

القلق لدى الأطفال من مستخدمي الألعاب الإلكترونية

المدرس المساعد
نداء جمال جاسم الساعدي
كلية الاداب/ الجامعة
المستنصرية

المدرس الدكتور
ستار جبار غانم العبودي
كلية الاداب/ الجامعة
المستنصرية

المبحث الأول

مشكلة البحث:

تواجه عملية التنشئة الاجتماعية اليوم سلسلة من المؤثرات التي تؤثر على تنشئة الأطفال والتركيز هنا ينصب على وسائل الإعلام دون سواها لأنها خاضعة لبرمجة وتخطيط و منهجية معينة. واخذ الأطفال يواجهون من خلالها مجموعة متفرقة من التحديات الثقافية المعقدة التي تعكس واقع مجتمعاتهم والتي يكون تأثيرها في توجيههم اكبر من اثر القنوات التقليدية للتنشئة، إذ اتخذت لها مواقع أكثر جاذبية و اخطر في تشكيل القيم وتكوين الهويات الثقافية و الحضارية التي تتمثل بالثقافة الإلكترونية وهي الوسيلة الأكثر تأثيراً في الأطفال إذ إنها تخاطب وبتكاء حاجاتهم وتتوافق مع أحلامهم وخيالاتهم.

إن ولع الأطفال بالألعاب الإلكترونية قد يزداد مع تقدمهم في العمر ليستهلك وقتاً طويلاً من أيامهم ثم ما يلبث أن ينعكس على صحتهم العامة فما مدى ارتباط أعراض القلق باستخدام الألعاب الإلكترونية من قبل الأطفال؟ هذا السؤال لم يجد جواباً شافياً يستند الى أبحاث معمقة تتناول العلاقة بين استخدام الألعاب الإلكترونية وظهور أعراض القلق عند الأطفال الذين

يمضون ساعات طوال أمام شاشات هذه الأجهزة. كما إن الآباء و الأمهات و المهتمين بشؤون التربية يثيرون التساؤلات على اعتبار أن تلك الألعاب تؤثر على الصحة النفسية للأطفال الأمر الذي يجعلهم يفتقدون إمكانيات احتواء عناصر التوافق الاجتماعي المطلوب.

وعلى وفق ما تقدم فقد جاء هذا البحث محاولة للكشف عن القلق لدى الأطفال الذكور ممن يمارسون الألعاب الإلكترونية وذلك لتقديم مؤشرات علمية للعوائل والمؤسسات التربوية عما تتركه ممارسة تلك الألعاب على الأطفال من آثار.

أهمية البحث:

ان الكثير منا ينشغل بكيفية إحداث التغيير في مجتمعنا حتى يستطيع أن يواكب التغييرات المعاصرة في العالم، وإذا كانت وسيلتنا الأولى هي بناء الإنسان القادر على مواجهة التحديات لصنع المستقبل فالواقع إن الأطفال هم الأرض الخصبة لذلك، بل يمكن أن تعطي أروع الثمار إذا تعهدناها بالرعاية. وخطابنا لأطفالنا يتم بالطرق التربوية القادرة على تفعيل دور عقولهم ومشاعرهم وإذكاء حيويتهم وطاقاتهم الخلاقة الكامنة وتوجيههم نحو أنفسهم وواقعهم توجيهها صحيحا ومن البديهي إن ذلك لن يتحقق إلا بتوفير الظروف الاجتماعية والنفسية والتعليمية التي تجعلهم قادرين على مواجهة التغييرات التي تطرأ على مجتمعاتهم (ريان، ٢٠٠١، ص ١٨١).

تمتد مرحلة الطفولة المتأخرة من (١٢-٩) سنة وتعد مرحلة إعداد للمراهقة وتتميز بزيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح، وتعلم المهارات اللازمة وضبط الانفعالات، وتعد هذه المرحلة من أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي (حسني، ٢٠٠١، ص ١٤٠) إذ تنمو في هذه المرحلة الروح الاجتماعية خلال تكوين جماعات الأقران (Peer Group) المتمثلة بتكوين جماعات الألعاب وخاصة الألعاب الدرامية (السامرائي، ١٩٨٨، ص ٦٥). لذا فغالبا ما يطلق على هذه المرحلة من الطفولة (مرحلة اللعب) رغم إن ما تبقى من وقت الطفل للعب يصبح أقل مما كان عليه قبل الانشغال بالدروس والواجبات المدرسية الأخرى التي تأخذ وقتها من الوقت الذي كان

مخصصا للعب في المراحل النمائية السابقة (بلقيس ومرعي، ١٩٨٧، ص ١٣٣).

وتتفق الثقافات المختلفة في دول العالم على إن اللعب يشكل أحد العوامل المشاركة في التنشئة الاجتماعية للأطفال، إذ يسهم بشكل كبير في تطور المعرفة لديهم وينمي العديد من قابلياتهم ويشير (Loy & Kenyon, 1981) و (Robert & Arth & Bush, 1959) إلا إن الألعاب هي الطريق إلى معرفة العالم والواسطة بين التجربة والإدراك وقد سجل وجودها عبر التاريخ من خلال جذور تمتد إلى عمق ممارستنا الأساسية وتعد الألعاب شائعة عبر حضارتنا الإنسانية (Robert & et.al,)

(Loy & Kenyon , 1981 , p. 101) (1959, P.597, 605)

وقد ظهرت نظريات كثيرة تصف وتفسر اللعب، فالبعض يرى إن اللعب وسيلة لتصريف الطاقة الزائدة عن الحاجة، والبعض نظر الى اللعب من الزاوية الطبيعية باعتباره النشاط الضروري لتنمية دوافع التعاون والمشاركة، ورأى البعض الثالث إن اللعب تلخيص لكل ما مر به الإنسان في تاريخه الطويل أي إن اللعب يمثل حضارة الإنسان، ورأى فريق رابع إن اللعب عبارة عن وسيلة لتجديد النشاط بعد التعب والإجهاد (كفاقي، ٢٠٠١، ص ٢٠).

وقد وضع كل من (Peller, 1954 & Segal H., 1991 &) (Cohen D., 1993) محددات للسواء والاضطراب في اللعب يتيح إمكانية التعرف على المحتويات المضطربة في اللعب وإحدى هذه المقومات هي إن يفقد اللعب واحده من أهم وظائفه وهي إدخال حالة من السعادة والبهجة والمرح إلى نفس الطفل إثناء اللعب، بمعنى أن يصبح اللعب فقط باعثا لمشاعر القلق والتوتر والانفعال وهو يلاحظ على نحو ظاهر في الألعاب الإلكترونية والعب الفيديو وغيرها (السيد، ٢٠٠١، ص ٨١).

وتمثل الألعاب الإلكترونية ظاهرة مجتمعية إذ إن الكثير من أولياء الأمور والمربين والمتقنين يعتقدون إن هذه الألعاب تمثل عائقا أمام قيام الأطفال بواجباتهم المدرسية وتعزلهم عن عوائلهم وأقرانهم وعن علاقاتهم

الاجتماعية الأخرى، فهي تعزلهم عن العالم داخل فضاء إلكتروني مغلق على نفسه (أحمامي، ١٩٩٨، ص٧٢).

ويشير الباحث Juul إلى إن الألعاب الإلكترونية مبنية على التأثير في اللاعب، فاللاعب يبني بشكل افتراضي ممكن (أو بشكل يمكن افتراضه، نماذج عقلية للشخصيات الموجودة في الألعاب ذات البعدين أي التي لا تحتوي على أشخاص مجسمين، هذه النماذج العقلية تم ابتداعها من معلومات أقل تعقيداً من السينما إذ إن الصور النابضة بالحياة في الألعاب هي أساساً أقل تعقيداً من التخييلات في السينما (Brooks, 1984, p. 38).

إن دقة الصورة وقربها من الواقع من خلال خلق أجواء وخلفيات ومواقع حقيقية والتحدي الموجود في اللعبة يجعل اللاعب يتفاعل بشكل كبير مع اللعبة وتدرجها في الصعوبة إلى أن تصل إلى مرحلة حرجة تمنع اللاعب فيها من التقدم وتوقعه في الفشل من خلال مجموعة من العقبات المختلفة (الأمير، ٢٠٠١، ص٨٧).

لاشك إن هذه المواصفات والخصائص تجذب إليها الكثير من الأحداث وصغار السن لأنها قريبة منهم، كما إنها ترتبط بشكل أو بآخر بأفلام الرسوم المتحركة من حيث بعض أجوائها وقصصها وشخصياتها، لذلك تكون عوامل إغراء بالنسبة لهم وتجعلهم يتعلقون بها أكثر من غيرها من الألعاب، ويتعلمونها بسرعة وتؤكد الباحثة "Veronka Kahrmdji" إن الفرق بين جاذبية الألعاب وجاذبية التلفزيون، هو إن التلفزيون يقدم الأحداث إلى المشاهد ولا يطالبه أن يعمل شيئاً سوى المراقبة والانتباه، ولكن في الألعاب يمكن أن يدخل اللاعب أعرق ضمن اللعبة بصورة أكثر فاعلية، كما اكتشفت الباحثة بأن الأطفال يتعلمون ألعاب الكمبيوتر أسرع من البالغين وذلك لأنهم يفهمون اللعبة بصورة أسهل من الكبار وإنهم لا يخافون من الوقوع في أخطاء أثناء اللعبة وكذلك إحساسهم العاطفي تجاه اللعبة، كما إن اللاعب الذي يمارس هذه الألعاب سيتأثر بشكل أو بآخر لأنه سيضطر إلى ممارستها لمدة زمنية ليست بالقصيرة للحصول على المهارة الكافية للنجاح والتغلب على التحدي الموجود فيها وإشباع الفضول والرغبة بالفوز والتسلية وقضاء الوقت (الأمير، ٢٠٠٣، ص٨٧-٨٨). وقد أشارت الباحثة

جين فونك (Jeann Funk) في بحثها الميداني على عينه من الأحداث إن (٤٩٪) منهم يفضلون الألعاب العنيفة مع العنف البشري أو الخيالي، و(٢٩٪) يفضلون الألعاب الرياضية أما الذين يفضلون الألعاب التربوية فكانت نسبتهم (٢٪) فقط (الأمير، ٢٠٠٣، ص٩١).

وأشارت مؤسسة Kaiser إلى أن هناك ثلاثة أنواع من الألعاب يمارسها الأطفال في سن (٥-١٣) وهي ألعاب الحركة والإثارة و القتال بنسبة (٤٢٪) وألعاب الرياضة بنسبة (٤١٪) و ألعاب المغامرة بنسبة (٣٦٪) (The Kiser Family Foundation , 2000).

وهنا تثار تساؤلات أبرزها هل أن ممارسة الطفل لهذه الأنواع تدفعه إلى سلوكيات معينة، وهل إن جميع الأطفال يتأثرون بالألعاب التي يمارسونها وبالطريقة نفسها.(الأمير، ٢٠٠١، ص١٩٦). إن الدراسات المساهمة بمعرفة تأثير الألعاب الإلكترونية اعتمدت الطريقة الكمية (المسحية) وغالباً ما تربط جوانب نفسية مع مقدار استعمال اللعبة، ولهذا فقد تفاوتت الآراء حول التأثيرات الإيجابية أو السلبية للألعاب على السلوك (Egli & Myers, 1984, p.22).

هناك تيار تبناه بعض الكتاب والباحثين في مجال الإعلام حيث يرون إن اختيار المشاهدين أكثر الألعاب المحتملة حركة وإثارة يجعلهم قادرين على الاقتراب من الشعور بالحركة مع كل أحاسيس المشاركة في الوقت الذي يتمتعون فيه بالسلامة والأمن اللذين تتيحهما لهم السلبية الشاملة، أنهم يتمتعون بمحاكاة النشاط آمليين أن يعوضهم ذلك عن حقيقة اندماجهم في تجربة سلبية أحادية الاتجاه (وين، ١٩٩٩، ص١١٩-١٢٠).

لقد تباينت الآراء حول تأثير الألعاب الإلكترونية على الأطفال بين السلب والإيجاب مع ميل واضح في كفة الآثار السلبية لهذه الألعاب على الأطفال.

وفي هذا الجانب بين غريفتس (Griffiths, 1997) من خلال مراجعة للبحوث ذات الصلة بهذا الموضوع إن الآثار طويلة المدى لألعاب الكمبيوتر وخاصة العنيفة منها على السلوك العدواني اللاحق لا تزال بمستوى التكهن والتخمين على أبعد تقدير، أما بالنسبة لآثار ألعاب الكمبيوتر

على السلوك الاجتماعي الإيجابي فقد لاقت دعماً من عدد من الدارسين كأداة مولدة للدافعية وكحافز للتدريب على الاتصال وعلى أية حال فإن التعامل مع اللعبة يعتمد على عمر اللاعب وجنسه ومستوى كفاءته (مكلفين وغروس، ٢٠٠٢، ص ٣٨٩).

وكما لم تشر كل من اجلي وميرز (Egli & Myers, 1984) إلى أي تأثير سلبي للألعاب الإلكترونية وأضافا: إن اللعبة لا تعد إدماناً وإن ضيوف (arcade) وهي لعبة من ألعاب النزالات ليسوا في طريق مرعب، (Eglie & Myers, 1984, p. 22).

وفيما يخص ألعاب معينة كألعاب العنف فإن ارتفاع شعبية ألعاب الفيديو العنيفة وانتشارها قد أثار مخاوف الكثيرين إذ إن ممارسة هذه الألعاب يؤثر على الأطفال بطريقة مؤذية ودائمة. فقد أكدت مجاميع كبيرة من البحوث المتعلقة بالإعلام إن التعرض إلى العنف المرئي في الإعلام يساهم في تقليل التحسس بالعنف الحقيقي وزيادة احتمالية اللجوء إلى العنف (Calvert, 1999, p.153-163).

وتناولت تقارير عديدة دراسة حالات لمجموعة صغيرة من الأطفال تتعلق بالإدمان على الألعاب العنيفة، لأن تلك الألعاب تتداخل مع نشاطاتهم الطبيعية وعندما لا يتمكنون من ممارسة هذه الألعاب تنشأ لديهم رغبة في الانسحاب عن النشاطات الطبيعية التي يمارسونها (Griffith & Dancaster, 1995, p.543).

إن أهمية الدراسة الحالية تأتي من كونها تتناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم الأطفال حيث تحتل مرحلة الطفولة مكانة مهمة ورئيسة في كافة المجتمعات التي أيقنت ضرورة الاهتمام بهذه الفئة حيث تعد القاعدة والأساس للنمو في المراحل العمرية اللاحقة. وتأتي أهمية الدراسة أيضاً من كونها دراسة رائدة في مجال تناولت القلق لدى مستخدمي الألعاب الإلكترونية في العراق والوطن العربي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى :

١. التعرف على مستوى القلق لدى الأطفال من مستخدمي الألعاب الإلكترونية .
 ٢. التعرف على دلالة الفروق في القلق بين الأطفال الذكور من ممارسي الألعاب الإلكترونية وغير الممارسين.
 ٣. التعرف على دلالة الفروق في القلق بين ممارسي الألعاب الإلكترونية حسب نوع اللعبة (عدوانية - غير عدوانية).
- حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على تلاميذ المدارس الابتدائية بأعمار (٩-١٢) سنة للمرحلة الرابعة والخامسة والسادسة من ممارسي الألعاب الإلكترونية وأقرانهم غير الممارسين في مدينة بغداد في جانب الكرخ للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ مع استبعاد المدارس التي تقع في المناطق الريفية من المدينة.

تحديد مصطلحات البحث:

القلق :

عرفه فرويد Freud : بأنه خوف داخلي وتهيؤ للخطر من وجود تجربة ما مكبوتة وغير واعية قد أصبحت مهياة للظهور الى حيز الوعي وتقوم بأعداد النفس لمقاومة الحالة الطارئة من التهديد والخطر (كمال، ١٩٨٣، ص١٥١).

