الاناث إلى ألعاب المغامرات الخالية من الأنشطة التنافسية أو التهديدات الفورية.

ان الفروق في ألعاب الفيديو والحاسوب والإنترنت والتي تعزى إلى الفروق الجندرية سواء من حيث المعرفة والإهتمام بتلك الألعاب، أم نسبة اللاعبين من الجنسين، وكمية اللعب، وخصائص محتويات اللعبة التي تجذب اللاعبين إليها أو تنفرهم منها، كل ذلك دفع إلى الاهتمام بالجندر كمتغير في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

لقد عكست الدراسات السابقة التي توافرت للباحثة الجدلية القائمة بين الباحثين في مجال الألعاب الإلكترونية حول أثر هذه الألعاب في العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي وفي تنوعها تبعاً للجندر بكل ما يحمله من متغيرات ثقافية. أو في تفسيرها لهذه الآثار. وعليه سنعرض هذه الدراسات مصنفة في فئتين: دراسات إيجابية تنظر نظرة متفائلة للألعاب الإلكترونية وأخرى تنظر نظرة سلبية للآثار التي تتوقع أن تتركها هذه الألعاب على مجمل نمو وتعلم هذا الجيل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا : الدراسات التي تبنت وجهة النظر الإيجابية

١- دراسات عربية

تركزت الدراسات العربية في هذا المجال على تجريب برامج تعليمية محوسبة ولم تعثر الباحثة على أية دراسة تناولت ألعاب الحاسوب أو ألعاب الفيديو أو ألعاب الإنترنت. وفيما يلي أمثلة من تلك الدراسات:

دراسة الصوص في الأردن، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب، في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية، في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. وقد تكونت العينة من (٨٥) طالباً من طلاب الصف التاسع الأساس موزعين على ثلاث شعب، بطريقة عشوائية: تجريبية مكونة من (٢٨) طالباً درسوا بالحاسوب، وتجريبية درست البرنامج بدون الحاسوب مكونة من (٣٠) طالباً، وضابطة مكونة من (٢٧) طالباً.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة في مهارة الكتابة الإبداعية في الموضوعات الثلاثة: المقالة والقصة والحوار بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة في مهارة الكتابة الإبداعية، في الموضوعات الثلاثة: المقالة والحوار بين المجموعة التجريبية التي درست البرنامج بدون الحاسوب والضابطة لصالح المجموعة التجريبية (الصوص، ٢٠٠٣).

وفي دراسة للحيلة وغنيم، هدفت إلى التعرف على أثر الألعاب اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساس مقارنة بالطريقة الاعتيادية في مدرستين من المدارس الخاصة/ محافظة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً وطالبة تم اختيارهم بناء على نتائج تطبيق أداتين هما: "مايكل بست" المعرب والمطور للبيئة الأردنية، واختبار تشخيص في اللغة العربية. وقد وزع أفراد الدراسة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، بحيث تشكلت كل مجموعة من (١٦) طالباً وطالبة، تم معالجة الصعوبات القرائية لدى أفراد المجموعة الأولى باستخدام الألعاب اللغوية المحوسبة، والمجموعة الثانية استخدمت الألعاب التربوية العادية، والمجموعة الثالثة تم معالجتها بالطريقة الاعتيادية، وقد صمم الباحثان مجموعة من الألعاب التربوية اللغوية بعد تشخيص الصعوبات القرائية، وبناء الخطة العلاجية، وقد استمر تطبيقها مدة شهر واحد بشكل مكثف. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة احصائية لصالح الطلبة التي تم معالجتهم بالألعاب التربوية اللغوية المحوسبة أولا، ثم لصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالألعاب التربوية اللغوية العادية ثانيا، ثم لصالح الطلبة الذين تمت معالجتهم بالطريقة الاعتيادية (الحيلة، وغنيم، ٢٠٠٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢-الدراسات الأجنبية

كثيرة هي الدراســات الأجنبية التي تناولت الألعاب المحوســبة في علاقتها ببعض المتغيرات. وقد أشير إلى الكثير منها في الإطار النظري للدراسة الحالية. نعرض هنا بعض هذه الدراسات:

أشـارت دراسـة كلاو Klawe إلى أهمية اسـتخدام الألعاب المحوسبة في تدريس مادتي الرياضيات والعلوم للصــفوف من (٤-٨) لـدى عينـة من الطلاب والطـالبات. وأســهم عدد من الباحثين في التعليم ومصــممي ألعاب الحاســوب والمعلمين والطلبة في إعداد برنامج الدراســة. وتبين من النتائج أن لألعاب الحاسـوب دوراً كبيراً في زيادة الدافعية والإنجاز لدى الطلبة في مادة الرياضـيات، ومدى أهمية دمج هذه الألعاب في تدريس مادة الرياضـيات. ولم تكشـف النتائج عن أية فروق بين الذكور والإناث في التفاعل مع ألعاب الحاسوب.

.(www.graphicsinterface.org)

في دراسة أخرى لكلاو وآخرين Klawe & et al, أجريت في متحف العلوم في صيف ١٩٩٣، لوحظ الأطفال في أثناء لعبهم لألعاب الفيديو، وألعاب الحاســوب لاســتقصــاء تفاعل الإناث مع بيئة الألعاب الالكترونية. للإجابة عن ثلاثة أسئلة تتعلق بتفاعل الإناث مع تلك الألعاب وهي:

- ما مدى اهتمام الاناث بالألعاب الالكترونية عندما تقدم هذه الألعاب في بيئة تعلم غير رسمية؟
- كيف لعبت الاناث وكيف راقبن الآخرين وهم يلعبون ؟
- كيف يؤثر وجود الآخرين بجوارهن مباشرة على طرائق لعبهن؟

وقد استخدم الباحثون أسلوب الملاحظة والمقابلة لجمع النتائج التي كشفت عن أن الاناث لديهن اهتمام ملحوظ بـالألعـاب الالكترونيـة، ويتمتعن بهـذا النوع من اللعـب. وتزداد ميولهن عندما تتاح لهن الفرصــة للتفـاعل الإجتماعي مع الأخريات. بالإضــافة إلى ذلك أظهرن تفضــيلات نحو اللعب بألعاب الحاسوب أكثر من اللعب بألعاب الفيديو (inkepen,1993).

قام كريفز (Graves) باستقصاء أثر لعبة البناء Builder على زيادة اكتساب التعلم والاتجاهات. وتتطلـب هـذه اللعبة بناء منزل. وعلى كل طالب الاشــتراك مع زميل آخر له يعمل كل منهما على جهاز حاسـوب منفصـل، تتضـمن هذه المهمة تفاعل الأشـكال التصـويرية والموسيقية والوقت المخصص للكتابة والتواصــل. كما تتضــمن بعض المفاهيم الرياضــية. وقد بلغ حجم العينة (١٣٤) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم مابين (١٠-١٢ ســنة). أشــارت النتائج أن هذه اللعبة تزيد من اكتســاب التعلم لدى الطلبة في مجال الرياضيات، كما أشارت إلى أن الإتجاه نحو المهمة وكذلك نحو التفاعل مع الزميل في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهمة قد تحسن. كما وجد أن هناك فروقاً في الجندر سواء في ادراك المهمة أم نحو اتجاهات العمل والزميل.

(www.graphicsinterface.org)

وأظهرت دراسة فيربند وكلنجر Feierabend & Klinger أجريت على أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٣) سنة حيث بلغ حجم العينة (٧٤٠) طالباً وطالبة، أن اللعب بألعاب الحاسوب هو النشاط الأكثر المتعلق بلعبهم، وقد أشار ٦٠% من العينة أنهم يستخدمون الحاسوب في أوقات الراحة لديهم. كما أشارت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً في طريقة استخدام الحاسوب تعزى إلى متغير الجندر.

وفي دراسة أخرى لهما والتي تناولت فئة عمرية تتراوح أعمارها من (١٢-١٩) سنة أشارت إلى أن هناك فروقاً بين الجنسين، فاللعب بألعاب الحاسوب هو النشاط الأكثر شيوعاً لدى الذكور منه لدى الاناث. إلا أن هذا الفرق لا يوجد في الفئة العمرية (٦-١٣) إذ يتساوى اللعب بين الذكور والإناث (Fomme, 2003).

ناقشت دراسة بتز Betz التي أجريت عام (١٩٩٥-١٩٩٦) الاستخدامات التربوية لألعاب الحاسوب والمحاكاة Simulation لتمكين الطلاب ليصبحوا أكثر فاعلية في حل المشكلات. وقد أجريت الدراسة في جامعة نيويورك مستخدمة لعبة Sim City. وتؤكد اللعبة على التعاون وإنجاز الأهداف وتشتمل على عناصر من الهندسة المعمارية والتخطيط المدني، وعلم النفس والاقتصاد والعلوم السياسية وعلوم البيئة والرياضيات والتاريخ والإدارة. لقد تم تصميم هذه المحاكاة باستخدام ظروف العالم الحقيقي لتخطيط وبناء مدينة. لم تكن اللعبة تدور حول أهمية الفوز بل حول أهمية وضع الأهداف ومحاولة تحقيقها. لقد بينت هذه الدراسة أن مثل هذه الألعاب توضح تفاعل الأنظمة ككل ، وتنظم وتدمج المهارات المعقدة وتظهر مدى تأثير الأفعال الفردية على الأنظمة ككل. وأضافت الدراسة إلى أن ألعاب الحاسوب تعزز التعلم من خلال التجربة والإبداع ومشاهدة اللعبة (Al Mubireek, 2003).

أجرى جريفثس Griffiths دراسة مسحية حول تكرار ونوع اللعبة وكذلك الأسباب وراء اللعب بألعاب الحاسوب. وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (١٤٧) طفلاً وطفلة، تبلغ أعمارهم (١١) سنة. ٥١% من العينة من الاناث و٤٩% من الذكور، غالبية الذكور يلعبون ألعاب الحاسوب بتكرار أكثر من الاناث، كما أن الذكور يلعبون ألعاباً أكثر عنفاً وتشتمل على محاكاة الرياضة بينما الإناث يفضلن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ألعاب الألغاز. وإن كلا الجنسين يلعبون ألعاب الحاسوب للأسباب التالية: المرح، والتحدي، والمنافسة، والمتعة، ولتضيع الوقت،والإثارة، ولأن أصدقاءهم يلعبون (Al Mubireek, 2003).

أما كافي Kafai فقامت بدراسة الفروق الجندرية من خلال ملاحظتها لعملية بناء اللعبة، حيث وجدت فروقاً محددة في أنواع اللعبة والتغذية الراجعة لاختيار اللعبة من قبل الفتيات والفتيان. وكانت النتائج التي توصلت اليها الباحثة ما يلي : لعبة المخاطرة هي الأكثر شيوعاً بين الفتيات والفتيان ونظمت الألعاب حول فضاءات مختلفة فكان اختيار الفتيات يتركز حول الأماكن المألوفة كالغرفة الصفية بينما يختار الفتيان فضاءات اللهو(Al Mubireek, 2003) .

وفي دراسة لكل من ملر و شايكا و جروب Miller, Chaika, & Groppe أجريت على (٣٠) فتاة مراهقة لدراسة تفضيلاتهن في ألعاب الحاسوب، أشارت النتائج أن الفتيات المشاركات يفضلن اكتشاف بيئات اللعبة بطريقة غير مخطط لها، ويعتقدن أن الموسيقى والصوت ذو أهمية في اللعبة، كما أنهن يفضلن ألعاب التحدي على الألعاب المحبطة ولا يرين أن الربح في اللعبة موضوعاً ضرورياً، وكما أنهن يهتمين بالتغذية الراجعة (Al Mubireek, 2003).

أجرى سوانسن Swanson دراسة هدفت إلى التعرف على العناصر المفضلة للجندر في ألعاب الفيديو كما يراها أطفال الصف الثاني في المدرسة، وقد أجريت الدراسة على (٣٠ فتاة و٣٠ فتى). توصلت الدراسة إلى أن الأولاد تجذبهم عناصر الاعتداء، والعنف، والمنافسة، والسرعة في اللعب، بينما تهتم الفتيات بالنواحي الاجتماعية للعبة، كذلك يفضلن الألعاب ذات البيئات المألوفة، والألعاب التي تسمح للاعبين أن يلعبوا معاً، حل المربعات والألعاب التي لها أكثر من طريقة للفوز، وكذلك الألعاب التي لا يموت فيها البطل في النهاية (Al Mubireek,2003).

ثانيا : الدراسات التي تبنت وجهة النظر السلبية:

لم تعثر الباحثة على أية دراسة عربية تناولت الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية كما هو الحال في الآثار الإيجابية. وعليه سيكتفي بعرض بعض الدراسات الأجنبية التي تحدثت عن الآثار السلبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ان نتـائج الأبحاث التي أجريت على الألعاب الإلكترونية أفادت بأن آثارها قليلة أو أنها لا تدوم طويلا. ويعتقد أن الإستعمال المكثف والمتكرر أكثر لهذه الألعاب قد يؤدي إلى الوساوس، السلوك الادماني، التجرد من بعض سـمات الشـخصـية الإنسانية، مشكلات صحية، وتطوير سلوكات مضادة للمجتمع، وتبلد الشعور (www.ime.usp.br).

ويؤكد بحث حديث على أن ألعاب الفيديو العنيفة يمكن أن تنمي السلوك العدواني لدى الأطفال والمراهقين على المدى القصير والمدى الطويل. أجرى هذا البحث نيكول Nicoll وكيفر Kieffer في الجمعية الأمريكية النفسـية (APA). تمت فيه مراجعة أدبيات العشرـين سـنة الأخيرة حول هذا الموضـوع، وخرجا بنتيجة مفادها أن اللاعبين الشـباب لألعاب الفيديو العنيفة لفترة زمنية قصـيرة أظهروا تنامياً في السـلوك العدواني لممارسـة الألعاب. وإن اللاعبين الممارسين لألعاب الفيديو العنيفة لفترة أقل من ١٠ دقائق صنفوا على أنهم ذوو سمات عدوانية بعد فترة قصيرة من اللعب (nicoll& kiffer, ٢٠٠٥).

وفي بحـث حـديث آخر أجراه وليمز Williams وسـكورك Skoric وجدا فيه أن اللاعبين الذين لعبوا Asherons Call 2 بمعدل (٥٦) سـاعة في شـهر واحد لم تبد فروق إحصائية ذات دلالة بينهم وبين الذين لم يمارسـوا اللعب (مجموعة ضـابطة) في السـلوك العدواني، وأن هذا النوع من اللعب ليس متنبئاً كافياً لظهور السلوك العدواني (Mubireek ,2003).

في ضـوء ما تقدم من دراسـات وما سـبق أن عرض من معلومات مستقاة من بحوث ذات علاقة بمتغيرات الدراسـة الحالية يلاحظ أن غالبية الدراسـات العربية خاصـة تركزت على تجريب برامج تعليمية محوسـبة واسـتقصـاء آثارها في تطوير المهارات الإبداعية ومهارات القراءة الناقدة والاتجاهات. والبعض الآخر تناول أثر الألعاب التربوية أو اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشـفوي ومعالجة الصعوبات القرائية وانتقال أثر التعلم. أما الدراسات الأجنبية فقد اهتمت باستخدام الألعاب المحوسبة في تدريس مواد دراسـية واكتسـاب التعلم والاتجاهات وحل المشكلات. كما اهتم بعضها بالآثار السلبية التي تتركهـا تلـك الألعاب من عنف وإدمان وضـيـاع للوقت. والتفاعل مع بيئة الألعاب الإلكترونية تبعا لمتغير الجندر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

١- كان المتغير المستقل فيها هو الألعاب الإلكترونية (وألعاب الحاسوب وألعاب الإنترنت) التي تباع في محلات بيع الألعاب المتوافرة في السوق الأردنية أو الموجودة في مواقع الإنترنت، والتي صنفت إلى فئتين ألعاب موجهة (strategies, puzzels, actions, fun) وألعاب غير موجهة حرة مأخوذة من السوق أو مباشرة من الإنترنت .

٢- استقصاء أثر هذه الألعاب في العمليات المعرفية والذكاء الإنفعالي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

خصص هذا الفصل لتناول أفراد الدراسة، وأدواتها: مقياس العمليات المعرفية، ومقياس بار- أون للذكاء الإنفعالي، وبطاريتا الألعاب الإلكترونية الموجهة وغير الموجهة، إضافة إلى الإجراءات ومنهجية الدراسة ومتغيراتها وتصميمها والمعالجة الإحصائية لبياناتها.

أفراد الدراسة :

بلغ عدد أفراد الدراسة (٧٥) طالباً وطالبة قسموا الى: مجموعة تجريبية تكونت من (٣٦) طالباً وطالبة (١٧ ذكور و١٩ إناث)، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٩) طالباً وطالبة. قسمت المجموعة التجريبية الى مجموعتين تجريبيتين فرعيتين: التجريبية الموجهة والتجريبية غير الموجهة.

بلغ متوسط أعمار المجموعة التجريبية (١٠,٤) سنة للذكور و(١٠,٦) سنة، ومتوسط أعمار المجموعة الضابطة (١٠,٦) سنة للذكور و (١٠,٨) سنة للإناث على الترتيب .

تم اختيار شعبتي الصف الخامس الأساس للذكور (١٧) طالباً والإناث (١٩) طالبة في مدارس المنهل لتكونا المجموعة التجريبية، في حين تم اختيار شعبتي الصف الخامس الأساس في مدرسة الريادة العلمية لتكونا المجموعة الضابطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أدوات الدراسة:

مقياس العمليات المعرفية:

تم بناء هذا المقياس وفقاً للخطوات التالية:

١- مراجعة الأدب السابق والنظريات التي تحدثت عن البعد المعرفي والعمليات المعرفية التي يتضمنها. وقد تم اختيار العمليات المعرفية التالية (الانتباه، التذكر، الإدراك، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التصور العقلي، والفاعلية المعرفية).

٢- بعد الرجوع إلى المواقع الإلكترونية المختلفة تم تحديد وتعريف كل عملية من هذه العمليات والأفعال الدالة عليها.

٣- بناء الفقرات المرتبطة بكل عملية على حدة بحيث تم صياغة (٥٦) فقرة موزعة على النحو التالي:

- (٥) فقرات لعملية الانتباه.
- (١١) فقرة لعملية الإدراك.
- (٨) فقرات لعملية التذكر.
- (٥) فقرات لعملية حل المشكلات.
- (٥) فقرات لعملية اتخاذ القرار.
- (١٦) فقرة لعملية التصورالعقلي (البصري والسمعي والحركي)
- (٦) فقرات للفاعلية المعرفية.

وروعي في أثناء صياغة الفقرات مناسبتها للعملية المعرفية الدالة عليها.

الخصائص السيكومترية لمقياس العمليات المعرفية:

١- صدق المحتوى

تم عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة تحكيم مكونة من أحد عشر مختصاً من أساتذة الجامعة الأردنية وجامعة عمان العربية للدراسات العليا وكلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث وجامعة الإسراء ملحق (١)، حيث طلب منهم الحكم على مدى مناسبة الفقرة للعملية المعرفية الدالة عليها، وملاءمتها لأطفال الصف الخامس الأساس. أما من حيث مناسبة الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه فقد حذفت الفقرات التي اتفق ثمانية محكمين من أصل أحد عشر على ضرورة استبعادها، وقد بلغ عدد الفقرات المحذوفة (٢٦) فقرة وبذلك استقر الاختبار على (٣٠) فقرة. وللتأكد من مقروئية هذه الفقرات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تم عرضـها على عينة عشـوائية مناظرة من الطلبة المتواجدين في مخيم المدارس العصرية. فكانت ردودهم ايجابية وفهمهم للفقرات مقبولا. وقد توزعت الفقرات في صورتها النهائية على النحو التالي:

- الانتباه: (٤) فقرات.
- الإدراك: (٣) فقرات.
- التذكر:(٥) فقرات.
- حل المشكلات: (٣) فقرات.
- اتخاذ القرار: (٥) فقرات.
- التصورالعقلي (البصري والسمعي والحركي): (٦) فقرات.
- الفاعلية المعرفية: (٤) فقرات.

