الأطفال و التكنولوجيا و الثقافة
تأثير الوسائل التكنولوجية على الحياة اليومية للأطفال
تحرير: إيان هاتشباك و جو موران - إلیس
ترجمة: د. ع. م. محمد صلاح الدين الخطيب
مراجعة: ز. الع.. ب.. ف.. و.. 710
نحن في حاجة إلى الانتباه مع احتمالات معقدة عند التحدث عن الأطفال والتكنولوجيا، حيث أن التكنولوجيا في حد ذاتها ليست محدودة وفمنا يخص علم اجتماع التكنولوجيا تطورت الروية، حيث إنه بطرق متعددة تداخل العمليات الاجتماعية وخصائص الصناعات التكنولوجية وتشابك. هذا الوضع متناقض مع الموقف الحتمي التكنولوجي الأول، حيث تم افتراض أن الخصائص الملازمية للتكنولوجيا تمتلك مؤثرات متحولية لانهائية على الهياكل الاجتماعية، على النقيض بدأ الوضع الهيكلي الاجتماعي من وجهة نظر أن الخصائص المحدودة لآية تكنولوجيا متنوعة وكذلك علاقتها بالهياكل الاجتماعية تم بناء كل منها بشكل اجتماعي نتيجة النطاق الكلي للعوامل الاجتماعية وعملياتها.
الأطفال والتكنولوجيا والثقافة

تأثير الوسائل التكنولوجية على الحياة اليومية للأطفال

تحرير : إيان هاتشباي، و جو موران-إليس
ترجمة : دعاء محمد صلاح الدين الخطيب
مراجعة : زين العابدين فؤاد

2005
Children, Technology and Culture:
The Impacts of Technologies in Children’s Everyday Lives
Edited by: Ian Hutchby and Jo Moran-Ellis
© 2001 Ian Hutchby and Jo Moran-Ellis
“All Rights Reserved”

“Authorised translation From English Language edition published by Routledge
Flamer, a member of the Taylor & Francis Group.”
تهدف إصدارات المشروع القومي للترجمة إلى تقديم مختلف الاتجاهات والمذاهب الفكرية للقارئ العربي وتعرفه بها، والأفكار التي تتضمنها هي اجتهادات أصحابها في ثقافاتهم، ولا تعبر بالضرورة عن رأى المجلس الأعلى للثقافة.
<table>
<thead>
<tr>
<th>الموضوع</th>
<th>الصفحة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الجداول والرسوم</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>المساهمون</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>التمهد: محرر سلسلة «مستقبل الطفولة»</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>تقديم: الأطفال والتكنولوجيا والثقافة</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>مقدمة: الأطفال والتكنولوجيا والثقافة</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>الجزء الأول: تكنولوجيا جديدة وطفولة جديدة</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

1 - المنزل مكان الحاسب الشخصي: الصغر والبيئة المنزلية

٣٥

2 - إعلام الطفولة في ثلاث دول أوروبية

٥٧

3 - ألعاب الفيديو: بين الآباء والأطفال

٨١

4 - الرهبة التكنولوجية: مخاوف الآباء والأطفال تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحول الثقافة والمجتمع

١٠٩
الجزء الثاني:

وسائل التكنولوجيا في محيط/أو كنوع من التفاعل

5 - صناعة الصداقات: اعتيادية الاستخدام الاجتماعي

التكنولوجيا الطبية اليومية في حياة الأطفال المدرسية 143

6 - المعرفة القائمة والتعليم الافتراضي: بعض المشاكل الحقيقية

مع مفهوم تكنولوجيا التعليم والتفاعل 167

7 - الوضع الأخلاقي للتكنولوجيا: الاستماع إلى الأطفال

تسجيل حوارات الأطفال والاستماع إلى التسجيل وتكوين

الإمتيازات في الجلسات الاستشارية للأطفال 195

: "Bubble dialogue"

8 - البرنامج الحاسوبي حوار الفقاعة

استخدام التطبيق الحاسوبي لتحقيق في معالجة المعلومات

الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات عاطفية

وسلوكية 217

الجزء الثالث:

وسائل تكنولوجيا وثقافات الطفولة

9 - امتدادات الطفولة: التكنولوجيا، الأطفال والاستقلالية 247

10 - الأخلاق والطفولة التكنولوجية 273
الجدول و الرسوم

الجدول

2.1 أجهزة الوسائط في كل من المنازل الفنلندية، والإسبانية والسويسرية ...

2.1 استجابة الكبار للاستفتاء الأبوى، مقسم على حسب جنس الطفل المستجيب ...

2.2 عدد مرات مشاركة الآباء في استخدام ألعاب الفيديو مع أبنائهم ...

2.3 العلاقة بين الآباء والأبناء في حالة اللعب وبينهم في حالة التحدث، كما ذكرها الآباء ...

2.4 العلاقة بين النوع والوقت المستهلك يوميًا في استخدام ألعاب الفيديو كما ذكرها الأطفال ...

2.5 العلاقة بين تقرير الأبناء حول عدد الأيام في الأسبوع التي يقومون فيها باستخدام ألعاب الفيديو والسن ...

2.6 العلاقة بين وجهة نظر الأطفال بشأن ألعاب الفيديو إن كانت مفيدة و/أو مضيعة للوقت ...
2.7 تقديرات الآباء والأطفال لكم الوقت الأسبوعي الذي يقضيه الطفل في استخدام ألعاب الفيديو ................................................. 101
2.8 العلاقة بين وجهات نظر الآباء والأطفال حول ألعاب الفيديو وتقرير عن عدد مرات استخدام الأبناء لها أسبوعيًا ................................ 103
8.1 الرقم الإجمالي للتعبيرات مع توضيح استراتيجيات حل الصراع لمجموعتي المدرسة العامة وذوي صعوبات التعليم والسلوك .................. 234

الرسوم
8.1 حوار الركلة العرضية .................................................. 229
8.2 " أفكار" بوب ............................................................... 231
المساهمون

فرن كاساس: أستاذ محاضر في كلية العلوم التعليمية، ومدير معهد أبحاث دراسات قيمة الحياة، جامعة جيرونا، كاتالونيا، إسبانيا.

كارين م. كلارك: باحث في قسم الحاسب، جامعة لانكستر، بريطانيا.

آمبر ديلاموك: باحث مساعد في مركز دراسة الصحة، جامعة بروتل، بريطانيا.

كيري فيس: مدرس في كلية الدراسات العليا للتعليم، جامعة بريستول، بريطانيا.

ديف فرانسيس: أستاذ محاضر في قسم علم الاجتماع، مانشستر، جامعة متروبوليتان، بريطانيا.

جون فورلنجز: أستاذ التعليم في كلية العلوم الاجتماعية، جراحة، بريطانيا.

روث فورلنجز: أستاذ محاضر في قسم اليسائط والثقافة المرئية، جامعة والاس، نيوبروت، بريطانيا.

كارملي جاريتانديا: أستاذ الصحافة، جامعة باسكر، كانتري، بيلباو، إسبانيا.

تييري أ. هيمينججز: باحث وأستاذ مساعد في معهد دراسات الاتصالات، جامعة ليديز، بريطانيا.
سارة هولوواي: مدرس في قسم الجغرافيا، جامعة لوف بروف، بريطانيا.

إيان هاتشبلي: أستاذ محاضر في قسم العلوم الإنسانية، جامعة بروتل، بريطانيا.

آن جونز: أستاذ محاضر في معهد التكنولوجيا التعليمية، الجامعة المفتوحة، بريطانيا.

باكستى جوارستي: باحث ومدرس في كلية العلوم الاجتماعية والاتصالات، جامعة باسكو كاستري في بيبوا، إسبانيا.

ريتا كويكالين: مساعد باحث في وحدة أبحاث الثقافة المعاصرة، جامعة جيفاسكيا، فنلندا.

نيك لي: مدرس في كلية العلاقات الاجتماعية، والمدير المنتدب لمركز النظرية الاجتماعية والتكنولوجيا، جامعة كيلي، بريطانيا.

ليز مار: مدرس في قسم علم الاجتماع، جامعة سوري، بريطانيا.

جو موران-إليس: مدرس في قسم علم الاجتماع، جامعة سوري، بريطانيا.

Jose A. Oleaga: باحث ومدرس في كلية العلوم الاجتماعية والاتصالات، جامعة باسكو كاستري في بيبوا، إسبانيا.