أما هورني فقد عرفت القلق بأنه خبرات مهددة لأمن الفرد ناشئة عن اضطراب علاقة الطفل بوالديه وتبدأ منذ المراحل الأولى لنشأة الطفل (هول، ك ولندزي، ١٩٧١، ص١٧٨).

أما تعريف باندورا للقلق " زيادة الشعور بالتوجس في مواقف وأحداث يدركها الفرد خارج إطار سيطرته وتحكمه ويصاحب التوجس الشعور بعدم الراحة والخوف وترقب الشر مصحوبة بتغيرات فسيولوجية تتفاوت في شدتها بحسب درجة التوتر التي يعانيتها الشخص" (Bandura, et. al., 1987).

وقد اتفق مع تعريف باندورا كل من الدباغ، ١٩٧٧، زهران ١٩٧٨ و DSM-IV على إن القلق شعور عام وشامل يتمثل بالخوف و التوجس ويكون مصحوبا بأعراض جسمية و نفسية مختلفة تتكرر بين حين و آخر. (الدباغ ، ١٩٧٧ ، ص٩٦)، (زهران، ١٩٧٨ ، ص٣٩٧)، (Kaplan & Sadock's, 1994, p.613) وقد تم تبني تعريف باندورا للقلق.

اما التعريف الاجرائي للقلق فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس القلق.

الألعاب الإلكترونية:

هي العاب مصممة لكي تلعب من خلال تحكم اللاعب يدوياً بأشكال متحركة تظهر على شاشة مراقبة ، وتتطلب في العادة ردود أفعال سريعة. وهي توضع في الأقراص المضغوطة (Floppy Disk) أو الأقراص الليزرية (CD. Rom) باستخدام وسائل البريد الإلكتروني (E-Mail) والخط المباشر (On-Line) عن طريق الإنترنت وقد يكون اللعب لشخص واحد أو مجموعة أشخاص يشتركون في ممارستها. - مستخدمي الألعاب (التعريف الإجرائي): الأطفال الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية مدة زمنية تعادل سبع ساعات أسبوعياً.

المبحث الثاني ادبيات البحث

اولاً: الاطار النظري

ظهرت الألعاب الالكترونية خلال السبعينات وأصبحت لعبة الأطفال المفضلة إذ بدا القلق لدى البالغين من احتمالات وجود تأثيرات سلبية لكن الدراسات الأولية حول الموضوع لم تكن قاطعة (Durkin, 1998) وقد شهد محتوى هذه الألعاب تغيرات كبيرة مع تحسن كبير في الصور المتحركة، وتزايد مستوى العنف في هذه الألعاب (Reigeluth, C. & Schwartz, 1989, pp. 1-10) وقد أشار كريجمان وآخرون إلى إن النشاط الحسي للأطفال من ممارسي الألعاب الالكترونية يتمثل بالإحساس الوحيد للسمع والبصر ويكون ذا فعالية هامشية، ويعود النشاط الهامشي إلى أدنى استخدام لمعظم وظائف العين إما الصوت الحاصل عن استخدام المكبرات الصوتية فإنه يؤكد النشاط البصري للعبة، وبالنظر لعدم وجود أصوات وصور مفصلة يكون الحافز الحسي البصري السمعي القوي للعبة هو الشيء الوحيد المطلوب مع عدم الحاجة إلى الجهود الحسية والسمعية والبصرية، ويمكن تحفيز الانفعالات عن طريق عرض تعابير النجاح والإحباط من قبل اللاعب، وينتج هذا النشاط عن التحفيز الخارجي للعبة ولا يرجع إلى بعض التفسيرات العقلية المتولدة داخليا بواسطة اللاعب.

إن الألعاب الالكترونية ترمز إلى التحدي وفي بعض الأحيان إلى الإحباط، والإثارة، والمفاجأة والى المتعة عادة، وقد يعاني الأشخاص أثناء اللعب مجموعة من الانفعالات ترافق التغيرات الفسيولوجية. فقد تم فحص التخطيط لإشعاعات البوسترون (جسيمات متعادلة الكتلة) (PTE). أثناء ممارسة الأشخاص الأصحاء للعبة الكمبيوتر أو الفيديو إذ يتحرر دوبامين الناقلات العصبية الداخل في عملية التعلم، المعزز للسلوك، الملاحظة، التنسيق الحركي- الحسي من الدماغ أثناء اللعب (Koepp, et. al., 1998, PP.266-268).

أما مازير وآخرون (Mazur, et. al.) فيرون إن الفوز في اللعبة لا يؤدي إلى زيادة التستوستيرون (الهرمون الذكر) كما يحدث أثناء

الانتصار في رياضة المنافسة ومباريات الشطرنج وقد يحدث هذا الأمر بسبب عدم اعتبار الألعاب الالكترونية كلعبة منافسة حقيقية من قبل اللاعبين إذ يعتبرونها لعبة فقط أكثر من اعتبارها نشاط مشترك (Mazur, et. al., 1997, PP.317-326).

إن وسائل الاتصال تقدم نماذج مختلفة من الشخصيات الإنسانية في المجتمعات المختلفة ومنها (رجل العصابات- المغامر- المقاتل- الشجاع- المجرم العنيف-الرياضي القوي) التي تبهر الأطفال وتجذبهم لأنها تقدم إليهم كشخصيات بطولية لانهزم بسهولة ويزداد إعجابهم بها كلما تكررت هذه الصور والنماذج في أفلام مختلفة وعندما يعجب الإنسان بشخص ما فإن لديه القدرة على اخذ دوره والتكيف معه بتطوير ذاته ليتفق ويتوافق مع سلوك الآخرين، فهو يضع نفسه في موقفهم وينظر إلى نفسه من خلال أعينهم وتتوقف مهارته في التقمص الوجداني على ما تتميز به شخصيته من ديناميكية مرنة تمتاز بالاستعداد للتغير (مرزوق، ١٩٨٩، ص١٣٥).

نظرية التعلم بالملاحظة(ألبرت باندورا)

احد الأسئلة المطروحة في هذه النظرية هو هل نحكم على السلوك بواسطة العوامل المعرفية أو الحافز الخارجي؟ لقد استنتج باندورا وجود العوامل كافة وفاعليتها في العلاقة المتبادلة وتحدد العمليات المعرفية من خلال التأثيرات المحفزة من البيئة والتي تعمل بدورها على تغييرها ويتم تغيير محيط الحافز الذي يولد الفعل نفسه بواسطة الأفعال المثارة (Rosenthal & Zimmerman, 1978, P.27).

إن نظرية التعلم بالملاحظة هي إحدى نظريات التعلم الاجتماعي التي ترى أن التعلم لا يتم في الفراغ بل في المحيط الاجتماعي ومن هنا يكتسب التعلم معناه وقيمه (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص٢٢١).

وقد أكد باندورا على إن اغلب السلوك الإنساني هو متعلم بالملاحظة وكيفية تشكيل السلوك الجديد، وفيما بعد يقوم بترميز المعلومات هذا الترميز يخدمه كدليل للأفعال (Bandura, A., 1977, P.22).

إن نظرية باندورا تركز على مفاهيم أساسية ثلاثة وهي : (العمليات الابدالية والعمليات المعرفية وعمليات تنظيم الذات) .
العمليات الابدالية : وتتمثل بأن جميع الظواهر التعليمية الناجمة عن التجربة المباشرة يمكن إن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص الملاحظ إما العمليات المعرفية: فتتمثل هذه العمليات في إن التمثيل الرمزي القائم على الاستدلال من الأحداث الخارجية ضروري لتفسير التنوع الكبير لدى الإنسان وهذه العمليات مهمة في التعلم الإنساني.

أما عمليات تنظيم الذات فتتمثل في إن الأشخاص يستطيعون تنظيم سلوكهم إلى حد كبير عن طريق تصور النماذج التي يولدونها هم بأنفسهم، وفكرة التوجيه الذاتي هي استكمال طبيعي وضروري للطريقة التي يتصور بها باندورا طبيعة العمليات المعرفية ووظيفتها (غازدا وآخرون، ١٩٨٦، ص١٤٩).

ولكي يكون بمقدور الإنسان إن يتعلم عن طريق الملاحظة والتعزيز غير المباشر فإن هذه النظرية تفترض وجود قدرة على توقع النتائج التي كان الفرد قد شاهدها لدى الآخرين وتثمينها قبل ممارستها الفعلية، وهذا يعني إن الفرد ينظم سلوكه ويوجهه عن طريق تصور أو تخيل النتائج التي لم تحصل بعد.

إن إحدى القضايا الرئيسية لأي نظرية مناسبة للتعلم هي كيف يتعلم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي، وإحدى الإجابات هي إن الإنسان يكافأ كلما قام بتقريبات للاستجابة النهائية وعلى حين أن هناك دلائل توحي إن كل أشكال السلوك الاجتماعي فعلاً قد تكتسب من خلال تشكيل الإجراءات هذه.

إن القضية الرئيسية للنظرية هي تفسير اكتساب الاستجابات كنتيجة لملاحظة شخص آخر وقضية ثانية هي توضيح قدرة الإنسان التي تتوسط بين ملاحظة نموذج الاستجابات وما يعقب ذلك من أداء لهذه السلوكيات من قبل الملاحظ، والقضية الثالثة تتعلق بالجانب الانتقائي في التعلم بالملاحظة، فعلى سبيل المثال عند تعريض الأطفال إلى نفس النموذج فإن بعضهم يتعلم

جوانب مختلفة من جوانب سلوك ذلك النموذج، ونظرية شاملة للتعلم بالملاحظة لا بد من إن تفسر ليس فقط كيفية اكتساب أنماط الاستجابات فحسب بل لماذا يهتم الملاحظ ببعض الجوانب ويحتفظ بها دون غيرها من الجوانب الأخرى كذلك (غازدا وآخرون، ١٩٨٦، ص ١٤٦-١٤٧).
ومثال ذلك قد يعرف الأطفال ما الذي أداه النموذج ولكنهم قد لا يظهرون دائما تلك المعرفة من خلال سلوكهم (عبد الهادي، ٢٠٠٠، ص ١٢٦-٢٥٥).

وبهذا فإن هذه النظرية تعطي أهمية خاصة للعمليات المعرفية التي تتوسط المنبه والاستجابة. ووفقا لذلك فإنه من الممكن عن طريق النمذجة اكتساب استجابات لم يسبق أدائها أو إظهارها أو إضعاف الاستجابات الموجودة سابقا في مخزون الفرد للسلوك (شلتز، ١٩٨٣، ص ٣٩٧-٣٩٤).
إن عملية التعلم بالملاحظة ترتبط بأربع عمليات هي: (الانتباه والاحتفاظ والاسترجاع الحركي والدافع) فعملية الانتباه تتأثر بالنموذج وخصائص الشخص الملاحظ (Bandura, A., 1977) فالانتباه إلى نموذج ما يخضع لتحكم العديد من العوامل وإذا كان للشخص الملاحظ أن يدرك سلوك النموذج الملاحظ بصورة دقيقة وينتبه له انتباها وثيقاً. أو يختار الإشارات اللازمة بصورة صحيحة فإن ذلك يعتمد على خصائص النموذج وخصائص الشخص الملاحظ وحالات الإنسان الدافعية وتأثير رئيسي للنموذج على انتباه الشخص الملاحظ المتبادلة بين الأشخاص وثمة عامل آخر هو كفاءة النموذج التي يتم إدراكها والمتغيرات المرتبطة بذلك، الخاصة بالمكانة المدركة والقوة الاجتماعية والعوامل الأخرى التي يبدو أنها تمارس تأثيرها هي التشابه في العمر والجنس والمستويات الاقتصادية الاجتماعية، وعلى أية حال ففي ظل نفس ظروف الإثارة التي يثيرها النموذج فعلاً (مثل نفس الدرجة من كفاءة النموذج أو القوة الاجتماعية) فإن بعض الملاحظين يظهرون مستويات تعلم أعلى من غيرهم وهذا الاختلاف يبدو راجعاً إلى خصائص الشخص الملاحظ (غازدا وآخرون، ١٩٨٦، ص ١٦٤)..
وخصائص الشخص الملاحظ تتمثل بالقابلية للاستيعاب الحسي ومستوى الإثارة والتهيؤ الإدراكي، والتعزيز السابق. أما العملية الثانية فهي الاحتفاظ

فبعد إن جذبت النموذج انتباه الفرد تتكون لديه القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات بالذاكرة ويحاول إن يمثلها على صيغة رموز، تصنيف معرفي أو إدراكي (Bandura, A., 1977).

العملية الثالثة هي الاستخراج الحركي وتتضمن صوراً عقلية وأفكاراً لترشد الأداء الظاهر إذ يمكن للصور العقلية والأفكار المكتسبة خلال التعلم بالملاحظة إن تعمل كمثيرات داخلية شبيهة بالمثيرات الخارجية التي يقدمها النموذج، وهذه الاثارات الداخلية تقدم القاعدة التي يجري عليها عملية اختيار الاستجابات وتنظيمها على المستوى المعرفي. وأي مظاهر للسلوك الفعلي الموجه بالرموز المكتسبة إنما يعتمد على المهارات الحركية المتاحة لدى الفرد. وإذا لم تكن المتطلبات الحركية متاحة بشكل تام كما هي الحال في تكوين المهارات متعددة الأجزاء الناقصة ينبغي أولاً تكونها بالملاحظة والمران وزيادة على ذلك حتى لو كانت جميع أجزاء المهارة متاحة فان التعديلات التصحيحية للجهود الأولية ينبغي تنفيذها في العادة (غازدا وآخرون، ١٩٨٦، ص ١٦٦).

العملية الرابعة هي الدافعية وتتأثر بالتعزيز الداخلي والتعزيز الخارجي وتعزيز الذات (Bandura, A., 1977).

إن التعلم الذي يتم بالملاحظة يظهر نفسه في سلوك ظاهر معتمداً في ذلك على تواجد ظروف الباعث الضرورية وملاحظة الآخرين هي عملية من أعمال الإنسان الواسعة ذات أمثلة لا تحصى يجري فيها تحويل سلوك الآخرين إلى رموز يحتفظ بها، وهذه الاستجابات المتعلقة من المحتمل إن ينجم عنها نتيجة ايجابية خارجية مباشرة تظهر بشكل ظاهري في تلك الاستجابات التي تؤدي إلى نتائج محايدة وان تلك المعاقبة سلبيا قد لا تترجم إلى سلوك، وثمة ظرف آخر ملائم للاكتساب الذي يجري أدائه وهو ملاحظة شخص آخر يجري تعزيز سلوكه وعلى النقيض من ذلك ملاحظة شخص آخر تجري معاقبته مما يؤدي إلى الكبت السلوكي، وهكذا فأن عوامل الدافعية الرئيسية يجري حدوثها بفعل المكافأة أو المعاقبة البديلة (غازدا وآخرون، ١٩٨٦، ص ١٦٧).

إما التعزيز الذاتي فيحدث عندما يمارس الفرد تعزيزاً أو عقوبة مبنية على تقويم سلوكه (Engler, 1985, P.394; Mckinney, 1982,) (P.182).