٢- صدق البناء:

لدعم صـدق البناء تم إجراء التحليل العاملي بهدف المقارنة بين الأداء على فقرات الاختبار بالبناء النظري للمقياس، بالإضـافة إلى تحديد تشبع الفقرات على الأبعاد المختلفة. وقد أظهرت النتائج بعد إجراء التدوير المتعامد أن هناك سـبعة أبعاد قد تشـبعت عليها الفقرات بدرجة تزيد عن (٠,٣٠٠) وأن المقياس قد فسر (٤٨,٢١٤%) فقط من نسبة التباين، والجدول (١) يبين قيم الجذر الكامن للأبعاد السبعة، ونسبة التباين الذي يفسره كل بعد، والنسـبة التراكمية للتباين. كما يبين الجدول (٢) تشبع الفقرات على الأبعاد السبعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول(١)

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين والنسبة التراكمية للتباين لمقياس العمليات المعرفية

البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
١	٥,٢٩٠	١٧,٦٣٣	١٧,٦٣٣
٢	١,٨٦٥	٦,٢١٦	٢٣,٨٤٩
٣	١,٧٣١	٥,٧٦٩	٢٩,٦١٨
٤	١,٥٠٦	٥,٠٢٠	٣٤,٦٣٨
٥	١,٤٤٨	٤,٨٢٥	٣٩,٤٦٣
٦	١,٣٦٥	٤,٥٥٢	٤٤,٠١٥
٧	١,٢٦٠	٤,١٩٩	٤٨,٢١٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول(٢)

تشبعات الفقرات على الأبعاد السبعة لمقياس العمليات المعرفية

البعد	الفقرة	درجة تشبع الفقرة
الانتباه	١	٠,٣٥٦
	٢	٠,٦٢٥
	٣	٠,٥٨٢
	٤	٠,٦٥٤
الإدراك	٥	٠,٣٤٢
	٦	٠,٣٩٣
	٧	٠,٥١٦
التذكر	٨	٠,٦٨٨
	٩	٠,٣٢٧
	١٠	٠,٦١٤
	١١	٠,٤٠١
	١٢	٠,٦٦٢
حل المشكلات	١٣	٠,٥٥٤
	١٤	٠,٦١٢
	١٥	٠,٤٢٠
اتخاذ القرار	١٦	٠,٤٥٤
	١٧	٠,٦١٥
	١٨	٠,٦٦٩
	١٩	٠,٦٤٥
	٢٠	٠,٣٢٢
التصور العقلي- البصري والسمعي والحركي	٢١	٠,٥٥١
	٢٢	٠,٧٢٨
	٢٣	٠,٧٦٥
	٢٤	٠,٦٨٥
	٢٥	٠,٥٥٧
	٢٦	٠,٥١٦
الفاعلية المعرفية	٢٧	٠,٥٧٤
	٢٨	٠,٤٢٠
	٢٩	٠,٥٥٤
	٣٠	٠,٤٧٤

وللتأكد من أحادية البعد للمقياس، تم حساب معامل الارتباط لجميع الأبعاد المكونة للمقياس، وقد تبين وجود قيم ارتباط مرتفعة بين الأبعاد السبعة مع بعضها البعض، مما يشير إلى وجود عامل واحد رئيس يشكل المقياس بشكل عام. والجدول (٣) يبين معاملات الارتباط كل بعد من أبعاد مقياس العمليات المعرفية بالأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٣)

معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس العمليات المعرفية مع بعضها والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الإدراك	التذكر	حل المشكلات	اتخاذ القرار	التصور البصري والسمعي والحركي	الفاعلية المعرفية	العلامة الكلية
الانتباه	٠,٤٣٥	٠,٤٧٠	٠,٣٧٧	٠,٣١٤	٠,٣٣٦	٠,٣٢٢	٠,٦٧٦
الإدراك		٠,٥١٨	٠,٣١٧	٠,١٦٣	٠,٤٠١	٠,٢٤٣	٠,٦٤١
التذكر			٠,٣٣٥	٠,٢٣١	٠,٤٤١	٠,٢٦٨	٠,٧١٨
حل المشكلات				٠,٢٤٠	٠,٣٥٣	٠,٢٤٨	٠,٥٩٠
اتخاذ القرار					٠,٢٦٢	٠,١٦٦	٠,٥٣٠
التصورالعقلي- البصري والسمعي						٠,٣٧٧	٠,٧٦٠
الفاعلية المعرفية							٠,٥٨٨

٣- ثبات المقياس:

معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي):

اســـتخرج معامل ثبات الاتســـاق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمقياس العمليات المعرفية وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٢) وهي قيمة تعد مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصحيح مقياس العمليات المعرفية:

على المفحوص أن يختار إجابة واحدة من بين ثلاث إجابات محتملة هي: دائماً، أحياناً، نادراً. خصصت للإجابة الأولى ثلاث درجات، ودرجتان للإجابة الثانية، ودرجة واحدة للإجابة الثالثة. وبالتالي تراوحت الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٠-٩٠) درجة.

تم تحديد نقاط القطع على النحو التالي:

١- نقطة القطع للمستوى الأعلى:

أعلى درجة ٣٠×٣=٩٠ والتي تمثل الإجابة "دائما"

الدرجة المتوسطة٣٠×٢= ٦٠ والتي تمثل الإجابة "أحيانا"

حسب المتوسط الحسابي للدرجتين فكان هو نقطة القطع للمستوى الأعلى ومقداره(٧٥).

٢- نقطة القطع للمستوى الأدنى:

أقل درجة ٣٠×١=٣٠ والتي تمثل الإجابة "نادراً".

الدرجة المتوسطة ٣٠×٢=٦٠ والتي تمثل الإجابة" أحياناً".

حسب المتوسط الحسابي للدرجتين فكان هو نقطة القطع للمستوى الأدنى ومقدارها (٤٥) (ملحق ٢).

مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي *Long form* (٢٠٠٠):

استخدم هذا المقياس في دراسة الجندي (٢٠٠٦) بعد ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية. وهو مصمم لقياس الذكاء الانفعالي لطلبة من أعمار ٧-١٨ سنة.

يتضمن مقياس بار-أون لقياس الذكاء الإنفعالي في صورته الأصلية (٦٠) فقرة، أربعين فقرة منها لقياس أبعاد الذكاء الانفعالي الأربعة (وهوما تم استخدامه في الدراسة الحالية) ملحق (٣)، وعشرين فقرة لقياس مصداقية المستجيب.

١- البعد بين الشخصي (Intrapersonal Scale) ويتألف من (٦) فقرات أخذت الأرقام الآتية: ٧،١٧،٢٨،٣١،٤٣،٥٣.

٢- بعد بين الأشخاص (Interpersonal Scale) ويتألف من (١٢) فقرة أخذت الأرقام الآتية: ٢،٥،١٠،١٤،٢٠،٢٤،٣٦،٤١،٤٥.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- بعد التكيف (Adaptability Scale) ويتألف من (١٠) فقرات أخذت الأرقام الآتية: ٥٧،٤٨،٤٤،٣٨،٣٤،٣٠،٢٥،٢٢،١٦،١٢.

٤- بعد إدارة الضغوط (Stress Management Scale) ويتألف من (١٢) فقرة أخذت الأرقام الآتية : ٥٨،٥٤،٤٩،٤٦،٣٩،٣٥،٢٦،٢١،١٥،١١،٦،٣.

لاستخراج دلالات صدق وثبات المقياس في صورته الأصلية تم تطبيقه على عينة كبيرة من الأطفال والمراهقين الذين اختيروا من مواقع متنوعة للمتكلمين باللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة وكندا . فيما يتعلق بثبات المقياس في صورته الأصلية، استخرج معامل الثبات بطريقة الإعادة حيث طبق على عينة مكونة ممن (٦٠) طالباً وطالبة من الأطفال والمراهقين، منهم (٢٧) من الذكور و(٣٣) من الإناث كان معدل العمر لديهم (١٣,١٥) سنة وتم استخراج مؤشرات الثبات للأبعاد المختلفة عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، وقد تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين٠,٧٧ إلى٠,٨٩. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٨٢ إلى٠,٩٠ (الجندي ،٢٠٠٦).

الخصائص السيكومترية لمقياس بار أون للذكاء الإنفعالي ٢٠٠٠:

١- صدق المحتوى

أ- عرضت الجندي (٢٠٠٦) فقرات المقياس على عدد من المختصين في اللغة الإنجليزية، ثم أعيدت ترجمتها من العربية إلى الإنجليزية من قبل مختصين آخرين، وتمت مراجعة الترجمة العربية لفقرات المقياس في صورته الأولية في ضوء المطابقة بين الصياغة الأولى والثانية لترجمة الفقرات.

ب- تم عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة تحكيم مكونة من أساتذة في جامعة عمان العربية للدراسات العليا وجامعة البتراء، حيث طلب من لجنة التحكيم الحكم على مدى ارتباط الفقرة بالبعد الذي وضعت له. ونتيجة لما أشار إليه المحكمون تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات (فقرة ٦،١٩،٢٠،٢٦،٣٦،٥٥،٥٦) وبقي تجميع الفقرات حسب البعد الذي تقيسه على ما هو عليه دون تغيير. وبهذا الإجراء بقي عدد الفقرات (٦٠) فقرة موزعة على الأبعاد كالآتي:

البعد الأول: بين الشخصي (٦) فقرات.

البعد الثاني: بين الأشخاص(١٢) فقرة.

البعد الثالث: التكيف (١٠) فقرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد الرابع: إدارة الضغوط (١٢) فقرات.

ج- تم عرض الفقرات على عينة مكونة من (١٢) طالباً وطالبة من مدارس الكلية العلمية الإسلامية من طلبة الصف الأول الثانوي علمي (٤) طلاب، الصف العاشر (٤) طلاب، الصف التاسع (٤) طالبات. وكذلك بتسجيل ملاحظاتهم حول مدى وضوح مضمون الفقرات، حيث تم تعديل بعضها في ضوء ذلك.

٢- صدق البناء

لدعم صدق البناء للمقياس قامت مطر (٢٠٠٤) بإجراء تحليل عاملي، بهدف تحليل العوامل التي شكلت مقياس بار- أون للذكاء الإنفعالي، بالإضافة إلى تحديد معاملات الارتباط الموجودة بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الفرعي من جهة والدرجة الكلية على المقياس من جهة أخرى، كذلك تم تحديد تشبعات الفقرات على العوامل المختلفة المكونة للمقياس بعد إجراء التدوير المتعامد. وقد أظهرت النتائج بعد إجراء التدوير المتعامد وتحديد العوامل بأربعة عوامل رئيسة لأغراض الدراسة الحالية، وأن المقياس قد فسر (٣٧,٤٩) من نسبة التباين الكلي. حيث توزعت هذه النسبة كما هو موضح في الجدول (٤).

الجدول (٤)

نسب التباين المفسر للعوامل الأربعة على الأبعاد الأربعة لمقياس بار_ أون للذكاء الانفعالي

الأبعاد	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر
البعد بين الشخصي	٤,٠٧٩	١٠,٤٥٨
البعد بين الأشخاص	٣,٩٥٥	١٠,١٤٢
التكيف	٣,٦٤٩	٩,٣٥٦
إدارة الضغوط	٢,٩٣٩	٧,٥٣٧

أما نتائج التحليل العاملي ما بعد التدوير تم استبقاء الفقرات التي حصلت على قيمة تشبع تزيد عن (٠,٣٠) على كل بعد. والجدول (٥) توضح معاملات تشبع الفقرات على كل بعد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٥)

تشبعات الفقرات لمقياس بار-أون للذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة

البعد	رقم الفقرة	تشبع الفقرات
بين الأشخاص	٥٥	٠,٦٥٤
	٥١	٠,٦٠٠
	٥٩	٠,٥٨٢
	١٠	٠,٥٧٢
	٤٥	٠,٥٦١
	١٤	٠,٥٥٥
	٥	٠,٥٥١
	٢٤	٠,٥٤٩
	٢٠	٠,٥٤٢
	٢	٠,٤٩٩
	٣٦	٠,٣٩٤
	٥٧	٠,٣٥١
ادارة الضغوط	٣٥	٠,٨٠٥
	٥٤	٠,٧٧٩
	٥٨	٠,٦٦٤
	٤٦	٠,٥٤٧
	٣	٠,٥١٥
	٢٦	٠,٥٠٢
	٤٩	٠,٥٠١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تابع الجدول (٥)

البعد	رقم الفقرة	تشبع الفقرات
	٦	٠,٤٩٢
	١١	٠,٤٥٢
	١٥	٠,٤٠٠
	٢١	٠,٣٨٣
	٣٩	٠,٣٤٨
بين الشخصي	٤٣	٠,٨١١
	٧	٠,٨٠٢
	٣١	٠,٧٩٠
	١٧	٠,٧٦٦
التكيف	٣٠	٠,٧٣٤
	٤٤	٠,٧٢٦
	٢٢	٠,٦٩٤
	١٢	٠,٦٤٨
	٣٤	٠,٥٨٧
	٢٥	٠,٥٠٦
	١٦	٠,٤٧٦
	٣٨	٠,٤٦٣

نتيجة التحليل السابق تم حذف الفقرتين رقم ٣٩،٣ من البعد بين الشخصي بسبب ارتباطها السلبي مع هذا البعد.

٣- ثبات المقياس:

فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم التحقق منه كالآتي:

معامل الثبات بطريقة الإعادة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قامت (الجندي، ٢٠٠٦) باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة حيث تم اختيار عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من مدارس الكلية العلمية الإسلامية، من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، وطبق عليهم المقياس للمرة الأولى بتاريخ ٢٠٠٥/٤/٢٠، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد (١٥) يوما. وتم استخرج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني.

تراوحت معاملات الثبات بهذه بين .٠,٨٤ إلى ٠,٩٥ باستثناء الانطباع الإيجابي الذي بلغ معامل ثباته ٠,٦٥ وجميع هذه المعاملات تعتبر مقبولة .

كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي لنفس العينة باستخدام كرونباخ ألفا وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٧٤ و٠,٨٦ باستثناء الانطباع الإيجابي الذي بلغ معامل ثباته ٠,٥٣. ويفسر تدني الانطباع الإيجابي بارتباطه بالحالة النفسية اللحظية للمستجيب.

تصحيح مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي:

يحتوي مقياس بار-أون على أربعة خيارات لكل فقرة، يختار منها الطالب/الطالبة ما يناسبه من الخيارات وهي كالتالي: ١ = نادرا جدا، ٢ = نادرا، ٣ = أحيانا، ٤ =غالباً.

بحيث تكون أعلى درجة لكل مفردة دالة على زيادة الذكاء الانفعالي عند المفحوص، باستثناء أرقام الفقرات الآتية: (٦)، (١٥)، (٢١)، (٢٦)، (٢٨)، (٣٥)، (٣٧)، (٤٦)، (٤٩)، (٥٣)، (٥٤)،(٥٨) بحيث تصبح كالتالي: ٤ = نادراً جداً، ٣= نادراً، ٢= أحياناً،١= غالباً. لأن هذه الفقرات فقرات سلبية يتم عكس الدرجة التي تأخذها اختيار نادرا جدا بحيث تصبح أعلى درجة وأقل درجة لاختيارغالباً. وقد تراوحت الدرجات على كل بعد بما يتناسب وعدد الفقرات.

بطاريتا الألعاب الموجهة وغير الموجهة

١- قامت الباحثة بجمع المعلومات عن الألعاب الإلكترونية من المواقع الإلكترونية المختلفة في محاولة للتعرف على طبيعة هذه الألعاب وكيفية لعبها وهل تختلف الألعاب الموجودة على الإنترنت عن تلك المتوافرة في محلات الألعاب الإلكترونية.

٢- تمت زيارة العديد من محلات الألعاب الإلكترونية، والتعرف على الألعاب المتوفرة في الأسواق وطرح العديد من الأسئلة المتعلقة بالألعاب على أصحاب تلك المحلات: من مثل: هل الألعاب الموجودة في الأسواق هي نفسها المتوفرة على الانترنت؟ هل يمكن تجميع الألعاب على قرص

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مدمج؟ هل يمكن تشغيل أية لعبة؟ ما هي الشروط اللازم توفرها في جهاز الحاسوب لتشغيل معظم الألعاب؟ وما هي نوعية الألعاب المناسبة لعمر (١٠-١٢) سنة من الذكور والإناث؟

٣- استشارة ذوي الاختصاص في هذا الموضوع من خلال أستاذين في هندسة الحاسوب في الجامعة الأردنية .

٤- الحصول على نماذج من هذه الألعاب ومحاولة تشغيلها من طرف الباحثة للتدرب على تشغيلها.

٥- زيارة المدرسة المراد تطبيق التجربة فيها (مدارس المنهل) والتعرف على الإمكانات المتوافرة في مختبرات الحاسوب للذكور والإناث وذلك برفقة فني الحاسوب يعمل في مختبرات الجامعة الأردنية وصاحب أحد محلات هذا النوع من الألعاب.

٦- البحث عن الألعاب الإلكترونية التي تتلاءم مع إمكانات المختبرات الموجودة في المدرسة لكي تتكون منها بطاريتا الألعاب .

٧- الاتفاق مع فني الحاسوب المشار إليه على التواجد في مختبر الحاسوب الكائن بمدارس المنهل طوال فترة التدريب المقررة.

٨- تجميع وتصنيف الألعاب الالكترونية الى الفئات التالية: سباق سيارات CARS، ألغازPuzzles، استراتيجيات Strategies، حركة action، كرة قدمSoccer.

٩- اختيار مجموعة من الألعاب الإلكترونية (٩) لعب، وتتوزع على الفئات السابقة جميعها، بحيث تتكون بذلك بطارية الألعاب الإلكترونية الموجهة.

١٠- تم اختيار عشوائي لمجموعة من الألعاب الإلكترونية (٧) ألعاب من السوق، بغض النظر عن نوعية اللعبة أو تصنيفها. كما أتيحت الفرصة لأفراد المجموعة الفرعية الدخول على ألعاب من خلال الإنترنت ابتداء من الأسبوع الثامن. وعليه يكون بالإمكان الاختيار من مجموعة الألعاب المختارة عشوائياً أو تلك الموجودة في الإنترنت بحيث تتكون بذلك بطارية الألعاب الإلكترونية غير الموجهة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اجراءات التجربة

أولا: لتكوين المجموعتين التجريبية والضابطة أنجزت الخطوات التالية:

١- زيارة بعض المدارس الخاصة في عمان الغربية ومقابلة المسؤولين فيها، بحثاً عن المدارس التي تتوفر فيها الشروط التالية:

أ- وجود شعب للصف الخامس الأساس ذكوراً وإناثاً.

ب- توفر مختبرات حاسوب بها أجهزة كافية لأفراد الدراسة.

ج- قبولها لإجراء التجربة على طلبتها.

٢- وقع الاختيار على مدارس المنهل ومدرسة الريادة العلمية الكائنة في ضاحية الرشيد بعمان الغربية، وذلك لتوفر الشروط المطلوبة فيهما إضافة إلى تساوي أقساط الطلبة والتقارب المكاني بين المدرستين.

٣- خصصت تسعة حواسيب لعرض الألعاب الإلكترونية الموجهة، وثمانية حواسيب أخرى لعرض الألعاب غير الموجهة، وذلك في مختبر الحاسوب الخاص بالذكور، دون أن يعلم أفراد الدراسة بهذا التوزيع.

٤- طلب من أفراد المجموعة التجريبية الذكور أن يجلس كل منهم أمام جهاز حاسوب. ثم ثبتت بطاقة تحمل اسم الطالب على جهاز الحاسوب الخاص به طوال التجربة. الطلبة الذين جلسوا أمام الحواسيب الخاصة بعرض الألعاب الموجهة شكلوا المجموعة التجريبية الفرعية الأولى، والذين جلسوا أمام الحواسيب الأخرى شكلوا المجموعة التجريبية الفرعية الثانية حيث تعرض الألعاب غير الموجهة.

٥- تم لقاء جميع الأفراد الذكور في حصة واحدة نظراً لتوفر العدد الكافي من الحواسيب.

٦- بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية الإناث فقد قسموا عشوائياً الى مجموعتين عدد كل منهما تسعة وعشرة أفراد. وخصصت حصة لكل منهما وذلك نظراً لقلة عدد أجهزة الحاسوب المتوفرة في المختبر الخاص بالإناث.

٧- توزعت كل مجموعة على الحواسيب العشرة وحددت مجموعة الألعاب الموجهة ومجموعة الألعاب غير الموجهة اللتان تشكلان المجموعة التجريبية للإناث بالطريقة نفسها التي استخدمت مع الذكور. وبالتالي حصلنا على مجموعتي إناث تتعامل مع الألعاب الموجهة عدد كل منهما خمس طالبات، وعلى مجموعتي إناث تتعامل مع الألعاب غير الموجهة بهما العدد نفسه في الحصة الواحدة.

٨- بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تم اختيار شعبتي الصف الخامس الأساس الكائن بمدرسة الريادة العلمية لتكون المجموعة الضابطة وعدد أفرادها (٣٩) طالباً وطالبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٩- تم الحصول على موافقة أولياء أمور الطلبة أفراد الدراسة على مشاركتهم في التجربة. ملحق (٤).

ثانيا: اجراءات حصة الألعاب الالكترونية:

فيما يلي عرض للخطوات المتبعة في إدارة حصة الألعاب الإلكترونية:

١- التحضير للحصة

يتولى فني الحاسوب إنزال اللعبة المقررة في حواسيب المختبر في اليوم الذي يسبق الحصة. لعبة من بطارية الألعاب الموجهة ولعبة من بطارية الألعاب غير الموجهة. الممارسة الفعلية للعبة سارت على النحو التالي:

أ- يتخذ كل فرد من أفراد الدراسة مكانه ويظل محافظاً على المكان نفسه طوال فترة التجربة.

ب- يخصص يوم للذكور بواقع حصة واحدة في الأسبوع ويوم للإناث بواقع حصتين في الأسبوع لأن مدارس المنهل غير مختلطة. وكون مختبر الحاسوب الخاص بالإناث لا يستوعب جميع أفراد المجموعة التجريبية من الإناث.

ج- التهيئة قبل الشروع في اللعب.

تتولى الباحثة توجيه أسئلة في كل حصة من قائمة من الأسئلة الموزعة على الحصص الثلاث الأولى وتتحاور مع الطلبة حول السؤال المقدم في فترة لا تزيد عن خمس دقائق.

د- التعليمات

تذكر الباحثة بالتعليمات التي عليهم إتباعها والتي ذكرت في اللقاء التمهيدي .