ديفيد أوزول: مدرس في قسم علم الاجتماع، كلية جولد سميث، بريطانيا.

Alan Prout: محرر مجموعة مستقبل الطفولة، ومدير برنامج ESRC للأطفال من 5-16، أستاذ علم الاجتماع في جامعة سترلينج، بريطانيا.
Emma Price: باحثة مساعدة في معهد التكنولوجيا التعليمية سابقاً، الجامعة المفتوحة، بريطانيا، والآن تعمل طبيبة نفسية في سجن باركشيرست.

Dave Randall: مدرس في قسم علم الاجتماع، جامعة مانشستر، ميتوبريولت، بريطانيا.

Ian Robinson: قارئ في قسم العلوم الاجتماعية، ومدير مركز دراسة الصحة، جامعة بروتل، بريطانيا.

Annikka Suoninen: باحثة في وحدة أبحاث الثقافة المعاصرة، جامعة جيفاسكيل، فنلندا.

Daniel Süs: أستاذ باحث في معهد الاتصالات، جامعة زيورخ، سويسرا.

Rosamund Sutherland: أستاذ التعليم في كلية الدراسات العليا للتعليم، جامعة بريستول، بريطانيا.

Gill Valentine: أستاذ الجغرافيا، جامعة شيفيلد، بريطانيا.
تهديد [محرر سلسلة "مستقبل الطفولة"]

إن التداخل بين مصطلحي "الأطفال" و "التكنولوجيا" له رنين من القوة وكذلك الغموض المعاصر. فمن ناحية، يمكنه – خاصةً عند تركيزه على تكنولوجيا المعلومات – إثارة الرد الخيالي للطفولة المختلفة جذريًا عما هو معروف سابقًا: التوافق مع المعرفة السريعة، والقوة الغامضة، المتصلة والمتحركة من قبلي المكان. وفي الوقت ذاته، تثير هذه الرؤى مخاوف إفساد الطفولة وتحولها إلى تشييد العلاقات بين الأجيال. وقد بذلت مجهودات بحثية كثيرة لتحقق في تلك الاتصالات، مع حدوث أمواج تطور التكنولوجية المتتابعة: السينما والإذاعة والتلفزيون والفيديو وحاليًا الإنترنت.

وقد ساهمت الدراسات الاجتماعية الجديدة عن الطفولة مساهمة كبيرة في هذا المجال بجذب الانتباه لدور الأطفال الفعال في العلاقات الاجتماعية، متضمنةً استخدامهم للتكنولوجيا. في الأساس، يمكن تطبيق هذا على أنواع عديدة من التكنولوجيا، ليس فقط في مجال الاتصالات. ومع ذلك، تعتبر الدراسات الواسعطة في مقدمة الدراسات التي تقوم بتوضيح كيفية قراءة وتفسير الأطفال للرسائل بشكل فعال ملامح بدلاً من أن يكونوا متقنين سلبيين ببساطة ومتناولين للثقافة. كان هذا تحديًا ضروريا للنزعة إلى رؤية الأطفال باعتبارهم صفحات خالية تستطيع الوساطة أن تنقش عليها أية رسالة. ومع ذلك، يمكن أن تكون هذه الخصائص مباليةًا فيما إلى درجة أن النور الفعال للأطفال يمكن إعادة رسمه باعتباره احتفالًا بدأ ابتكاره الوساطة. ويجاهل هذا المسائل الأخلاقية والسياسية بشأن قوة صناعة الاتصالات العالمية التي تهيمن عليها المصالح التجارية المشتركة.

يبرز هذا الأمر الحاجة لرؤية العلاقة بين الأطفال والتكنولوجيا طريقةً ذا اتجاهين وجوهيرًا بشكل متبادل: تشكيل التطورات المعاصرة وأشكال الطفولة.
التكنولوجيا بشكل جزئي، وتشكلها التكنولوجيا جزئياً، في الشبكات والدول التي تعمل للربط بينها. تركز هذه النقطة على خطة عمل لتحقيق في دور التكنولوجيا الطبية في الحياة اليومية للأطفال التي قمنا (بيا كريستنسن) Pia Christensen بتطويرها في مُنتصف التسعينيات. لقد افترضنا أن تجب دراسة كل من إنتاج المصنوعات الطبية اليومية (مثل النظارات والمستشفيات وأجهزة الحركة) وسياق استخدامها من قبل الأطفال في عالاتهم ومدارسهم وعلاقات الأصدقاء. واقترحنا أن يمكن النظر إلى هذه المجالات بشكل منفصل أو متصلاً كذلك، من خلال الطرق المعقدة التي تعود بالفعذ من فرد آخر. على أساس الملاحظات البشرية البدنية في المدرسة، مع ذلك، اتضح أن الأطفال يستخدمون المصنوعات بشكل فعال مثل النظارات أو أجهزة الاستماع في البناء اليومي لعلاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، سواء كان الآخرين أطفالاً أو كباراً. وقد نوقعنا أن هذه الأدوات يمكن أن تعمل كما أشار إليها نيك لي Nick Lee في كتابه بتمسكتها "امتدادات الطفولة"، حيث تلعب دوراً مهماً في بناء القوة والهوية والاستقلال.

كان اهتمامنا المحدد منصبًا على التكنولوجيا الطبية، ولكن من الواضح أن هذه الأفكار قد يكون لها بعض القوة في مجالات أخرى للربط بين التكنولوجيا والأطفال. بالتالي، هي تمثل فقط جزءًا من الإمكانيات الموضحة في هذا الكتاب، ولكنها مهمة بالنسبة لي على وجه الخصوص لرؤية كيفية الوصول إلى قرار بشأنها، أو تناولها، من خلال العمليات البحثية المهتمة ب مدى التكنولوجيا المختلفة والسياسات المختلفة للأستخدام. تستكشف أجزاء هذا الكتاب جميعها الرابطة بين الطفولة والتكنولوجيا موضحة كيف أن الأدوات أن تؤثر في كل من سياق الاستخدام وإمكانية تعديله من قبل المراحل المعقدة من الممارسة الصادفة هنا. مع التسليم بالخطوة السريعة للتغيير التكنولوجي العاصر وتضمينه في التغيير الاجتماعي، هذا الكتاب يحقق مساهمة مهمة في استجواب الفكرة الرئيسية للمجموعة التي ينتمي إليها: "مستقبل الطفولة".

Alan Prout

The Future of Childhood
تقدم

الأطفال والتكنولوجيا والثقافة

يزداد تشبع الطفولة بالتكنولوجيا يومًا بعد يوم؛ من التلفاز إلى الإنترنت، ومن ألعاب الفيديو إلى ألعاب الفيديو الدموية، ومن جهاز الفيديو الترقية إلى الحاسب الشخصي. وتعمل بعض الشركات الآن على تطوير تكنولوجيا خاصة موجهة للأطفال متمثلة في برامج الحاسب؛ حيث يظهر الأطفال كفاءة كبيرة في عالم مليء بأنواع التكنولوجيا في المنزل والمدرسة والمجتمع بشكل عام.

يتعلق هذا الكتاب إلى بحورة التفاعل بين الأطفال والتكنولوجيا، حيث يطرح أسئلة مهمة حول كيفية إدراكنا لطبيعة الطفولة في هذا المجتمع العصري. هذا الكتاب يجمع باحثين في مجموعة من فروع المعرفة لتعزيز إدراكنا للمفاهيم النظرية والأساليب المتعاقبة من اكتشاف العلاقة بين الأطفال والتكنولوجيا. يخاطب الكتاب أربعة جوانب من هذه العلاقة:

• دخول الأطفال عالم التكنولوجيا وأثره على العلاقات الاجتماعية.
• السياقات الهيكليّة لاحتكاك الأطفال بأنواع التكنولوجيا مع التركيز على النوع والعائلة.
• آثار تفاعلات الأطفال مع الأدوات التكنولوجية.
• نشأة الأطفال والطفولة من خلال وسائط التكنولوجيا.

15
تعد دراسات الطفولة مجالًا يزداد الاهتمام به من خلال فروع المعرفة المتنوعة من علم الاجتماع إلى الخدمة الاجتماعية، ومن التعليم إلى علم الإنسان. هذا الكتاب القيم الجديد سيكون مثيرًا للدراسين في تلك العلوم، بالإضافة إلى المهنيين في الخدمات الاجتماعية، الطفولة والشباب، وكذلك العاملين في المنظمات غير الحكومية ممن يهتمون بالأطفال.