وقد قام باندورا بإجراء تجربة على مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين (٦-٤) سنوات ممن شاهدوا عرض تلفزيوني استغرق خمس دقائق يظهر من خلاله شخص ما أو نموذج التعلم بالمحاكاة أو التقليد يعبر عن أربعة أنواع من السلوك العدواني تجاه دمية (مهرج) بلاستيكية وقد تدرج العدوان من إلقاء اللعبة على جوانبها وقرصها إلى ضربها بعصاة خشبية وركلها، ورافقت كل إجابة بعض أشكال ورموز العدوان الفعلي الواضح (كتوجيه قبضة اليد إلى الأنف) وفي المشهد النهائي من الفلم دخل شخص بالغ في الصورة وبالنسبة للأطفال الخاضعين للتجربة من مختلف المجموعات فقد تم مكافأة النموذج عن عرضهم للسلوك العدواني أو معاقبتهم على إبداء هذا السلوك إما الموقف الثالث فيعامل الطفل باعتدال فلا يتم معاقبته أو مكافأته. وبعد تكوين هذه الخبرة الأولية يدخل الأطفال إلى غرفة يشاهدون فيها لعبة (بوبو) المهرج حقيقة مع مشاهدتهم للأدوات كالعصا المستخدمة في الفلم وأشياء أخرى كالحوانات البلاستيكية وفيما بعد يتم مراقبة الأطفال في جانب ممارسة اللعبة بصورة تلقائية والإجابات العدوانية المحددة والإشارات الفعلية واللفظية التي شاهدوها في العرض التلفزيوني وتمثلت الأسئلة الأساسية بالآتي: هل يظهر الأطفال السلوك العدواني أو المتعلم من خلال مشاهدتهم للنموذج وهو يؤدي هذه الأفعال؟

وبعد المرحلة الأولية للمراقبة يسأل الأطفال عما شاهدوه في النموذج التلفزيوني وفي كل مرة عندما يقومون بتقديم الإجابة الدقيقة المشابهة يحصلون على مكافأة حيث أراد باندورا من خلال هذه النقطة الحصول على نتيجة تمثل تعلم جميع الأطفال للاستجابات العدوانية المذكورة في العرض التلفزيوني لكنه لاحظ انحراف في ميولهم بخصوص معرفة أسباب العقاب والمكافأة الموجهة إليهم. وبعبارة أخرى كان باندورا راغباً في معرفة ما إذا كانت تأثيرات المكافأة والعقاب الخاصة بالتعلم المحاكاتي تقع على التعلم

الحقيقي للاستجابات المقلدة أو تقع ببساطة على رغبة الأشخاص في أداء ما يعرفونه (Hulse & et. al., 1980, PP. 96-97).

إما باندورا وروس (Bandura & Ross, 1963) فقد استنتجا إن الأطفال الذين يشاهدون حالات العنف التلفزيوني قد يتعلمون الأفعال العدوانية كجزء من ذخيرتهم السلوكية وأخيراً يمكن إن تتحقق أفعال كهذه تحت الظروف الرئيسية من خلال معرفة تأثير العقاب على السلوك (Coleman & Broen, J. R., 1972, P.616).

لذا فإن إحدى فرضيات نظرية التعلم بالملاحظة هي إن معلومات الاستجابة في التعلم بالملاحظة تنتقل خلال التوضيح المادي أو الكلمات أو الصور أي يمكن إن ينجم اكتساب الاستجابات من ملاحظة أداء نموذج يقوم بعمل حي في البيئة، ويعد التمثيل بالصور لسلوك النموذج مصدر هام من مصادر المعلومات وبخاصة من خلال الوسائل الإعلامية كالتلفاز والأفلام. إما المواقف والاستجابات الانفعالية وأنماط السلوك الجديدة فقد أخذت تنتقل عن طريق وسائل الإعلام الالكترونية (غازدا وآخرون، ١٩٨٦، ص١٧٦).. فوسائل الاتصال تقدم مصدراً جاهزاً ومتاحاً وجذاباً لهذه النماذج فهي تقدم نماذج رمزية لكل أشكال السلوك تقريباً (ديفلد وبول، ١٩٩٩، ص٣٠٢).

وقد أشار أندرسون وبشمان إلى إن المهتمين بالأطفال من المدرسين والتطوريين إلى إن الطفل يتعلم عن طريق الأداء أكثر منه إلى المشاهدة، إذ جادل فكرة ممارسة الأطفال لألعاب الفيديو على الحاسوب وإمكانية تعلمهم النجاح في ممارسة العنف عند اطلاعهم على هذه الألعاب، وإن المكافأة على ارتكاب العنف من شأنه إن يرفع من هذا التأثير (Anderson & Bushman, 2001, P.353).

وقد أشارت فرضيات نظرية التعلم بالملاحظة إلى إن التعرض لنموذج ما قد يؤدي إلى أثار مختلفة، إن التعرض للنماذج قد يحدث ثلاثة تأثيرات مختلفة، على سلوك الشخص الملاحظ.
أولاً: قد يكتسب الشخص الملاحظ استجابات جديدة بمراقبة سلوك الآخرين (غازدا وآخرون، ١٩٨٦، ص١٦٨).

فعندما يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة ليست في حصيلته الملاحظ السلوكية يحاول الملاحظ تقليدها ولا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية أو الحية فقط فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوافرة عبر الصحف والكتب والسينما والتلفزيون والأساطير والحكايات الشعبية تشكل مصادر مهمة للنماذج وتقوم بوظيفة النموذج الحي نفسها (أبو جادو، ١٩٩٨، ص ٢٢٧).

ثانياً: تقوية أو إضعاف كفا الاستجابات المتاحة من قبل الشخص الملاحظ وتتجم الآثار الكفية (Inhibitory effects) في المواقف التي يخفض الشخص الملاحظ فيها من ميل الاستجابة نتيجة ملاحظته نتائج معاقبة في النموذج.

ثالثاً: إبراز استجابة كانت متاحة من قبل في رصيد الشخص الملاحظ واثراً هذا التيسير الاجتماعي (Social facilitation) يميز عن التعلم بالملاحظة من حيث إن الأمر لا يستدعي اكتساب استجابة جديدة كما إن هذا الأثر للتيسير الاجتماعي يميز عن منع الكف من حيث لا ينطوي على إزالة الخوف أو الكف (غازدا وآخرون، ١٩٨٦، ص ١٦٩) أي إن سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات النموذج بحيث يعدو استخدامها في الأوضاع المشابهة أكثر تواتراً فالطفل الذي تعلم بعض الاستجابات التعاونية ولم يمارسها يمكن إن يؤديها عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني (أبو جادو، ١٩٩٨، ص ٢٢-٢٣) ومن المفاهيم المهمة التي جاء بها باندورا مفهوم فعالية الذات المدركة وهي مجموعة التوقعات التي تجعل شخصاً ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سلوك ما سيحظى بالنجاح (غازدا وآخرون، ١٩٨٦، ص ١٩٣) إن سلوكياتنا وتفضيلاتنا تتأثر بالطريقة التي ندرك بها فعاليتنا المحتملة في مواجهة متطلبات البيئة وهو ما أطلق عليه باندورا الفعالية المدركة للذات (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ٦٣٦) ويشير باندورا إلى إن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفايتها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة (Bandura, 1977, P.79) وهذه العوامل في رأي باندورا تؤدي دوراً هاماً في التوافق النفسي والاضطراب وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية

والسلوكية (Corvone, 1986, P.422) إن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يتعلق بتقويمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الانجاز ولقدرته على التحكم بالأحداث وان الحكم على مستوى فاعليته يؤثر في طبيعة العمل أو الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه وعلى مقدار الجهد الذي سي بذله ومدى مثابرتة في التصدي للعوائق التي تعترضه وعلى أسلوبه في التفكير وهل يسهل أو يعوق سلوكه وعلى مقدار التوتر الذي سيعانيه في تكيفه مع المطالب البيئية التي يواجهها (Bandura, et. al., 1987, P.563) وقد اهتم باندورا في السنوات الأخيرة وركز عمله على مفهوم فعالية الذات بشكل واسع في مجالات عدة وتوظيفها في جوانب مرضية معينة (Bandura, 1997) إن نظرية التعلم بالملاحظة تعد توضيحاً لقدرة الإنسان التي تتوسط بين ملاحظة نموذج الاستجابات وما يعقب ذلك من أداء لهذه السلوكيات من قبل الملاحظ (غازدا وآخرون، ١٩٨٦، ص١٤٧) وتشير النظرية إلى تغير الفرد كنتيجة لتفاعله مع البيئة فدافع الطفل إلى زيادة التشابه مع النموذج يتأثر بمكانة النموذج المقلد من ناحية وبقدرة الطفل لأداء هذه الاستجابة من ناحية أخرى وكنتيجة لذلك فإن الطفل يتغير أما النموذج فلا يتغير وضمن نفس الاتجاه أكد ألبرت باندورا على دور التعلم بالملاحظة في نمو الطفل فيقترح في بحثه عن تطور العدوان بأن السلوك العدواني يمكن إن يتعلمه الطفل بملاحظة السلوك العدواني للآخرين وعلى الرغم من اختلاف نظريات التعلم في كيفية شرحها عملية التعلم الذي يعطي أهمية في النمو إلا أنها جميعاً تتشابه في الأقل من الجوانب الآتية:

- ١- التأكيد على السلوك لأن الظواهر الفعلية كالتفكير والشعور لا يمكن ملاحظتها وقياسها مباشرة لذلك فإن نظريات التعلم لا تؤكد على نمو هذه الظواهر إنما تؤكد على نمو السلوك الذي يمكن ملاحظته وقياسه مباشرة كالأفعال العدوانية والكلام والاستجابات الحركية.
- ٢- يمكن تعلم كل شيء نظراً لمقدرة الفرد على إنتاج السلوك فأى نموذج سلوكي يمكن تعلمه إذا توافرت الظروف البيئية المناسبة.

٣- تؤكد نظريات التعلم على أهمية النتائج المترتبة على عقوبة السلوك أو إثباته سواء كانت هذه العقوبات أو الاثارات من مصادر خارجية أو من داخل الشخص نفسه (هرمز وإبراهيم، ١٩٨٨، ص ٢٣-٢٤).

من خلال ما تقدم من عرض نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا فإن المنطوق الأساسي هو أن كثرة ظهور النماذج في مواقف الحياة المختلفة ربما يقود إلى اكتساب الفرد لسلوكيات هذه النماذج وفي موقفنا الحالي في هذه الدراسة فإن الألعاب المعروضة على الأجهزة الخاصة بها (العاب مرتبطة بالتلفزيون كالسيكا والعباب الخيال (play station) والعباب الحاسوب (computer games)) والتي تقسم حسب نوع اللعبة (عدوانية وغير عدوانية) ومن خلال تحليل محتويات ما يعرض فيها يمكن القول إن القلق والعدوان يحتلان نسبة كبيرة من النماذج المعروضة في الألعاب مع درجة اقل في النماذج سيئة التوافق الاجتماعي. يفترض أن تعرض الأطفال لفترات طويلة في هذا العمر المبكر إلى هذه النماذج السلبية الثلاث يحتمل إن يؤدي الباكنتساب هذه الفئة المشاهدة أو الممارسة لهذه الألعاب الخصائص النفسية الثلاث (القلق- العدوان- سوء التوافق الاجتماعي) حيث إن تعلم السلوك السوي أو الشاذ عند الأطفال في مرحلة الطفولة أسهل منه عند الكبار وان التعرض إلى مشاهد فيها قلق قد تخلق نماذج قلقة وان التعرض إلى مشاهد فيها عدوان قد تخلق نماذج عدوانية وان التعرض إلى مشاهد سيئة التوافق قد تخلق نماذج غير متوافقة أو إن التعرض لنموذج معين يؤدي إلى أعراض مختلفة.

إن ما دعا إلى تبني نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا هو تناوله عدداً من المتغيرات والأمور التي ارتبطت بموضوع البحث الحالي ومن أهمها هو تعلم سلوكيات معينة سوية أو غير سوية من خلال مشاهدة النماذج التي تعرض في الوسائل الإعلامية ومدى تعلم الطفل أو تأثيره ببعض النماذج من خلال ما يعرض في تلك الوسائل. وان ما دعا إلى تبني نظرية باندورا هو ابتعاده عن التطرف فهو يمثل نظرية متوازنة تأخذ بنظر الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في الإنسان من حيث المؤثرات الداخلية (البيولوجية) والخارجية البيئية وهذا ما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في تفسير السلوك

الإنساني كذلك ما تميزت به من دقة لنشئها وتطورها في العمل المختبري وفي التجارب المضبوطة بدرجة كبيرة عن ما جاءت به من جدة وإبداع وجرأة في المزاجية بين نظرية التعلم والناحية الاجتماعية.

كما إن فيها من الدقة في المنهج والتفسير ما يجعلها على جانب كبير من الأهمية في تفسير المواقف الاجتماعية ومن حيث تناولها عدداً كبيراً من المفاهيم التي تعطي مرونة في تفسير جوانب عدة من جوانب السلوك السوية وغير السوية.

ثانياً: الدراسات السابقة

في هذا الجزء من البحث سيتم عرض عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الآثار النفسية والأعراض المرضية لممارسي الألعاب الالكترونية، إذ إن بعض الدراسات السابقة تشير إلى حدوث بعض الأعراض لدى الممارسين للألعاب الالكترونية والبعض الآخر لم يشر إلى حدوث تلك الأعراض أو غيرها أو وجود آثار معينة لديهم وقد تناولت الدراسات فئات عمرية مختلفة لمرحلة الطفولة المبكرة والمتأخرة ومرحلة المراهقة ومرحلة الشباب وقد اتبعت الدراسات في نهجها البحثي طرق متعددة فمنها التجريبية إذ أجرت تجاربها على العينة أثناء ممارستها الألعاب الالكترونية وأخرى اتبعت المنهج الوصفي والبعض الآخر المنهج الارتباطي.

في دراسة قام بها سيغال وداتيز (Segal & Dietz, 1991) كان الهدف منها هو معرفة مدى الإثارة وما يصاحبها من آثار نفسية أو جسدية عند ممارسة الألعاب الالكترونية وقد أجريت الدراسة على (٣٢) فرداً من خلال ممارستهم لتلك الألعاب وقد توصلت تلك الدراسة إلى وجود زيادة ملحوظة في سرعة ضربات القلب وضغط الدم التقلصي والانقباضي واستهلاك الأوكسجين مقارنة بحالهم أثناء الراحة ويشير الباحثان إلى أن تلك التغيرات مشابهة في شدتها لنشاط بدني بسيط الشدة كالمشي بسرعة (٣،٢) كم في الساعة (Segal, K., Dietz, W. H., 1991, P.145) ودراسة غريفتس (Griffiths, 1993) إذ هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الآثار النفسية والسلوكية لممارسي الألعاب الالكترونية (المفرطين في الممارسة) وممن يظهرون سلوكاً قسرياً مدمناً، تناولت الدراسة عينة من

الأطفال في عمر (١٢) سنة ممن يمارسون الألعاب من (٥-٤) ساعات يوميا ولمدة ستة أشهر إذ إن كلفة اليوم الواحد من اللعب (٥٠-٣٠) دولار تقريبا وقد توصلت الدراسة إلى إن بعض الأطفال قد لجأ إلى السرقة لكي يلبي حاجته من ممارسة الألعاب إضافة إلى العزوف عن الذهاب إلى المدرسة وتجاهلهم لنصائح أصدقائهم وتفضيلهم الاقتران بالأولاد الآخرين ممن تتركز نشاطاتهم على تلك الألعاب وقد توصلت الباحثة أيضاً إلى إن الأطفال كلن لديهم إهمال واضح للعائلة والأصدقاء والنشاطات الاجتماعية ووجود مشاكل في المدرسة بالإضافة إلى ظهور التوتر وإعراض الكآبة (Orzack, 1998).

ويوضح الباحثان ايلمر ودويت (Elmer & Dewitt) إلى إن استخدام الألعاب الالكترونية يؤثر على جميع مراحل النمو فبالنسبة للأعمار (٧-١٤) سنة تفرض الألعاب مشاعر العنف والمنافسة المعادية للمجتمع عوضاً عن رغبتهم في تحقيق المشاعر الاجتماعية الواقعية والمعنوية وفيما يتعلق بالمجموعة الأكبر سناً فإن الألعاب تؤدي دورها في إلغاء نشاط التفكير الشعوري بصورة كاملة (حيث يكون بطيء جداً) (Elmer & Dewitt, P., 1993, p.58).