هـ- يؤذن للطلبة الشروع في ممارسة اللعبة، بحضور كل من: الباحثة، وفني الحاسوب وأستاذ الحاسوب في المدرسة وذلك لحل أي إشكالات فنية تطرأ أثناء اللعب.

و- تلاحظ الباحثة سلوكات الطلبة وتدون ما تلاحظه من سلوك وانفعالات وتعليقات.

ز- الوقت المخصص للحصة الواحدة (٤٥) دقيقة.

٢- الخاتمة

ينتهي اللعب قبل خمس دقائق من انتهاء الحصة الصفية وعلى مدى الحصص الثلاث الأولى حيث توجه الباحثة سؤالاً في كل حصة من قائمة الأسئلة المعدة لذلك. كي تتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن أنفسهم وميولهم نحو اللعبة الممارسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حصص الألعاب الالكترونية

بلغ عدد الحصص ثلاث عشرة حصة لدى الإناث، وإحدى عشرة حصة لدى الذكور موزعة على الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ بمعدل حصة أسبوعية للذكور وحصتين أسبوعياً للإناث. والجدول رقم (٦) يبين الألعاب الموجهة للذكور والإناث وصنف كل لعبة وتاريخ تشغيلها. والجدول رقم (٧) يتضمن الألعاب غير الموجهة المأخوذة من السوق إضافة لألعاب حرة يختارها أفراد المجموعة الذين يلعبون ألعابا غير موجهة من الإنترنت ملحق (٥).

جدول (٦)
الألعاب الموجهة للذكور والإناث

اسم اللعبة	تصنيف اللعبة	تاريخ التشغيل
Need 4Speed two	Cars	٢٠٠٦/٩/٢٠-١٩-١٣-١٢
Star war	Action	٢٠٠٦/٩/٢٦-٢٥
Demo		٢٠٠٦/١٠-٤-٣
Barbie		٢٠٠٦/١٠/١٠
Fifa	Score	٢٠٠٦/١٠/١١
Free Games	-	٢٠٠٦/١٠/١٧-١٦
Jigsaw	Puzzle	٢٠٠٦/١٠/١٣
Fifa	score	٢٠٠٦/١١/١
Jigsaw	Puzzle	٢٠٠٦/١١/٦
IG Vampire	Strategy	٢٠٠٦/١١/٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٧)
الألعاب غير الموجهة للذكور والإناث

اسم اللعبة	تاريخ التشغيل
Sky	٢٠٠٦/٩/٢٠-١٩-١٣-١٢
Jess Ball	٢٠٠٦/٩/٢٠-١٩
Pipe & Ski	٢٠٠٦/٩/٢٦-٢٥
Tic Tactics	٢٠٠٦/١٠/٤-٣
Chips	٢٠٠٦/١١/-١١-١٠
Sonic	٢٠٠٦/١٠/٣١
Beckman gold , Racing	٢٠٠٦/١١/٧-٦
ألعاب حرة يختارها الطلبة من الإنترنت	ما تبقى من الفصل الدراسي

منهجية الدراسة

استخدم لأغراض الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي (Quasi exp).

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة:

- بطاريتا الألعاب الالكترونية الموجهة وغير الموجهة.

المتغيرات التابعة:

- العمليات المعرفية: معبراً عنها بدرجات الطلبة على أبعاد مقياس العمليات المعرفية السبعة، والدرجة الكلية للمقياس.
- الذكاء الإنفعالي: معبراً عنه بدرجات الطلبة على مقياس بار-أون للذكاء الإنفعالي بأبعاده الأربعة، والدرجة الكلية للمقياس

المتغيرالتصنيفي:

- الجندر (ذكر، وأنثى).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصميم الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة التصميم العاملي، وذلك على النحو التالي:

الجندر/المجموعة	تجريبية(١)	تجريبية(٢)	ضابطة
ذكور	O x O	O x O	O O
إناث	O x O	O x O	O O

المعالجة الاحصائية:

للتحقق من فرضيتي الدراسة تم استخدام أسلوب التحليل التباين المشترك المتعدد MANCOVA وتحليل التباين المشترك ANCOVA، واستخدم الاحصائي LSD للمقارنات البعدية لفحص الفروق الدالة إحصائياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الألعاب الإلكترونية على كل من: العمليات المعرفية: الانتباه، والإدراك، والتذكر، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتصور العقلي (البصري والسمعي والحركي)، والفاعلية المعرفية. والذكاء الانفعالي: بين الشخصي وبين الأشخاص، وإدارة الضغوط، والتكيف. لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة. وقد خصص هذا الفصل لعرض ما انتهت اليه هذه الدراسة من نتائج على النحو التالي:

أولا: مقياس العمليات المعرفية

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة تعزى لمتغير المجموعة (الموجهة، غير الموجهة، الضابطة) وذلك على مقياس العمليات المعرفية بأبعاده السبعة.

٢- لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجندر في العمليات المعرفية وأبعاده السبعة.

للتحقق من الفرضتين حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخام للدرجات القبلية والبعدية حسب متغيرالمجموعة (الموجهة، غير الموجهة، والضابطة) والجندر والتفاعل بينهما، واستخدم تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لفحص أثر المجموعة (الموجهة، غير الموجهة، والضابطة) والجندر والتفاعل بينهما على درجات العمليات المعرفية بأبعاده السبعة. كما استخدم تحليل التباين المشترك(ANCOVA) لفحص أثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على كل بعد من الأبعاد على حدة. واستخدم اختبارLeast significant differences (LSD) لفحص الفروق في حال أظهر تحليل التباين المشترك وجودها لكل مجموعتين معاً. وحسبت المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات البعدية حسب المجموعة والجندر والتفاعل بينهما لكل بعد من الأبعاد. علماً انه تم حذف المتغيرات المشتركة (Covariates) المتمثلة بالدرجات القبلية على الأبعاد السبعة من جداول تحليل التباين المشترك لكل من الأبعاد وذلك لعدم الحاجة لها في أثناء تفسير النتائج ولتصغير حجم الجداول مع إبقاء المعلومة غير منقوصة وفيما يلي عرض للنتائج:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخام القبلية والبعدية لمقياس العمليات المعرفية وأبعاده السبعة

	الجنس	المجموعة موجهة		غير موجهة		ضابطة		الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانتباه/قبلي	ذكور	9.7	1.4	9.6	1.3	10.2	2.0	9.9	1.7
	اناث	9.0	1.8	10.2	1.5	10.7	1.3	10.1	1.6
	الكلي	9.3	1.6	9.9	1.4	10.4	1.7	10.0	1.7
الادراك/قبلي	ذكور	6.3	2.1	7.1	2.1	7.6	1.5	7.2	1.8
	اناث	7.1	1.4	7.6	0.8	7.5	1.2	7.4	1.1
	الكلي	6.7	1.7	7.4	1.5	7.6	1.3	7.3	1.5
التذكر/قبلي	ذكور	12.7	1.9	12.1	2.2	12.3	2.6	12.4	2.3
	اناث	10.8	2.1	12.7	2.2	11.6	2.7	11.7	2.5
	الكلي	11.7	2.2	12.4	2.1	12.0	2.6	12.0	2.4
حل المشكلات/قبلي	ذكور	6.6	1.6	6.8	1.8	6.6	1.7	6.6	1.6
	اناث	6.4	1.9	6.8	1.6	6.6	1.7	6.6	1.7
	الكلي	6.5	1.7	6.8	1.7	6.6	1.6	6.6	1.6
اتخاذ القرار/قبلي	ذكور	11.0	1.8	10.0	1.3	10.8	2.2	10.7	2.0
	اناث	9.3	2.3	11.0	1.8	10.1	2.6	10.1	2.3
	الكلي	10.2	2.2	10.6	1.7	10.4	2.4	10.4	2.2
التصور العقلي/قبلي	ذكور	14.9	1.9	15.0	2.9	15.0	3.7	15.0	3.1
	اناث	15.9	1.4	16.4	2.4	16.0	1.7	16.1	1.8
	الكلي	15.4	1.7	15.8	2.6	15.5	3.0	15.5	2.6
الفاعلية المعرفية/قبلي	ذكور	8.6	1.9	9.6	2.6	9.2	3.6	9.2	3.1
	اناث	9.7	1.7	9.5	2.5	9.2	2.9	9.4	2.5
	الكلي	9.1	1.8	9.6	2.4	9.2	3.3	9.3	2.8
الدرجة الكلية/قبلي	ذكور	69.7	8.4	70.3	9.4	71.8	13.0	70.9	11.1
	اناث	68.2	5.9	74.2	7.7	71.6	7.8	71.5	7.5
	الكلي	68.9	7.1	72.4	8.5	71.7	10.8	71.2	9.5
الانتباه/بعدي	ذكور	9.3	1.8	10.3	2.1	10.2	1.4	10.0	1.7
	اناث	9.3	2.0	8.9	0.9	10.7	1.6	9.9	1.7
	الكلي	9.3	1.8	9.5	1.7	10.5	1.5	10.0	1.7
الادرك/بعدي	ذكور	7.3	1.5	8.0	1.6	7.7	1.3	7.7	1.4
	اناث	7.3	1.3	7.4	1.3	8.1	1.3	7.7	1.3
	الكلي	7.3	1.4	7.7	1.5	7.8	1.3	7.7	1.3
التذكر/بعدي	ذكور	13.0	1.8	13.1	1.6	11.7	2.4	12.3	2.2
	اناث	12.1	2.6	12.3	2.5	13.3	1.7	12.7	2.2
	الكلي	12.6	2.2	12.7	2.1	12.4	2.2	12.5	2.2

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حل المشكلات/بعدي	ذكور	7.0	1.6	7.8	1.8	7.4	1.6	7.4	1.6
	اناث	6.7	1.1	6.8	1.3	6.7	2.2	6.7	1.7
	الكلي	6.8	1.3	7.2	1.6	7.1	1.9	7.0	1.7
اتخاذ القرار/بعدي	ذكور	11.3	2.4	12.8	2.5	10.1	2.2	11.0	2.5
	اناث	9.8	1.9	10.2	2.3	10.5	1.7	10.2	1.9
	الكلي	10.6	2.2	11.3	2.7	10.3	1.9	10.6	2.2
التصور العقلي/بعدي	ذكور	15.4	1.7	15.5	2.6	14.7	3.2	15.0	2.7
	اناث	16.8	1.8	16.3	1.9	16.4	1.9	16.5	1.8
	الكلي	16.1	1.8	15.9	2.2	15.5	2.8	15.7	2.4
الفاعلية المعرفية/بعدي	ذكور	9.7	1.6	10.9	1.4	9.5	1.6	9.8	1.6
	اناث	8.8	1.7	9.3	1.4	9.8	1.8	9.4	1.7
	الكلي	9.2	1.7	10.0	1.6	9.7	1.7	9.6	1.6
الدرجة الكلية /بعدي	ذكور	73.1	9.2	78.3	10.4	71.3	8.7	73.2	9.3
	اناث	70.8	10.0	71.2	6.9	75.4	7.5	73.2	8.1
	الكلي	71.9	9.4	74.3	9.1	73.2	8.3	73.2	8.7

يبين الجدول (٨) أن الفروق بين المجموعتين (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة) كانت قليلة وذلك يعود الى عملية الضبط عند اختيار المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، كما يتبن أن وضوح درجات التحسن بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند المجموعة التجريبية (الموجهة، وغير الموجهة)، ويشير الجدول أيضاً الى عدم وجود درجات التحسن على الاختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة. كل ذلك يوضح أثر المعالجة (الألعاب الالكترونية) على درجات مقياس العمليات المعرفية بأبعاده السبعة.

لفحص أثر المجموعة (الموجهة، غير موجهة، والضابطة) والجندر والتفاعل بينهما على درجات مقياس العمليات المعرفية، استخدم تحليل التباين المشترك المتعدد فكانت النتائج المبينة في جدول (٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٩)

تحليل التباين المشترك المتعدد لتأثير متغيرات الدراسة المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على مقياس العمليات المعرفية

مصادر التباين	قيمة ويلكس لامبدا	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانتباه	٠,٨٦	٠,٦٩٢	٠,٦٧٨
الادراك	٠,١١١	٠,٨٨٨	٠,٥٢٢
التذكر	٠,٢٢٣	١,٧٨٨	٠,١٠٨
حل المشكلة	٠,١٢	٠,٩٤	٠,٩٩٨
اتخاذ القرار	٠,٢٣١	١,٨٤٥	٠,٩٧
التصور العقلي	٠,٦٧	٠,٥٣٣	٠,٨٠٥
الفاعلية المعرفية	٠,١٤٠	١,١١٦	٠,٣٦٦
المجموعة	٠,٣٢٤	٢,٦٣٦	٠,٠٢٠
الجندر	٠,٢٤٤	١,٩٤٨	٠,٠٧٩
التفاعل بين المجموعة والجنس	٠,٢٥٤	٢,٠٦٤	٠,٠٦٢

يبين تحليل التباين المشترك المتعدد وجود أثر ذي دلالة احصائية على درجات العمليات المعرفية بأبعادها المختلفة حيث بلغت قيمة ف(٢,٦٣٦)، ولم يظهر أثر ذو دلالة احصائية في درجات العمليات المعرفية يعزى للجندر أوالتفاعل بين الجندر والمجموعة.

وفيما يلي عرض لنتائج تحليل التباين المشترك لأثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على كل بعد من الأبعاد المعرفية كل على حدة.

أ- الانتباه

استخدم تحليل التباين المشترك لفحص أثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على بعد الانتباه والجدول (١٠) يبين ذلك كما حسبت المتوسطات البعدية المعدلة على بعد الانتباه تعزى للمجموعة والجندر والتفاعل بينهما والجدول (١١) يبين ذلك، واستخدم LSD لفحص الفروق الثنائية بين المجموعات في حال أظهر تحليل التباين المشترك وجود فروق والجدول (١٢) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١٠)

تحليل التباين المشترك للأداء على بعد الانتباه تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	١٨,٢٩٥	٢	٩,١٤٧	٣,٤٣٢	٠,٠٣٩
الجندر	٠,١٦٥	١	٠,١٦٥	٠,٦٢	٠,٨٠٥
التفاعل	١٣,٣٣٦	٢	٦,٦٦٨	٢,٥٠٢	٠,٠٩٠
الخطأ	١٦٦,٢٢٧	٦٢	٢,٦٦٥		
الكلي	٢١٠,٨٨٠	٧٤			

تشـــير النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠) إلى وجود أثر ذي دلالة احصـــائية في درجات الانتباه تعزى لمتغير المجموعـة حيـث بلغت قيمة ف (٣,٤٣٢) ويبين اختبار LSD للفروق الثنائية أن هناك فروقاً ذات دلالة احصـائية بين المجموعة الضـابطة من جهة وبين المجموعة التجريبية الموجهة وغير الموجهة من جهة أخرى، وقد بلغ المتوسـط الحسـابي البعدي المعدل لدرجات الانتباه للمجموعة الضـابطة (١٠,٥٠) في حين بلغ للمجموعة التجريبية الموجهة ٩,٣٥ وبلغ للمجموعة التجريبية غير الموجهة(٩,٥٣٠).

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للأداء والاخطاء المعيارية على بعد الانتباه تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما

	الجندر				المجموع	
	ذكر		أنثى			
المجموعة	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل البعدي	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
موجهة	٩,٠٦٢	٠,٥٨١	٩,٦٤١	٠,٥٧٥	٩,٣٥١	٠,٤٠٣
غير موجهة	١٠,٢٧١	٠,٥٨٨	٨,٧٨٨	٠,٥٢٤	٩,٥٣٠	٠,٣٩١
الضابطة	١٠,٢١٢	٠,٣٦٨	١٠,٧٨٨	٠,٤١١	١٠,٥٠٠	٠,٢٧٢
الكلي	٩,٨٤٨	٠,٣٠٧	٩,٧٣٩	٠,٢٩٢	٩,٧٩	٠,٢٠٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول(١٢)
مستويات الدلالة لاختبار (LSD) للمقارنات البعدية على بعد الانتباه

المجموعة	موجهة	غير موجهة
غير موجهة	٠,٧٥	
ضابطة	٠,٠٢٥	٠,٠٤٨

ب-الإدراك

استخدم تحليل التباين المشترك لفحص أثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على درجات الإدراك والجدول (١٣) يبين ذلك. كما حسبت المنتوسطات البعدية المعدلة لدرجات الإدراك حسب المجموعة والجندر والتفاعل بينهما والجدول (١٤) يبين ذلك .

الجدول (١٣)
تحليل التباين المشترك للأداء على بعد الإدراك تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	١,٤٥٣	٢	٠,٧٢٦	٠,٣٦٩	٠,٦٩٣
الجندر	٠,٩٠	١	٠,٩٠	٠,٤٦	٠,٨٣١
التفاعل	٣,٢٠٧	٢	١,٠٦٤	٠,٨١٤	٠,٤٤٨
الخطأ	١٢٢,١٦٦	٦٢	١,٩٧٠		
الكلي	١٣٤,٣٢٠	٧٤			

تشيرالنتائج المبينة في الجدول أنه ليس هناك أثر ذو دلالة إحصائية في درجات الإدراك تبعاً لمتغيري المجموعة أوالجندر أوالتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٤)
المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للأداء والاخطاء المعيارية على بعد الإدراك تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما

المجموعة	الجندر				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل البعدي	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
موجهة	٧,٥١٠	٠,٥٠٢	٧,٣٦٧	٠,٤٩٥	٧,٤٣٩	٠,٣٤٦
غير موجهة	٧,٩٩٢	٠,٥٠٦	٧,٤٤٠	٠,٤٥٠	٧,٧١٦	٠,٣٣٦
الضابطة	٧,٥٨٠	٠,٣١٧	٨,٠٣٣	٠,٣٥٤	٧,٨٠٦	٠,٢٣٣
الكلي	٧,٦٩٤	٠,٢٦٤	٧,٦١٣	٠,٢٥١	٧,٦٥٤	٠,١٧٥

ج- التذكر

استخدم تحليل التباين المشترك لفحص أثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على درجات التذكر والجدول (١٥) يبين ذلك. كما حسبت المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات التذكر حسب المجموعة والجندر أوالتفاعل بينهما، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

الجدول (١٥)
تحليل التباين المشترك للأداء على بعد التذكر تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	١,٢١٣	٢	٠,٦٠٦	٠,١٢٤	٠,٨٨٣
الجندر	٠,١١٨	١	٠,١١٨	٠,٠٢٤	٠,٨٧٧
التفاعل	٢٥,٢٩١	٢	١٢,٦٤٥	٢,٥٩٤	٠,٠٨٣
الخطأ	٣٠٢,٢٣٢	٦٢	٤,٨٧٥		
الكلي	٣٤٨,٧٢٠	٧٤			

تشير النتائج الواردة في الجدول على عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في درجات التذكر تبعاً لمتغيري المجموعة أوالجندر أوالتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية للأداء والاخطاء المعيارية على بعد التذكر تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما

المجموعة	الجندر				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	المتوسط المعدل البعدي	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل البعدي	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
موجهة	١٢,٩٧٧	٠,٧٩٠	١٢,٤٠٧	٠,٧٧٨	١٢,٦٩٢	٠,٥٤٤
غير موجهة	١٣,١٣٤	٠,٧٩٦	١٢,٣٠٦	٠,٧٠٨	١٢,٧٢٠	٠,٥٢٨
الضابطة	١١,٥٩٦	٠,٤٩٨	١٣,٢٧٢	٠,٥٥٦	١٢,٤٣٤	٠,٣٦٧
الكلي	١٢,٥٦٩	٠,٤١٥	١٢,٦٦٢	٠,٣٩٥	١٢,٦١٥	٠,٢٧٥

د- حل المشكلة

لفحص أثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على درجات حل المشكلة استخدم تحليل التباين المشترك والجدول (١٧) يبين ذلك. كما حسبت المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات حل المشكلة حسب المجموعة أوالجندر أوالتفاعل بينهما والجدول (١٨) يبين ذلك.