إيان هاتشبائ، أستاذ محاضر في الاتصالات وعلم الاجتماع، جامعة بروكل. جو موران-الإليس، مدرس في قسم علم الاجتماع، جامعة سوري.
مقدمة

الأطفال والتكنولوجيا والثقافة

من الواضح أن الطفولة في حالة من التشبع المستمر بالتكنولوجيا. وكما نرى من التلفزيون إلى الإنترنت، ومن ألعاب الكمبيوتر إلى الحاسبات الشخصية، ومن مسلسلات الفيديو النقلة إلى الهواتف المحمولة، يبدو أن الأطفال يرتبطون بها ويفعالون ممارسة التوافق مع هذا الوجه الراسخ من التكنولوجيا في المنزل والمرحلة في العالم الكبير من حولهم. يطرح التفاعل المتزايد بين الأطفال والتكنولوجيا أسئلة مهمة حول كيفية فهم طبيعة الطفولة في المجتمع المتحضر الحالي؟ وما هي طبيعة التغيرات التي يمكن أن تتيحها التكنولوجيا في العوالم الاجتماعية للأطفال؟

في كثير من الدراسات الاجتماعية الخاصة بالتكنولوجيا، لم يكن هناك اهتمام كبير بالأطفال في تحليل التغيرات الكبيرة للتكنولوجيا وتأثيرها على الحياة الاجتماعية والاقتصادية اليومية. ومع ذلك، فمنذ ظهور التلفزيون والانتشار المالي الكبير له، كان هناك بعض القلق حول ما يجب أن يشاهده الأطفال ويعملوهم من هذه الوسيلة الإعلامية الجديدة. كما يكون مثل هذا النوع من الانتباه والقلق حول علاقات الأطفال بأنواع التكنولوجيا الحديثة، وعلى وجه الخصوص، فقد أدى تعلق الأطفال بالإنترنت والألعاب الفيديو إلى خلق اهتمام عام وفهم كامل لتنوع الوسائط. ومع ذلك - في مثل هذه التفسيرات - يبدو أن "الطفولة" والتكنولوجيا قد يمنحان حالة من التوافق، حيث تم اعتبار أن لكل منهما وجودًا واضحًا، ولكن له تأثيرًا مباشرًا على الآخر. ولكن هذا النظور الضيق لم يكن كافيًا في فهم كل من الطفولة (جيمس 1998) والتكنولوجيا (جرينت و وولجار 1997).

للطفولة على سبيل المثال: إذا كانت الطفولة حالة تم إنتاجها واستمرارها من خلال التفاعل والمارسات اليومية، فما أهمية التكنولوجيا الإلكترونية في حالة أن تكون طفولةً؟ كيف يمكن أن يستغل الأطفال الوجود المادي للتكنولوجيا في حياتهم المادية كمجالات للعمل؟ يمكنهم من خلالها إظهار وتنظيم القدرة الاجتماعية؟ وإن كان الأطفال والتكنولوجيا يتمتعان كلاهما بالوجود المادي والنظرية داخل الثقافات، فما يمكن أن تكون عليه أهمية السياق الثقافي في توسط العلاقات بين الاثنين؟

نحن في حاجة إلى الانماط مع احتمالات محدودة عند التحدث عن الأطفال والتكنولوجيا، حيث إن التكنولوجيا في حد ذاتها ليست محدودة. في ما يخص علم الاجتماع التكنولوجيا، تطورت الرؤية، حيث إنه بطرق متعددة، تتداخل العمليات الاجتماعية وخصائص الصناعات التكنولوجية وتتشابك (ماكزير ورادمان، 1985; Bijker and Law 1992.) هذا الوضع متناقض مع الموقف الحتمي التكنولوجي الأول، حيث تم افتراض أن الخصائص المادية للتكنولوجيا تمثل مبادئ متواجدة لا تهانية على الهملاك الاجتماعي. على التقييم، بدأ الوضع الهيكلي الاجتماعي من وجهة نظر أن الخصائص المحدودة لأي تكنولوجيا محدودة، وكذلك علاقتها بالهياكل الاجتماعية، ثم بناء كل منهما بشكل اجتماعي: نتيجة النطاق الكلي للعوامل الاجتماعية وعملياتها. وقد وصلت مثل هذه الحركة المضادة الحقيقة إلى نهايتها من خلال جرنت ووولجر 1997، الذين ناقشا أن الأمر لا يتعلق بالحركة المضادة للحتمية ولكن المضادة للجزيرة: وهي الرؤية القائلة بعدم اعتبار المصنوعات التكنولوجية حاصلة على أي صفات مادية خارج حدود العمل التنفيذي؛ حيث يتحد البشر لبناء تلك المصنوعات. في حركة تكتيكة لبعض المبادرات الجذرية في البناء الاجتماعي للطفولة، ناقش كل من جرنت ووولجر ما يعتبر تكنولوجيا، ويائل نتيجة الاعتبارات التفسيرية، بعضها أكثر إقناعاً من غيرها، كما هي استخدامات أو تأثيرات، أو حتى الوجود المادي للتكنولوجيا في الأماكن الاجتماعية.
مرة أخرى، حيث إن تلك الحركة الهيكليّة في غاية الأهمية. وتفتح النطاق أمام كم من الوسائل التي ترى التكنولوجيا ظواهر ثقافية وتاريخية عرضية، فإنها كما في الأعمال الأولى لعلم اجتماع الطفولة أدت إلى نزعة للتركيز على عروض المصنوعات التكنولوجية في إطار سياق استدراكي على حساب اهتمام تجريبي مركز متزايد بحثية تلك المصنوعات في إطار التفاعل الاجتماعي. إن قضية كيفية بناء العروض التكنولوجية تغير من الاهتمام بالممارسات العادية الشاملة في إطار أوين من تلك المصنوعات التي تحمل في طياتها الأممية المطلوبة للإنسان (هاشبوري 2001). من خلال تلك المعايير التجريبيّة، لا تتعلق أهمية التكنولوجيا بعالية المصنوعة التكنولوجية، أو ما تقوم به عمله على وجه التحديد، ولكن بما تنتبه أو توفره، حيث تتوسع العلاقة بين مستخدمها والأفراد الآخرين. إذن، فالمؤلف المهم ليس ما يؤثر استخدام التكنولوجيا على الطفولة؟ (وهو عادةً ما يمثل اهتمام الكبار، لتكون الإجابة غالبًا حاملة لمسائلات الرفض)، ولكن بدلاً من ذلك، يجب أن يكون السؤال، ما أشكال ونتائج المواجهات المحدودة الواقعة بين الأطفال والتكنولوجيا؟ كيف يتفاعل الأطفال مع، وفي ضوء، عملية التكنولوجيا؟ كيف تنطبق تلك العادات مثل تلك التفاعلات؟ وما مدى تعقيد العلاقات الناتجة عن فهمنا للأطفال ذاتهم وأشكال التكنولوجيا؟ من خلال عدد من المناهج، تبحث الأجزاء القادمة من الكتاب مثل تلك الأسئلة وتثير أخرى، هذا الكتاب تنتج عن مؤتمر للأطفال والتكنولوجيا والثقافة، وهو الذي قم فيه عام 1998 وقد كنا حريصين في هذا المؤتمر في جامعة برويل Brunel بتنظيمه في ذلك الوقت، وطرحها ضمن إطار الأسئلة المحددة عن العلاقات بين عوالم الأطفال الاجتماعية، والطفولة بوصفها ظاهرة ثقافية، والتكنولوجيا على مدى واسع النطاق. كذلك يتشابه الهدف من هذا الكتاب، ليس فقط لعكس مدى الترابطات التجريبيّة بأشكال التكنولوجيا المتاحة للأطفال، ولكن أيضًا لاستكشاف القضايا الأساسية الاجتماعية للسياق والاجتماعات، والتحولات الاجتماعية إعادة التشكيل، والقوة والتفاعل.
مع التحلي بسرعة التطور التكنولوجي في العقود الأخيرة، فمن المحتمل بشكل
حتى أن تكون هناك نزعة عند الأخذ بموضوع التكنولوجيا من خلال وجهة النظر
الاجتماعية، نزعة إلى التركيز على التكنولوجيا الإلكترونية، عادةً على حساب
الاهتمامات الواسعة بالدور الرئيسي الذي تلعبه وسائل التكنولوجيا الأخرى في
الثقافة. هذا الكتاب - في نهاية الأمر - يوضح دمج هذا البرنامج الشاسع من خلال
مجموعة من الأجزاء التي تقوم بدراسة استخدام الأطفال وكذلك تفاعلهم مع الأنواع
المختلفة لوسائل التكنولوجيا الإلكترونية عالية المستوى (الحاسبات والفيديو) وتحليل
الزيادة من التكنولوجيا الحديثة الدينية ضمن المواجهات الاجتماعية ومركزة
التكنولوجيا كعامل توضيحي في وجود الثقافة الطفولية. هذا التوسع في الاهتمام
منعكس في التنظيم الموضوعي الكلي للكتاب. يركز الجزء الأول على العمل التجاري
حوالي الأطفال والتكنولوجيا الإلكترونية الحديثة، محاطة بدراسات مختلطة قومية، ووسائل
التكنيولوجيا الحديثة في المنزل وكذلك في المدرسة. يركز الجزء الثاني على احتمالات
تنوع وسائل التكنولوجيا الدينية الطبية، والتعليمية والبحثية وتشيكلاتها التفاعلية.
ويسمى الجزء الثالث الأبعاد النظرية للتكنولوجيا كوسيلة مع دراسة ارتباطاتها كمثابدة
للذات، وأخيراً مناقشة اتخاذ العديد من المواقف الاجتماعية مسألة الطفولة على أنها
تمثل تكنولوجيا أخلاقية لوضع الأطفال داخل السياقات الثقافية المسلم بها.