أما دراسة ساكاموتو (Sakamoto, 1994) فقد كان الهدف منها هو معرفة الآثار المترتبة على ممارسة ألعاب الكمبيوتر من قبل بعض الأطفال الأكثر اندفاعاً للعب وأجريت هذه الدراسة في اليابان لتلاميذ المراحل الرابعة والخامسة والسادسة ووجدت الدراسة إن اللاعبين الأكثر اندفاعاً إلى اللعب يتمتعون بتعاطف اقل وان ألعاب العنف تحتاج إلى تنفيذ هذه الإجراءات ولا توفر تغذية راجعة (Feed pack) حقيقية تأخذ بنظر الاعتبار نتائج الأفعال العنيفة فبالنسبة إلى هذه المجموعة من الأطفال وفي غياب التأثير المتوازن الصادر عن الوالدين وغيرهم من البالغين والأقران وتتدخل رسالة ألعاب العنف باعتبارها ضرورة أخلاقية ويعبر عنها بالاتي: العنف أمر هزلي، مقبول العنف الذي لا تترتب عليه نتائج سلبية، العنف أمر ضروري (Sakamoto, 1994, pp.42-21).

وقد قام ستيفن سلفرن (Steven Silvern) من جامعة (Auburn) بدراستين واكتشف عدم وجود ارتباط بين الألعاب الالكترونية والعدوان إما سكوت (Scott) من جامعة كولومبوس- أوهايو فقد أشار إلى أن المشكلة هي عندما يصبح اللاعبون منغمكين جداً في اللعبة وعندما يصبح خيال اللعبة محل العالم الواقعي وعندما تصبح الألعاب الالكترونية مصدراً وحيداً للإشباع العاطفي وتقدير الذات الشخصي فإنها تصبح أماناً وهذا ليس صحيحاً (سليماً) ففي حالات معينة إذ يصبح أي فرد غير ناضج منغمكاً في هذا النوع من الخيال المفعم بالحياة الخيالية. إذ يعتقد سكوت إن المكافآت يمكن نقلها للحياة الواقعية ولكن بالنسبة للفرد الذي يمارس الألعاب باعتدال فهذه الألعاب لا تسبب له أي مشاكل. أما (David's Surrey) من كلية Petter في نيو جيرسي فيشير إلى إن الألعاب الالكترونية تمثل جوانب معينة من الرهاب لدى الأمريكيان من كل ماهو غريب والتنافس أكثر من التعاون وهكذا (Steven, 1989).

وقد هدفت دراسة قام بها غاب وآخرون عام ١٩٩٣ إلى معرفة الخصائص النفسية للاعبين الألعاب العدوانية ومعرفة الاختلافات الشخصية بين مستخدمي ألعاب الفيديو المستمرين وغير مستمرين، بلغ حجم العينة (٢٨٠) طالباً وكانت النتائج التي توصلوا إليها هي عدم وجود دليل على إن الألعاب تشجع على الانعزال الاجتماعي، والغضب، والسلوك غير الاجتماعي أو الحساسية، ولا توجد هناك أية اختلافات مهمة أو ذات دلالة بين مستخدمي الألعاب المستمرين بصورة عالية أو واطئة على طول أبعاد الشخصية للانسحاب الاجتماعي، والعدائية، وتقدير الذات، والانعزال الاجتماعي. والفرق الوحيد بين المجاميع كان في الإناث وهو دافع الإنجاز وطول الخبرة في لعب ألعاب الفيديو إذ كان مترابطاً بصورة ايجابية (Gibb, et. al., 1983, P.159).

أما دراسة غاب وآخرون الثانية في العام نفسه فقد هدفت إلى إيجاد العلاقة بين العدوان لدى الأطفال ولعبة الاركاد المنزلية وهي لعبة من ألعاب النزالات، والهدف الثاني لهذه الدراسة هو إيجاد الفرق في العدوان وهذه اللعبة بين الذكور والإناث. بلغ حجم العينة (٢٣٤) طفلاً تتراوح أعمارهم

من (٩-١١) سنة وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس ليكرت (Likert) ذو السبع بدائل وتوصلت هذه الدراسة إلى إيجاد علاقة ايجابية (طردية) بين العدوان ولعبة الاركد بالنسبة للذكور مع وجود علاقة سلبية عكسية بالنسبة لإناث (Gibb, G., et. al., 1983, pp.159-165).

وأشارت نانسي وآخرون إلى إن العاب العنف لا تعد السبب الأكيد وراء ميول الطفل للعدوان فلا يوجد سبب للاعتقاد بإمكانية تقليل العاب العنف من الميول العدوانية ويمكن الإشارة إلى وجود آثار أكثر قوة على سلوك الطفل من مشاهدة العنف في الفيديو ومنها الحياة العائلية والقيم الأكثر أهمية (Nancy, G., et. al., 1994, pp.163-153).

أما دراسة غراف وآخرون (Graf, W., et. al., 1994) فقد هدفت إلى معرفة النوبات المرضية المتعلقة بالعباب الفيديو، بلغ حجم العينة (٣٥) فرداً في عمر (١٤) سنة فوجدوا إن أكثر الأنواع شيوعاً من النوبات ما يتعلق بنوبات المعادن بنسبة (٦٣%)، ونوبات جزئية بسيطة (١٩%) ونوبات جزئية معقدة (١١%) ونوبات غيبوبة (٦%) وأشارت الفحوصات الطبية وأشعة الفحوص والاستجابة المغناطيسية وصور الأشعة كانت كلها طبيعية، إن نسبة كبيرة من الحالات (٢٩%) لها تاريخ مسبق للنوبات وقد أشاروا إلى إن (٧٣%) من الحالات عولجت بنجاح لوحدها وقد وجدوا حامض الفالبرويك لهؤلاء المرضى الذين لم يتوقفوا عن اللعب (Graf, W., 1994, PP.93-551).

إما دراسة غريفتس ودان كاستر (Griffiths, M. D. & Dan Caster, 1995) فقد أجريت تجربة على عينة بلغت (٢٤) شخص من خلال تقريب جهاز تسريع القلب من إذن احد الأشخاص أثناء ممارسة اللعبة حيث شجع الأشخاص على الأداء الجيد عندما ابلغوا بحصولهم على مبلغ (١٥) دولار في حالة تحقيقهم للنقاط العالية ولوحظ أثناء ممارسة اللعبة ظهور ضربات القلب لدى الأشخاص مقارنة بالمستويات الأساسية كما على الأشخاص نمط (A) من زيادة كبيرة في الإثارة أثناء اللعب مقارنة بالأشخاص نمط(B)(Griffiths, M.D. & Dancaster, 1995, pp.8-543).

أما اروين وغروس وجدوا إن الطفل بعمر (٧ و٨) الذي يلعب لعبة الكترونية مع محتوى عنف يؤثر بشكل عام في العدوان الشخصي الداخلي أكثر من الصغار الذين لعبوا ألعاب الكترونية غير عدوانية وقد صرحوا بأن السلوك العدواني لا يختلف بين الأطفال الموصوف بالانعكاسي أو النبضي تبعاً لاستجابته لاختبار الإشكال المألوفة المترابطة وان الأشخاص الذين يمارسون اللعبة بمضمون عدواني يبدون عدوانية جسدية اكبر إثناء ممارسة اللعبة (Irwin, A. R., & Gross, A. M., 1995, PP.50-370).

إما دراسة أندرسون وآخرون (Anderson, & et. al., 1998) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين تكرار أداء الألعاب الالكترونية مع الانجاز الدراسي، المشاكل الانفعالية والسلوكية، العدوانية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين تكرار أداء الألعاب الالكترونية مع الانجاز الأدنى للواجبات المدرسية وكذلك العدوانية ووجود بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية وتوصلت هذه الدراسة إلى إن الذكور أكثر استخداماً للألعاب الالكترونية خاصة العنيفة ذات المستوى العدواني العالي ووجدت الدراسة أيضاً إن أدائهم المدرسي ضعيف والرغبة القليلة في الاطلاع على نشاطات الكتب وقد أشار القائمون على هذه الدراسة إن هذه المؤشرات لا تشتمل عامل السببية إذ استندوا إلى احد الدراسات عام ١٩٩٨ بأن الأداء المدرسي السيئ يحفز بعض الأولاد على تحقيق النجاح في عالم الألعاب الالكترونية (Roe, K. & Muijs, 1998, pp.181-200)... واستناداً إلى (Orzak, 1998) توجد بعض الأعراض العصابية المصاحبة لاستخدام ألعاب الفيديو والألعاب الالكترونية وتقسم تلك الأعراض إلى جسدية ونفسية، فالإعراض الجسمية (إعراض القلق الجسمية).

١- اضطرابات الضغط المتكررة.

٢- الصداع.

٣- الآم الظهر.

٤- اضطراب الشهية.

٥- اضطرابات النوم.

٦- تدهور في الصحة العامة للشخص.

إما الأعراض النفسية (أعراض القلق النفسية)

١- عدم القدرة عن التوقف في اللعب.

٢- الشعور بالوحدة.

٣- اللامبالاة.

(Lin, Lepper, 1987, pp.72-93).

ودراسة ديل وأندرسون (Anderson & Dill, 1999) إذ كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على عدد مرات الممارسة والتعرف على الألعاب المفضلة وقياس أفكار الجريمة ومشاعر الأمان وقد بلغ حجم العينة (٢١٠) طالب من طلاب المرحلة الجامعية في الجامعة الغربية الوسطية وكان حجم عينة الذكور (١٠٦) والإناث (١٠٤)، وقد توصل الباحثان إلى وجود علاقة ايجابية (طردية) بين الخبرة في مجال الألعاب الالكترونية العنيفة وإجراءات العدوان والجنوح، وأشار الباحثان إلى انه من الممكن أن يؤدي الإطلاع الأكبر على الألعاب الالكترونية العنيفة إلى ظهور كثير من السلوك العدواني ولا يختلف تأثير الألعاب الالكترونية العنيفة كثيرا عن الألعاب غير العنيفة في جانب العداء أو مفهوم الجريمة أو مشاعر الأمان، كما إن المعدل الزمني لردود الأفعال تجاه الكلمات العدوانية يكون أسرع بين الأشخاص الذين يمارسون العاب عنيفة ولا توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية لأي من متغيرات الجنس، التوتر، نوع اللعبة (Coldstein, J., 1998, pp.271-282).

إما دراسة هوراي (Horie) فقد هدفت إلى قياس الأعراض الاستنزافية أو الإنهاك والتعب والضغط النفسية (Mental Stress) لمجموعتين من الأطفال بعمر (٩) سنوات وقد شكلت فقرات القياس تكرار الاندماج المضطرب والحرج (CFF)، لضغط الدم، والتشوش البصري، وإعراض جسدية، والإرهاق، وضربات القلب وتحليل الحركة باستخدام تسجيل أشرطة الفيديو، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة إن الأعراض الذاتية للشعور بالإعياء بدأت بالازدياد على العينة A أثناء اللعبة بينما ظهر تناقص على العينة B، وظهر إن هناك اختلاف في درجة حرارة الأنف إذ أن درجة حرارة الأنف تبدأ بالانخفاض بعد البدء باللعب وبعد ذلك تبدأ بالصعود

والهبوط في إثناء الجولة الأولى من اللعب أما في المرحلة الثانية فتبدأ درجة الحرارة بالارتفاع مقارنة مع الجولة الأولى وهذا يعني إن العينة الماهرة في اللعب قد أظهرت هبوط أو انخفاض في ضربات القلب، وفي تصوير الفيديو لهذه العينتين أظهرت العينة A تناقص في كثرة غلق وفتح العينين بعد خمسة دقائق من بدء اللعب وكان النظر مركز بشكل كبير على اللعب، ووجد الباحثان إن تلك الأعراض ترتبط بزيادة معدلات اللعب، وهناك فروق تعتمد على تكرار ممارسة العاب الكمبيوتر وعلى الخبرة أثناء اللعبة ويمكن ملاحظة التوتر الفكري في حالة أداء اللعبة لمدة تزيد عن ساعة واحدة إذا لم يؤد اللاعب المهارات المطلوبة.

مناقشة الدراسات السابقة

من خلال ما تقدم من عرض للدراسات السابقة التي تناولت بعض الآثار النفسية وكذلك بعض الأعراض كمؤشرات لأعراض القلق، بالإضافة إلى إن الكثير من المتغيرات أشارت إليها بعض الدراسات ارتبطت بممارسة الألعاب الالكترونية كالعدوان وانخفاض تقدير الذات والانسحاب الاجتماعي والغضب والخيال والسلوك المناسر للمجتمع.

وهناك دراستين أحدهما أشارت إلى الخصائص النفسية للاعبين الألعاب الالكترونية العدوانية وهي دراسة غاب وآخرون (الأولى)، إما الدراسة الأخرى فكانت لقياس الأفكار العدوانية لدى مستخدمي الألعاب الالكترونية وهي دراسة كالفرت وتان عام ١٩٩٤.

وهناك دراسات أشارت إلى إن ممارسة الألعاب العدوانية قد لا تكون السبب الأكيد وراء ميل الطفل العدوانية أو أنها تشجع على العدوان كدراسة غاب وآخرون الأولى عام ١٩٨٣ ودراسة ستيفن وسلفيرن عام ١٩٨٩ ودراسة نانسي وآخرون عام ١٩٩٤ ودراسة كولويل وباين عام ٢٠٠٠.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى إن عامل الجنس له دور كبير في ظهور العدوانية وانخفاض تقدير الذات إذ ارتبطا ارتباطا واضحا لدى الذكور ولم يكن هناك ارتباط ذات دلالة لدى الإناث كدراسة غاب وآخرون الثانية عام ١٩٨٣ ودراسة كوبر وماكي عام ١٩٨٦ ودراسة وليامسن

وسلفيرن عام ١٩٨٧ ودراسة أندرسون وآخرون عام ١٩٩٨ ودراسة فنك عام ١٩٩٩ ودراسة كولويل وباين عام ٢٠٠٠ لمتغير تقييم الذات. وعلى الرغم من أن الدراسات أشارت إلى ظهور بعض الأعراض لدى ممارسي الألعاب الالكترونية والتي منها الأعراض الاستنزافية والإنهاك، والتعب والضغط، والتوتر وإعراض الكآبة إلا أن البعض من تلك الدراسات جاءت بنتائج مناقضة لذلك إذ لم تثبت أن الألعاب تشجع على العدوان أو الانعزال الاجتماعي ودراسة أخرى أشارت إلى اثر الألعاب على متغير وغير ذات اثر على متغير ثاني إذ أشارت إلى ارتباط الألعاب الالكترونية بانخفاض تقدير الذات والعدوان مع عدم ارتباط الألعاب بالعزلة الاجتماعية كدراسة كولويل وباين عام ٢٠٠٠.

هناك دراستان تناولت متغيرات أخرى لها علاقة بممارسة الألعاب الالكترونية إذ تناولت الإثارة وعلاقتها بممارسة الألعاب الالكترونية، وهي دراسة داتيز وسيكال عام ١٩٩١ والتي كانت الإثارة التي تسببها الألعاب الالكترونية، ودراسة غريفنس ودان كاستر عام ١٩٩٥ والتي أشارت إلى العلاقة بين نمط الشخصية A والإثارة المترتبة على لعبة الحاسوب. وأشارت نتائج تلك الدراستين إلى إن ممارسي الألعاب ترتفع لديهم الإثارة أثناء اللعب سواء في ازدياد ضربات القلب أو ارتفاع ضغط الدم الانبساطي والنقلي.