الجدول (١٧)

تحليل التباين المشترك للأداء على بعد حل المشكلة تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	٠,٨٧٤	٢	٠,٤٣٧	٠,١٤٥	٠,٨٦٥
الجندر	٣,٨١٥	١	٣,٨١٥	١,٢٦٩	٠,٢٦٤
التفاعل	١,٤٤٨	٢	٠,٧٢٤	٠,٢٤١	٠,٧٨٧
الخطأ	١٨٦,٣٩٤	٦٢	٣,٠٠٦		
الكلي	٢١٠,٨٨٠	٧٤			

تشير النتائج الواردة في الجدول بأن ليس هناك أثر ذو دلالة إحصائية في درجات حل المشكلة تبعا لمتغيري المجموعة والجندر أوالتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١٨)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للأداء والاخطاء المعيارية على بعد حل المشكلة تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما

المجموعة	الجندر				المجموع	
	ذكر		انثى			
	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
موجهة	٧,٠١٢	٠,٦٢١	٦,٨٧٤	٠,٦١١	٦,٩٤٣	٠,٤٢٨
غير موجهة	٧,٧٢١	٠,٦٢٥	٦,٧٤٦	٠,٥٥٦	٧,٢٣٣	٠,٤١٥
الضابطة	٧,٢٣٥	٠,٣٩١	٦,٧٧١	٠,٤٣٧	٧,٠٠٣	٠,٢٨٨

هـ- اتخاذ القرار

لفحص أثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على درجات اتخاذ القرار اســـتخدم تحليل التباين المشترك والجدول (١٩) يبين ذلك. كما حسبت المتوسطات البعدية المعدلة للدرجات على بعد اتخاذ القرار حسب المجموعة والجندر أوالتفاعل بينهما والجدول (٢٠) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٩)
تحليل التباين المشترك للأداء على بعد اتخاذ القرار تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	١٢,٢٠٤	٢	٦,١٠٢	١,٤٧٤	٠,٢٣٧
الجندر	١٤,٤٥٢	١	١٤,٤٥٢	٣,٤٩٠	٠,٠٦٦
التفاعل	٤١,٠٢٢	٢	٢٠,٥١١	٤,٩٥٣	٠,٠١٠
الخطأ	٢٥٦,٧٤٧	٦٢	٤,١٤١		
الكلي	٣٥٩,٧٨٧	٧٤			

تشـــير النتائج الواردة في الجدول الى وجود أثر ذي دلالة احصـــائية في درجات اتخاذ القرار تعزى للتفاعل بين الجندر والمجموعة حيث بلغت قيمة ف (٤,٩٥). وقد بلغ المتوسـط الحسـابي البعدي المعدل لـدرجـات اتخـاذ القرار عند ذكور المجموعة التجريبية الموجهة (١١,٠٥٠) وذكور المجموعة التجريبية غير الموجهـة (١٢,٨٨٢)، وذكور المجموعـة الضـــابطة (٣,٩٨٢) وإناث المجموعة التجريبية الموجهة (١٠,٢٥٩) وإناث المجموعة التجريبية غير الموجهة (٩,٨٧٠) وإثاث المجموعة الضابطة (١٠,٧١٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٢٠)
المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للأداء والاخطاء المعيارية على بعد اتخاذ القرار تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما

	الجندر				المجموع	
	ذكر		أنثى			
المجموعة	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
موجهة	١١,٠٥٠	٠,٧٢٨	١٠,٢٥٩	٠,٧١٧	١٠,٦٥٤	٠,٥٠٢
غير موجهة	١٢,٨٨٢	٠,٧٣٣	٩,٨٧٠	٠,٦٥٣	١١,٣٧٦	٠,٤٨٧
الضابطة	٣,٩٨٢	٠,٤٥٩	١٠,٧١٣	٠,٥١٣	١٠,٣٨٤	٠,٣٣٨
الكلي	١١,٣٠٥	٠,٣٨٣	١٠,٢٨١	٠,٣٨٣	١٠,٧٩٣	٠,٢٥٤

و- التصور العقلي (البصري والسمعي والحس حركي)

لفحص أثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على درجات التصور العقلي استخدم تحليل التباين المشترك والجدول (٢١) يبين ذلك. كما حسبت المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات التصور العقلي حسب المجموعة والجندر والتفاعل بينهما والجدول (٢٢) يبين ذلك.

الجدول (٢١)
تحليل التباين المشترك للأداء على بعد التصور العقلي تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	١٥,٤١٧	٢	٧,٧٠٩	١,٤٧٥	٠,٢٣٧
الجندر	١٧,٩٨٠	١	١٧,٩٨٠	٣,٤٤١	٠,٠٦٨
التفاعل	٦,٤٣١	٢	٣,٢١٥	.٦١٥٠	٠,٥٤٤
الخطأ	٣٢٣,٩٣١	٦٢	٥,٢٢٥		
الكلي	٤٣٨,٦٦٨	٧٤			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشـير النتائج الواردة في الجدول الى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصـائية في درجات التصور العقلي تبعا لمتغيري المجموعة والجندر أوالتفاعل بينهما.

جدول (٢٢)
المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للأداء والاخطاء المعيارية على بعد التصور العقلي تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما

المجموعة	الجندر				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
موجهة	١٥,٦٤٧	٠,٨١٨	١٧,٢٩٧	٠,٨٠٦	١٦,٤٧٢	٠,٥٦١
غير موجهة	١٥,٩٣٢	٠,٨٢٤	١٦,١١٣	٠,٧٣٣	١٦,٠٢٣	٠,٥٤٧
الضابطة	١٤,٥١٨	٠,٥١٦	١٦,١١٣	٠,٥٧٦	١٥,٣١٦	٠,٣٨٠
الكلي	١٥,٣٦٦	٠,٤٣٠	١٦,٥٠٨	٠,٤٠٩	١٥,٩٣٧	٠,٢٨٥

ز- الفاعلية المعرفية

اســـتخـدم تحليل التباين المشـــترك لفحص أثر ذي دلالةالمجموعة والجندر والتفاعل بينهما على درجات الفاعلية المعرفية والجدول (٢٣) يبين ذلك. كما حســـبت المتوســـطات البعدية المعدلة لدرجات الفاعلية المعرفية حسب المجموعة والجندر أوالتفاعل بينهما والجدول (٢٤) يبين ذلك.

الجدول (٢٣)
تحليل التباين المشترك للأداء على بعد الفاعلية المعرفية تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	٤,٧٨٨	٢	٢,٣٩٤	٠,٨٧٦	٠,٤٢٢
الجندر	٦,٨٥٠	١	٦,٨٥٠	٢,٥٠٦	٠,١١٨
التفاعل	١٤,٧٤٩	٢	٧,٣٧٥	٢,٦٩٩	٠,٠٧٥
الخطأ	١٦٩,٤٣٦	٦٢	٢,٧٣٣		
الكلي	٢٠١,٢٨٠	٧٤			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشير النتائج الواردة في الجدول الى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في درجات الفاعلية المعرفية تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.

جدول (٢٤)
المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والاخطاء المعيارية للأداء على بعد الفاعلية المعرفية تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما

المجموعة	الجندر				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
موجهة	٩,٧٢٨	٠,٥٩٢	٨,٩٢٥	٠,٥٨٣	٩,٣٢٦	٠,٤٠٨
غير موجهة	١٠,٩٣٦	٠,٥٩٦	٩,١٩٤	٠,٥٣٠	١٠,٠٦٥	٠,٣٩٦
الضابطة	٩,٤٣٥	٠,٣٧٣	٩,٨٦٥	٠,٤١٧	٩,٦٥٠	٠,٢٧٥
الكلي	١٠,٠٣٣	٠,٣١١	٩,٣٢٨	٠,٢٩٦	٩,٦٨٠	٠,٢٠٦

ثانياً: مقياس الذكاء الانفعالي بار-أون

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة تعزى لمتغير المجموعة (الموجهة، غير الموجهة، الضابطة) وذلك على مقياس بار-أون للذكاء الإنفعالي وأبعاده الأربعة.

٢- لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجندر على مقياس بار-أون للذكاء الإنفعالي وأبعاده الأربعة.

للتحقق من صحة هاتين الفرضيتين تم استخدام المعالجات الإحصائية التي استخدمت في التحقق من فرضتي مقياس العمليات المعرفية، ولكن بلغ حجم أفراد الدراسة على مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي(٧٠) طالباً وطالبة وذلك لحذف(٥) أفراد من المجموعة الضابطة لعدم اجابتهم على فقرات المقياس وفيما يلي عرض للنتائج:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول(٢٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخام القبلية والبعدية لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الأربعة

	الجنس	المجموعة							
		موجهة		غير موجهة		ضابطة		الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البين الشخصي/قبلي	ذكر	15.2	3.6	15.0	4.2	13.6	3.2	14.4	3.5
	أنثى	12.8	4.3	14.7	2.7	14.8	3.9	14.3	3.7
	الكلي	14.0	4.1	14.8	3.4	14.2	3.6	14.3	3.6
بين الأشخاص/قبلي	ذكر	27.8	3.4	28.8	5.3	28.5	6.5	28.4	5.4
	أنثى	28.6	3.8	31.8	3.2	29.1	6.4	29.7	5.2
	الكلي	28.2	3.5	30.4	4.4	28.8	6.4	29.1	5.3
ادراة الضغوط/قبلي	ذكر	30.2	4.7	29.1	3.9	30.0	6.1	29.9	5.2
	أنثى	33.1	7.1	30.0	7.3	35.4	6.1	33.3	6.9
	الكلي	31.7	6.1	29.6	5.9	32.7	6.6	31.6	6.3
التكيف/قبلي	ذكر	31.3	3.2	29.6	8.0	31.5	6.8	31.0	6.2
	أنثى	28.9	4.0	32.7	5.0	31.6	7.9	31.2	6.4
	الكلي	30.1	3.8	31.3	6.5	31.5	7.2	31.1	6.3
الدرجة الكلية/قبلي	ذكر	56.6	4.9	56.8	10.4	56.6	7.3	56.6	7.4
	أنثى	55.8	6.0	59.9	6.6	60.0	9.3	58.9	7.9
	الكلي	56.2	5.3	58.5	8.4	58.3	8.4	57.8	7.7
البين شخصي/بعدي	ذكر	13.9	2.9	15.5	4.2	13.8	3.7	14.2	3.6
	أنثى	13.2	2.4	14.9	4.1	15.0	4.3	14.5	3.9
	الكلي	13.6	2.6	15.2	4.0	14.4	4.0	14.4	3.7
بين الأشخاص/بعدي	ذكر	23.2	4.6	26.9	6.4	25.4	6.6	25.2	6.0
	أنثى	28.7	4.9	32.9	1.9	31.5	3.2	31.2	3.7
	الكلي	25.9	5.4	30.2	5.3	28.4	6.0	28.3	5.8
ادارة الضغوط/بعدي	ذكر	28.1	4.1	27.0	5.7	28.2	7.2	27.9	6.0
	أنثى	31.2	7.6	27.2	7.2	32.5	6.9	30.7	7.3
	الكلي	29.7	6.1	27.1	6.4	30.3	7.3	29.3	6.8
التكيف/بعدي	ذكر	25.3	5.4	32.4	6.9	27.7	9.3	28.2	8.1
	أنثى	28.7	6.9	32.7	3.9	32.2	5.4	31.4	5.6
	الكلي	27.0	6.2	32.6	5.2	29.9	7.8	29.9	7.1
الدرجة الكلية/بعدي	ذكر	50.4	4.3	56.8	8.8	53.1	6.8	53.2	7.0
	أنثى	55.2	5.7	58.7	4.5	60.2	7.0	58.5	6.3
	الكلي	52.8	5.5	57.8	6.6	56.6	7.7	56.0	7.1

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (٢٥) أن الفروق بين المجموعتين (المجموعة التجريبية، المجموعة الضـــابطة) كانت قليلة وذلك يعود الى عملية الضـــبط عند اختيار المجموعتين، كما يتبن أن وضـــوح درجات التحســـن بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند المجموعة التجريبية (الموجهة، وغير الموجهة)، ويشـير الجدول أيضـاً الى عدم وجود درجات التحسن على الاختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة. كل ذلك يوضح أثر المعالجة (الألعاب الالكترونية) على درجات مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة.

لفحص أثر المجموعـة (الموجهة، غير الموجهة، والضـــابطة) والجندر والتفاعل بينهما على درجات مقياس الذكاء الإنفعالي، استخدم تحليل التباين المشترك المتعدد فكانت النتائج المبينة في جدول (٢٦).

الجدول (٢٦)
نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد للأداء على الأبعاد الفرعية مجتمعة لاختبار بار- أون للذكاء الانفعالي ٢٠٠٠

مصادر التباين	قيمة ويلكس لامبدا	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين الشخصي	٠,١٥٢	٢,١٦٨	٠,٠٨٤
بين الأشخاص	٠,٠٢٣	٠,٣٣	٠,٨٥٤
إدارة الضغوط	٠,٣٢٢	٤,٥٩١	٠,٠٠٣
التكيف	٠,١٠٣	١,٤٦٧	٠,٢٢٤
المجموعة	٠,١٩٦	٢,٨٤٠	٠,٠٣٢
الجندر	٠,٤٩٨	٧,٠٩٧	٠,٠٠٠
التفاعل بين المجموعة والجندر	٠,٤١	٠,٥٩٧	٠,٦٦٦

يبين تحليل التباين المشـــترك المتعدد وجود أثر ذي دلالة احصـــائية على درجات الذكاء الإنفعالي بـأبعـادهـا المختلفـةحيث بلغت قيمة ف للمجموعة (٢,٨٤٠) وقيمة ف للجندر(٧,٠٩٧) ولم يظهر وجود فروق ذات دلالة احصائية على درجات الذكاء الانفعالي تبعاً للتفاعل بين المجموعة والجندر.

وفيما يلي عرض لنتـائج تحليل التباين المشـــترك لأثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على كل بعد من أبعاد الذكاء الإنفعالي الأربعة كل على حدة .

ا-البعد بين الشخصي

استخدم تحليل التباين المشترك لفحص أثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على درجات البعد بين الشـــخصيـــ والجدول (٢٧) يبين ذلك . كما حســـبت المتوســـطات البعدية المعدلة لدرجات البعد بين الشخصب حسب المجموعة والجندر والتفاعل بينهما والجدول (٢٨) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٢٧)

تحليل التباين المشترك للأداء على بعد بين الشخصي تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	٢٨,٤٩٩	٢	١٤,٢٥٠	١,٠٠٠	٠,٣٧٤
الجندر	٦,٤٠٦	١	٦,٤٠٦	٠٤٥٠.	٠,٥٠٥
التفاعل	٩,٧٨٠	٢	٤,٨٩٠	٠,٣٤٣	٠,٧١١
الخطأ	٨٥٤,٩٤٩	٦٠	١٤,٢٤٩		
الكلي	٩٥٦,٥٨٦	٦٩			

تشـــير النتـائج الواردة في الجـدول الى عدم وجود أثر ذي دلالة احصـــائية في درجات البعد بين الشخصي تبعا لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

جدول (٢٨)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والاخطاء المعيارية على بعد بين الشخصي تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة

	الجندر				المجموع	
	ذكر		أنثى			
المجموعة	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
موجهة	١٤,٣١٥	١,٢٨٥	١٢,٧٥٩	١,٣٠١	١٣,٥٣٧	٠,٨٩٥
غير موجهة	١٥,٧٣٨	١,٣٥٩	١٥,٠٠٥	١,٢٣١	١٥,٣٧٢	٠,٩٢٧
الضابطة	١٤,١٩٦	٠,٩٣٧	١٤,٤٧٣	٠,٩٦٢	١٤,٣٣٥	٠,٦٥٦
الكلي	١٤,٧٥٠	٠,٧٠٦	١٤,٠٧٩	٠,٦٧٢	١٤,٤١٤	٠,٤٧٤

ب- بين الأشخاص

اســتخدم تحليل التباين المشــترك لفحص أثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على درجات بعد بين الأشـــخـاص والجـدول (٢٩) يبين ذلك. كما حســـبت المتوســـطات البعدية المعدلة لدرجات بعد بين الأشخاص حسب المجموعة والجندر والتفاعل بينهما والجدول (٣٠) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٢٩)

تحليل التباين المشترك للأداء على بعد بين الأشخاص تبعاً لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	١٥٠,٨٤٧	٢	٧٥,٤٢٤	٣,٦٥٠	٠,٠٣٢
الجندر	٤١٣,٩١٧	١	٤١٣,٩١٧	٢٠,٠٢٩	٠,٠٠٠
التفاعل	٥,٣٨٦	٢	٢,٦٩٣	٠,١٣٠	٠,٨٧٨
الخطأ	١٢٣٩,٩٢٧	٦٠	٢٠,٦٦٥		
الكلي	٢٣١٣,٣٧١	٦٩			

تشـــير النتـائج الواردة في الجـدول (٢٩) الى وجود أثر ذي دلالـة احصـــائيـة في درجات بعد بين الأشخاص تعزى لمتغيري المجموعة والجندر حيث بلغت قيمة ف للمجموعة (٣,٦٥٠)، وقيمة ف للجندر (٢٠,٠٢٩). ويبين اختبار LSD للفروق الثنائية أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة من جهة وبين المجموعة التجريبية بنوعيها وبين الذكور والإناث والجدول(٣١) يبين ذلك. وقد بلغ المتوسط الحســـابي البعدي المعدل لدرجات بين الأشـــخاص للمجموعة التجريبية الموجهة (٢٦,٠٦٠) والمجموعة التجريبية غير الموجهة (٣٠,٢٨٤)، والمجموعة الضابطة (٢٨,١٩٦)، والذكور(٢٥,٤٨٦) والإناث (٣٠,٨٧٨).

جدول (٣٠)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والاخطاء المعيارية للأداء على بعد بين الأشخاص تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما

	الجندر				المجموع	
	ذكر		أنثى			
المجموعة	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
موجهة	٢٣,٥٨١	١,٥٤٨	٢٨,٥٥٠	١,٥٦٦	٢٦,٠٦٦	١,٠٧٧
غير موجهة	٢٧,٧٥٧	١,٦٣٦	٣٢,٨١٠	١,٤٨٣	٣٠,٢٨٤	١,١١٧
الضابطة	٢٥,١٢٠	١,١٢٨	٣١,٢٧٢	١,١٥٩	٢٨,١٩٦	٠,٧٩٠
الكلي	٢٥,٤٨٦	٠,٨٥٠	٣٠,٨٧٨	٠,٨٠٩	٢٨,١٨٢	٠,٥٧١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٣١)
الإحصائي (LSD) للمقارنات البعدية لبعد بين الأشخاص

المجموعة	موجهة	غير موجهة
غير موجهة	٠,٠٠٩	
ضابطة	٠,١١٥	٠,١٣٩

ج- إدارة الضغوط

استخدم تحليل التباين المشترك لفحص أثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على درجات بعد إدارة الضغوط والجدول (٣٢) يبين ذلك. كما حسبت المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات هذا البعد حسب المجموعة والجندر والتفاعل بينهما والجدول (٣٣) يبين ذلك.

الجدول (٣٢)
تحليل التباين المشترك للأداء على بعد إدارة الضغوط تبعاً لمتغير المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	٥٢,١٧٠	٢	٢٦,٠٨٥	٠,٧٧٧	٠,٤٦٤
الجندر	١٣,٤٣١	١	١٣,٤٣١	٠,٤٠٠	٠,٥٢٩
التفاعل	١٦,٨٣٠	٢	٨,٤١٥	٠,٢٥١	٠,٧٧٩
الخطأ	٢٠١٣,٠٠٩	٦٠	٣٣,٥٥٠		
الكلي	٣٢١٧,٤٤٣	٦٩			

تشير النتائج الواردة في الجدول الى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في درجات بعد إدارة الضغوط تبعا لمتغيري المجموعة والجندر والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٣٣)
المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والاخطاء المعيارية للأداء على بعد ادارة الضغوط تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما

المجموعة	الجندر				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
موجهة	٢٨,٦٩٤	١,٩٧٢	٣١,٠٤٨	١,٩٩٦	٢٩,٨٧١	١,٣٧٣
غير موجهة	٢٨,٠١٩	٢,٠٨٥	٢٧,٥٦٠	١,٨٩٠	٢٧,٧٩٠	١,٤٢٣
الضابطة	٢٩,٣٦٠	١,٤٣٨	٣٠,٣٧٩	١,٤٧٧	٢٩,٨٦٩	١,٠٠٧
الكلي	٢٨,٦٩١	١,٠٨٤	٢٩,٦٦٢	١,٠٣٠	٢٩,١٧٧	٧٢٧

د- بعد التكيف

استخدم تحليل التباين المشترك لفحص أثر المجموعة والجندر والتفاعل بينهما على درجات بعد التكيف والجدول (٣٤) يبين ذلك. كما حسبت المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات البعد بين الأشخاص حسب المجموعة والجندر والتفاعل بينهما والجدول (٣٥) يبين ذلك، وحسب اختبار LSD لفحص الفروق الثنائية والجدول (٣٦) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٣٤)

تحليل التباين المشترك للأداء على بعد التكيف تبعاً لمتغير المجموعة والجندر والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	٣٠٥,٧٩٨	٢	١٥٢,٨٩٩	٣,٦٤١	٠,٠٣٢
الجندر	٦٠,٢٤٥	١	٦٠,٢٤٥	١,٤٣٥	٠,٢٣٦
التفاعل	٦٨,٦٩١	٢	٣٤,٣٤٥	٠,٨١٨	٠,٤٤٦
الخطأ	٢٥١٩,٧٨١	٦٠	٤١,٩٩٦		
الكلي	٣٤٣٠,٥٧١	٦٩			

تشـــير النتائج الواردة في الجدول (٣٤) الى وجود أثر ذي دلالة احصـــائية تعزى لمتغير المجموعة حيث بلغت قيمة ف (٣,٦٤١). ويبين اختبار LSD للفروق الثنائية أن هناك فروقاً ذات دلالة احصـــائية بين المجموعة الضـــابطة والمجموعة التجريبية الموجهة وغير الموجهة من جهة أخرى. وقد بلغ المتوســـط الحســـابي البعـدي المعدل لدرجات بعد التكيف للمجموعة الضـــابطة (٢٩,٥٨١) في حين بلغ للمجموعة التجريبية الموجهة (٢٧,١٤٣) وبلغ للمجموعة غير الموجهة (٣٣,١٣٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٣٥)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والاخطاء المعيارية للأداء على بعد التكيف تبعاً لمتغيري الجندر والمجموعة والتفاعل بينهما

المجموعة	الجندر				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
موجهة	٢٥,٧٥٢	٢,٢٠٧	٢٨,٥٣٣	٢,٢٣٣	٢٧,١٤٣	١,٥٣٦
غير موجهة	٣٣,٥٣١	٢,٣٣٣	٣٢,٧٤٢	٢,١١٤	٣٣,١٣٧	١,٥٩٢
الضابطة	٢٧,٤٩٢	١,٦٠٨	٣١,٦٧١	١,٦٥٢	٢٩,٥٨١	١,١٢٧
الكلي	٢٨,٩٢٥	١,٢١٢	٣٠,٩٨٢	١,١٥٣	٢٩,٩٥٣	٠,٨١٤

جدول رقم (٣٦)

الإحصائي (LSD) للمقارنات البعدية على بعد التكيف

المجموعة	موجهة	غير موجهة
غير موجهة	٠,٠٠٩	
ضابطة	٠,٢٠٤	٠,٠٧٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خلاصة نتائج الدراسة الإحصائية:

١- للألعـاب الالكترونية أثرعلى العمليات المعرفية لدى أفراد المجموعة غير الموجهة مقارنة بالمجموعتين الموجهة والضابطة.