تكنولوجيا جديدة وطفلة جديدة

وحيث إننا تخطينا بداية القرن الواحد والعشرين، فإن مقاومة حتمية التكنولوجيا
مع الزوايا الخيرية للمستقبل التكنولوجي أمر مدهش من خلال اهتمامات المفهوم العام
وذلك وسائل الإعلام. كما تعد بلاغة عصر التكنولوجيا أمرًا مقصوًا وواقعًا. كما هي
الديمقراطية الحديثة، حيث إن المشاركة متاحة من خلال التكنولوجيا التي تتطلب
ببساطة أن يكون المواطن المتحضر ذا ثقافة حاسوبية ومتصلاً بالإنتروت (انظر على
سبيل المثال بيان سياسة الحكومة البريطانية الذي يدعو إلى اتصال جميع المدارس

تستخدم الأطفال للمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا وألعاب الكمبيوتر يتذكرون مكانها في أشكال ومساحات من الحياة اليومية بشكل واسع النطاق، تشير مساهمات كاساس وساس (Casas & Süss et al.) إلى استكشافات تفاعلات الأطفال والبنات مع التكنولوجيا الحديثة حتى يكون لها حيز أكبر في العمليات الثقافية والاجتماعية: التنظيم التسويقي للطفلة، والمدرسة، والعائلة والاستخدامات المختلفة للقطاع الخاص والعام. لا تنشأ الاختلافات الثقافية الرئيسية على المستوى القومي بشكل كبير من من يلعب ماذا مع من، ولكن من تأثير تلك الأنشطة على المستوى الاجتماعي لأنظمة الطفل والطفولة. لهذا، ينشأ أعمق تناقض في استخدام
المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا والألعاب الإلكترونية بين بلدان مع الاختلاف الأكبر
في مدة "وقت الفراغ" الذي من الممكن أن يحصل عليه الأطفال: إسبانيا وفنلندا. يحصل
الأطفال الفنلنديون، في وجود مستويات أعلى من وقت الإشارة دون تنظيم وعديدًا عن
الكبار، ومستويات أعلى من الاستخدام المشترك للمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا،
بينما يحصل الأطفال الإسبانيون على وقت فراغ أقل وميلون إلى كونهم مستخدمين
متفرين، على الرغم من استغلالهم الأكثر لرازي الألعاب التلفزيونية. كما أوضحت
أبحاث كاساس في إسبانيا لألعاب الفيديو دورها في الثقافات الخاصة
لجماعات الأصدقاء للأطفال، ووصف بالتفصيل مكانتها في الحياة اليومية لهم.

بالنظر بشكل عام، تؤثرنية على كيفية تأثير التنظيم الاجتماعي
للحياة اليومية باستخدام المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا والألعاب الفيديو، أوضح
في جزء التأثير المادي للتكنولوجيا الحديثة على المستوى المنزلي.
فسر فيسـر Facer et al في ظل حالة قوية للإفصاح بالحياة اليومية للشباب في المقدمة، وكذلك الأمراض المادية
قواعد الاتصالات الأطفال بالإنترنت ناحية التأثير المادي، ووضع فيسـر
داخل إطار ظروف البقاء، حيث يقوم الصغار بالتحكم، وقد احتج أن استخدام
المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا في المنزل يستلزم وجود مشاكل بين أفراد
العائلة، وإعادة تشكيل حرفية المساحة المنزلية لخلق مكان للحاسوب، والصراعات حول
تغذية تحل معنى الحاسب متعدد الأغراض في المفاوضات بين استخدامات عمل
المنزل ووقت الفراغ والعمل والاستخدامات الاجتماعية، لقد تبدو التخصصات
المكانية والالمادية لكل من أجهزة الحاسب وبرامجها: التشابك حول تصميمات شاشة
الحاسوب، وحفاظات الشاشة، والملفات، وكذلك المكان المادي لحاسوب الشخصي في
المنزل. لهذا فنحن نرى كيف يمكن استخدام الفيديو وعندما وحجمه

اتخذ فالنتاين و هولواي Valentine & Holloway
المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا من خلال دراسة تفاعلات الصغار مع بعضهم

23
الأبعاد والحاسوبات في الدراسة، حيث أوضحت دراستهما الطرق التي تستطيع هوية الثقافات الخاصة من خلالها الارتباط بعلاقات فردية مع المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا. بالتركيز على مجموعة من الصغار، من يمثلون صورة رهبة التكنولوجيا، فقد أوضحوا بشكل إثنوغرافي كيف يعد هذا التعارض في الارتباط بشكل إلكتروني على الأقل في جزء منه مقاومة في اكتساب ما هو معروف في سن الرافعة بالهوية غير المريحة أو الشخصية المضحكة أو المهبوسة. وينتهى عدم الرغبة لحذل هذه الهوية ضد خلفية الصراع الذي أدى حالة موافقة مجموعة الأصدقاء التي تمثل عادة العمليات الاجتماعية للمرافقة المعيشة في هذه اللحظة. مثل كاساس Casas، قام فالنتاين Valentine & Holloway وهريلونر với دراسة شعور الآباء بالقلق تجاه التكنولوجيا ووجدتا انحرافًا كبيرًا بين الأطفال والكبار في هذا الشائل: فقد أظهر البالغون في دراستهم توجهاً لتمثيل مستقبل الحاسوب المركزي، ويتكون قلقهم أساسيًا حول فرص حياة أطفالهم في هذا الاقتصاد ذي التوجه التكنولوجي، بينما أرتبط الأطفال والشباب في إطار من الاحتياجات والرغبات المحلة المختلفة تمامًا عن البالغين.

إن التصور البسيط حول إعادة تشكيل التكنولوجيا الجديدة للطفلة بشكل جذري (يكون كالعادة مصاحبة بالموقف الأخلاقي حول ما أن يكون جيدًا جدًا أو سيئًا جدًا) ينتهي بقرارك الجزء الأول.

وبيناقش التعقيد المطلق للعلاقة القرية التي تنشأ من مواجهات الأطفال والصغار مع التكنولوجيا الإلكترونية إمكانية مثل تلك التوقعات المباشرة. وتدفق العلاقات المرسومة في هذا الجزء بشكل تجريبي في كل الاتجاهات بين الهدف والوضوع، وتوجد في مستويات من السياقات الثقافية بدرجات متخصصة ومرتفعة من الاستمرار. علاوة على ذلك، فإن العلاقات الأخرى التي تبدو خارج نطاق استخدام المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا وألعاب الفيديو يمكن رؤيتها على أنها المفتاح للظاهرة. يمتلك كل من الأطفال والتكنولوجيا حضورًا استطرادياً ماديًا في نواح مختلفة، لا يمكن لأي منهما التخلص مسبقاً من التفاعلات الفعالة التي تتخذ مكانها.
أنواع التكنولوجيا في محيط/أو كنوع من التفاعل

يتناول الجزء الثاني غموض وخطورة التكنولوجيا ودور التفاعلات في تشكيل التكنولوجيا. هنا، لا توجد فقط مستويات سياق الثقافة، ولكن ظهر أساس نطاق من التكنولوجيا المادية على أنها صفة ناتجة متحولة بشكل تقاعدي.