وهناك بعض الدراسات أشارت إلى الآثار المترتبة على ممارسة الألعاب الالكترونية فقد أشارت دراسة غريفنس عام ١٩٩٣ إلى الآثار النفسية والسلوكية لممارسي الألعاب الالكترونية ودراسة ساكاموتو عام ١٩٩٤ إذ كانت آثار العاب الكمبيوتر على الأطفال ودراسة غراف وآخرون عام ١٩٩٤ والتي أشارت إلى النوبات المرضية المتعلقة بالعب الفيديو ودراسة هوراي لمعرفة التغيرات النفسية والفسولوجية التي تحدث لدى الأطفال من بداية اللعبة إلى نهايتها، ودراسة اورزاك عام ١٩٩٨ والتي أشارت إلى بعض أعراض القلق النفسية والجسمية لدى ممارسي الألعاب الالكترونية أما دراسة ديل وأندرسون عام ١٩٩٩ فقد أشارت إلى العلاقة بين الخبرة والألعاب الالكترونية من خلال التعرف على تكرار ممارسة

اللعبة والتعرف على الألعاب المفضلة وقياس مشاعر الجريمة والأمان، وجاءت نتائج تلك الدراسات بآثار مختلفة لممارسي الألعاب الالكترونية سواء كانت نفسية أو جسدية مرضية أحياناً، ومن تلك الآثار بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية وإهمال النشاطات الاجتماعية وإهمال العائلة والعزوف عن الذهاب إلى المدرسة وغيرها.

من خلال ما تقدم نرى تعدد الدراسات السابقة في مجال الألعاب الالكترونية ضمن البيئة الغربية ولم تكن هناك دراسات عراقية أو عربية (على حد ما استطعنا الوصول اليه من دراسات) أجريت حول موضوع البحث ومن خلال مناقشة الدراسات السابقة نجد إن ما عرض من دراسات قد اجري على عينات في المجتمع الغربي وهذا بدوره يرتبط بطريقة تنشئة تلك العينات من الأطفال والوضع الاجتماعي والتربوي لهم إذ عكست سلوكا عدوانيا لدى البعض منهم وآثاراً نفسية- سلوكية لدى البعض الأخر.

أما طبيعة التنشئة الاجتماعية للطفل العراقي على وجه الخصوص فهي تختلف عن طبيعة التنشئة لدى الطفل في الدول الغربية.

وعليه جاءت الدراسة الحالية لتؤكد مجموعة من النتائج قد تطابق نتائج بعض الدراسات أو تختلف عنها. إذ تناولت الدراسة الحالية أطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة لعمر (١٢-٩) سنة وتناولت أعراض القلق التي ممكن ان تسببها ممارسة الألعاب الالكترونية .

المبحث الثالث إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث الحالي من تلاميذ المدارس الابتدائية للمرحلة الرابعة والخامسة والسادسة ومن الذكور فقط في مدينة بغداد في جانب الكرخ والبالغ عددهم (١٠٣٤٣٤) إذ كان عدد التلاميذ للمرحلة الرابعة (٣٥٥٩٢) وعدد التلاميذ للمرحلة الخامسة (٣٥٩٥٣) وعدد التلاميذ للمرحلة السادسة (٣١٨٨٩)*. والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

يوضح عدد التلاميذ في المراحل الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية.

الجانب	المرحلة الرابعة	المرحلة الخامسة	المرحلة السادسة	المجموع الكلي
الكرخ الأولى	٢٢٥٢٢	٢٢٤٤١	١٩١٦٤	٦٤١٢٧
الكرخ الثانية	١٣٠٧٠	١٣٥١٢	١٢٧٢٥	٣٩٣٠٧

عينة البحث:

تألفت عينة البحث الحالي من تلاميذ المدارس الابتدائية الذكور فقط للمراحل الرابعة والخامسة والسادسة وقد بلغ حجمها (٤٥٠) تلميذاً تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، إذ تم اختيار (٦) مدارس، مدرسة واحدة للبنين و(٥) مدارس مختلطة من أصل (٧٤) مدرسة للبنين و(٢١١) مدرسة مختلطة، وقد استبعدت المدارس التي تقع في المناطق الريفية. وكان عدد الذكور في الـ(٦) مدارس للمراحل الرابعة والخامسة والسادسة (٨٠٣) تلميذاً اخذ (١٣٤) تلميذاً من المرحلة الرابعة من مجموع (٢٧٦) واخذ (١٥٦) تلميذاً من المرحلة الخامسة من مجموع (٢٨٣) واخذ (١٦٩) من المرحلة السادسة من مجموع (٢٤٤)، وبذلك يكون عدد أفراد العينة (٤٥٠) تلميذاً*. ومن خلال الإطلاع على الاستمارات تبين إن حجم

عينة ممارسي الألعاب الالكترونية للمراحل الثلاث (٢٤٠) وغير الممارسين (١٩٢) تلميذاً. وجدول (٢) يوضح ذلك.
الجدول (٢)

يوضح توزيع عينة البحث حسب المرحلة الدراسية ونوع العينة

المجموع	العدد	المرحلة	نوع العينة
٢٤٠	٦٧	الرابعة	ممارسي الألعاب الالكترونية
	٧٩	الخامسة	
	٩٤	السادسة	
١٩٢	٤٨	الرابعة	غير ممارسي للألعاب الالكترونية
	٧٧	الخامسة	
	٦٧	السادسة	
٤٣٢	الكلية		المجموع

ثالثاً: أداة البحث:

تم بناء مقياس القلق في ضوء مراجعة الأدبيات ذات الصلة بالموضوع .

وقد تطلب بناء المقياس الخطوات الآتية:

١- صياغة الفقرات :

بعد تحديد الإعراض التي تضمنها المقياس وتعريفاتها تم في ضوءها جمع وإعداد الفقرات وصيغت وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

١- تم إجراء مراجعة للأدبيات والمقاييس التي لها علاقة بموضوع البحث، إذ استخلصت منها عدد من الفقرات (العبارات) ذات العلاقة.

٢- تم إجراء مقابلة مفتوحة انظر الملحق (١،٢،٣) على عينة بلغت (٦٠) فرداً من الآباء والأمهات والمعلمين وعدد من الأطفال الممارسين للألعاب الالكترونية بواقع (١٥) أب، و(١٥) أم، و(١٥) معلم، و(١٥) طفل، وفي ضوء إجاباتهم، تم الحصول على مجموعة من الفقرات أضيفت إلى الفقرات التي جمعت من الأدبيات والمقاييس السابقة، وبذلك تم صياغة (٢٧) فقرة في مجال القلق . وقد تم عرض الفقرات على خبيرين في قسم اللغة العربية وذلك لصياغتها بما يتلاءم مع عمر العينة بحيث تكون الفقرة ذات لغة مفهومة لديهم.

- طريقة القياس:

تم الاعتماد على أسلوب ليكرت (Likert) في بناء مقياس القلق، كأحدى الطرق المتبعة في بناء المقاييس النفسية، وذلك لأنها تبين بدقة درجة اتجاه الفرد نحو موضوع البحث، ولسهولةتها في البناء والتصحيح، وتعطي مقياساً أكثر تجانساً، وسماحها بالاختيار الأمثل لدرجة شعور الفرد، وهي تسمح بأكثر تباين بين الأفراد وإن المدى الكبير للاستجابات يعطي ثباتاً عالياً (الإمام وآخرون، ١٩٨٩، ص ٣٢٩)، (Hewstone, et. al., 1988, P.148).

- صلاحية الفقرات

تم عرض الفقرات بصيغتها الأولية (ملحق ٤) على لجنة من الخبراء والمحكمين "في التربية وعلم النفس والطب النفسي مع تعريف لمفهوم القلق، وطلب منهم الحكم على صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها. ونتيجة لهذا التقويم قبلت جميع الفقرات وفقاً للمعيار المطلوب وهو نسب اتفاق مقدارها (٨٠٪) فأكثر جدول (٣)، وقد اقترح الخبراء دمج عدد من الفقرات مع بعضها في مجال القلق إذ دمجت الفقرة (١٠) مع الفقرة (١٢) والفقرة (٢٥) مع الفقرة (٢٧)، كما وأجرى الخبراء والمحكمين بعض التعديلات على مجموعة من الفقرات والجدول (٤) يوضح ذلك. وبذلك أصبح عدد الفقرات (١٨) فقرة.

الجدول (٣)

يبين معدلات الاتفاق بين الخبراء والمحكمين على فقرات مقياس إعراض القلق.

نسبة الاتفاق	تسلسل الفقرات
٪٨٠	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25
٪٥٠	2,6,10,12,16,19,22,26,27

الجدول (٤)

يبين الفقرات قبل وبعد التعديل

ت الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
١	اشعر بالخوف	اشعر بالخوف من دون سبب
٤	فقدان الشهية	افتقد الشهية إلى الطعام
٥	صعوبة في الاستسلام للنوم	يصعب علي الاستسلام للنوم
١٢	إننا لحوح في عملي	إننا لحوح
١٧	استيقظ بسهولة بسبب الضوضاء	استيقظ بسهولة
١٨	فهمني ضعيف لما اقرأ مقارنة لما كنت عليه سابقا	فهمني ضعيف لما اقرأ
٢٣	ينفذ صبري بسهولة	ينفذ صبري بسرعة

- تعليمات المقياس

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به الفرد أثناء استجابته لفقرات المقياس، لذا روعي عند إعدادها أن تكون بسيطة ومفهومة، كما تم التأكيد فيها على ضرورة اختيار المستجيب لبديل الاستجابة المناسب والذي يعبر عن موقفه فعلاً. (ملحق/٥).

- الدراسة الاستطلاعية

لغرض التأكد من مدى وضوح التعليمات، وكذلك لمعرفة متوسط الوقت الذي يستغرقه المقياس والتعرف على الصعوبات التي تواجه عملية

التطبيق، بغية تلافيتها عند تطبيق المقياس بصيغته النهائية، تم عرض المقياس على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والمؤلفة من (١٢) تلميذاً وقد وزع المقياس بصيغته الأولية وقام الباحثان بالتطبيق الاستطلاعي وقد ظهر إن فقرات المقياس كانت واضحة ومفهومة وان متوسط الوقت المستغرق كان (٣٠) دقيقة.

- تصحيح المقياس:

يقصد بتصحيح المقياس وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة، وقد تم تصحيح الاستمارات على أساس (٥٢) فقرة، بعد إن أعطيت أوزان تراوحت بين (١-٣) درجات وهي تقابل ثلاثة بدائل للإجابة وهي (تنطبق دائماً، تنطبق أحياناً، لا تنطبق) إذ تعطى الدرجة (٣) للبديل (تنطبق دائماً) و(٢) للبديل (تنطبق أحياناً) و(١) للبديل (لا تنطبق)، ولأجل استخراج الدرجة الكلية للمقياس، تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في أجابته على فقرات المقياس البالغة (١٨) فقرة لذلك فإن أعلى درجة يمكن للمستجيب الحصول عليها (٥٤) وأدنى درجة يمكن الحصول عليها (١٨).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تحليل الفقرة: الغرض من تحليل الفقرة هو الإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس (Eble, 1972, P.392) ويعد أسلوب العينتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية أسلوبين مناسبين في عملية تحليل الفقرات وقد تم اللجوء إليهما معاً.

أ- أسلوب العينتين المتطرفتين

لغرض إجراء التحليل في ضوء هذا الأسلوب أتبعنا الخطوات الآتية:
١- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات مقياس الإعراض العصابية.

٢- ترتيب الاستثمارات من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.
٣- أخذت المجموعة التي تشكل (٢٧٪) العليا وكذلك المجموعة التي تشكل (٢٧٪) الدنيا، بغية الحصول على مجموعتين متطرفتين، يتوافر فيهما شرطي التمايز والحجم (Stanley & Hopkins, 1972, P.286).
لقد بلغت عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل (٢٣٤) استمارة ، وقد اختبرت دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين لكل فقرة من فقرات المقياس باستخدام الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين لتحديد قوتها التمييزية، وتبين نتيجة لذلك إن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠١) إذ أن القيمة التائية المحسوبة لكل الفقرات اكبر من القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٢٣٢) وبمستوى دلالة (٠,٠١) والتي تساوي (٢,٥٧٦) والجدول (٥) يوضح ذلك.
ب- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

يعطي هذا الأسلوب مقياسا متجانسا في فقراته وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون (Person Coorr elation Coefficient) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية (Lindquist, 1951, p.286). وباستخدام القيمة التائية لمعامل الارتباط، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ودرجة حرية (٤٣٠) لجميع الفقرات. والجدول (٦) يوضح ذلك

الجدول (٥)
يوضح تحليل الفقرات مقياس إعراض القلق بأسلوب المجموعتين
المتطرفتين

ألدلالة عند مستوى ٠,٠١	القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
دال	٤,٤٢	٠,٧٧	١,٩٤	٠,٦١	١,٥٤	١.
دال	٧,٠٥	٠,٧٦	١,٨٢	٠,٥٤	١,٢٤	٢.
دال	٦,٣٧	٠,٨١	١,٧١	٠,٤٢	١,١٧	٣.
دال	٦,٣٧	٠,٧٣	١,٥٠	٠,٤٦	١,١٥	٤.
دال	٧,٢٧	٠,٨٢	٢,١٣	٠,٧١	١,٤٠	٥.
دال	٧,٦٩	٠,٧٧	١,٧٧	٠,٤٢	١,١٥	٦.
دال	٦,٨١	٠,٧٧	٢,٠٧	٠,٦٦	١,٤٣	٧.
دال	٨,١٩	٠,٧٨	٢,١٥	٠,٦٢	١,٣٩	٨.
دال	٥,٣٠	٠,٨٣	٢,١٧	٠,٧١	١,٦٣	٩.
دال	٢,٨٨	٠,٥٨	٢,٦٥	٠,٨١	٢,٣٨	١٠.
دال	٧,٥٩	٠,٨٣	١,٩١	٠,٥٢	١,٢٣	١١.
دال	٦,٤٩	٠,٨٢	٢,١٢	٠,٧٣	١,٤٦	١٢.
دال	٦,٩٣	٠,٨٢	١,٩٥	٠,٥٥	١,٣٢	١٣.
دال	٢,٢١	٠,٧٦	١,٩٤	٠,٥٩	١,٣٠	١٤.
دال	٩,٨٣	٠,٧٣	٢,٢٩	٠,٦٢	١,٤٢	١٥.
دال	٦,٤٢	٠,٧٧	١,٧٤	٠,٤٨	١,٢٠	١٦.
دال	٨,٨٣	٠,٨٤	١,٩٠	٠,٣٩	١,١٤	١٧.
دال	٨,٠٦	٠,٧٨	٢,١٨	٠,٧٧	١,٦٧	١٨.

الجدول (٦)
يوضح علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

ت الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية	مستوى الدلالة
.١	٠,٢٨٨	٦,٢٣٦	دال
.٢	٠,٣٩٦	٨,٩٤٢	دال
.٣	٠,٣٢٩	٧,٢٢٤	دال
.٤	٠,٢٧٨	٦,٠٠١	دال
.٥	٠,٣٦٧	٨,٤١٤	دال
.٦	٠,٣٧٥	٨,٣٨٨	دال
.٧	٠,٣٣١	٧,٢٧٣	دال
.٨	٠,٣٦٨	٨,٢٠٦	دال
.٩	٠,٣٢٣	٧,٠٧٧	دال
.١٠	٠,١٣٨	٢,٨٩٨	دال
.١١	٠,٣٧٢	٨,٣١٠	دال
.١٢	٠,٣٥٥	٧,٨٧٤	دال
.١٣	٠,٤١٠	٩,٣٢١	دال
.١٤	٠,٤١٧	٩,٥١٣	دال
.١٥	٠,٤٧٤	١١,١٦٢	دال
.١٦	٠,٣٨٩	٨,٧٥٠	دال
.١٧	٠,٤٥٩	١٠,٧١٣	دال
.١٨	٠,٢٨٠	٦,٠٤٨	دال

مؤشرات صدق المقياس وثباته

١-الصدق

يعد الصدق من الشروط الضرورية واللازمة لبناء الاختبارات والمقاييس ويرى علماء القياس النفسي إن الصدق أهم شرط ينبغي توفره بالاختبار (الإمام، ١٩٩٠، ص٦٢)، والصدق يدل على مدى قياس الفقرات للظاهرة المراد قياسها (Oppenheim, 1973, pp.69-70) (Barker, et. al., 2002, p.65).