٢- للألعاب الالكترونية آثر على بعد اتخاذ القرار لدى ذكور المجموعة غير الموجهة.

٣- لم تثبـت أثر الألعـاب الالكترونيـة على العمليـات المعرفية : الانتباه، الإدراك، التذكر، حل المشـــكلة، والتصور العقلي والسمعي والبصري والحركي، والفاعلية المعرفية كل على حدة.

٤- للألعاب الالكترونية أثر في الذكاء الإنفعالي لصالح المجموعة غير الموجهة ولصالح الإناث.

٥- للألعاب الالكترونية أثرعلى الذكاء بين الأشخاص لدى أفراد المجموعة غير الموجهة والإناث منهم.

٦- للألعاب الالكترونية اثر على بعد التكيف لصالح المجموعة غير الموجهة.

٧- لم تثبت أثر للألعاب الالكترونية على بعدي: بين الشخصي، وإدارة الضغوط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

خصـــص هذا الفصـــل لمناقشـــة نتائج الدراســـة الحالية والتي هدفت إلى معرفة آثار الألعاب الالكترونيـة على العمليـات المعرفيـة والذكاء الإنفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوســـطة وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- مـا أثر الألعـاب الإلكترونيـة في العمليـات المعرفية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوســـطة تعزى لمتغير المجموعة (الموجهة، غير موجهة، ضابطة)؟

٢- هل هناك فروق في العمليات المعرفية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوســـطة تعزى للتفاعل بين الألعاب الالكترونية ومتغير الجندر؟

٣- مـا أثر الألعـاب الإلكترونيـة على مقيـاس بـار-أون للـذكـاء الانفعـالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة تعزى لمتغير المجموعة (الموجهة، غير موجهة، ضابطة)؟

٤- هل هناك فروق على مقياس بار-أون للذكاء الإنفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة تعزى للتفاعل بين الألعاب الإلكترونية ومتغير الجندر؟

تم إجراء المعالجات الإحصـائية اللازمة للإجابة عن هذه الأسـئلة (التحقق من فرضيات الدراسة) وذلك بحســـاب المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية الخام والمعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراســـة على كل من مقياس العمليات المعرفية، ومقياس بار- أون للذكاء الإنفعالي، تلى ذلك اسـتخدام تحليل التباين المشـترك المتعدد MANCOVA، وتحليل التباين المشـترك ANCOVA، واستخدام الإحصائي LSD حيث لزم. فكانت النتائج التالية:

أولاً : للألعاب الالكترونية أثرعلى العمليات المعرفية لدى أفراد المجموعة غير الموجهة مقارنة بالمجموعتين الموجهة والضابطة.

يمكن تفســـير أثر الألعاب الالكترونية على العمليات المعرفية مجتمعة ولدى أفراد المجموعة غير الموجهة بكون اللعب نشـاطاً موجهاً أوغير موجه من أجل تحقيق المتعة والتسـلية ويسـتغله الراشدون في تنميـة الجوانـب العقليـة والجســـميـة والوجـدانيـة لـدى الأطفـال (فرج،٢٠٠٥; الحيلـة،٢٠٠٣; بلقيس ومرعي،١٩٨٧). وهو فاعلية يجريها الفرد أو الجماعة للمتعة، ويتميز بالتلقائية بعيدا عن الضغط والإكراه الخارجي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما تايلور فقد رأى أن اللعب للطفل هو كمال التربية والاستكشاف والتعبير الذاتي والترويح (فرج،٢٠٠٥). ويؤكد على الفكرة نفسها كاليوس عندما ذهب إلى أن اللعب نشاط حر يمارس دون قهر ويؤدي إلى السرور ويعتمد على التخيل حيث يعوض كثيراً عما يواجه الطفل في الحقيقة أو الواقع. ويؤكد برينسكي على أن الطفل يختار اللعبة ويلعب بها ليكون مصدراً للسرور (Moursund,2006).

ويمكن تفسير أثر الألعاب الالكترونية على العمليات المعرفية بعامة كون هذا النوع من اللعب على علاقة وطيدة بالتفكير كأسلوب حياة، وهو أداة فاعلة من أدوات تعلم التفكير والتدرب عليه، من حيث إنه يسير بخطوات منظمة يمر بها اللاعب في أثناء لعبه، وهو نظام يسعى إلى إكساب الطفل مزيداً من المعرفة التي لا يمكن التوصل إليها إلا من خلال التفكير (جابر، الخريشة، مدانات،٢٠٠٣). وهذا ما ذهب إليه بياجيه عندما اعتبر اللعب طريقة لتمثل العالم الخارجي، وأن الطفل يتعلم عندما يمارس اللعب باعتباره فعلاً ورد فعل في بيئته الطبيعية والاجتماعية(Piaget,1963). وقد رأى برونر أن اللعب وسيلة لاكتساب المعارف ويزود الطفل بالفرص التي تتيح له تجربة ما لم يجربه من سلوك (Bruner,1973). كما أشار دي بونو إلى أن الألعاب الالكترونية تعطي الطفل المجال لممارسة المهارات، فهناك أمر يجري دائماً في اللعبة من مثل التخطيط، اتخاذ القرار وأتباع استراتيجية ما (دي بونو،١٩٨٤).

وفي السياق نفسه يقع توجه نظرية التعلم المستند الى الدماغ التي ترى أن التعلم يدعم بالتحدي ويكف بالتهديد وهذا النوع من اللعب يوفر مثل هذه البيئة (السلطي،٢٠٠٤).

اضافة الى ما سبق فإن الألعاب الإلكترونية تؤثر على العمليات المعرفية من حيث كونها تشجع على نمو المنطق واكتساب المهارات والمعرفة بطريقة ممتعة. ان الباحثين في استخدام الألعاب في التربية قد أثبتوا أن هذه الألعاب تشكل مصدراً يدفع بالمتعلمين إلى محاولة تطوير معلوماتهم ومعارفهم بوضعها على المحك العملي. إضافة إلى أنهم يتعلمون الأشياء التي لا يعرفونها (Klawe,1995; Kafai,2001).

وهذه النتيجة تتفق مع ما ذهب إليه أصحاب الاتجاه الإيجابي في نظرتهم للألعاب الإلكترونية، حيث ذهبوا إلى أنها تنمي المهارات الذهنية لدى التلاميذ وتزيد من قدرتهم على التفكير المنهجي المنظم وتحثهم على التفكير المجرد وتجعلهم أكثر إدراكاً للكيفية التي يفكرون بها ويتعلمون من خلالها (الحيلة، ٢٠٠٥; www.kuwait25.com).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Betz (١٩٩٦) إلى أن مثل هذه الألعاب توضح تفاعل الأنظمة ككل، وتنظم وتدمج المهارات المعقدة وتظهر مدى تأثير الأفعال الفردية على الأنظمة ككل.

من ناحية أخرى، يمكن رد هذه النتيجة إلى طبيعة اللعب في هذه المرحلة العمرية – مرحلة الطفولة المتوسطة- حيث يطلق عليه اللعب وفقاً للقواعد ومن خصائصه أنه لعب مخطط ومنظم تقل فيه العشوائية والأهداف واضحة ومحددة وتتطلب عملاً ذهنياً. وهذا ما تتصف به الألعاب الإلكترونية (الريماوي، ٢٠٠٣).

من ناحية ثالثة، يمكن رد هذه النتيجة إلى الألعاب غير الموجهة ذاتها من حيث إنها تتضمن حرية الطالب أو الطالبة في اختيار اللعبة التي يريدها دونما إكراه، وبالتالي يمكنه اختيار اللعبة التي تتناسب مع رغبته أو اللعبة المألوفة لديه، أو التي تشبع ما لدية من رغبة في التنافس والتحدي.

ثانياً : للألعاب الالكترونية أثرعلى بعد اتخاذ القرار لدى ذكور المجموعة غير الموجهة

إن تأثير الألعاب الالكترونية الأكثر ايجابية لدى ذكور المجموعة غير الموجهة يرد إلى ملاءمة اتخاذ القرار للثقافة الذكرية أكثر من الثقافة الأنثوية خاصة الفروق الجندرية ما بين الذكور والإناث في مدى تفضيلهم للعب بالألعاب الالكترونية. حيث أشارت العديد من الدراسات أن الفتيان يقضون وقتاً أطول بكثير مما تقضيه الفتيات. بالإضافة إلى الفرق في نوعية الألعاب التي يفضلها كل منهم (Hartman & Klimmt, 2006).

وأظهرت الأبحاث أن الأنثى لا تهتم بعامل المنافسة الذي تقوم عليه مجريات اللعبة. حيث بينت الدراسات أن الإناث يخشين ألعاب المنافسة ولا يشاركن فيها مثل المسابقات الرياضية وإنهن يفضلن ألعاب الألغاز. وهذا ما أكدته الدراسة الحالية حيث إن الإناث لم يفضلن ألعاب مسابقة السيارات أو ألعاب Action وألعاب كرة القدم. وأظهرن استمتاعاً بألعاب الألغاز وألعاب باربي. وكن يفضلن استشارة بعضهن بعضا أو الباحثة قبل أن يتخذن القرار في البديل الذي يردن اختياره. حيث إنهن كن يخشين اختيار البديل ولا يصل بهن إلى الحل. فتريد أن تختار البديل الصائب من المرة الأولى خشية الوقوع في الخطأ. كما أنهن كن يفضلن الألعاب المألوفة لديهن والتي يعرفنها مسبقاً لكي يكون الفوز حليفهن. بينما الذكور كانوا أكثر جرأة ويتذمرون باستمرار بسبب أنهم يريدون اللعب بألعاب جديدة غير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مألوفة لديهم ولا يعرفونها. وكانت ألعاب التحدي والمنافسة هي أكثر الألعاب التي تجذبهم وينغمسون بها طوال الوقت، حيث ساد هذا الجو فيما بينهم يتنافسون من يصل إلى الحل أولا ولم يظهروا التردد في اختيار البديل للوصول إلى الحل حتى وان كان خطأً في المرة الأولى يعاود اللعب مرة أخرى ويقوم باختيار بديل آخر إلى أن يصل إلى الحل. ورفضوا بشدة ألعاب الألغاز.

إن عملية اتخاذ القرار جزء لا يتجزأ من عملية حل المشكلة. وبما أن موقف اللعبة بحد ذاته يشكل موقف مشكلة بحاجة إلى حل فلا بد للاعب من أن يقوم بعملية اتخاذ القرار باختيار البديل المناسب من مجموعة البدائل التي توفرها اللعبة حتى يصل إلى الحل. ولضمان استمرارية اللاعب في اللعبة عليه أن يقوم بعملية مستمرة من اتخاذ القرارات لبدائل الحل التي تضمن له الانتقال في مستويات اللعبة. ويختار اللاعب بين البدائل بناء على مجموعة من الخطوات المنظمة التي تستند عليها اللعبة، وتتيح إجراءات اللعبة للاعب معرفة نتيجة قراره فوراً وذلك من خلال ما يظهر على الشاشة من نقاط أو مكافآت أو السماح له بالإنتقال إلى مستويات أكثر صعوبة في اللعبة وغيرها من تعزيزات تشجع اللاعب في اتخاذ القرار(جروان،٢٠٠٥).

ثالثاً: لم تثبت أثار الألعاب الالكترونية على العمليات المعرفية: الانتباه، الإدراك، التذكر، حل المشكلة، والتصور العقلي والسمعي والبصري والحركي، والفاعلية المعرفية كل على حدة .

وقد تفسر هذه النتيجة بقلة عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة موزعة على سبعة أبعاد وأن هذه الأبعاد تقيس شيئا واحداً هوالعمليات المعرفية. وهذا ما أشرت عليه الدراسة العاملية لفقرات المقياس. يضاف إلى ذلك صغر حجم أفراد الدراسة (٧٥) طالباً وطالبة. فلو كان حجم أفراد الدراسة أكبر لكان احتمال ظهور فروق على كل عملية على حدة أكبر. يؤكد هذا الإحتمال الفروق الظاهرة بين المتوسطات بالمقارنة مع نقطة القطع على المقياس. وقد ترد إلى أسباب فنية أعاقت سير التجربة منها: الحواسيب المتوافرة ضعيفة، والعون الفني غير كاف والألعاب المتوفرة في السوق قديمة.

من النتائج الملفتة للنظر ما هو متعلق بعملية الإنتباه حيث إن الفروق كانت ذات دلالة تبعا لمتغير المجموعة لصالح المجموعة الضابطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بخصائص المدرستين. فالمدرسة التي كانت بها المجموعة الضابطة طلبتها أقل عددا والإنضباط فيها أكثر حزما. وقد ترد هذه النتيجة الى أن طلبة المجموعة التجريبية يستنفذون طاقتهم في الإنتباه أثناء اللعب ويظل عقلهم مشغولا حتى عندما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ينتقلون الى الغرفة الصفية . هذه النتيجة مخالفة للعديد من الدراسات التي أشرنا اليها في أثناء الحديث عن الإنتباه (Green & Bavelier ,2004 ; Sims & myer,2002; ;Orassey-field & Allen , 1989 ; Griffith et al , 1983)

رابعاً : للألعاب الالكترونية أثر في الذكاء الانفعالي لصالح المجموعة غير الموجهة ولصالح الإناث.

وقد يكون مرد هذه النتيجة إلى كون اللعب نشاطاً يؤدي إلى الحصول على الرضا الذي ينبثق من اللعب نفسه كما أشار إلى ذلك بهلر (عبد الباقي،١٩٩٢). وأنه يؤدي إلى تكامل النمو العقلي والنفسي ـ والوجداني كما أشار إلى ذلك تايلور (فرج،٢٠٠٥).

ان هذه النتيجة تتفق مع ما ذهبت إليه نظرية التحليل النفسي ـ بأن اللعب هو أداة للتنفيس أو التطهير للذات وذلك بالتعبير عن الانفعالات السلبية التي يختبرها الفرد في الحياة ولا يستطيع السيطرة عليها. واللعب يوفر المحيط الذي يمكن الطفل التعبير عن هذه الانفعالات السلبية وإشباع الخبرات الباعثة على السرور (Vernikina, 2003). والألعاب اللإلكترونية توفر للطفل هذا الجو الأمن الذي يستطيع أن يعبر عن مشاعر الغضب والإحباط وحتى مشاعر السرور والبهجة دون تدخل الآخرين. خاصة وأن هذه الألعاب متنوعة وتحاكي الواقع، حيث تتيح الفرصة للطفل أن يعبر عن كل ما يعتمل بداخله دون مراقبة أو محاسبة من الآخرين.

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه فيجوتسكي من أن اللعب يتيح مجالاً واسعاً من الحد الأعلى للنمو في الجانب المعرفي والجانب الإنفعالي الإجتماعي. ويرى أن اللعب نشاط هادف يشبع حاجات وحوافز معينة تتغير من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى كما أن الطبيعة الخيالية للألعاب تحفز اللاعب على فهم خبراته وذاته وتساعده في النضج الإنفعالي (cript.com.confpapers).

وان التصنيفات المتعددة للألعاب الالكترونية أتاحت الفرصة للجميع اختيار النوع الذي يفضله ويعبر به عن ذاته. (ألعاب الحركة، ألعاب الاستراتيجية، المغامرة، الألغاز، لعب الدور، المحاكاة، الرياضة) (Gros,2003 ; Gredler,1992).

إن خاصية التفاعلية التي تمتاز بها الألعاب الالكترونية تعطي اللاعب المجال التعبير عن ذاته إذ يمكنه السيطرة على الشخصية الموجودة في اللعبة ويندمج معها فكرياً وعاطفياً ويتصرف كما لو أنه هو تلك الشخصية الموجودة على الشاشة. فيتعاطف معها تارة ويغضب تارة أخرى ويحاول التكيف مع الموقف المفروض عليه وأن يسيطر على مجريات الأحداث في موقف آخر (Juul, 2005).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لقد أشارت الدراسات أن الألعاب الإلكترونية تحسن العلاقة ما بين الأطفال ووالديهم إذ يلعبان معاً ويتشاركان الأفكار والمعلومات. كما أشارت الدراسات إلى أن هذا النوع من الألعاب يحسن من الدافعية للتعلم (Mubireek, 2003).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة ماك فارلان وآخرون (٢٠٠٢) إلى أن الألعاب الالكترونية تسهم في تطوير التعلم الشخصي والاجتماعي.

ان هذه النتيجة تنسجم مع النتيجة الأولى التي كشفت عن أثر الألعاب الإلكترونية في العمليات المعرفية خاصة لدى أفراد المجموعة غير الموجهة . كما تتسق مع كون اللعب الحر يؤدي إلى تحقيق النمو المتكامل. وهو الأساس في اللعب وليس الإجبار إذ يصبح بذلك اللعب مثله مثل أي شيء آخر نجبر الطفل على القيام به وننفي صفة اللهو والمتعة عن اللعب.

أما فيما يخص أثر الألعاب الإلكترونية في إناث المجموعة غير الموجهة فإن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى أن الثقافة في ظل العولمة تشجع الإناث على التعبير عن مشاعرهن والتعاطف مع الآخرين وتحمل المسؤولية والتكيف مع المواقف الحياتية المختلفة. بينما تركز لدى الذكور على الناحية المعرفية وضرورة النجاح في أي موقف يواجهه مما ينعكس هذا على لعبة حيث يكون تركيزه على الفوز في اللعبة وليس كيف يعبر عن مشاعره أو يظهر تعاطفه مع الشخصية الموجودة على الشاشة. أن هذه النتيجة تتفق أيضا مع ما ذهبت اليه بعض أبحاث الدماغ من أن الأنثى تتحكم الأميجدالا في تصرفاتها بشكل ملحوظ (Slwester, 2005). ومما يشجع على ذلك محتوى الألعاب الذي يظهر الفتاة ضعيفة بحاجة إلى العون من الآخرين الذكور، وان البنت المحبوبة هي التي تتعاطف وتساعد غيرها ممن هم بحاجة إلى مساعدة (Dietes,1988;Jansz& Martis,2003;Sherman).

إضافة إلى ذلك فإن نوعية الألعاب التي تفضلها الإناث تختلف عن تلك التي يفضلها الذكور، حيث أن الإناث يفضلن الألعاب التي تحث على التفاعل الاجتماعي، والتي توفر مشاهد ضاحكة أو حزينة، وتهتم بالصداقة والحديث مع الحيوانات، بينما الأولاد يهتمون بالأشخاص الجيدين والسيئين والدم والشجار والموت (Oliver, Weaver & Sargent,2002).

خامساً: للألعاب الالكترونية أثرعلى الذكاء بين الأشخاص لدى أفراد المجموعة غير الموجهة والإناث منهم.

ويمكن رد هذه النتيجة إلى طبيعة هذا الذكاء كما حدده جاردنر بأنه إدراك وتقييم انفعالات وأفعال الآخرين، فهو يركز على الأفعال الخارجية. حيث يساعد الفرد على فهم الآخرين ومعرفة التعامل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معهم وبالتالي التكيف. وكذلك مع ما ذهب إليه بار- أون من كون هذا الذكاء هو علاقة الفرد مع الآخرين ويتضمن ثلاث قدرات هي: التعاطف، والعلاقات بين الأشخاص، والمسؤولية الاجتماعية (أبو غزال،٢٠٠٤). كما أن محتوى الألعاب الإلكترونية يتيح المجال للاعب بأن يتقمص الشخصية الموجودة على الشاشة وبالتالي التصرف كما يمكن أن يتصرف هو في الواقع ، يتعاطف، ويغضب، ويحبط ويتحمل مسؤولية أفعاله...الخ.

إن هذه النتيجة بخصوص المجموعة غير الموجهة تتسق مع النتائج السابقة وبالتالي يظل التفسير الذي تناولناه سابقا صالحاً هنا خاصة فيما يتصل بإعطاء الحرية في اللعب والحرية في اختيار نوع اللعبة وشكلها.