لهدف Delahooke & Robinson تعارض ملاحظات ديلهوك وروينسون التكنولوجي الحصول على طبيعة ثابتة من خلال إثبات التنسيب للمعنى الأخرى للتكنولوجيا الطبية (مثل جهاز الربو) داخل الثقافة الخاصة للمدرسة في صداقات الفصل. يوجد هذا التحليل لعلاقة الموضوع - الشيء - الموضوع داخل منهج علم الإنسان الخاص والعوامل الاجتماعية والعمل الذاتي للطفولة، بينما "من أين" مجال فعال التفاعل والتشكيل المتبادل و/أو التحدي. ظل جهاز الربو مدعوً توسط الممارسات اليومية الدينية للعلاقات الاجتماعية، ولكنه لا يعد تكنولوجيا طبية توسط الاختراعات العلاجية ومن غياب متخصص الصحة للطفل غير السليم. بدلًا من ذلك فقد تم إعادة تشكيلها كحالة وتبادل لهدف تم تجريده من وظيفته التكنولوجيا واستثمر في صنع الهوية.

دراسة وجود المادي ذو الطبيعة غير المنتظمة للتكنولوجيا في الجزء نفسه، وباختصار منهًا تفاعليًا تحليلاً، فإن تحليله عن مواجهات الأطفال بالتقنية التعليمية في المتحف القومي يوضح مركزية الإنجاز التفاعلي لمزمة التعليم ذي التبسيط التكنولوجي. ومن خلال التحليل المفصل للمواجهات المسجلة على شريط فيديو بين مجموعات الأطفال والعراض التعليمي لتحفيز السكة الحديد، تكشف الطبعة غير الحتمية لتكنولوجيا التعليم بكى وضوح. على الرغم من التكنولوجيا المصممة بشكل واضح لهدف تعليم الأطفال عن تكنولوجيا القطارات، وتجهيز المكان بشكل تعليمي من خلال العلامات والتعليمات (المكتوبة والشفهية)، أوضح أن التدخل المهم من قبل المعلم مطلوب لتحقيق الوضع التعليمي المرغوب للتكنولوجيا.

أكمل هيمينجز Hemmings et al. دراسة الوجود المادي ذو الطبيعة غير المنتظمة للتكنولوجيا في الجزء نفسه، وباختصار منهًا تفاعليًا تحليلاً، فإن تحليله عن مواجهات الأطفال بالتقنية التعليمية في المتحف القومي يوضح مركزية الإنجاز التفاعلي لمزمة التعليم ذي التبسيط التكنولوجي. ومن خلال التحليل المفصل للمواجهات المسجلة على شريط فيديو بين مجموعات الأطفال والعراض التعليمي لتحفيز السكة الحديد، تكشف الطبعة غير الحتمية لتكنولوجيا التعليم بكى وضوح. على الرغم من التكنولوجيا المصممة بشكل واضح لهدف تعليم الأطفال عن تكنولوجيا القطارات، وتجهيز المكان بشكل تعليمي من خلال العلامات والتعليمات (المكتوبة والشفهية)، أوضح أن التدخل المهم من قبل المعلم مطلوب لتحقيق الوضع التعليمي المرغوب للتكنولوجيا.
وكما لاحظ الكتاب، يستطيع الأطفال المواجهون للتكنولوجيا تنظيم أنفسهم للإنتهاج من المهمة التعليمية، بينما هدف الدرس الذي يتضمنه ترتيب الأشياء المادية اكتشاف ماذا تسير الأنواع المديدة من عجلات القطار على الخط المنحنى بالفعل، اكتشاف الدرس الذي يرتبط به الأطفال لعرفة إمكانات التكنولوجيا. على سبيل المثال بتجربة المجموعات المختلفة من العجلات حتى يتواصلوا إلى المجموعة الصحيحة منها التي لا تقع، وتعتبر النتيجة الخاصة بتقديم الأنواع المختلفة من تكنولوجيا التعليم متضمنةً، ما يمكن أن يضيفه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا) لعدد من النتائج هو أمر في غاية الأهمية في أي تحليل للعلاقات والتفاعلات بين الأفراد والأشياء التكنولوجية (هاتشبي 2001). وتميزها داخل مملكة تفاعل الأطفال يجب أن يكون على أنه متمتن عن ملك القيم للتلفات. ومع ذلك قد يختلف - أو على الأقل قد تكون له الصدارة في بعض الأمكان الاجتماعية مقارنةً بغيرها- إطار عمل العلاقات الاجتماعية حيث يحدد الارتباط من خلالها بالنتائج الحالية.

يركز الجزأين الأخيران من الفصل الثاني بشكل أكثر مركزية على دور التكنولوجيا في التفاعلات بين الأطفال والبالغين في إطار التدخلات العلاجية والإصلاح، حيث ينظر هاتشبي على التفاعلات بين الأطفال في جلسات الاستشارة عقب Hutchby انفصال الأطفال أو طلاقهما، بينما يركز جونز وبراي في علاج الألفاظ الإيجابية التي يمكن القيام به من خلال الوجود الوسيطى للتكنولوجيا (جهاز التسجيل في الحالة الأولى وبرنامج الحاسب في الحالة الثانية) في إنجاز العمل الطبي. يمثل هذا منظورًا مختلفًا عن ما هو متخذه عادةً فيما يخص التكنولوجيا في علاقات الطفل بالبالغ في السياقات التدريسية، حيث إن عمل البالغين، عادةً ما يكون الحفاظ على وجود التكنولوجيا بشكل خفي بقدر الإمكان، يمكن ملاحظة هذه الظاهرة في مجال التكنولوجيا التي تلعب دورًا في حماية الطفل. عادةً ما يتم تسجيل المقابلات١
المبدئية مع الأطفال خلال جلسات علاج إساءة معاملة الأطفال تعرضها مرة أخرى فيما يلي من التحقيق، ومن أجل تقديمها دليلاً في المحكمة يجب القيام بالإجراء المناسب. وقد نزع المخاوف من استخدام هذه التكنولوجيا إلى التركيز على قضايا التخزين الآمن لصور الفيديو، وتناول الموضوعات الضرورية للتسجيل حتى يمكن تقديمها للفحص الدقيق دليلاً، والحصول على جودة جيدة تمامًا للتسجيل. إذا تم تقديم قضية إساءة معاملة الطفل للمحكمة، يمكن أن يقدم، أو تقدم الطفلة دليلاً، من خلال اتصال مريح مباشر. وبالإضافة إلى الصور وشريحة الفيديو للإجابة الأولى يمكن تقديمها إلى المحكمة، وكما ناقش لي (2000) على الأقل في النظام القضائي البريطاني، فاستخدام وسیط الفيديو في مثل تلك المواقف هو ما يمنح الطفل حق التحدث في المحكمة. تسمح التكنولوجيا باختبار صور وذاكرة الطفل أو توفيرهما للمناقشة القضائية. ومع ذلك، فالوضع المثالي لعملية الوسيط التكنولوجي في حد ذاته أن تكون خفية. ويؤثر هذا على الممارسة عندما يكون استخدام تسجيل الفيديو مقدمًا للأطفال بأنه أقل شأناً من وجهة نظرهم، فهم ببساطة يتم تسجيلهم لهم وهم تجربة تذكر التكنولوجيا في أي من المقابلات.

كما تحتل تكنولوجيا التسجيل الإلكتروني (الشفهية والرئية) مكانًا خاصًا في ثقافة البحث العلمي الاجتماعي نفسه. مرة أخرى، يعد وجود مثل هذه المعدات التكنولوجية بشكل عام تخليداً، مع الحاجة الملحة للحد من ورشة تأليف ناجم عن البيانات المجمعة. على النقيض، يهم الجزء الخاص بهاشتيب Hutchby التكنولوجيا موجودة بشكل تفاعلي وناتج من قبل المشاركين، من خلال تحليل الحدث بين الطفل والاستشاري في سياق معالج التابع لإفضل الولد الذكور أو بناتهم، وتضعف اكتشافاته الإدعاءات الحالية والافتراضات حول المضايقات الخاصة بطبعية الجسة في النظريات المتصلة الخاصة بالمجال على البيانات. على الرغم من تجربة الوجود المادي لجهاز التسجيل حيث إنه موجه بشكل ملاحظ إلى الطفل والاستشاري، ويتضح أن التكنولوجيا أشكالاً مختلفة للوجود، بشكل مادي وأخلاقي، على مدى جلسة
الاستشارة. من هنا، يؤكد هاتشبي Hutchby أنه بدلاً من افتراض أن البيانات يتم تشويهها بشكل حتى بسبب وجود تكنولوجيا التسجيل، يجب أن يكون كل من هيئة وجودها التفاعلي هدفًا للتحليل.