وقد تحقق في المقياس الحالي نوعان من الصدق هما:

أ-صدق المحتوى

ويمكن التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال التحليل العقلاني Analysis Rational لمحتوى المقياس (Allen & Yen, 1979, P.95).

وهذا الصدق يكون على نوعين :

١-الصدق المنطقي:

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق لكل مجال من مجالات المقياس الثلاثة، ومن خلال التصميم المنطقي للفقرات إذ غطت المساحات المهمة للمجال (Barker, et. al., 2002, p.65). وبهذا عدّ هذا الصدق متوفراً في المقياس، لأنه تم تبني تعريف واضح للإعراض العصائية، وكما تم التحقق من تغطية الفقرات للمجالات الثلاثة (القلق، العدوان، سوء التوافق الاجتماعي) .

٢-الصدق الظاهري:

إن أفضل طريقة في استخراج الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في الخاصية المراد قياسها (Allen & yen, 1979, p.96).

وقد تحقق صدق المقياس ظاهرياً من خلال عرض الفقرات على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والطب النفسي وكما ذكر سابقاً (انظر ص٢٤).

ب- صدق البناء:

ويقصد به تحليل درجات المقياس استنادا إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها أو في ضوء مفهوم نفسي معين (Cronbach, 1964, pp.120-121) أي انه عبارة عن المدى الذي يمكن إن نقرر بموجبه إن المقياس يقيس بناءا نظريا محددًا، أو خاصية معينة (Anastasi, 1976, p.151) وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال المؤشر علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد أشير إلى ذلك في الحديث عن تحليل الفقرات (انظر ص ٢٨) وقد كانت القيمة التائية مع معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية دالاً معنويًا لجميع الفقرات جدول (٦).

٢- الثبات :

وهو الاتساق في نتائج المقياس (Marshall, 1972, p.104)، إذ يعطي النتائج نفسها بعد تطبيقه مرتين في زمنين مختلفين على الأفراد أنفسهم (Weiten, et .al., 1991, p.271).

وتم حساب الثبات بطريقتين هما:

أ- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تقوم فكرة التجزئة النصفية على أساس قسمة فقرات المقياس إلى نصفين شريطة إن يكون النصفان متجانسين (الجوراني، ١٩٩٥، ص ٨٠) ولغرض حساب الثبات على وفق هذه الطريقة، تم استخدام جميع استمارات أفراد العينة والبالغ عددها (٤٣٢) استمارة وتم تقسيم فقرات المقياس البالغ عددها (١٨) فقرة إلى نصفين يضم الأول الفقرات الزوجية ويضم الثاني الفقرات الفردية. وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات النصفين فبلغ (٠,٦٢) وباستخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٧٧) وهو معامل ثبات مقبول.

ب- معامل (ألفا) للاتساق الداخلي:

إن معامل ألفا يزودنا بتقدير جيد في أغلب المواقف (Nunnally, 1978, p.230) وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩، ص ٧٩) ولاستخراج الثبات وفق هذه الطريقة تم استخدام جميع استمارات البحث البالغ عددها (٤٣٢) استمارة، ثم استخدمت معادلة (ألفا) وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٩) ويعد المقياس متنسقا داخليا، لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق الفقرات داخليا (Nunnally, 1978, p.214).

- الحكم على نوع اللعبة:

لغرض التأكد والحكم على مضمون ونوع اللعبة الالكترونية، قدمت استمارة (ملحق/٦) تحوي على مضمون كل لعبة من الألعاب الالكترونية الأكثر استخداما من قبل عينة البحث الحالي إلى عدد من الأساتذة* في قسم علم النفس، كلية الآداب الجامعة المستنصرية. وبعد المناقشة والتوضيح لمضمون كل لعبة من الألعاب مع الأساتذة تم تصنيف محتوى الألعاب إلى (عدوانية - غير عدوانية).

المبحث الرابع نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: عرض نتائج البحث ومناقشتها

- ١- قياس القلق لدى الأطفال من مستخدمي الألعاب الالكترونية وكما يلي:
تشير المعالجة الإحصائية المتعلقة بأعراض القلق إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة من مستخدمي الألعاب الالكترونية والبالغ عددهم (٢٤٠) تلميذاً، قد بلغ (٤٢,٤٥) درجة، وبانحراف معياري قدره (٧,٠٦) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي* باستخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع ظهر هناك فرق بين المتوسطين إذ كان المتوسط الفرضي أعلى من متوسط العينة، وكما مبين في الجدول (٨).

الجدول (٨)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات عينة التلاميذ في مجال القلق والمتوسط الفرضي للمقياس

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	متوسط العينة	العينة
	الجدولية	المحسوبة				
دال عند مستوى ٠,٠١	٢,٥٧	٤٤	٤٤	٧,٠٦	٤٢,٤٥	٢٤٠

أشارت نتائج الهدف الأول إلى أن متوسطات درجات عينة البحث أقل من المتوسط الفرضي لمقياس القلق، إذ أظهرت هذه النتيجة أن ممارسي الألعاب الإلكترونية كانت لديهم أعراض القلق بالحدود الطبيعية المألوفة لدى الأطفال، وكما يتضح ذلك من المتوسط .

وقد اتفقت نتائج الهدف الأول مع نتائج دراسة غاب وآخرون الأولى ١٩٨٣ التي أشارت إلى عدم وجود دليل على أن استخدام الألعاب الالكترونية يؤدي إلى الانعزال الاجتماعي أو الغضب أو بعض السلوكيات الغير متوافقة اجتماعياً. واتفقت هذه النتيجة كذلك مع نتائج دراسة كولويل وباين ٢٠٠٠، ولم تتفق مع نتائج دراسة غاب وآخرون الثانية ١٩٨٣

ودراسة وليامسن وسلفيرن ١٩٨٧ ودراسة داتيز وسيكال ١٩٩١ ودراسة
غرفيتس ١٩٩٣ ودراسة ساكاموتو ١٩٩٤ ودراسة غراف وآخرون
١٩٩٤ ودراسة غرفيتس ودان كاستر ١٩٩٥ ودراسة اورزاك ١٩٩٨
ودراسة فنك ١٩٩٩ ودراسة لاري وآخرون ١٩٩٩ ودراسة هوراي.
وان هذه النتيجة يمكن تفسيرها وفقا لنظرية التعلم بالملاحظة
(باندورا) على أساس أنه قد تم تعلم من خلال ملاحظة النماذج لكن العينة لم
تظهر سلوكيات النماذج وقد يعود سبب ذلك إلى أن الأطفال لم يكن
بمقدورهم الإستخراج الحركي والذي يتضمن صوراً عقلية وأفكاراً ترشد
الأداء الظاهر.

وتشير النظرية كذلك إلى أن المتطلبات الحركية غير متاحة بشكل تام
إذ ينبغي أولاً تكونها بالملاحظة والمران وزيادة على ذلك فإنه حتى لو كانت
جميع أجزاء المهارة متاحة فإن التعديلات التصحيحية للجهود الأولية ينبغي
تنفيذها في العادة. كذلك إن التكرار في المشاهدة وحسب ما أشارت إليه
النظرية بالمران لم يتوفر لدى العينة إذ إنهم لم يقضوا فترات طويلة في
تعرضهم للنماذج مما أدى إلى عدم إظهار هذه الفئة الممارسة لأعراض
القلق .

وهذه النتيجة تأتي من خلال البيئة الأسرية المتمثلة بسلطة الوالدين
الذين لهما تأثير كبير على اكتساب السلوكيات من قبل الأطفال وان امتلاك
اغلب الأطفال لأجهزة الألعاب تجعلهم تحت أنظار الأسرة من حيث تحكمهم
بوقت الطفل ونوع اللعبة والحرص على اللعب بفترات متقطعة تتخللها مدد
للراحة والدراسة والنشاطات الأخرى.

٢- التعرف على دلالة الفروق في أعراض القلق بين ممارسي الألعاب
الإلكترونية وغير الممارسين.

تشير المعالجة الإحصائية إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد
العينة بالنسبة لمتغير القلق لدى الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية، قد
بلغ (٤٢,٤٥) وبانحراف معياري قدره (٧,٠٦)، أما ما يخص الأطفال غير
الممارسين فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم حول متغير القلق (٤٠,٧٣)

وبانحراف معياري (٧,٣٧)، وبمقارنة المتوسطين وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر هناك فرقٌ ذا دلالة إحصائية لصالح الممارسين وكما موضح في الجدول (٩).

الجدول (٩)

الاختبار التائي للفرق في أعراض القلق بين ممارسي الألعاب الالكترونية والغير ممارسين

الأعراض	نوع العينة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
القلق	ممارس	٢٤٠	٤٢,٤٥	٧,٠٦		
	غير ممارس	١٩٢	٤٠,٧٣	٧,٣٧	١,٩٦	٢,٥٢

أشارت نتائج الهدف الثاني إلى أن متوسطات درجات أفراد عينة البحث الممارسين أكبر من متوسطات درجات أفراد عينة البحث الغير ممارسين إذ أشارت القيمة التائية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). وهذا يعني أن عينة الممارسين من الأطفال ظهرت لديهم أعراض قلق عند مقارنتهم بأفراد عينة البحث الغير ممارسين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كالفرت وتان ١٩٩٤ ولم تتفق مع نتائج دراسة غاب وآخرون الأولى ١٩٨٣.

وعلى وفق نظرية التعلم بالملاحظة (باندورا) فإنها تؤكد وتوضح قدرة الإنسان التي تتوسط بين ملاحظة النموذج وما يعقب ذلك من أداء من الملاحظ وتشير كذلك إلى تغير الفرد نتيجة لتفاعله مع العوامل البيئية وما تحمله من مؤثرات في تعلم السلوك الجديد.

إن الممارسة لأية مهارة يؤديها الإنسان وبتكرار يمكن أن تساعد على تثبيت ذلك السلوك لديه. و بمعنى آخر فإن القلق يتضح بشكل أفضل لدى الممارسين مقارنةً بغير الممارسين. ومن المعلوم أن هذه الفروق بين الممارسين وغير الممارسين تقع ضمن الحدود الطبيعية ولا تتجاوزها اعتماداً على المتوسط الفرضي.

إن سبب ظهور الأعراض لدى عينة الممارسين يرجع إلى أن الأطفال عند استخدامهم للألعاب قد تحدث لديهم بعض إمارات القلق أو العدوان أو سوء التوافق الاجتماعي وسبب ذلك قد يرجع إلى تعامل الطفل مع الألعاب ورؤيته لبعض المشاهد والشد الذي يعثره عند انتقاله في اللعبة من مرحلة إلى أخرى وهذا بدوره يجعله يختلف عن غير الممارس الذي لم يتعامل مع تلك الألعاب إذ أن غير الممارسين في الأصل كان قلقهم طبيعي إذ أن الفرق هنا يرجع إلى عامل الممارسة.

٣- التعرف على دلالة الفروق في اعراض القلق لدى الاطفال الممارسين للالعاب الالكترونية (العدوانية والغير عدوانية).

تشير المعالجة الإحصائية إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة بالنسبة لمتغير القلق لدى ممارسي الألعاب العدوانية قد بلغ (٤٣,٨١) وبانحراف معياري قدره (٧,٩٢) أما متوسط درجات أفراد العينة الممارسين للألعاب غير العدوانية فقد بلغ (٤١,٨٧) وبانحراف معياري قدره (٦,٥٩) وبمقارنة المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم يظهر هناك فرق ذات دلالة إحصائية وكما موضح في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

الاختبار التائي للفرق في أعراض القلق لممارسي الألعاب الالكترونية
العدوانية والغير عدوانية

الأعراض	نوع اللعبة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
القلق	عدوانية	٧٢	٤٣,٨١	٧,٩٢	١,٦٨	١,٩٦
	غير عدوانية	١٦٨	٤١,٨٧	٦,٥٩		

أشارت نتائج الهدف الثالث إلى أن متوسطات درجات أفراد عينة البحث الممارسين للألعاب العدوانية والغير عدوانية كانت متقاربة ولم يظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في أعراض القلق لدى ممارسي الألعاب العدوانية و غير العدوانية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جرابيل وآخرين ١٩٨٧، ولم تتفق مع دراسة كوبر وماكي ١٩٨٦ ودراسة وليامسن وسلفيرن ١٩٨٧ ودراسة ديل واندرسون ١٩٩٨.

ووفقاً لنظرية التعلم بالملاحظة فإن الفرد لديه القدرة على توقع النتائج التي كان قد شاهدها لدى الآخرين وتثمينها قبل ممارستها الفعلية وهذا يعني أن الفرد ينظم سلوكه ويوجهه عن طريق تصور أو تخيل النتائج التي لم تحصل بعد.

يمكن القول إن الأطفال قد يكونون واعين للأفكار التي تحملها الألعاب الالكترونية إذ أن طبيعة التنشئة الاجتماعية للطفل والمتمثلة بدور الأسرة والمدرسة والأقران تجعله يميز الفروق الموضحة في الألعاب من كونها تحمل مشاهد عدوانية أو عنيفة أو مشاهد غير عدوانية تحمل طابع التنافس أي أن وجود بعض المشاهد العدوانية والعنيفة بطبيعة التنشئة قد لا تجعلهم يكتسبون سلوكيات سلبية إذ تجعلهم على وعي للآثار وفروق العنف الموضحة في اللعبة بالنسبة إلى الحياة الواقعية إذ يميزون الآثار المتنافسة التي تلقوها الألعاب عليهم.

التوصيات

- بناء على نتائج البحث الحالي فيمكن إن نوصي بالاتي:
- ١- أن تقوم الأسرة بتعزيز دورها في التوجيه التربوي السليم وتكوين رؤى مستقبلية عن احتياجات الطفل من معارف واتفاقات وتوسيع قاعدة

- الاهتمام بالأجهزة الثقافية خاصة مع انعكاس آثار الثورة التقنية على الإنسان وفشل تجارب الانغماس في الحضارة والأفكار الغربية.
- ٢- أن تقوم الأسرة والمؤسسات الإعلامية من خلال برامجها الموجهة إلى الطفل بتفسير وشرح ما يلزم شرحه للطفل من النماذج المعروضة في الألعاب حتى يؤسس لنفسه مواقف وتوجيهات نقدية وتحليلية وفرض اتجاهات اجتماعية ونماذج سلوكية مع طبيعة الواقع للطفل العراقي ويتكون لديه أسلوب لممارسة الألعاب في الحدود الدنيا من خلال تحديد أوقات الممارسة إذ يحتاج الأطفال إلى وقت لممارسة النشاطات الأخرى في عالمهم الواقعي.
- ٣- تدعيم دور الطفل في انتقاء الألعاب ذات المضمون الايجابي والتي تحوي على نماذج سلوكية تنمي لدى الطفل روح التعاون والمنافسة وتكون بعيدة عن المضمون السلبي الذي يحوي على نماذج ومشاهد عنيفة أو عدوانية.