أما النتيجة الخاصة بالإناث نجد أيضاً أنها تتفق مع النتيجة السابقة التي أشارت إلى أثر الألعاب الالكترونية على الذكاء الانفعالي لدى الإناث. إضافة الى ما أشارت إليه بعض الدراسات الأخرى من أن الإناث يفضلن الألعاب التي تقدم الحوارات ذات المعنى، والتفاعل الاجتماعي بين اللاعبين. وترفض ألعاب المنافسة والتي تقدم ألعاب العنف. وان الإناث يستمتعن بالألعاب التي تتحدث عن الحيوانات وكيف تعتني بها والألعاب التي تؤكد على التعاون والصداقة (Klawe,1999). أشارت دراسة Wilcox بأن البنات يفضلن الألعاب التي تظهر فيها الشخصيات تساعد البيئة وأن تكون الإناث هي محور اللعبة وليست ثانوية أو مجرد مكافأة يحصل عليها الذكر .

كما أن هذه النتيجة تتسق مع الثقافة التي تسود في المجتمع والتي تحث الإناث على أن يكن متعاطفات وحنونات مع الآخرين، ويقدمن المساعدة لمن يحتاجها، ويتحملن المسؤولية للتكيف مع الظروف البيئية المحيطة بها.

ان الدراسة الحالية قد أكدت على هذه النتيجة من خلال ملاحظات الباحثة لمجموعة الإناث غير الموجهة حيث كن يفضلن اللعب معاً وعلى استعداد لتقديم المساعدة لبعضهن البعض. كما أنهن كن يظهرن تعاطفهن الواضح مع الشخصية الموجودة في اللعبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً: للألعاب الالكترونية اثر على بعد التكيف لصالح المجموعة غير الموجهة.

إذا علمنا أن بعد التكيف يتضـــمن كما أشـــار إليه بار- أون قدرات: حل المشـــكلات، والمرونة، واختبار الواقعية. وما أشار إليه جولمان من أن التكيف جزء من التنظيم الذاتي. (أبو غزال،٢٠٠٤) عندئذ نرى أن هـذه النتيجـة تتفق مع النتيجـة الأولى لهـذه الـدراســـة خـاصـــة وأن التكيف على علاقة وثيقة بالعمليات المعرفية (حل المشكلات، والمرونة والواقعية).

سابعاً: لم تثبت أثر للألعاب الالكترونية على بعدي : بين الشخصي، وإدارة الضغوط.

وقد ترد هذه النتيجة إلى أن محتوى الألعاب الالكترونية لا يحض على فهم الفرد لمشاعره والتعبير عنها، حيث إنها تصـور الأنثى دائماً على أنها الشـخصـية الضـعيفة والتي هي بحاجة إلى المسـاعدة وهي الضـــحية، أو إنها هي عبارة عن مكافأة للرجل . في حين أن ألعاب الذكور تحث على العدوان والمنافســـة والتحدي ولا تعطي اللاعب فرصة التفكير بالتعبير عن مشاعره أو حتى إدراكها (Al Mubireek, 2003).

أن مـا انتهـت إليه هذه الدراســـة من نتائج تمثل انحيازاً جزئياً إلى القائلين بدور إيجابي للألعاب الإلكترونية.

والى الدعاوي العصـبية القائلة بعدم الفصـل بين ما هو معرفي وما هو انفعالي. إلا أنها لم تكشـف عن آثار هذه الألعاب في أبعاد: بين الشـخصي، وإدارة الضـغوط، وكذلك العمليات المعرفية كل على حدة. هذا ما قدمته المعالجة الإحصائية خاصة تحليل التباين المشترك المتعدد. إلا أن المتوسطات الحسابية ظلت تؤشر على وجود فروق ظاهرة في العمليات المعرفية والعمليات الإنفعالية كل على حدةمما يؤكد دور هذه الألعاب في تلك العمليات.

كما يمكن أن ترد هـذه النتيجـة إلى معوقـات وصـــعوبـات واجهـت التجربة من مثل : ضـــعف الحواسيب المتوافرة في مختبرات المدرسة التي أجريت فيهما التجربة، مما لم يسمح عرض ألعاب الكترونية متطورة كان يمكن أن تكون لها آثار أوضـح. هذا إضـافة إلى عدم التعاون المطلوب في مجال العون الفني. وكذلك إلى عدم جدية بعض أفراد التجربة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقترحات

أن كون هذه الدراسة الحالية تشكل خلفية لدراسات مستقبلية حول أثر الألعاب الإلكترونية في متغيرات معرفية وإنفعالية أخرى تعتقد الباحثة أنه بالإمكان الإشارة الى بعض الدراسات المستقبلية التالية:

١- دراسة أثر ألعاب إلكترونية منتقاة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في مراحل نمائية مختلفة كون أن الدراسة الحالية لم تتعرض الى هذين النوعين من المهارات.

٢- دراسة أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات الذكاءات المتعددة في مراحل نمائية مختلفة.

٣- دراسة أثر الألعاب الإلكترونية في اكتساب مهارات التفاوض وحل النزاعات.

٤- دراسة دور الألعاب الإلكترونية في اكتساب مهارات حل المشكلات.

التوصيات

كما توصي الدراسة الحالية بالتالي:

١- اعطاء الحرية المنضبطة للأطفال في اللعب وباختيار الألعاب الالكترونية التي تروق لهم.

٢- التشجيع على تخصيص وقت من حصص الحاسوب في المدرسة للألعاب الإلكترونية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

المراجع العربية:

- أبو جابر، ماجد؛ ملوح، الخريشة؛ مدانات، حنان (٢٠٠٣). أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة الإنجليزية (بترا) في مرحلة ما بعد القراءة في تحصيل الصف السابع الأساسي في القراءة المفاهيمية، دراسات/ الجامعة الأردنية، المجلد ٣ العدد ١: ٤٤-٥٨.

- أبو رياش، حسين; الصافي، عبد الحكيم; عمور، أميمة؛ شريف، سليم (٢٠٠٦). الدافعية والذكاء العاطفي، ط١،عمان: دار الفكر، عمان.

- أبوغزال، معاوية محمود (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن. رسالة دكتوراة غير منشورة: الجامعة الأردنية.

- بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق (٢٠٠٣). سيكولوجية اللعب، ط٤، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- جروان، فتحي عبد الرحمن، (٢٠٠٥). تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، ط٢،عمان: دار الفكر.

- الجندي، غادة مظهر (٢٠٠٦). الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٥). "آثر استخدام الألعاب المحوسبة والعادية في تحصيل طالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية"، جامعة مؤتة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الحيلة، محمد محمود؛ غنيم، عائشـــة (٢٠٠٢). آثر الألعاب التربوية اللغوية المحوســـبة والعادية في معالجة الصـعوبات القرائية لدى طلبة الصـف الرابع الأسـاسي، مجلة جامعة النجاح الوطنية، العلوم الإنسانية، نابلس، المجلد ١٦، عدد الصفحات (٥٩٦-٦٢٦).

- دي بونو، ادوارد (١٩٨٩). تعليم التفكير،ترجمـة يـاســين، عـادل; ملحم، ايـاد; العمري، توفيق، ط١، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

- الريماوي، محمد عودة (٢٠٠٥). اضـــطرابات النمو في عصرـ العولمة، مؤتمر التربية الخاصـــة، الجامعة الأردنية.

- الريماوي، محمد عودة؛ وآخرون (٢٠٠٤). علم النفس العام، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الريماوي، محمد عودة (٢٠٠٣). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، ط١،عمان: دار المسـيرة للنشرـ والتوزيع.

- الريماوي، محمد عودة (١٩٩٨). علم النفس التطوري، ط١، جامعة القدس المفتوحة.

- الزيات، فتحي مصـطفى (١٩٩٨). الأسـس البيولوجية والنفسـية للنشـاط العقلي المعرفي، ط١، جامعة المنصورة.

- الزيات، فتحي (١٩٩٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط١، المنصورة.

- السلطي، ناديا سميح (٢٠٠٤). التعلم المستند إلى الدماغ، ط١، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- سـولسـو، روبرت (١٩٩٦). علم النفس المعرفي، ترجمة: الصبوة، محمد; كامل، مصطفى; الدق، محمد، الكويت، دار الفكر الحديث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الصوص، سمير عبد السلام (٢٠٠٣). آثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي/ عمان، رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الصويركي، محمد علي (٢٠٠٤). آثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- عبد الباقي، سلوى (٢٠٠٤). اللعب بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، جامعة حلوان.

- عبد اللطيف، خيري؛ الخوالدة، محمد؛ أبو طالب، صابر (١٩٩٥). سيكولوجية اللعب، ط١، عمان، جامعة القدس المفتوحة.

- العتوم، عدنان يوسف(٢٠٠٤). علم النفس المعرفي، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العناني، حنان عبد الحميد (٢٠٠٤). اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية، ط٢، عمان، دار الفكر للنشر.

- فرج، عبد اللطيف بن حسين، (٢٠٠٥). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، ط١، عمان: دار المسيرة.

- مطر، جيهان وديع (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء في مستوى هذا الذكاء الانفعالي ودرجة العنف لدى طلبة الصف الخامس والسادس المصنفين عدوانيين. رسالة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الأردنية.

- ميلر، سوزانا (١٩٧٤). سيكولوجية اللعب، ط١، القاهرة: وزارة الثقافة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Agosto, D. (2002). Girls and Gaming: A summary of the المراجع الأجنبية

research with im

http://girlstech.

Al Mubireek, Khalid. (2003). **Gender – oriented vs. gender-neutral computer games in education.Dissertation.** The Ohio State University.

Anderson, C. A. and 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., and B.J. Bushman. (2001) **. Effects of violent games on aggressive behavior,aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature.** Psychological Science ,12,353-359

Atencio, R. (1996). Eyestrain: **The number one complaint of computer users,** Computers in Libraries,2,(1)40-43.

Bar-On, R. & Parker,(2000). **BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Baron EQ-I: YV):** Technical Manual. New York.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Beasley, B., & Standley, T. C. (2002). **Shirts vs. skins: Clothing as an indicator of gender role stereotyping in video games**. Mass Communication and Society, 5 (3), 279-293

Brown, R. M., Hall, L. R., Holtzer, R., Brown, S. L., & Brown, N. L. (1997). Gender and video game performance**.** Sex Roles, 36 (11-12), 793-812.

Bruner. J (1973). **Going Beyond the Information Given**. New York. Norton.

Bryce, J., & Rutter, J. (2002**). Killing like a girl: Gendered gaming and girl gamers' visibility**. In F. M.Ed.), Computer Games and Digital Cultures—Conference Proceedings, 243-255. Tampere, Finland: University of Tampere Press.

Buchman and J.N. Germann. (2000**). Preference for Violent Electronic Games, Self-Concept, and Gender Differences in Young Children .** American Journal of Orthopsychiatry, 70, 233-241.

Calvert, S. (1999). **Children's Journeys through the Information Age**. Boston, MA: McGraw-Hill College.

www.manaraa.com

Cassell, J. (1998). **Storytelling as a nexus of change in the relationship between gender and technology: A feminist approach to software design.** In J. Cassell & H. Jenkins (Eds.), From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games, 298-325. Cambridge, MA: The MIT Press.

Cobb, Tom (1997). **cognitive efficiency: Toward a revised theory of media.** Educational Technology, Research and development, 45(4), 21-35. Retrived March 13, 2007 from: http://www.er.uqam.ca/nobel/r2170 /cv/cogEffic.html**.**

Dempsey, J .V (1996). **Instructional Applications of Computer Games.** Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Reach Association, New York, NY, April 8-12.

Dietz, W.H. (1998). **Do We Fatten Our Children at the Television Set?** Obesity and Television Viewing in Children and Adolescents Pediatrics,. 75, 807-812.

Donnerstein, E.; Slaby R.G., **and Eron L.D (1994) . The Mass Media and Youth Aggression**. In Reason to Hope: A Psychosocial Perspective on Violence and Youth, L. D. Eron, J. H.

www.manaraa.com

Drew, D., and Waters J. (1986). **Video games: Utilization of a novel strategy to improve perceptual motor skills and cognitive functioning in the non-institutionalized elderly**. Cognitive Rehabilitation ,4,26-31.

Fomme, Johannes, (2003). **Computer games as a part of children culture**. The international journal of computer game research, 3(1) Retrieved 15/8/2006 From: http://www.gamestudies.org/0301/fromme.

Greenfield Patricia M. (2000**). Mind and Media: The effects of television, video games and computers.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Green.C.Shawn and Bavelier, Daphne, (2004) **. The Cognitive Neuroscience of Video Games**.from: www.cognitive.bavelier.htm.

Greene, C.S, and D. Bavallier (2003). **Action video game modifies visual selective attention. Nature,** 423,534-537.

Gredler, M. (1992). **Designining and Evaluating Games and Simulation.** Gulf Publishing Company.

Griffiths, M.D., and N. Hunt. (1998). **Dependence on Computer Games by Adolescents.** Psychological Reports, 82, 475-480.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Gros, Begona. (2003). **The Impact of digital games in education**, retrieved 15/8/2006from: www.firstMonday.org/issues/issue87/xyzgros/index.html**.**

Harris, M.B., and R. William.(1985). **Video Games and School Performance. Education**, 105, 306-309.

Hartmann, T., and Klimmt, C. (2006). **Gender and computer games: Exploring females' dislikes**. Journal of Computer-Mediated Communication, 11(4), article 2.

Ivory, J. D. (2006**). Still a man's game**: Gender representation in online reviews of video games. Mass Communication & Society, 9 *(1*), 103-114.

Jansz, J. (2005). **The emotional appeal of violent video games for adolescent males.** Communication Theory, 15 (3), 219-241.

Juul, Jaspe (2005). **Half-Real: the Interplay between Game fictions**, retrieved 25/8/2006 from http://www.gamesconference.org/digra2005/viewabstract.php.

www.manaraa.com

Kafai, Yasmin B, (1993) . **Gender Differences in Children's Constructions of Video Game**s. In P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Eds.), Interacting With Video. Norwood, NJ: Ablex,1(2) 39-66.

Kafai, Y .B .(1996). **Gender differences in childrens constructions of video games.** In P. M. Greenfield & R. R. Cocking(Eds.), Advances in applied developmental psychology,11,39-66 Interacting with video). Norwood, NJ: Ablex.

Kafai, Yasmin B (October27.2001**) the Educational potential of electronic games: from games to teach to games to learn**. Cultural Policy Center, University of Chicago.

Klawe, Maria M. (1999**). Computer games, education and interfaces: The E- GEMS project.** Retrieved 25/5/2006 from: http:// www.graphicsinterface.org/cgi-bin/1999/203paper203.pdf.

Karni, A., and D. Sagi. 1991. **Where practice makes perfect in texture discrimination : evidence for primary visual cortex plasticity.** Proc Natl,88(11):4966-70.

Kori Inkpen. (1993) **. we have Never –forget flowers in our Garden. Girls Response to Electronic Games**. retrieved 12\05/2006 from htpp://citesser.ist.psy.edu/updated/235781.

www.manaraa.com

Lepper ,M .R.& Malone, T. W. (1987). **Intrinsic motivation and instructional effectiveness in computer-based education**. In R. E. Snow & M. J. Farr(Eds.), Aptitude, learning, and instruction, Cognitive and effective process analysis,3,225-286

Lepper, M.R, & Gurtner, J. (1989). **Children and Computers**: Approaching the twenty-First Century, American Psychologist, 44 (2), 170-178.

Mayer, V. (2003). **Living telenovelas/telenovelizing life: Mexican American girls' identities and transnational telenovelas**. Journal of Communication, 53 (3), 479-495.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). **The Intelligence of Emotional Intelligence**, 17, 733-772.

McFarlane, A.Sparrow, and Heald, Y(2002). Report on the use of educational games**,** Retrived December 12,2006 from: **htpp://www.teem.org.uk.**

McCroskey, J. C., & McCain, T. A. (1974). **The measurement of interpersonal attraction. Speech Monographs,** 41 (3), 261-266.

Moursund, Dave (2006). **Introduction to using Games in education**: A Guide for teachers and Parents. University of Oregon.

www.manaraa.com

Nicole, Jessica & Kieffer, Kevin M. (2005).**Violence in videogames**: A Review of the Empirical Research.

Oliver, M. B., Weaver, J. B., & Sargent, S. (2000). **An examination of factors related to sex differences in enjoyment of sad films**. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 44 (2), 282-300.

Orosy-Fildes, C., and. Allan R.W. (1989). **Psychology of computer use**: XII. Videogame Play: Human reaction time to visual stimuli. Perceptual and Motor Skills, 69,243-247.

Piaget J. (1962). **Play Dreams and Imitation in childhood**, New York: Norton Diamond ,playing and learning.

Prensky, Marc (2001). **Digital game-based learning**. McGraw-Hill. Chapters 1.2 and 3.

Santrok, John (1995). **Life span development, WCB. Brown Benchmark, Madison**.

Sezter v.m . & Duckett G.E. (1994). **The Risk To children using Electronic games.** Gerald Cole, Retrieved 20\5\2006 from **http://www.ime.usp.br/~Vwsetezer/video-g-risks.html.**

Sims, V.K., and R.E. Mayer (2002). **Domain specificity of spatial expertise:** The case of video games players. Applied Cognitive Psychology, 16,97-115.

www.manaraa.com

Solso, Robert L. (1998). **Cognitive Psychology**, 5th ed. University of Nevada, Reno, Allyn and Bacon, Boston.

Sylwseter, Robert. (2005**). the effects of electronic media on cognition and behavior**. – part 1, Retrived 10/6/2006 from**: www.brainconnection.com/content/222.**

Subrahmanyam, K., and P.M. Greenfield(1994). **Effect of video games practice on spatial skills in girls and boys**. Journal of Applied Developmental Psychology, 15,13-32.

Swain, A., & Jones, G. (1991). **Gender role endorsement and competitive anxiety.** International Journal of Sport Psychology, 22 (1), 200-207.

Swanson, J. (1996). **Perceived Elements of Gender Preferences in Video Games Played by Second Grade Elementary School Children.** Dissertation. University of San Francisco.

Van Schie, E.G.M., (2003). **Children and Videogames: Leisure Activities, Aggression, Social Integration,and School Performance**. Journal of Applied Social Psychology, 27,1175-1194.

www.manaraa.com

Vernika, I. (2003). **Sensitivity of preadolescents to complex activity in the computer mediated telecommunication environment. East- West Human Computer Interaction Conference**, St. Petersburg, Russia.

Vygotsky. L.S. (1978). **Mind and society**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Emotional Intelligence: Issues in Paradigm building. From: **www eiconsortium.org/research/ei_issues_in_paradigm_builidi ng.htm.**

Computer Games & Brain development. (n.d).retrieved 14/8/2006 from: **www. Manbir-online.com/tidbits/comp-games-brain.htm.**

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المواقع الإلكترونية :

http://www.msnbc.msn.com/id/4038606

http://en.wikipedia.org/wild/Neurology

http://www.uwgb.edu./hughesf/Theories%20f%20Play.htm

http://www.cript.com/confpapers/CRPITv34verenikia.pdf

http://www.graphicsinterface.org/cgi-bin/1999/203paper

http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/video-g-risks.html

http://www.thefreedictionary.com/cognition

http://education.yahoo.com/reference/dictionary/entry/cognition

htpp://www.everythingbio.com/glos/definition.php?word=cognition

htpp://www.allianceforcechildhood.net/project/computers/2/5/553

htpp://www.post.Gazette.com/pg/06134/689376-96htm.

htpp://www.Psychcenteral.com/psypsych/cognitive-psychology.

htpp://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/kafai.html

http://www.ask.com/topic/video-gaming.

h**ttp://www.webester.dictionary/defintion/edu.**

http://www.kuwait25.gamess.com

http:// www.alleydog.comLcognotesLimagery.html

http://www.kid-spsychology.com/syco/sy6.htm

http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue4/hartmann.html

www.newsfactor.com/perl/story/18783.html

www.personal.psu.edu/faculty/j/w/jwd6/mcnelis.htm

http://taz.cs.ubc.ca/egems/reports.html

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ملحق (١)

أسماء محكمي مقياس العمليات المعرفية

الجامعة الأردنية:

الاستاذ الدكتور يوسف قطامي.

الدكتورة جيهان مطر.

الجامعة العربية للدراسات العليا:

الاستاذ الدكتور عبدالله زيد الكيلاني.

الاستاذ الدكتور عدنان الجادري.

الاستاذ الدكتور سعيد الأعظمي.

جامعة الاسراء :

الدكتورة شذى العجيلي.

كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث =:

الدكتور محمد بكر نوفل.

الدكتور صالح أبو جادو.