في انعكاس للاستخدام العلاجي لوجود تكنولوجيا التسجيل التي أوضحها Hutchby، بين جونز وبرایس Prices، هاتشبي Hutchby، جونز هو عالم بريطاني، وبرایس Prices هو عالم بريطاني، وبرایس Prices هو عالم بريطاني، الرسائل والرسومات للكشف عن تجاربهم بشكل مباشر مع الأطفال ذوي الاضطرابات الشعورية والسرايا لمساعدة الأطفال على التحول وتقديم الأفكار المختلفة المتعلقة بهم والمتفاوتين معهم في مواجهة افتراضية. مثل Hutchby، يوضح جونز وبرایس Prices من خلال البرنامج النموذجي حوار الفضيلة الخاصة والعامة للطفل في مواجهات محددة، وبعد الرؤى التي يمكن التقاطها في التدخلات العلاجية.

وسائل تكنولوجيا وثقافات الطفولة

كامتزادات ذات للاقتصاد المختل في تربية الطفولة واستقلالها من خلال نقطة الاتصال في تأثيرها الثقافي، وبالتفكير في المناظر حول تاريخ الطفولة يكشف لنا دور المركز المتنازع دائمًا للتكنولوجيا في ظهور الأنماط الحديثة للطفولة. على سبيل المثال، في تفسير ما نُجَّح عنه بعض الخلايا، ذكر بوستمان (1983) بعض الأدوات لتدخل الطفولة في منتصف العصور الوسطى، واعتمدت هذه الأدوات على التغيرات L.L.形成的 بيئة في المجتمع بحلول تكنولوجيا الصحافة المطبوعة. كما ربط لوك (1989) بظهور خلال مختلف الطفولة من أواخر العصور الوسطى وما بعدها بالتأثيرات الاجتماعية المكتبة من قبل الصحافة المطبوعة، ولكن مع الأخذ بروية في كوناني Foucaultian، حيث وضع بناء الطفولة المعاصرة في التكنولوجيا الاستشرادية لإنصاف مازن لوتر في القرن السادس عشر في ألمانيا. في هذا الجزء، قام أوسل بجذب انتباهنا لوسائل تكنولوجيا مثل الرسوم والمذكرات التي تتوسط الوجود. هنا، تعد التكنولوجيا التي تعمل على بناء العلاقات الاجتماعية مركزية بالخروج عن حدود الأفكار المادية للتكنولوجيا، والأفكار الخاصة بالتكنولوجيا كوسيلة ووسيلة كتبت التكنولوجيا يمكن توضيحها تمامًا في الجزء الأول.

لا يمثل هذا الكتاب موقفًا ممنهجًا محددًا حول الدراسة الاجتماعية للطفولة والتكنولوجيا. ولكن، تعكس نتائج المسار المنهجي في هذه الأجزاء صعوبة الأسئلة الناتجة عند التفكير في العلاقات الاجتماعية بين الأطفال والتكنولوجيا والثقافة. كما تعد الأسئلة النظرية حول طبيعة التكنولوجيا مركزية. حالياً يوجد تكافؤ غير انعكاسي يوافق التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا له تأثير ثالثي الأبعاد. أولًا: يمنع للمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا مكانًا خاصًا في المجتمع الذي يخفى استمرار الأشكال الأخرى للتكنولوجيا. ثانيًا: يترك دون إنشاء كل ما هو قاب التكنولوجيا فيما يتعلق بوجهة نظر العلاقات الاجتماعية، وبالتالي امتلاع وسائل التكنولوجيا الأخرى بشكل غير ضروري، خاصة التكنولوجيا الاستشرادية. ثالثًا: فشل في الأخذ بالاعتبار الطبيعة المادية للتكنولوجيا، مع وضعها في شكل مادي وتمييزها.
بشكل فعال بالأنثانية والاحتمالية. يتحدى هذا الكتاب تلك الأفكار ويقوم بذلك من خلال بعلم وجود ونظرية معرفة الأطفال Oswell، ويتم لي Lee و أوزيل والتكنولوجيا من عدة أوجه، مقتربين من نظرية اجتماعية عامة للقيام بهذا. إذدراك التكنولوجيا كوسيلة تشك تتوجها نظرية لبعض القضايا المركزية في تحليل أي علاقة التحالف Casas بين الأطفال والتكنولوجيا. يستخدم ساس Kąsas et al. كأساس التكيف الزمني للنظر إلى الوجود المادي للتكنولوجيا الإلكترونية بالإضافة إلى المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا في حياة الأطفال في مختلف الأماكن والسينما الثقافية بين البيانات Valentine & Holloway وفالنتاين و هولاوو و Facer et al. جمع فيسر، ومجموعة التكنولوجيا والتنوع لاستكشاف تقييم استخدام المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا في المنزل والمدرسة، كما قام روبنسون وديلاوكب روزبال والذي كان المدرسة موقعًا للدراسة، وقاموا بإجراء منهج نويمي إتلوفرافي لدراسة الحالة المزمز لشكل من أشكال التكنولوجيا في الممارسات اليومية لحياة الأطفال، بينما تعرض ثلاث ثوترات بين النتائج، والنهايات الناتجة من التكنولوجيا Hemmings et al. ميدينجز، واستخدامات التكنولوجيا من خلال المحادثة وتحليل الفيديو. كما استخدم هاتشباي أيضًا تحليل المحادثة للتأثير على الحركة الانتهازية التي تمثل الطبيعة Hutchby المتحولة للعلاقات الاجتماعية للتكنولوجيا أجهرة التسجيل.

في النهاية، يحدد هذا الكتاب برنامج عمل متسع في اعتبار التواح الاجتماعي للعلاقات والمتطلبات بين الأطفال والتكنولوجيا في السياقات الثقافية. تعد ضرورة الاهتمام بوجود التكنولوجيا، وضرورة عدم حثيتها، وكذلك الحالة المتسدة للأطفال أنفسهم، تعد موضحة تمامًا من خلال خليط من العمل النظري والتجريبي.
المراجع


31


الجزء الأول

تكنولوجيا جديدة وطفولة جديدة؟
المنزل مكان الحاسب الشخصي

الحذر والبيئة المنزلية واستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة

Keri Facer, John Furlong and Ruth Furlong, and Rosamund Sutherland

إن التقارب الوثيق بين الاتصالات السلكية والماسبيات لخلق شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمستقبل القريب ...

يلفي الشعور بالمنزل أثناء الحديث، حيث يصبح المكان المادي ليس شفافًا فقط ولكن غير مادي.

(ح. 1998:102)

(1)

أدى التفاصل المفهوم الذي يحيط تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، خاصةً بالرجل إلى شبكة الإنترنت، أدى إلى إحياء الإيمان بمفهوم الكاتب عن "قرية العالم" حيث إن قيود المكان المادي - الجسد، والعائلة، والمدينة والمجتمع - من الممكن تجاوزها من قبل شبكات الاتصال العالمية (ماكلوهان 1964). ومن المتوقع أن يتزعم الصغر تلك الثورة، عاملين على تطور مجتمعات عن طريق الإنترنت يتم من خلالها تقديم خدمات محلية وفردية مهمة للنس، والعرق، والجنس أو الطبقة، دون ارتباط، عن طريق وسيلة تكنولوجيا الاتصالات العالمية. وحيث إننا بدأنا الآن في فهم بعض أشكال هياكل وآساليب حصول بعض الأشكال الجديدة للتفاعلات والاتصالات الرقمية متعددة الوسائط على
أهمية داخل تلك المجتمعات الرقمية، فإن الأقل وضوحًا في أبحاث استخدام الأطفال للتكنولوجيا الرقمية (أب 1998) هي الطرق التي تقدم من خلالها الحياة اليومية الشاملة للصغار كلاً من الدافع إلى الاتصالات التكنولوجية والتحكم في الوسائل التي يستطيع الأطفال من خلالها شغل تلك المجالات الجديدة شبه الواقعية.