المقترحات

- يمكن أن نقترح الدراسات الآتية:
- ١- إجراء دراسة تجريبية للتعرف على الآثار النفسية لدى الأطفال من ممارسي الألعاب الالكترونية المفرطين في ممارستها.
- ٢- إجراء دراسة للتعرف على الفروق في أعراض الاكتئاب لدى المراهقين من ممارسي الألعاب الالكترونية وفقا للمتغيرات الآتية :
- أ- المستوى الاقتصادي.
- ب- عدد ساعات الممارسة.

ملحق (١)

المقابلة الاستطلاعية

المقدمة إلى الوالدين

من خلال ملاحظتك (ملاحظتك) لطفلك ممن يمارس لعبة أو أكثر من الألعاب الالكترونية ويستغرق وقتا في تلك الممارسة نرجو منك (منك) الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ١- هل لاحظت أو (لاحظت) أي تغيرات طرأت على سلوك طفلكم أثناء أو بعد ممارسته لتلك الألعاب ؟
- ٢- هل لاحظت (لاحظت) أي أعراض مرضية نفسية أو جسدية طرأت على صحة طفلكم أثناء أو بعد ممارسته لتلك الألعاب ؟
- ٣- أمور أخرى تود أو (تودين ذكرها) ؟

ملحق (٢)

المقابلة الاستطلاعية

مقدمة إلى المعلم

من خلال معاشتك للتلاميذ في الفصل الدراسي وعلاقاتك ومعرفتك بتلاميذك هل لاحظت أو تعرفت على بعض التلاميذ ممن يكمن حديثهم في ممارسة الألعاب الالكترونية أنهم يختلفون في إظهار سلوكيات معينة أو تظهر لديهم أعراض قد تكون مرضية عن تلاميذ ليست لديهم ممارسة لتلك الألعاب فأن كانت موجودة فهل هي :

- ١- أعراض مرضية (يرجى ذكرها).
- ٢- آثار أخرى (تذكر).

ملحق (٣)

المقابلة الاستطلاعية

مقدمة إلى الطفل

من خلال ممارستك لعدد من الألعاب الالكترونية سواء كانت ممارستك لها على جهاز (الأتاري، ألبلي ستيشن، أو على الحاسوب) هل تشعر بأن تلك الألعاب قد أثرت عليك في بعض الجوانب مثلا:
١- ظهور أعراض معينة تشعر أن سببها ممارسة تلك الألعاب، هل بإمكانك أن تصفها لي؟

٢- أمور أخرى تود ذكرها؟

الملحق (٤)

الجامعة المستنصرية
كلية الآداب/قسم علم النفس

استبيان آراء الخبراء

الأستاذ الفاضل.....المحترم

في النية بناء مقياس لبعض الأعراض القلق وقد تم الاعتماد في جمع الفقرات على المقابلة الاستطلاعية المقننة التي أجريت لعدد من الآباء والأمهات والمعلمين وعدد من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (١٢-٩) سنة من ممارسي الألعاب الالكترونية بصورة غير منقطعة لمدة سنتين فأكثر، وتم جمع الفقرات أيضا من دراسات ومقاييس سابقة تناولت موضوع البحث.

وقد عرف باندورا القلق "زيادة الشعور بالتوجس في مواقف وأحداث يدركها الفرد خارج إطار سيطرته وتحكمه ويصاحب الشعور بالتوجس الشعور بعدم الراحة والخوف وترقب الشر مصحوبة بتغيرات فسيولوجية تتفاوت في شدتها بحسب درجة التوتر التي يعانيتها الشخص".

ونظراً للمكانة العلمية المرموقة التي تتمتعون بها، وما معروف عنكم من خبرة واهتمام في مجال البحث العلمي، نود الاستئذان بآرائكم ومقترحاتكم في تقييم كل فقرة من فقرات المقياس، وملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه، وذلك من خلال وضع علامة () (لأهم كل فقرة وتحت الحقل (صالحة) إذا كانت الفقرة صالحة. أما إذا كانت الفقرة غير صالحة فيرجى وضع العلامة نفسها تحت الحقل (غير صالحة) أما إذا كانت الفقرة تحتاج إلى تعديل فيرجى بيان نوع التعديل المقترح تحت حقل (التعديل المناسب)، علماً أن البدائل هي (تنطبق كثيراً، تنطبق أحياناً، لا تنطبق). ولا يسعنا إلا إن نتقدم لكم بجزيل الشكر والامتنان.

الباحثان

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١.	اشعر بالخوف.			
٢.	اشعر بالتعب والإرهاق من دون سبب.			

			٣. فقدان الشهية.
			٤. صعوبة في الاستسلام للنوم.
			٥. قلبي يخفق بسرعة.
			٦. أتتفص بصعوبة.
			٧. اشعر بألم في معدتي.
			٨. أنا عصبي.
			٩. ارفض ممارس الألعاب التي لا أجيدها.
			١٠. اشعر بعدم الراحة والاستقرار.
			١١. لدي صعوبة في التركيز.
			١٢. استيقظ بسهولة بسبب الضوضاء.
			١٣. فهمي ضعيف لما اقرأ مقارنة لما كنت عليه سابقا.
			١٤. أفكارى خيالية.
			١٥. عقلي يعمل ببطء أكثر من المعتاد.
			١٦. ينفذ صبري بسهولة.
			١٧. اشعر بالتشتت والحيرة.
			١٨. اشعر بالتشد والتوتر.

الملحق (٥)

الجامعة المستنصرية
كلية الآداب/قسم علم النفس
الصيغة النهائية للمقياس
عزيزي التلميذ.....

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى قراءتها بإدقة ووضع علامة () تحت البديل المناسب من البدائل الثلاثة وأمام كل فقرة من الفقرات التي تنطبق على سلوكك .ونود الإشارة إلى انه لا يوجد بديل صحيح أو بديل خطأ بل المطلوب منك هو تأشير البديل الذي يعبر عما تشعر به وبدون ترك أي فقرة من الفقرات .

مع جزيل الشكر

الاسم :	العمر :	الصف :
المدرسة :		

المستوى التعليمي للأب :

1- لا يقرأ ولا يكتب	2- ابتدائية	3- متوسطة
4- إعدادية	5- جامعة	6- شهادة عليا

المستوى التعليمي للأم :

1- لا تقرأ ولا تكتب	2- ابتدائية	3- متوسطة
4- إعدادية	5- جامعة	6- شهادة عليا

عدد ساعات اللعب في اليوم

عدد ساعات اللعب في الأسبوع

اذكر نوع الجهاز الذي تستخدمه في ألعابك هل هو ..

بلي ستيشن

سيكا أتاري

حاسوب

اذكر أسماء الألعاب التي تمارسها أكثر من غيرها

الملحق (٦)

استمارة محتوى الألعاب

الأستاذ.....المحترم

أرجو التفضل بقراءة محتوى كل لعبة من الألعاب الالكترونية التي بين أيديكم والتي يمارسها الأطفال أكثر من غيرها، ونظرا لما معروف عنكم من خبرة واهتمام في مجال البحث العلمي تود الباحثة الاستنارة بأرائكم ومقترحاتكم حول تصنيف تلك الألعاب من خلال المحتوى الذي تعرضه لديكم والحكم على نوعها.
مع جزيل الشكر والتقدير

١- ألعاب كرة القدم:

وهي من أكثر الألعاب استخداماً من قبل الأطفال وهي عبارة عن مباراة بين فريقين وتمتاز بالتنافس بين لاعبيها ولها شروط محددة في مجرياتها وان أي خروج عن تلك الشروط سوف ينبه إليها اللاعب أو يعاقب أو يطرد من المباراة ويكون هذا التنبيه من خلال شخص يدير المباراة يسمى حكم اللعبة. بالإضافة إلى تلك اللعبة هناك ألعاب لها نفس الطابع من حيث التنافس ولكن بقوانين مختلفة تكون بين فردين أو بين زوجين من الأفراد أو بين مجموعتين متنافستين وهي ألعاب التنس وألعاب الورق والبليارد والسلة.

٢- لعبة (ستراتيجية):

وتقسم إلى حربية ومدنية:

أ- الحربية:

تتكون من جيش- قائد- رتب عسكرية- دبابات- مدفعية- نووي- أسلحة بيولوجية).

تمتاز هذه اللعبة بوجود مركز أي قاعدة لشن الهجمات وهناك شاشة تسمى شاشة الخيارات والتي فيها الآلية التي يتم من خلالها اختيار الطريقة التي يكمل بها اللعبة وإحدى هذه الخيارات وجود معسكر للجنود المشاة

وعدد من السيارات التي تجمع المواد التي يحتاجها المعسكر في عمله وتبدأ اللعبة بشن الهجمات على معسكر العدو لحين الانتصار في نهاية اللعبة.
ب- مدنية:

تتكون من (مدينة- رئيس مزارعين- مزارعين- أو مصنع- رئيس المصنع- عمال المصنع) وفكرتها قائمة على أساس بناء مدينة وتطويرها والمحافظة عليها من الهجوم من الجهات القريبة والبعيدة وفي الحالات الاضطرارية تستخدم الأسلحة البسيطة مثل الرشاش/الرماح وغيرها من الآلات البسيطة.

على الرغم من أن لعبة استراتيجية فيها نوعين حربية ومدنية ولكن المستخدمة أكثر من قبل الأطفال هي النوع الحربي.
هناك ألعاب أخرى كانت مشابهة ومقاربة بشكل كبير في فكرتها إلى لعبة استراتيجية استخدمت من قبل الأطفال وهي:

أ- رديولايت

ب-حرب الخليج

٣-حرب الشوارع:

فكرتها:

شخص يحمل السلاح يواجه مجموعة من الأشخاص يتم التخلص منهم أولاً بالضرب عن طريق اليدين أو القدمين أو عن طريق الأسلحة الموجودة من خلال وجود صناديق للأسلحة يتم كسرها أو أية آلية قتالية توجد في طريق الشخص المحارب مع تغير في مكان بطل اللعبة وانتقاله بحسب المرحلة من الشارع إلى القطار إلى أعلى عمارة مثلاً...إلى إن يتم انتصاره في المرحلة الأخيرة. تضاف إلى هذه اللعبة لعبة(تكن)نفس الفكرة.

٤- أي جي أي :

تتكون من رجل يحمل سلاح ضمن مجموعة لغرض الدفاع عن البطل، ومراحل اللعبة تكون بالدخول إلى المعسكر حيث توجد خريطة معسكر العدو لمعرفة موقعه والهجوم عليه وتمتاز هذه اللعبة في إحدى مراحلها بظهور مناظر تبدو وكأنها حقيقية للقتل والماء.

٥- لعبة كراش: كائن حيواني يمر بعدة مراحل:
تبدأ بمواقع أو دوائر تكون الدائرة الأولى عبارة عن جزيرة وفيها دراجة تنقله من جزيرة إلى أخرى إذ تصادفه أثناء انتقاله كائن حيواني آخر يحاول التخلص منه ويكون هناك عدد من العوائق يحاول التخلص منها ومن الأخطار التي تحيط به وهو لا يستخدم أي وسيلة أو آلة قتالية، وإنما يتم الهرب من المخاطر بالمرادغة والتفكير بطرق بديلة.

المصادر

- ◆ الإمام، مصطفى محمود (١٩٩٠). الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة البصرة، مطبعة دار الحكمة.
- ◆ الأمير، وعد إبراهيم (٢٠٠١). التلفزيون واكتساب السلوك العدوانى، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربى للطفولة والتنمية، ٤٤.

- ◆ الأمير، وعد إبراهيم (٢٠٠٣). العنف في وسائل الاتصال المرئية وعلاقته بجنوح الأحداث، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، قسم الاجتماع.
- ◆ الإمام وآخرون (١٩٨٩). التقويم والقياس النفسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- ◆ أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠). علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- ◆ أبو حجلة، نظام (١٩٩٩). الطب النفسي الحديث، الجامعة الأردنية كلية الطب.
- ◆ أبو الخير، عبد الكريم قاسم (٢٠٠٣). النمو من الحمل إلى المراهقة، دار أوائل للطباعة والنشر.
- ◆ أبو النيل، محمود السيد (١٩٨٧). الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، بيروت، دار النهضة العربية.
- ◆ باترسون، س.هـ (١٩٨١). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، دار القلم، الكويت.
- ◆ بحري، منى يونس (١٩٩١). العادات غير الصحية عند الأطفال العراقيين من وجهة نظر الأمهات، مجلة العلوم التربوية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (٨) كلية التربية الأولى، جامعة بغداد.
- ◆ بلقيس، احمد، د.مرعي، توفيق (١٩٨٧). الميسر في سيكولوجية اللعب ، ط٢، دار الفرقان، عمان، الاردن.
- ◆ البياتي، عبد الجبار، اثناسيوس، زكريا يحيى (١٩٧٧). الإحصاء الوصفي الاستدلالي، مطبعة دار النهضة، القاهرة.
- ◆ بيرس، ماريا (١٩٩٧). اللعب ونمو الطفل، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- ◆ بيرم، د.عبد الحسين (١٩٨٤). الموسوعة الطبية العربية، ط١، دار القادسية.
- ◆ ثورندايك، روبرت وهيجن اليزابيث (١٩٨٩). القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الأردني، عمان.
- ◆ الجوراني، خليل (١٩٩٥). دراسة مقارنة بين الاحداث الجانحين والاسوياء في بعض عوامل الجنوح، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية.
- ◆ حسني، عاهد (٢٠٠١). النفس الصحة والتربية والعلاج، مطبعة الأصدقاء.
- ◆ الحمامي، صادق (١٩٩٨). الوسائط المتعددة، مجلة الإذاعات العربية، اتحاد إذاعات الدول العربية، ١٢٤، تونس.
- ◆ داکو، بيبير (١٩٨٨). أمراض العصاب والاضطرابات الذهنية، ترجمة رعد اسكندر وأركان بيثون، دار التربية، بغداد.

- ◆ الدباغ، فخري (١٩٧٧). أصول الطب النفسي، ط٢, دار الطليعة للطباعة والنشر، الموصل.
- ◆ ديفلد، ل. د. وبولساندرا (١٩٩٩). نظريات وسائل الاهلام، ترجمة كمال عبد الرؤوف، الدار الدولية للنشر، القاهرة.
- ◆ ريان، آيات (٢٠٠١). (-----) مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع٤٤، م١.
- ◆ راجح، احمد عزت (١٩٦٤). الأمراض النفسية والعقلية، دار المعارف، القاهرة.
- ◆ الرفاعي، نعيم (١٩٨٧). الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف، ط٧، جامعة دمشق.
- ◆ زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٨). الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة.
- ◆ الزيايدي، محمود (١٩٦٩). علم النفس الاكلينيكي التشخيص والعلاج، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.
- ◆ السامرائي، هاشم جاسم (١٩٨٨). المدخل في علم النفس، ط٣، مطبعة منير.
- ◆ السيد، خالد عبد الرزاق (٢٠٠١). فاعلية استخدام انواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتنمية، ع٣٤، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- ◆ شلتز، داون (١٩٨٣). نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي، عبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد.
- ◆ الصالحي، نجدت قاسم، محمود، محمد مهدي، حسن، عدنان محمد (١٩٩٧). الصحة النفسية، ط٨، مطبعة الصفدي.
- ◆ عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). نظريات الشخصية، دار قباء للطباعة والنشر.
- ◆ عبد الهادي، جودت عزت (٢٠٠٠). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط١، الدار العلمية الدولية، الأردن.
- ◆ عكاشة، احمد (١٩٧٦). الطب النفسي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية.
- ◆ عيسى، د. نضال سميح (١٩٩٩). الطب الوقائي بين العلم والدين، ط٢، تقديم راتب النابلسي، دار المكتبي، دمشق.
- ◆ غازدا، جورج ام وريموند جي كورسيني (١٩٨٦). نظريات التعلم، ترجمة حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الجزء الثاني، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت.