الدكتورة ناديا السلطي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(٢)

مقياس العمليات المعرفية

تعليمات:

قبل الاجابة عن العبارات الآتية عليك أن تنتبه الى النقاط التالية:

١- **كل العبارات تسأل عن الألعاب الإلكترونية والتي معظم الأولاد مثلكم يتوقع أنهم يلعبونها.**

٢- **المطلوب منكم أن تستمعوا الى العبارة التي سوف نقرأها سوياً.**

٣- **عليك أن تفكر جيداً قبل أن تختار إجابة واحدة من ثلاث إجابات (دائماً، أحياناً، نادراً).**

٤- **لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة إنما الاجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك.**

٥- **هيا نبدأ ، اقلب الصفحة ، امسك القلم واستمع ثم اختر الاجابة المناسبة بعد أن أقرأ العبارة.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بيانات شخصية

الاسم:

العمر:

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
.١	أنتبه جيداً وأنا ألعب			
.٢	أعرف أن أختار اللعبة التي أريدها			
.٣	أنتبه لتعليمات اللعبة أولاً			
.٤	أنتبة لتفاصيل اللعبة			
.٥	أتعرف على مفاتيح اللعبة			
.٦	أستوعب تفاصيل اللعبة			
.٧	أحل مشكلات اللعبة			
.٨	لا أنسى اللعبة التي لعبتها قديماً			
.٩	أتذكر اللعبة التي لعبتها بالأمس			
.١٠	أتذكر تعليمات اللعبة القديمة			
.١١	أستطيع أن ألعب أكثر من لعبة في المرة الواحدة			
.١٢	أتذكر تفاصيل اللعبة التي لعبتها			
.١٣	أحل مشكلات الألعاب بنفس الطريقة			
.١٤	في كل مرة ألعب اللعبة بطريقة مختلفة			
.١٥	أفكر قبل أن أبدأ اللعبة			
.١٦	أقرر كيف ألعب اللعبة بنفس الطريقة			
.١٧	ألعب اللعبة بالطريقة التي أريد			
.١٨	ألعب اللعبة السهلة			
.١٩	أطلب مساعدة صديقي قبل أن ألعب اللعبة			
.٢٠	أجرب اللعبة اكثر من مرة حتى أصل الى الحل			
.٢١	أميز بين الألعاب المختلفة تبعاً لصورها			
.٢٢	أميز بين الألوان في الألعاب المختلفة			
.٢٣	أميز بين الأشكال والأحجام في اللعبة			
.٢٤	أميز بين الأرقام في اللعبة			
.٢٥	أميز بين الأصوات المختلفة في اللعبة			
.٢٦	أستطيع التعرف على المفاتيح اللازمة لكل لعبة			
.٢٧	أفكر كثيراً حتى أتمكن من أداء اللعبة			
.٢٨	أستطيع أن ألعب بعض الألعاب بسهولة			
.٢٩	لا أمل من اللعبة بسهولة			
.٣٠	أصمم على إنهاء اللعبة مهما كانت طويلة			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٣)
مقياس بار - أون للذكاء الانفعالي

الاسم:

العمر:

الرقم	الفقرة	غالبا	أحيانا	نادرا	نادرا جدا
1.	من السهل أن أخبر الناس عما أشعربه				
٢	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري				
٣	يصعب علي التحث عن مشاعري العميقة				
٤	أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة				
٥	يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر.				
٦	لدي مشكلة في الحديث عن مشاعري للآخرين				
٧	أجيد فهم مشاعر الآخرين.				
٨	أهتم لما يحصل للآخرين				
٩	أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين.				
١٠	من المهم أن يكون للفرد أصدقاء				
١١	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين.				
١٢	أرغب بمساعدة الآخرين.				
١٣	أستطيع أن أكون الصداقات بسهولة.				
١٤	أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين.				
١٥	أحب أصدقائي.				
١٦	أستطيع أن أعرف عندما يكون أحد أصدقائي المقربين حزيناً.				
١٧	أعرف عندما الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا شيئاً.				
١٨	أستطيع أن أبقى هادئاً عندما أكون متضايقاً.				
١٩	من الصعب السيطرة على غضبي.				
٢٠	أعرف كيف أبقى هادئاً.				
٢١	هناك أشياء تزعجني كثيراً				
٢٢	أتشاجر مع الناس.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٣	مزاجي حاد.				
٢٤	أغضب بسهولة.				
٢٥	ليس من السهل أن أتضايق أو أنزعج.				
٢٦	عندما أغضب من أحد، أبقى غاضباً لمدة طويلة.				
٢٩	يصعب علي أن أنتظر دوري.				
٣٠	أتضايق بسهولة.				
٣١	عندما أغضب أتصرف دون تفكير.				
٣٢	أحاول أن استخدم طرقاً مختلفة للاجابة عن الأسئلة الصعبة				
٣٣	يسهل علي فهم الأشياء الجديدة.				
٣٤	أستطيع أن فهم الأسئلة الصعبة				
٣٥	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني الى أن أجد حلا لها.				
٣٦	أستطيع أن أتوصل الإجابات جيدة لأسئلة صعبة.				
٣٧	أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما أرغب في ذلك.				
٣٨	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات.				
٣٩	عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة أحاول أن أفكر في عدة حلول لها.				
٤٠	أجيد حل المشكلات				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

ولي أمر الطالب/ الطالبة .....

بعد التحية

تجري في الفصـــل الـدراسي تجربـة حول دور الألعـاب الالكترونيـة في تنميـة العمليـات المعرفية والانفعالية والسـلوكية لطلبة الصـف الخامس الأسـاس. ولما كان ابنكم/ ابنتكم من طلبة هذا الصـف في مدارس المنهل فســيكون أحد أفراد هذه التجربة. أرجو التكرم بالموافقة على مشــاركة ابنكم / ابنتكم في هذه التجربة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

موافق ..... **غير موافق .....**

الباحثة

مها الشحروري

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ملحق رقم (٥)

حصص الألعاب الالكترونية

اللقاء التمهيدي:

عقد لقاءان تمهيديان الأول مع الإناث بتاريخ ٢٠٠٦/٩/٥ والثاني مع الذكور بتاريخ ٢٠٠٦/٩/٦ .

وهدف هذان اللقاءان إلى ما يلي:

١- التعارف بين أفراد الدراسة والباحثة وفني الحاسوب.

٢- توضيح أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار مدى فاعلية الألعاب الإلكترونية في العمليات المعرفية والعمليات الانفعالية والسلوكية. وعليه ستعرض أفراد الدراسة إلى ألعاب الكترونية بعضها مقصود وبعضها غير مقصود. الصنف الأول يتضمن ألعاباً من نوع الـ Puzzles, Action, soccer, Strategies ,and Fun والثاني يصل إليه اللاعب من خلال الإنترنت أو من خلال بطارية الألعاب التي حملت على أجهزة الحاسوب. وقد اختيرت حصة الحاسوب المقررة في الجدول الدراسي للطلبة لتنفيذ هذه الألعاب.

٣- التأكيد على ضرورة حضور هذه الحصص خاصة للطلبة الذين وافق أولياء أمورهم على مشاركتهم في هذه التجربة. وذلك أيام الأربعاء من كل أسبوع بدءاً بالساعة الواحدة إلىالساعة الواحدة و ٤٥ دقيقة للذكور وأيام الثلاثاء من الساعة الواحدة إلى الساعة الثانية والثلث للإناث.

٤- توضيح تعليمات اللعب:

أ- يتوزع أفراد الدراسة على الحواسيب الكائنة في مختبرات الحاسوب المكونة من (٢٠) حاسوباً للذكور من نوع Pentium 4. خمسة عشر حاسوباً للإناث من نوع Pentium 2 توزعاً أعمى (Blindly).

ب- على كل طالب أن يحافظ على مكانه في كل حصة وحتى نهاية التجربة.

ج- يبدأ الجميع عندما تعطى الإشارة لذلك.

د- على كل فرد من أفراد الدراسة أن يلعب وحده ولا يطلب المساعدة الا إذا تعذر عليه تنفيذ اللعبة.

هـ- عليه أن يلعب اللعبة المقررة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة الأولى:

تاريخ التنفيذ:١٢ و٢٠٠٦/٩/١٣

اسم اللعبة الموجهة: Need 4 speed 2

تصنيف اللعبة: Car

مكونات اللعبة الموجهة:

اللعبة هي عبارة عن سباق سيارات وتتكون من عدة مراحل، فإما أن يتسابق اللاعب مع نفسه أو مع متسابقين آخرين. وعند اجتياز كل مرحلة ينتقل إلى المرحلة الأخرى الأصعب. كما أنها تتكون أيضا من أنواع متنوعة من حلبات للتسابق، فمن المناطق الجبلية للمناطق الساحلية والأنفاق وغيرها من الطرق الوعرة أو الطرق المغطاة بالثلج والحصى وعلى اللاعب أن ينتبه إلى كل هذه المعوقات حتى يستطيع أن ينهي السباق ويحقق الفوز وينتقل إلى مرحلة أخرى. اللعبة مشوقة ومعروفة بأنها قمة ألعاب السباق.

اسم اللعبة غير الموجهه: Sky

مكونات اللعبة غير الموجهة:

لعبة طيران بطريق محدد الاتجاهات وهذه الاتجاهات معقدة وتحتوي على مخاطر عدة كما يتخللها أنفاق على اللاعب أن يعرف كيف يختار الطريق المناسب التي تصل به إلى النجاة.

فعاليات الحصة:

الفعالية الأولى: التهيئة (مهمة الباحثة)

أسئلة تمهيدية:

أ- هل تلعب/ تلعبين في البيت؟

ب- كم من الوقت تقضيه/ تقضينه في اللعب؟

ت- هل يساعدك أحد في التعرف على اللعبة ؟

الفعالية الثانية: اللعب

المهمة: تلقي الباحثة المهمة على النحو التالي:

- **أمامك لعبة.**
- **تعرف/ تعرفي إلى اللعبة.**
- **حاول/ حاولي أن تلعب/ تلعبي.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفعالية الثالثة: تقييم اللعبة

١- هل كانت اللعبة ممتعة؟

٢- لماذا نعم؟

(الإناث) لأنها اســتطاعت بعد عدد من المحاولات أن تكتشــف مفاتيح اللعبة وبالتالي أن تحقق الفوز في مستويات اللعبة.

(الذكور) لأنهم استطاعوا أن يحققوا الفوز وكانوا يتحدون بعضهم البعض.

لماذا لا؟

(الإناث) لأنها لا تفضل هذا النوع من الألعاب وترى إنها ألعاب تناسب الذكور وليس الإناث.

(الذكور) لأنهم يلعبونها في البيت.

الملاحظات

- **التذمر من قبل بعض الطلبة وعدم أخذ الموضوع بجدية.**
- **الملل بسرعة وكثرة السؤال من قبل البعض عن كيفية تشغيل اللعبة.**
- **الاعتراض من قبـل البعض على وجوده في المجموعـة التي هو موجود فيهـا والمطـالبـة بـالانتقـال إلى المجموعة الأخرى ، ظناً منه أن المجموعة الأخرى لعبتها أفضل.**
- **بالمقابل التزم أكثرية الطلبة بالتعليمات التي ذكرت لهم.**
- **الاحتجاج من قبل بعض الطالبات على نوعية اللعبة وإنها تناسب الذكور ولا تناسب الإناث.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة الثانية:

تاريخ التنفيذ: ١٩ و٢٠/٩/٢٠٠٦

اسم اللعبة الموجهة: Need 4 speed 2

مكونات اللعبة الموجهة:

تكرار لعبة الحصة السابقة.

اسم اللعبة غير الموجهة :Jezz Ball

مكونات اللعبة غير الموجهة:

تقوم هـذه اللعبـة على مبـدأ تقطيع الكرات بكرات أخرى واللعب على مناطق محددة بالكرات المتقاطعة.

فعاليات الحصة:

الفعالية الأولى: التهيئة

بتوجيه أسئلة تمهيدية هي:

١- ما شعورك بالنسبة للعبة السابقة؟

٢- ما هي الألعاب التي تفضلها/ تفضلينها؟

الفعالية الثانية: اللعب

تم إيضـاح أن لعبة اليوم هي اللعبة السـابقة، وذلك لأن اللعبة تتكون من عدد من السـباقات ومن مراحل لهذه السـباقات، والتي يمكن أن يلعبها اللاعب في أكثر من جلسـة، وفي كل سباق يحقق الفوز به

ثم ينتقل إلى سباق أصعب وهكذا. حاول/ حاولي أن تلعب/ تلعبي.

الفعالية الثالثة: تقييم اللعبة

١- ما رأيك في اللعبة، هل هي ممتعة؟

٢- لماذا نعم، لماذا لا؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أجابت بعض الطالبات أن اللعبة غير ممتعة وإنها ليست من النوع الذي تفضله وأن هذه اللعبة مناسبة للذكور أكثر من الإناث، وإنها صعبة لم تعرف كيف تلعبها رغم محاولاتها (ولكنها محاولة غير جدية)، بينما أجابت بعض الطالبات أن اللعبة ممتعة ولكن ليس كثيراً ولكنها بعد أن عرفت مفاتيح اللعبة استمتعت أكثر واستطاعت أن تحقق النجاح.

أما الذكور فكان هناك تفاوت في إجابتهم إذ البعض منهم أعترض على نوعية الألعاب وأنها قديمة وبالنسبة لهم مملة لأنهم يعرفونها مسبقاً، ويريدون الألعاب الحديثة. بينما البعض الآخر وجد أنها لا بأس بها وأنها ممتعة لأنه لم يكن يعرفها مسبقاً.

الملاحظات:

بعد تعليق الطالبات لاحظت الباحثة أن البعض منهن يفضلن الألعاب التي تعرفها مسبقاً، ولا تحاول الواحدة منهن أن تتعرف على لعبة جديدة وتكتشف مفاتيحها حيث تريد النجاح بسهولة وبسرعة ، ولا تأخذ الموضوع بجدية.

طلبت الباحثة من إحدى الطالبات التي لاحظت أنها كانت مندمجة بشكل كبير في اللعبة لتبدي رأيها ، فعلقت قائلة : انه في البداية وجدت اللعبة مملة وصعبة لكن بعد أن حاولت عدة محاولات استطاعت أن تكتشف مفاتيحها وان تفوز وتنتقل إلى مراحل متقدمة في السباق.

وطالبة أخرى في المجموعة غير الموجهة قالت: أنها احتاجت أن تنتبه وأن تركز في تفاصيل اللعبة حتى استطاعت أن تنجح فهي لم تمل وإنما تحدت اللعبة لتفوز بها . وشاركتها مجموعة من زميلاتها بنفس التعليق.

في نهاية الجلسة أكدت الباحثة أنه بالرغم من أن هذه مجموعة ألعاب إلا أنها تحتاج إلى التفكير والتركيز والمحاولة أكثر من مرة حتى نصل إلى الحل، فلا بد من الصبر وعدم الاستسلام. فاللعبة عبارة عن تحدي وعليك الفوز بهذا التحدي. وطلبت منهن أن يفكرن بالعقبات التي واجهنها في اللعبة ممكن أن تواجهنا في مسألة دراسية ، وكيف يمكن أن تتصرف؟

لم تلاحظ الباحثة مثل هذه السلوكات عند الذكور، حيث أن الطالب منهم لا يسأل عن كيفية لعب اللعبة وإنما يحاول اكتشافها لوحده. ولكن لا يخلو الأمر من وجود طالبين يتذمران ويحتجان وهم من يؤيدون الحل والفوز بسرعة دونما اللجوء الى التفكير أو المثابرة والصبر في المحاولة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة الثالثة :

تاريخ التنفيذ: ٢٥ و٢٠٠٦/٩/٢٦

اسم اللعبة الموجهة: Star War

تصنيف اللعبة:Action

مكونات اللعبة الموجهة:

لعبة قتال بين مركبات فضائية متعددة وبين قوات أرضية مختلفة وتعمل على تطوير المركبة الخاصة باللاعب مع تطور المراحل. ومبدأ اللعبة مبني على جمع النقاط من تدمير المركبات وجمع الصفائح المعدنية.

اسم اللعبة غير الموجهة :Pipe& Ski

مكونات اللعبة غير الموجهة:

لعبة تعتمد على التركيز في الاتجاهات والمغامرة من خلال عبور طرق غير معروفة مسبقاً متعرجة، وفيها كثير من العقبات وعلى اللاعب أن يجتاز هذه العقبات والمفاجآت ومواجهة الأعداء حتى يصل إلى الطريق الصحيح بأتباعه الاتجاهات الصحيحة.

فعاليات الحصة:

الفعالية الأولى: التهيئة

كيف يمكن تحويل اللعبة الى لعبة ممتعة؟

الفعالية الثانية: اللعب

المهمة: تلقي الباحثة المهمة على النحو التالي:

- **أمامك لعبة.**
- **تعرف/تعرفي إلى اللعبة.**
- **حاول/ حاولي أن تلعب/ تلعبي.**
- **إذا فشلت في اكتشاف قانون اللعبة بعد محاولات متعددة يمكنك طلب المساعدة.**

الفعالية الثالثة : تقييم اللعبة

١- **ما رأيك في اللعبة، هل هي ممتعة؟**

٢- **لماذا نعم، ولماذا لا؟**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كـانت إجابات الطالبات متنوعة مابين أن هذه اللعبة ممتعة وغير ممتعة، ومملة، ولا أحب هذا النوع من الألعاب، لعبة أولاد وليست لعبة بنات .

٣- كيف تتصرف/ تتصرفين لو أعطاك/ أعطتك مدرس/ مدرسة الرياضيات مسألة تم كررها عليك أكثر من مرة ؟

بعض الطالبات أجابت بأنها تكتبها على الدفتر وتحفظها حتى إذا طلبت منها مرة أخرى تستطيع حلها، والبعض منهن أجابت قائلة: لا بد من أن أنبه المدرسة إلى أننا حللنا هذه المسألة سابقاً حيث أن حلها أكثر من مرة يسبب الملل ولن نستفيد شيئاً.

أوضحت الباحثة قائلة: ألم تفكري أنه بإمكانك إذا قمت بإعادة حل نفس المسألة أكثر من مرة أن ذلك يمكنك من اكتشاف طرق جديدة لحلها وتصبح في كل مرة أسهل. وكذلك بالنسبة للعبة إذا تم تكرارها أكثر من مرة فهذا يساعدك على اكتشاف أكثر من طريقة للوصول إلى الفوز ولكن هذا يتطلب الصبر والمثابرة.

لم توجه هذه الأسئلة إلى الذكور، وذلك بسبب أن الوقت لا يسمح بإلقاء الأسئلة على الطلاب لأن الوقت المخصص لهم هو معدل حصة واحدة ومجموعة الذكور كاملة تكون بنفس الحصة وبالتالي لا الوقت ولا عملية الضبط متوفرين عند الذكور إضافة إلى أن أستاذ الحاسوب غير متعاون.

الملاحظات

هناك مجموعة من الطالبات اعترضن على نوعية هذه اللعبة، وإنهن لا يفضلن مثل هذا النوع من الألعاب، وإنها تناسب الذكور أكثر من الإناث، ولا يحاولن اكتشاف ما هو جديد وبالذات إذا احتاجت اللعبة إلى عدد من المحاولات حتى تكتشف كيفية اللعب، وتحتاج إلى تفكير حتى تجتاز العقبات التي تواجهها في اللعبة حتى تحقق الفوز. وبالتالي عليها أن ترجع في اللعبة من البداية. وهذا يسبب لهن الإحباط والملل ويطالبن بتغيير اللعبة. وقد تكررت هذه الملاحظة أكثر من مرة. بينما هناك مجموعة لا تتذمر وإنما تأخذ اللعبة على محمل الجد والتحدي فبالتالي تبقى تحاول إلى أن تصل إلى حل اللعبة وتحقق النجاح فيها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما مجموعة الذكور فلم أسمع تذمر منهم بل على العكس أعجبتهم اللعبة كثيراً واستطاعوا اكتشاف أسرارها والانتقال عبر المراحل المتضمنة في اللعبة بسهولة ، وكان السلوك الملاحظ عليهم هو انغماسهم واندماجهم بشكل كبير حتى أن بعض الطلاب قال: لقد تعبت هذه اللعبة تحتاج إلى تركيز كبير، ولكن كانوا يشعرون بالفرح والإنجاز عندما ينتقلون إلى مرحلة أخرى أكثر صعوبة.

أما أفراد المجموعة التجريبية التي تلعب ألعابا غير موجهة ذكورا وإناثاً فقد لوحظ أنهم أقل تذمراً وأكثر اندماجاً باللعبة ويحاولون النجاح والوصول في اللعبة إلى النهاية حتى تكتشف هذه اللعبة أول مرة ثم بعد ذلك تلعبها مرة أخر بسهولة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة الرابعة:

تاريخ التنفيذ:٣ و٢٠٠٦/١٠/٤

اسم اللعبة الموجهة: Demo

مكونات اللعبة الموجهة: لعبة تعتمد على قوة الملاحظة من حيث اصطياد الكرات المتقاطعة وعلى اللاعب أن يصطاد هذه الكرات االتي تتقاذف عليه من جهات مختلفة بكرة يتحكم هو بقذفها، ويتفادى الكرات المتساقطة عليه.

تصنيف اللعبة: Fun

اسم اللعبة غير الموجهة :Tic Tactics

مكونات اللعبة غير الموجهة:

على اللاعب اللعب من خلال الكرة الموجودة أمامه التي تقفز من أسـفل إلى أعلى وتقوم بتقطيع جـدران ومربعـات ملونـه، ترتـد الكرة إلى اللاعـب الـذي علية أن يقذفها مرة أخرى إلى الأعلى حتى يقوم بالتقطيع الصحيح حتى يحصل على الجائزة المخبأة له وراء هذه الجدران.

فعالية اللعب:

يقوم كل طالب/ طالبة باللعب على اللعبة الموجودة أمامه.