أحد النتائج من الثنائية البيكارتيانية الحديثة للعقل/الجسد في neo-Cartesian، هو أن تحليلًا للمنتجات الرقمية "cybertheorist"، فإن عالم النظريات التكنولوجية للصغار يأمل عن وفاة المؤلف قبل أن يتم إكتشاف ذلك. كما زاد هذا البحث من خلال الطريق التي يشترط بها الصغار أنفسهم في عالم شبكة الإنترنت (من خلال مواقع الإنترنت، وغرف الدردشة، والتسلف، الخ) أو في مجال الإنتاج الرقمي (من خلال النشر بواسطة الحاسب، ومعالج النصوص، وتصميم الصور، وتصميم الألعاب، الخ) زاد في التأكيد على تحليل النص فقط على حساب إدراك المنتج وظروف إنتاج النص. ومع ذلك، كما ناقش أب (1998)، فإن عوامل الإنتاج الرقمي بالنسبة لمعالجة النصوص والناشر عن طريق الحاسب، وغرف الدردشة والتسلف تعمل بطريقة وكأنها تخلط بين "الكتابة" و"الكتابة" مع "الإنتاج". يمكن من خلال تصور الصغار تجاه الكتابة والصابور النصية self-inscription الكتابة والصيبورة الذاتية الأخرى مثل التلفزيون، والكتب والأفلام فإن ظروف وسائل الإنتاج من المحتمل أن يكون مركزية لخصوصي تلك المنتجات بدلاً من أن يكون ماديًا (هول 1997).

كيف يتم تعريف الحرية تجاه القيود المادية والجغرافية، على سبيل المثال، وبراستها من خلال هذه الوسيلة الجديدة دون التجربة التمهيدية لتلك القيود؟ لذلك نحن نعتقد أن إنتاج الصغار الرقمي أو مساهماتهم في تشكيل أو تهيئة مجتمعات شبكة الإنترنت يجب أن يتم قراءته ضد الفهم الكامل لظروف الإنتاج حيث يعمل الصغار. وكما نناقش: Benedikt

لقد تم بناء المجالات الرقمية بدون شك من خلال التفسيرات التخيالية لبرامج الحاسب من قبل الإنسان. ولكن عملية تكوين المعنى تم تضمينها في تفاعل بيني بين الجسم البشري وأجهزة
ورامج الحاسب، إن الاهتمام بالمجالات الرقمية يؤدى إلى تجاهل مادية الإنتاج والاستهلاك التكنولوجي في العمليات اليومية لتفاعل ومفاوضات المعني التي تحدث خلال تلك المواجهات.

(بينييكت 1991:45)

إن الفصل بين الظاهر والحقيقي في برامج البحث الحالية له عدة تضمينات ليس فقط بالطرق التي من خلالها قد نبدأ تحليل الإنتاج الرقمي للشباب، ولكن أيضًا للمبادرات السياسية التي تميل إلى تشجيع المشاركة في (مجتمع المعلومات). على سبيل المثال، تعد مبادرات الحكومة البريطانية حاليًا متقدمة على افتراض أن ضمان الدخول الفوري إلى عالم التكنولوجيا للشباب سيؤدي إلى تجاوز التبادلات الموجودة في العالم المادي من خلال العالم الظاهر المحتكر. وكما على عضو البرلمان في مناقشة مجلس الشيوخ حول مجتمع المعلومات، إن Nigel Jones نايل جونز، التبادلات في السياق، والاستخدام، والجسد، والموقع والمجتمع من المفترض أن يتم التغلب عليها عندما يكون من حق كل مواطن، أيضًا كان وجوده أو وجودها، استخدام الخدمات الجديدة. (جونز 1997). كما تعد إمكانية تشكيل وتعديل القيود لطرق اكتشاف عالم التكنولوجيا وتقييمه، فكرة غامضة عن المناقشة السياسية في اتجاه تحقيق الاستخدام العالمي.

لذلك، سيبدأ هذا الجزء في استكشاف بعض "ظروف الإنتاج" التي يخضع لها عمل الصغار لدى استخدامهم لوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، علاوة على ذلك، ستناقش الموضوع الشاق لوصول إلى الاستخدام العالمي للكتاب مختلفة ومناقشة ملامحيها كمقياس للمشاركة في "عصر المعلومات" وإنتاجه. بشكل محدد، ستسأل ما يعني "الوصول إلى عالم التكنولوجيا" من المنزل وتناول إمكانية زيادة إدراك أهمية إنتاج الصغار الرقمي من خلال الفهم الثرى للبيئات الاجتماعية والمادية والثقافية التي يعمل بها الصغار.
استخدمت الدراسة التالية الأبحاث التي مولها مجلس الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية (ESRC) التي تثير حول استفادة مفصل قدم إلى 850 طفل تتراوح أعمارهم بين 5 و8 سنوات في ثماني مدارس (أربعة مدارس ابتدائية وأربع ثانوية) في جنوب غرب بريطانيا وويلز. يمكن وصف مجتمع المدرسة على أنه "حاضية مورقة مسكنة "، "منجم المدينة القديمة "، مركز مدينة متعدد الثقافات و"مدينة السوق الريفي". قدم نموذج من هذا الاستفادة للبنين بنسبة 62% و48% من البنات: 21% تتراوح أعمارهم بين 10 و11 سنة والباقية من 12 إلى 14 سنة، 12% كانوا من عائلات محدودة الدخل، 27% من عائلات متوسطة الدخل، بينما 21% من عائلات مرفعة الدخل. وقد درس الاستفادة كل نواحي مثلا مملكة المعلومات والاتصالات واستخدامها خارج المدرسة، كما أجريت دراسات مفصلة الحالة لست عشرة عائلة تم اختيارها من عينة الاستفادة. وقد تم اختيار الأطفال على أساس مثلا الحاسب ودرجة استخدام المثلا من متوسط إلى مرتفع، ومثل كل منهم أعداداً متساوية من الأولاد والبنات، والاطفال، وتم اختيار الأطفال من كل من مجموعات المدرسة المختارة ونوع عائلة، ومن عدد من العائلات المختلفة في خلفياتها من ناحية كفاءة الآباء، وترتيب العائلة، وخبرة العائلة في نواحى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والاتصالات الاجتماعية والاجتماعية. كان هناك ثماني عائلات من الست عشرة عائلة يمكنها الدخول إلى شبكة الإنترنت من المنزل. وقد تمت دعوة العائلات في أربع مناسبات على مدار العام، لعمل مقابلات مكثفة مع كل فرد من أفراد العائلة، وفي مجموعات مع الأطفال في المدرسة والأصدقاء المتسهينين. تمت مراجعة استخدام الأطفال للمعلومات، والاتصالات والهاتف الموبايل كما أنهم أتموا مفكاراً أسبوعياً طويلة عن استخدام تكنولوجيا المعلومات واتصالات كل شهر.
مشكلة معادلة استخدام حاسب

يميل التعرف الحالي لكلمة "استخدام" بالنسبة للتكنولوجيا الحديثة في بريطانيا إلى مساواة الاستخدام باقتناء الحاسب. مع التسليم بأن شراء الحاسب حتى الأقل تكلفة يصل إلى عدة مئات من الجنينات، ومع وجود تكلفة إضافية دائمة حاليًا عند استخدام الإنترنت، فلا يمكن الاستهانة بهذه القضية، ومع ذلك ستستعرض تلك القضية بعرضها بشكل أكثر تعقيدًا. علاوة على ذلك، في وجود ١٤% من المشاركين يستخدمون الحاسبات في منزل أحد الوالدين، فإن الفصل بين ملكية المنزل للحاسب واستخدام الصغير له أصبح أكثر صعوبة. للأسف، هناك مساحة غير كافية للدراسة تضمن تغيير العائلات لتمكين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل الصغير. ومع ذلك، تستطيع تقييم ملخص عن نتائج الاستفتاء لتقييم سياق أكثر اتساعًا لمناقشة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البيئة المنزلية، والتي تدور حولها دراسة حالة السعة عشرة عائلة التي تستعمل معظم هذا الجزء.