- ◆ الغربي، عبد الرحمن (٢٠٠١). اشكالية الهوية بين الاعلام التلفزيوني والتنشئة الاسرية للطفل العربي، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٢٤.
- ◆ غنيم، سيد محمد (١٩٧٥). سيكولوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها، بيروت، دار النهضة العربية.
- ◆ فهمي، مصطفى (١٩٧٠). الانسان وصحته النفسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ◆ فيركسون، جورج (١٩٩١). التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء العكلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- ◆ فينخل، اوتو (١٩٦٩). نظرية التحليل النفسي في العصاب، ترجمة د. صلاح مخيمر وعبد مياخائل رزق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ◆ كفاقي، علاء الدين (١٩٩٠). الصحة النفسية، ط٣، هجر للطباعة والنشر، القاهرة.
- ◆ كفاقي، علاء الدين (٢٠٠١). اللعب كأسلوب في الارشاد النفسي، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والمراهقة، ع ١٢، القاهرة.
- ◆ كمال، علي (١٩٨٨). النفس انفعالاتها، وأمراضها، وعلاجها، ط ٤، دار الفكر، ج ٢.
- ◆ مايرز، إن (١٩٩٠). علم النفس التجريبي، ترجمة خليل إبراهيم البياتي، مطبعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- ◆ مردان، نجم الدين علي (١٩٩١). سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة، جامعة بغداد: في رسالة فتاح، داليا غسان محمد نوري (٢٠٠١). نظرية الألعاب في العمارة، (دراسة تحليلية لظاهرة اللعب في العمارة المعاصرة)، رسالة ماجستير، كلية الهندسة، جامعة بغداد .
- ◆ مرزوق، يوسف (١٩٨٩). مدخل إلى علم الاتصال، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- ◆ مكلفين، روبرت، غروس، ريتشارد (٢٠٠٠). مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ط ١، دار اوائل للنشر.
- ◆ هرمز، صباح حنا، إبراهيم، يوسف حنا (١٩٨٨). علم النفس التكويني (الطفولة والمراهقة)، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- ◆ هول، ك ولندزي (١٩٧١). نظريات الشخصية، ترجمة فرج احمد وقدوري لطفي محمد، الهيئة المصرية.
- ◆ وين، ماري (١٩٩٩). الأطفال والإدمان التلفزيوني، ترجمة، عبد الفتاح الصبحي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع ٢٧٤، الكويت.

- ◆ ياسين، عطوف محمود (١٩٨١). علم النفس العيادي(الاكلينيكي), دار العلم للملايين.
◆ يونس انتصار(١٩٧٢). السلوك الانساني، دار المعارف، مصر.
- ◆ Allen, M.J. & Yen, W.M. (1979). Introduction to measurement theory, California , Book – Cole.
- ◆ Anderson, Craig & Bush Man, Brad (2001). Effect of violent video games on aggressive behavior a meta analytic review of the scientific literature, psychological science, vol.12, (5) September, P. 353.
- ◆ Bandura , A. (1977). Social learning theory prentice – Hall , Inc., Englewood cliffs , New Jersey.
- ◆ ----- , A. (1977). Social learning theory, New York general learning press.
- ◆ ----- , A. O., Leary , A.C.B.; Gauthier & D. Gossard (1987). Perceived self – Efficacy & Pain control : Opioid & nonopioid mechanisms . Journal of Personality and social psychology, vol. 53 , no .3, pp. 563- 571.
- ◆ ----- , A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control, New York .w. H., freeman.
<http://tip.psychology.org/bandura.htm/>
- ◆ Brooks peter (1984). Reding for the plot . knope, New York, Cambridg, massachu settetts: Harvard university paper back Edition /1992 .
www.jesperjaul.dk/ jesper jaul. (Aclash between games and narratival) 2001. Athesis by jesper juul .
- ◆ Calvert , Sandia (1999). Children's. , journal through the in for mation Age (mc Graw-Hill).
<http://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/funk!htm/>
- ◆ Cassell J. & Jenkins, H. (1998). Chess for girls ? Feminism and coputer games. in cassell, J. & Jenkins, H. (eds) from Barbie to mortal kombet: Gender and coputer games. London MIT Press.

- ◆ Coleman , C. James & Broen Jr. William , E. (1972). Abnormal psychology and modern life, scott fores man and company printed in the united states of America.
- ◆ Corrane, D. & Peake, P. (1986). Anchoring , efficacy and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior, journal of personality and social psychology . vol. 50 no. 3 PP. 492-501.
- ◆ Cronbach, L. J. (1964): Essential of psychology testing . New York, Harper Brothes.
- ◆ Dill, K. & J.Dill.(1998). Video game violence : A review of the - empirical literature . Aggression and violent behavior, Vol.3,pp.407-482.
<http://commerce.senate.gov/hearings/321gol.pdf>
- ◆ Dominick. J. R. (1984). Video games , television violance and aggression inteenager, s Journal of communications , 34, PP.134-47.
- ◆ Durkin, K. & J. Low. (1998). Children,media and aggression: current research in australia and New Zealand. In U. carlsson & C. von feilitzen (Eds.) children and media violence. UNESCO in ternational clearing house on children and violence on the screen. Nordicom. Goteborg, Sweden: Goteborg university.
<http://commerce.senate.gov/hearings/0321>
- ◆ Ebel . R.L. (1972). Essential of educational measurement, 2nd, New Jersey, prentice – Hill.
- ◆ Egli, Myers (1984). The role of video game playing in adolescent life : is there areason to be concerned in : bulletin of the psycho dynamic society, vol. 22, no. 4.
- ◆ Eillis, Des Mond (1984). Video arcades, youth and trouble. in: Youth and society, vol.16, no.1.
- ◆ Elmer-Dewitt P.,(1993). The amazing video game boom, time, sept. no. 27, pp. 54-59.

- ◆ Emery, F & Emery, M. (1976). A choice of futures : to enlighten or to inform? H. E. Stenfort Kroese , Leiden.
- ◆ Engler, Babara (1985). Personality theories, Boston, Houghton Mifflin company.
- ◆ Eysenck, H. J. (1947). Dimension of personality. London Routledge, and Kegan Paul.
- ◆ Ferguson , G.T & Taken, Y. (1989). Statistical analysis in psychology and education , New York , McGraw Hill Book Company.
- ◆ Gibb, G., Bailey, J., Lambirth T., & Wilson, W. (1983). Personality differences between high and low electronic video game users, journal of psychology, no.114, pp.159-165.
- ◆ Goldstein, J. (1999). The attractions of violent entertainment, media psychology , vol.1, pp.271-282.
- ◆ Graf W., Chatrian G., S. T., Knauss T. A. (1994). Video game-related seizures, a report on 10 patients and a review of the literature. Pediatrics; no. 93, pp.6-551.
- ◆ Grayball, D., Strawniak, M., Hunter, T. & Leary, M. (1987). Effect of playing versus observing violent versus non-violent games on children's aggression, psychology: quarterly, journal of human behavior, vol. 24, no.3, pp.1-7.
- ◆ Griffiths, M. D. (1993). Are computer games bad for children? The psychologist. vol. 6, no. 9, pp.401-407.
- ◆ Griffiths, M. D. & Dancaster, I. (1995). The effect of type A personality on physiological arousal while playing computer games, addictive behaviors, vol.20, no.4, pp.8-534.
- ◆ Guilford, J. P. & Furehtor, B. (1978). Fundamental statistics in psychology and education, New York, McGraw Hill.
- ◆ Gunter, B. (1998). The effects of video games on children, the myth unmasked Sheffield, UK: Sheffield Academic press.

- ◆ Hewstone, M. & et. al.(1988). Introduction to social psychology Eurpeen perspective, Basil Black well LTD, Cambridge.
- ◆ Horie, Yoshinor:(-----) Psycho-psychology reactions in children using computer games.
www.google.com/search?hl=ar&q=reactions+in+children+using+&btnG=%D8%A8%DA%AD%D8%AB+Google&lr=.
- ◆ Huls, H. Stewart, Egeth, Howards, Dees, Jams (1980). The psychology of learning, 5th ed. MC Graw-Hill series in psychology .
- ◆ Irwin, A. R. S. & Gross, A. M. (1995). Cognitive tempo violent video games and aggressive behavior in young boy's: journal of family violence. vol.10, no.3.
- ◆ Johnson, R. C. (1969). Child psychology behavior and development, London.
- ◆ Kieser family foundation,13, Annenberg public policy center 17, interactive digital soft ware association (2000).
www.kff.org
- ◆ Kaplan & Sadock's (1994). Synopsis of psychiatry behavioral sciences clinical psychology .7.th-ed.New York.
- ◆ Koepp, M. J., R. N. Gunn, A. D. Lawrence, V. J. Cunningham, A. Dagher, T. J. Brooks, C. J. Bench & P. M., Grasby. (1998). Evidence for striatal dopamine reiease during a video game Nature. vol. 393, pp.266-268.
<http://commerce.senate.gov/hearing/0321>.
- ◆ Krugman, H. E. (1971). Brain wave measurement of media involvement, journal of advertising research, vol. 11, no. 1. feb, pp.3-9.
<http://commerce.senate.gov/hearing/0321>.

- ◆ Lindquist, E. F.(1951). Educational measurement. Washington, American councilon Education .
- ◆ Lin, S. & Lepper, M. R. (1987). Correlates of children s us age of video games and computers, journal of applied social psychology .vol.17, no.1, pp.72-93.
- ◆ Loy, J. W. & Kanyon, G. S. (Eds.) (1981). Sport culture and society :areaderon the sociology of sport, 2nd revised ed. Philadelphia: Lea & febiger .
- ◆ Maddux, J. E., Stanley, M. A. & Manning M.M(1987). self efficacy theory and research. Applications in clinical and counseling psychology ,pp.39-55.
- ◆ Marshal, J. C. (1972). Essential testing .California, Adelison-wesley.
- ◆ Mazur, A. E. J. Susman & S. Edelbrock (1997). Sex difference intestosterone respons to video game contest, Evolution and Human behavior .vol.18, no. 5, pp.317-326.
- ◆ Mcclure & Mears (1986). Video game playing and psychological Reports, 59,1986.
www.game-resarch.com/art
- ◆ Mckeachie, J. J. & et. al. (1966). Student affiliation motives techer wormth and academic achievement, "in" journal of personality and social psychology. vol. 55, no.2, sep.
- ◆ Mehrabian, Albert & wixen, warren (1986). Preferences for individual video games as function of their emotional effects on player in, journal of Applied social psychology .vol.16,no.1.
- ◆ Nancy G. Gurra, Larry Nucci, &L. Rowell Huesmaun (1994) "Moral cogntion and childhood aggression" in Huesmann, aggressive behavior :current perspectives pp.153-186.

- ◆ Nunnally. J. G. (1978). psychometric theory, New York , Mc Graw-Hill.
- ◆ Oppenheim, A. N.(1973). Questionair design and attitud measurement .London . Heinemann.
- ◆ Orzask , M. (1998). Computer game Addiction, (online) available.
<http://9fcurrie.com/webboard/Tips-messages/13917.htm/>
- ◆ Pesce, M. (2000). The play full world. How technology is trans forming our imagination , New York: ballanine Books.
- ◆ Reigeluth, C., & Schwartz, E.(1989). An instructional theory for the design of computer-passed simulations, journal of computer-passed instruction , vol.16, no.1, pp.1-10.
- ◆ Robarts, J. M., Arth, M. J., Bush, R. A.(1959). Games in culture .American anthropologist, vol.61,pp.597-605.
- ◆ Robinson, T. N. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity. Arandomised conrolled tria, journal of American medical as sociation (JAMA)282(16)
<http://Jama.amaassn.org/issues/v282>
- ◆ ----- , T. N., Wilde, M. L., Navacruz, L. C., Haydel, K. F. Varady, A. (2001). Effects of redusing children s television and video game use on aggressive behaviour .Achives of paediatrics and adolescent medicine.155, p.17-23.
www.archpediatrics.com
- ◆ Roe K., & D. Muijs, (1998). children and computer game: a profile of the heavy user European, journal of communication, vol.13, pp.181-200.

- ◆ Rosenthal, TEP. & Zimmerman, J. (1978). Social learning and cognition, academic press Inc.
- ◆ Sakamoto, Akira, (1994). "Video game use and the development of sociocognitive abilities in children three surreys of elementary school children", journal of applied social psychology, vol. 24, pp.21- 42.
- ◆ Schwartz, S. (1988). A comparison of componenential and traditional approaches to training reading skills , applied cognitive psychology, no.2, pp.189-201.
- ◆ Segal K., Dietz, W. H.(1991). Physiologic responses to playing a video game, Am J Dis child; 6,103-145.
- ◆ Setzer, V. W.(1989). Computer in education, floris Books, Edinburgh.
- ◆ Setzer, W., Valdemar & Duktt, George (2000). The risks to children using electronic games, University of s~ao Paulo, Brazil.
<http://www.ime.usp.br/~vw>
- ◆ Smith, Jonas Heide (2002). The road not takwn –hos and why s of interactive fiction.
<http://www.game-resarch.com/art>
- ◆ Subahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield. P. M., & Gross, E. F. (2000). The impact of home computer use on children s 10(2)pp.76-101.
<http://www.future of children.org>
- ◆ Van Evra, J.(1990). Television and children s development available on.
www.cyfc.umn.edu/Document/C/B/CB1028
- ◆ Warren, C. H. (1934). Dictionary of personality houhton miffin company.

- ◆ Weiten , W. Liold, M.A, & Lashely, R.L. (1991), Psychology applied to modern life adjustment cole publishing company ,pacific Grove.California.

الهوامش

- * تم الحصول على البيانات المؤشرة أعلاه المتعلقة بالعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ من شعبة الإحصاء التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الأولى والثانية.
- * بعد التطبيق أصبح العدد الكلي للعينة (٤٣٢) إذ أهملت (١٨) استمارة بسبب نقص في معلوماتها.

”إسما الخبيرين في قسم اللغة العربية :

- ١- د. عصام عسل حسن / جامعة القادسية / كلية التربية / قسم اللغة العربية.
٢- د. علاء محمد جبر / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب / قسم اللغة العربية.

” تألفت لجنة الخبراء والمحكمين من الأساتذة الأفاضل المرتبة بحسب الحروف الأبجدية واللقب العلمي :

١- الأستاذ الدكتور، إبراهيم الكناني، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، قسم علم النفس.

٢- الأستاذ الدكتور، إبراهيم عبد الخالق، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي والتربوي.

٣- الأستاذ الدكتور، خليل إبراهيم رسول، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم النفس.

٤- الأستاذ المساعد، رشدي الجاف، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، قسم العلوم النفسية والتربوية.

٥- الأستاذ المساعد، ساهرة الفياض، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، قسم علم النفس.

٦- الأستاذ المساعد، صفاء حبيب، جامعة بغداد، كلية التربية، قسم العلوم النفسية والتربوية.

٧- الأستاذ المساعد، مي يوسف عبود، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، قسم علم النفس.

٨- المدرس، خلدون وليد، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم النفس.

٩- د. طه ياسين النعمة، طبيب متقاعد، مستشفى الرشيد العسكري،

١٠- د. محمد عبد الرضا القريشي، طبيب متقاعد، مستشفى الرشيد العسكري.

* أسماء الأساتذة

-المدرس، سعد عبد الزهرة عبد الحسن، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، قسم علم النفس.

-المدرس المساعد، ابتسام لعيبي شريجي، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، قسم علم النفس.

-المدرس المساعد، أنوار محمد عيدان، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، قسم علم النفس.

-المدرس المساعد، مريم خلف مطرود، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، قسم علم النفس.

* تم استخراج المتوسط الفرضي للمقياس عن طريق جمع أوزان بدائل المجال الثلاث وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس البالغة (٢٢) فقرة، وبذلك بلغ المتوسط الفرضي (٤٤) درجة.