الملاحظات:

- **أبدت الطالبات انتباهاً وتركيزاً أكثر في هذه اللعبة، بينما الطلاب وجدوها مملة بعض الشيء.**
- **لاحظـت البـاحثة أن هناك طالبتين/ وثلاث طلاب لا يعرفون ماذا يفعلون ورغم ذلك لا يتذمرون وإنما يخفون عدم معرفتهم بالتعامل مع اللعبة.**
- **البعض في المجموعـة غير الموجهـة أبـدو احتجـاجـاً على نوعيـة اللعبة فأعطيت لهم حرية الاختيار من بطارية الألعاب غير الموجهة ، فابدي البعض منهم اندماجاً أكثر في اللعبة بينما البعض الآخر اسـتمر في البحـث عن لعبـة يلعبهـا إلا أن الطـالـب كثير الاحتجـاج ظل كذلك حتى لو أعطي حرية الاختيار ، لا يعرف ماذا يختار ويتنقل من لعبة إلى أخرى.**
- **هناك البعض يميل إلى عدم استخدام عقله لاستكشاف قوانين اللعبة . فهو لا يريد أن يتعب نفسه وإنما يفضل الحل جاهزاً أو الاستمرار في الانتقال من لعبة إلى أخرى.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة الخامسة

تاريخ التنفيذ:١٠و٢٠٠٦/١٠/١١

اسم اللعبة الموجهة: باربي للإناث وكرة قدم للذكور

مكونات اللعبة الموجهة باربي:

لعبة محببة للإناث وتدور اللعبة حول شخصية باربي البنت الصغيرة وكيف يمكن أن تتجمل في جميع أجزاء شخصيتها (لبس – مكياج – ديكور المنزل- أدواتها التي تستخدمها).

لعبة كرة القدم:

هي لعبة مشوقة جداً للذكور حيث يمكن للاعب أن يشكل الفريق الخاص به وأن يتحدى فريقا آخر وفيها كثير من الاختيارات إذ يمكن أن يختار فريقا موجودا والأرض التي يريد أن يلعب عليها وهكذا.

تصنيف اللعبة: كرة قدم

اسم اللعبة غير الموجهة: chips

مكونات اللعبة غير الموجهة: لعبة مغامرات قتالية وصراع بين الخير والشر وبطل اللعبة يمر في مراحل متعددة يختلف الأعداء الذين يواجههم بطل اللعبة ويزداد الصراع بالانتقال الى مراحل اللعبة.

فعالية اللعب:

قام أفراد الدراسة بتنفيذ اللعبة المحددة لهم لعبة باربي للإناث بناءً على طلبهن بحجة أنها مناسبة للبنات وممتعة ويعرفن كيف يلعبنها. ولعبة كرة القدم للذكور بناء على طلبهم.

الملاحظات

- **أثناء الحصة أحتج البعض منهن بأنها مملة وسخيفة.**
- **أصبح الطلبة ذكوراً وإناثا معتادين على مجريات الحصة فكل واحد منهم يلتزم بالجهاز الخاص به ويقوم بما هو مطلوب منه حسب ما هو متفق عليه منذ البداية ، ولكن هذا لا ينفي من وجود بعض الطلبة الذين يتذمرون باستمرار.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- لوحظ أن هناك طالبتين في المجموعة التجريبية الفرعية الأولى (الموجهة) لا يعرفن اللعب بغض النظر عن نوع اللعبة ولا يشتكين وإنما تنفي أنها لا تعرف أن تلعب فهي تخجل أن تصرح بذلك، وعند سؤالها أن كانت تمارس اللعب في البيت أجابت بالإيجاب ولكن ضمن وقت محدد وفي أيام العطل فقط.

ولوحظت نفس الملاحظة عند الذكور إذ أن هناك ثلاث طلاب يبقون حائرين لا يعرفون ما العمل ويفضلون مشاهدة زملائهم يلعبون وعند سؤالهم لماذا لا يلعبون يجيبون بأن اللعبة مملة ويفضلون نوعاً أخر من الألعاب.

ومن خلال هذه الحصة أظهر الطلبة اندماجاً أكبر في اللعب وأصبحوا يفهمون ما هو المطلوب منهم فكل واحد منهم يقوم باللعب بهدوء ويحاول أن يفهم كيف يلعب اللعبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة السادسة

تاريخ التنفيذ: ١٧و٢٠٠٦/١٠/١٨

ألعاب حرة

في هـذه الحصـــة أعطيـت المجموعات الموجهة وغير الموجهة حرية الاختيار للعبة التي يريدونها دون أي تدخل. بالنسـبة للإناث البعض منهن فضـلن أن يعاودن لعبة باربي والبعض الآخر كرة قدم ولعبة M&M.

وكذلك بالنسـبة للذكور المعظم فضـل لعبة كرة القدم والبعض الآخر فضل أن يختار من الألعاب المتوفرة على الإنترنت.

الملاحظات

كالعادة كانت الآراء متباينة بين أن يختاروا هم الألعاب وبين أن تكون الألعاب جاهزة أمامهم ما عليهم سـوى اللعب حيث احتج البعض سواء من الذكور أو الإناث بصعوبة الاختيار، وانه يتنقل من لعبة إلى أخرى حتى دون أن يتعرف عليها، واستمر في التنقل والتردد باختيار اللعبة التي يريد .

والجدير بالملاحظة أن الطلبة الذين يتذمرون دائما هم نفسهم الذين أظهروا سلوك التردد والحيرة والانتقال من لعبة إلى أخرى من مجموعة الألعاب المتوفرة لديهم.

بالنســـبة لمجموعتي الذكور أشـــار الأســـتاذ أنه قام باختبارهم في المادة (الامتحان الأول) وقد أطلعت الباحثة على نتائج الطلبة وقورنت العلامة بالســـلوك الذي يظهره الطالب داخل حصـــة الألعاب فتبين أن الطالب الحاصـــل على أعلى علامة هو الطالب نفســـه الذي يبدي اهتماماً باللعبة ويحاول حتى يصـــل إلى أعلى مســـتوى تتطلبه اللعبة ويظهر حماس كبير ودائما يحاول أن يختار اللعبة التي تحتاج إلى تفكير حتى يصـــل إلى حلها ولا يمل من ذلك . بعكس الطالب الذي حصـــل على علامة متدنية هو نفســـه الطالب لا يبدي اهتمام ويتذمر دائما بحجة أن اللعبة مملة أو صعبة أو لا يفضل هذا النوع من الألعاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة السابعة

تاريخ التنفيذ:١٠/٣١ و٢٠٠٦/١١/١

اسم اللعبة الموجهة: Jigsaw (للإناث) Fifa (للذكور)

مكونات اللعبة الموجهة Jigsaw: لعبة تقوم على مبدأ تركيب الصور.

تصنيف اللعبة:Puzzle

مكونات اللعبة Fifa: لعبة كرة قدم

اسم اللعبة غير الموجهة: Sonic (للإناث) الذكور ألعاب مختلفة.

مكونات اللعبة غير الموجهة :

لعبة مغامرات وقفز وقتال منوع مع مخلوقات متعددة ومحاولة جمع أكبر قدر ممكن من قطع نقدية تقابل المغامر في الطريق.

فعالية اللعب :

ابتداءً من هذه الحصة أعطيت المجموعة غير الموجهة حرية اختيار اللعبة التي يريدونها سواءً من بطارية الألعاب غير الموجهة المتوفرة لديهم أو من الانترنت .

بالنسبة للإناث تم إعطائهن لعبة جديدة بناء على اختيارهن وهي لعبة ألغاز صعبة قليلاً حسب ما أفادت الطالبات وتحتاج إلى قوة ملاحظة وصبر.

أما الذكور فأردوا أن يكرروا لعبة كرة القدم مرة أخرى لما فيها من تشويق حيث يمكنهم اللعب في كل مرة مع فريق مختلف. ورفضوا اللعب بألعاب الألغاز محتجين على أنها لعبة إناث.

بالنسبة للمجموعة غير الموجهة للذكور أراد كل منهم أن يختار اللعبة التي يريد إما من الانترنت أو من بطارية الألعاب غير الموجهة المتوفرة لديهم.

الملاحظات

- **تذمر البعض منها، ولكن مع إصرار الباحثة حاولن أن يركبن الصورة التي أمامهن ولكن لم ينجحن لأنها بحاجة إلى وقت أطول لذلك تكررت اللعبة في الحصة التالية. أما المجموعة غير الموجهة لم تستطع الطالبات اختيار اللعبة وإنما استمرين في التنقل من لعبة إلى أخرى.**
- **أبدى المجموعات الموجهة وغير الموجهة (ذكوراً وإناثاً) اندماجاً في الحصة دون الحاجة إلى التأكيد على التعليمات فأصبح كل طالب وطالبة يعرف ما هو مطلوب منه دون التأكيد على ذلك.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة الثامنة:

تاريخ التنفيذ:٦ و٢٠٠٦/١١/٧

اسم اللعبة الموجهة:Jigsaw (للإناث)، IG Vampire (للذكور).

تصنيف اللعبة: Jigsaw (Puzzle) أما IG Vampire (Strategy).

مكونات اللعبة الموجهة:

اللعبة الموجهة للإناث تم تقديمها مسبقاً. أما لعبة الذكور وهي IG Vampire فهي لعبة يلعب اللاعب مع وحش مفترض (مصاص للدماء) عليه أن يهرب اللاعب من هذا الوحش وأن يجمع خلال هربه أكبر قدر ممكن من الكنز حتى يستطيع أن يواجه هذا الوحش وأن يستعين بالأسلحة المتوفرة من خلال دفع ثمنها من الكنز الذي يجمعه.

اسم اللعبة غير الموجهة: Back man gold, Racing

مكونات اللعبة غير الموجهة:

لعبة بسيطة اللاعب يكون هو عامل منجم يقوم بالحفر لاكتشاف الذهب المخبأ داخل المنجم ولكن عليه أن يتجاوز العقبات والعثرات الموجودة داخل المنجم للوصول إلى هذا الذهب.

فعالية اللعب:

تم تكرار لعبة الألغاز السابقة بالنسبة للمجموعة التجريبية الفرعية الأولى (الإناث، الموجهة) وذلك لأن اللعبة تحتاج إلى لعبها أكثر من مرة حتى يستطعن تركيب الصور والوصول في هذه اللعبة إلى درجة من التعقيد بحيث يصل عدد القطع المراد تجميعها إلى (٧٠) قطعة. أما الذكور فقد رفضوا أن يلعبوا لعبة الإناث لأنها مكونة من صور وإنما اختاروا لعبة استراتيجي لعبة IG Vampire.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحظات

استطاعت بعض الطالبات الوصول إلى مستوى معقد من خلال حثهم من قبل الباحثة على المثابرة والتركيز أكثر مما جعلهن يستمتعن في اللعبة بشكل أكبر.

أما المجموعة التجريبية الفرعية الثانية (الإناث، غير موجهة) رغم إعطائهن حرية اختيار اللعبة التي يردن إلا أنهن أصررن أن تختار لهن الباحثة اللعبة بحجة إنها لا تعرف أن تختار ، لذلك أعطيت هذه المجموعة لعبتين، لها أن تختار اللعبة التي تشاء، بعد ذلك أظهرن اندماجهن وتفاعلهن مع اللعبة ولم يحتجن إلى توجيه.

أما بالنسبة للذكور فقد رفضوا بشدة لعبة الألغاز Jigsaw التي لعبت فيها مجموعة الإناث واعتبروها لعبة للإناث وليست للذكور، لذلك تم اختيار لعبة أخرى لهم وهي IG Vampire الموجهة تفاعلوا مع اللعبة واستطاعوا أن يكتشفوا كيف يمكن الوصول إلى حلها. أما المجموعة غير الموجهة فكان الاختيار حر من الانترنت أو من بطارية الألعاب المتوفرة لديهم فكان كل اثنين إلى ثلاثة طلاب يختارون نفس اللعبة ويتشاركون في اكتشاف أسرار هذه اللعبة.

من الملاحظ أنه مع التقدم في الألعاب التي تقدم للمجموعات أظهروا اندماجاً وتفاعلاً كما أنه يظهر على المجموعات السرور والمتعة أثناء اللعب أكثر مما كانوا يظهرون في بداية تقديم الألعاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة التاسعة:

تاريخ التنفيذ١٤ و٢٠٠٦/١١/١٥

فعالية اللعب :

تم التقييم لمسار الألعاب بعد مرور نصف الحصص المقررة تقريباً، وكان التقييم من قبل المشرف على البحث الأستاذ الدكتور محمد الريماوي حيث التقى بجموعتي الإناث الموجهة وغير الموجهة معاً وطرح عليهن بعض الأسئلة من مثل:

لماذا تأتي على هذه الحصة ؟

- **أجابت الطالبات : لنتعلم عن الحاسوب.**
- **لنتعلم كيف نفكر وليس فقط لنلعب.**
- **نتعلم ألعاب الذكاء.**
- **نتعلم ونلعب.**
- **نتعلم أن لا نستسلم للفشل من أول مرة نكرر أكثر من مرة.**

ما الفرق بين الألعاب التي في البيت والألعاب المتوفرة في هذه التجربة؟

- **هنا أحاول أن ألعب وحدي وأحاول أكثر من مرة حتى أجد الحل. في البيت أهلي يساعدونني.**

كيف تتصرفين إذا ما عجزت عن أن تلعبي اللعبة ؟

- **أغلق الكمبيوتر.**
- **بحاول لمدة معينة ثم أمل وأنتقل إلى لعبة أخرى.**
- **استمر في المحاولة (التخبيص) حتى أجد الحل.**

ماذا تعنين بكلمة أخبص؟

- **أكبس على key board حتى أعرف المفتاح الصحيح.**

ما هي الكلمات التي تعلمتيها من الألعاب؟

- **Option**
- **Continue**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- New game
- Play game
- Start
- How to play

ما الذي يلي كلمة how to play؟

- start
- new game

هل أصبحت أكثر مهارة في استخدام أصابعك؟

- الكتابة أصبحت أسهل.
- أستطيع أن أضع الخيط في الإبرة بسهولة.

ما رأيك في هذه الحصة، هل تريدين الاستمرار؟

- حلوة.
- ممتعة.
- تغيير عن الحصص الدراسية.
- بعصب في بعض الأحيان لأني مجبرة على لعب لعبة معينة.

وبالنسبة لمجموعتي الذكور تم لقاء المشرف معهم وطرحت عليهم الأسئلة وكانت إجابتهم مشابهة لإجابة الإناث مثال على ذلك:

لماذا تأتي إلى هذه الحصة؟

أجاب الطلاب: لنلعب، نتعلم، نفتح الانترنت.

لماذا تلعب؟

- كي أفوز، تسلية، نتعلم.

من الأولاد الذين لا يلعبون ؟

الفقراء، لا يوجد لديهم كمبيوتر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ماذا تعلمت من اللعب ؟

- أن نفكر قبل أي خطوة، أحاول أكثر من مرة.

- تعلمت الصبر على اللعبة ، التركيز حتى أستطيع الفوز.

الحصة العاشرة:

تاريخ التنفيذ: ٢١ و٢٠٠٦/١١/٢٢

لعب حر

فعالية اللعب:

ابتدأً من هذه الحصــة أعطيت المجموعات (الذكور، والإناث) الموجهة وغير الموجهة حرية اختيار اللعبة التي يريدون، وذلك بســبب أن إمكانيات أجهزة الحاســوب لا تتحمل إنزال الألعاب التي يفضــلها الطلبة وفي بعض الأحيان بعض الأجهزة تتقبل لعبة وأجهزة أخرى لا، لذلك ارتأت الباحثة أنه من الأفضــل إعطاء الطلبة حرية الاختيار ســواء أراد البعض إعادة لعب لعبة تم اللعب عليها ســابقاً أو أن يلعب من الألعاب المتوفرة على الانترنت. وهذا توافق مع رغبت معظم الطلبة ذكوراً وإناثاً.

الملاحظات

ســارت الحصــة كما يجب وأبدى الطلبة اســتمتعاً أثناء اللعب وفضــلوا حرية اختيار اللعبة على إجبارهم على لعبة معينة ، وخاصة لما اتيحت لهم فرصة الاختيار من الانترنت.

لقد أبدى الطلبة الذكور قدرة على اســتخدام الانترنت ومعرفة مواقع الألعاب أكثر من مجموعتي الإناث، كما كانت تواجه الطالبات صعوبة في اختيار اللعبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة الحادية عشر :

تاريخ التنفيذ:٢٨ و٢٠٠٦/١١/٢٩

اسم اللعبة: لعب حر

فعالية اللعبة:

قامت مجموعتا الإناث الموجهة وغير الموجهة باختيار اللعبة التي يردونها بكل حرية، طلبت بعض الطالبات المساعدة في اختيار اللعبة لعدم قدرتها على الاختيار.

أما بالنسبة لمجموعتي الذكور فلم تعطى لهم الحصة حسب ما هو مقرر لها وذلك لغياب أستاذ الحاسوب وبالتالي إعطاء مختبر الحاسوب لحصص أخرى.

الملاحظات

كانت بعض الطالبات مستمتعة لإعطائها حرية الاختيار بينما البعض كان ينتقل من لعبة إلى أخرى لعدم قدرتها على اتخاذ القرار أية لعبة تلعب والبعض كان لا يعرف مواقع الألعاب على الانترنت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة الثانية عشر:

تاريخ التنفيذ: ٥ و٢٠٠٦/١٢/٦

لعب حر

فعالية اللعب :

يستمر اللعب بنفس وتيرة الحصة السابقة .

الملاحظات

أبـدت مجموعـة الإنـاث مللاً وتـذمراً من الألعاب رغم أن اللعب كان حراً إلا أنهم لم يكن يبدين اهتماماً للعب.

الحصة الثالثة عشر:

تاريخ التنفيذ : ١٢ و٢٠٠٦/١٢/١٣

لعب حر

فعالية اللعب:

أوضـحت الباحثة للمجموعات الإناث بأن اللعب فقط لمدة خمسـة عشر دقيقة والوقت المتبقي من الحصـة خصـص للنقاش حول الألعاب التي تعرضـوا لها خلال هذا الفصـل في هذه الحصـص. وقد تم طرح الأسئلة التالية:

ما رأيك في الألعاب ؟

- **بعضها ممتع وبعضها لا**

لماذا ممتعة؟ ولماذا غير ممتعة؟

- **ممتعة لأني أعرف كيف ألعبها، بلعبها في البيت، سهلة، متنوعة.**
- **غير ممتعة لأنها صعبة، تناسب الذكور، لم أحب اللعبة.**

كان الأفضل أن نعطى حرية اختيار اللعبة.

ماذا استفدت من الألعاب ؟

- **ما أعصب، أصبر، أحاول أكثر من مرة، ما أستسلم، لازم أنا أفوز، لازم أفكر قبل أن ألعب.**

هل أثرت الألعاب على طريقة دراستك؟

- **يعني في الرياضـيات أصـبحت أفكر أكثر ولا أمل بسرعة وأحاول أن أحل المسـألة، أتعامل مع الدراسة مثل اللعبة.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هل تعلمت من الألعاب الصبر، الانتباه، اتخاذ القرار؟

نعم، إذا كنت لا أريد شيئاً اصمم على رأيي، أنتبه أكثر للمعلمة، أنتبه وأنا ألعب وأصبر حتى أجد الحل.

لم تعطى مجموعة الذكور هذه الحصة وذلك بسبب غيابهم في رحلة مدرسية، ولم تستطع الباحثة بعد ذلك الالتقاء بهم مرة أخرى لإجراء تقييم نهائي عن فعالية اللعب التي تمت خلال الفصل الدراسي من قبل الذكور.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحصة الخاتمة(الرابعة عشر)

تاريخ التنفيذ:١٩ و٢٠٠٦/١٢/٢٠

فعاليات الحصة:

تطبيق الاختبارات البعدية: مقياس العمليات المعرفية، ومقياس بار-أون للذكاء الانفعالي.

ملاحظات عامة على التجربة

مع بداية التجربة لوحظ على أفراد الدراسة كثرة التذمر والاعتراض على المجموعة التي تنضم لها، والاحتجاج على نوعية اللعبة. كما أبدوا عدم الجدية والإحباط والملل. المجموعة غير الموجهة كانت أقل تذمراً وأكثر اندماجاً وإصراراً على النجاح في اللعبة. وكذلك كان الذكور أكثر اندماجا مقارنة بالإناث، وأكثر إصراراً في اكتشاف مبادئ اللعبة.

بدءاً بالحصة الرابعة صارت الطالبات أكثر انتباهاً وتركيزاً، ومع الحصة الخامسة صار أفراد الدراسة أكثر اعتياداً على مجريات اللعبة وحافظ الذكور منهم على اندماجهم في اللعب. ومع الحصة السابعة أظهر أفراد الدراسة اندماجاً وتفاعلاً وسروراً ومتعة باللعب. واستمر هذا الحال حتى نهاية التجربة

صعوبات عامة:

واجهت أفراد الدراسة صعوبات نذكر منها:

١- اللغة الإنجليزية.

٢- عدم القدرة على قراءة التعليمات.

٣- تعطل أجهزة الحاسوب أثناء اللعب.

٤- غياب معلم الحاسوب وفني الحاسوب أحياناً.

٥- تفضيلات الطلبة ذكوراً وإناثاً بالنسبة لنوعية الألعاب التي كان من الصعب تحقيقها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حقوق النسخ والتصوير والتبادل

جميع الحقوق محفوظة بموجب قانون الملكية الفكرية الأردني، ولا يحق إلا لمكتبة جامعة عمان العربية للدراسات العليا حق النسخ والتصوير والتبادل في حدود ما يسمح به هذا القانون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com