فما يخص الأطفال في هذا المثال، فإن حوالي ٧٠٪ من الأطفال يمتلكون الحاسب في منازلهم، و٢٠٪ منهم لديهم الحاسب ويستطيعون الدخول إلى شبكة الإنترنت، على الرغم من وجود الاختلافات بين الأولاد والبنات، وامتلاك الحاسب بين من يعيشون في المناطق الريفية أو الحضرية، إلا أنها لم تكن ذات أهمية إحصائيًا. واعتماد العامل الرئيسي للملكة، ويشكل غير مفاجئ على الخلفية الاقتصادية الاجتماعية للأطفال، حيث وجد أن أكثر من ربع الأطفال من العائلات مرفعة الدخل (٤٠٪) يستخدمون استخدام الإنترنت في منازلهم أكثر من أطفال العائلات منخفضة الدخل (٣٥٪). يجب أن يؤخذ هذا العامل فقط في الحساب عند القيام ببحث في جماعات الإنترنت، ويمكن أخذ استنتاج تأكيده لا تركز على اختلافات العمر والسواح التقنية للحاسبات التي يستخدمها الأطفال من مختلف الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية.
بشكل عام، مع ذلك، عندما سئل الأطفال إن كانوا يستخدمون الحاسب خارج المدرسة، فإن 32% أجابوا بالتأكيد، أي أنهم يزيدون عن أهل الذكاء الذين يمتلكون الحاسب بنسبة 4%. يؤدي هذا الاكتشاف إلى مشاكل الفصل بين استخدام الإنترنت وامتلاك الحاسب المستخدم في الوقت الحاضر؛ وكما أشار بويل وليفنجستون، هؤلاء من لا يستطيعون الدخول إلى الإنترنت من المنزل يسعون إلى ذلك خارجه. وقد وجد أن تلك النزعة إلى استخدام الحاسب في مواقع أخرى غير المنزل تعبد ظاهرة التفاوت في امتلاك الأطفال للحاسب في منازلهم أكثر من التخفيف منها، وبالنسبة للشباب الذين يستخدمون الإنترنت من المنزل يمكنهم بشكل ملحوظ من استخدام الحاسب لدى أصدقائهم.

ومع ذلك، في الاستفتاء، على الرغم من شيوخ استخدام الألعاب في منزل الأسقفيء، لا يزال المنزل هو الموقع الرئيسي لاستخدام الحاسب لأغراض الفروض المدرسية. وبالنسبة للأطفال الذين لا يمتلكون الحاسب ويستخدمون لدى أصدقائهم أو الآخرين الأخرى لا يجب اعتبارهم ذوي قدرة على الاستخدام الامثل للكل مجالات الحاسب. بل بدلاً من ذلك، يجب إعادة صياغة وتسوية قضية استخدام الحاسبات في ذات الوقت لزيادة ملكية التكنولوجيا متعددة الوسائط إلى مسألة استخدم برنامج حاسبي خاص.

قبل المشروع في تحليل البيئة المالية التي يعمل بداخلها الصغار المعنيين في دراساتنا عند استخدامهم للحاسب، يبدو أن هناك تجاهلاً أخيراً، وثقت اضطراب بالبحث الاستفتائي، الأولى، بعيداً عن كون الحاسب حصرًا على الصغار في المنزل، فإنه يوضع في أماكن يبدو من خلالها موريًا مشتركتًا. حيث وجد أن 53٪ من الحاسبات المنزلية موجودة في أماكن تجمع فيها العائلة (مثل غرف الطعام، المرات، حجرات الحاسب، الخ) وحوالي 24٪ فقط في حجرات النوم - حجرات النوم التي - منذ بدء وضع الحاسبات بها - لم تعد المكان الذي ينطلق فيه الأطفال أكثر من كونه موقعًا يستطيع عدة أفراد من خلاله استخدام الحاسب. ثانياً، أجاب 6٪ فقط من الأطفال أنه
لا أحد يرغب في استخدام الحاسوب عندما يرغبون في استخدامه. تقترح هاتان النتيجان أن استخدام الحاسوب في المنزل من المحتم أن يكون نشاطًا عارضاً، حيث يجب أن يكون الطلبه استخدام الحاسوب متوازناً بين عدة أفراد في العائلة. أما المطالب التي تقترح استخدام الحاسوب - بعيدًا عن كونه نشاطًا عقليًا أو تحميلًا - فإنها تؤثر جديًا في الاقتصاد المادي والبيئي للعائلة.

المنزل هو مكان الحاسب

لقد نوقشت مؤخرًا قيام بعض العائلات بناء منازلهم في بريطانيا مع إنفاق مبالغ إضافية من المال لإنشاء مكان خاص بتخصيص الأطفال وقت الفراغ حيث يوفر الآباء لأبنائهم الوسائط التلفزيونية استجابة للزيادة الملحوظة في مخاوف الآباء على أبنائهم من ترفيههم خارج المنزل (وارد، باكنجهام، ليفينجستون وبوبل 1999; Ward 1994; Bucking).

من الممكن إدراك هذا الموقف بين معظم العائلات في دراستنا، وهو اتجاه واضح كنسبة تواجه تكنولوجيا الحاسب في المنزل:

المضيف: ما هي أكثر الأسباب التي جعلتك تفكر في شراء الحاسب؟

السيد: لقد فكرت في جعلهم مشغلي بشيء مفيد بدلاً من انشغالهم بالأشياء أخرى.

المضيف: هل اعتقدت أنه أمر جيد؟

السيد: لقد اعتقدت ذلك، وكما تعلم، فقد استمتعوا به، فبدلاً من ذهابهم إلى مكائن الألعاب بالعملة أو أي شيء آخر، كالخروج من المنزل، واللعب، وأمور تتعلق بالمال. لا أحب مثل تلك الأشياء.

المضيف: إذن يبدو أنه من الجيد استخدامه في المنزل؟

السيد: نعم من الجيد دائمًا استخدامه في المنزل.
على الرغم من وجود حاسبات المنازل في بريطانيا لأكثر من عشرين عامًا حتى الآن، فإن حاسبات المنزل الشخصية، بشكلها الحالي ذي الشاشة الكبيرة، والطابعة، والماسحة والوحدات الملحة الأخرى، ما زالت في متناول الوصول إلى المنازل. إن دخول المذياع وبدوة التلفزيون إلى المنازل البريطانية في الجزء الأول من هذا القرن الذي شهد تلك التكنولوجيات البصرية - السمعية تحت مكان المدافعة كنتيجة محورية يجتمع حولها أفراد الأسرة (Firth 1983). بشكل مشابه، في دراستنا، يمكن مشاهدة إعادة تشكيل المنزل من خلال الترتيبات القائمة داخل العائلة لتضمين تلك التكنولوجيات الحديثة، وهي ترتيبات تعدل وتستخدم الحيز الحالي لدى العائلة وتشير إلى الوظائف التي تم وجود تلك التكنولوجيا من أجلها داخل نظام العائلة (Silverstone et al., 1992).

على غرار بدء وجود المذياع والتلفزيون، حيث تم دمج تلك التكنولوجيا الجديدة في العائلة والساحة العامة، فقد تم استضافة الحاسب انتخاب المكان الخالي: الرواتب أسفل السلم، وغرفة النوم الاحتياطية، وغرفة الطعام وتحويل الغرفة المطبخ؛ كلها تعمل كأماكن جديدة نشطة يتكرر التردد عليها. ويفترض موقع الحاسب في المناطق البعيدة عن المرور، على الرغم من دخولها السهل الاستخدام المتكرر لهذه التكنولوجيا من قبل فرد واحد - ويعزد الكرسي الواحد الذي يوضع أمام شاشة الحاسب في كثير من المنازل (14 من 16 منزل في دراستنا) على هذه الحقيقة ويزعم تسلل الحاسب المنزل إلى مكان العمل (هادن 1992).

السيدة: لا لأنه في الناحية الأخرى من المنزل في الخلف ليس عليه أن تسمعه.
لذلك إن كنت هنا تشاهد التلفزيون وكان لدينا بعض الزائرين فهم لا يزعجوك.
المضيف: لماذا وضع في الحجرة الإضافية؟
السيد: لأنها حجرة إضافية.
السيدة: لأنها ليست بحجرة أحد ويمكن لأي فرد استخدامها. إنها تعتبر حجرة إضافية مع مكتب.
ستيفن: 12 عامًا: إنها لا تعد حجرة خاصة مثل حجرة النوم.
إن استخدام الحاسبات، في المناطق البعيدة عن المارة، يشهد غزوًا غير معناد في السابق من قبل الوحدات اللوحية التي تستعمل لدى الاستخدام المتقدم للحاسب: مثل أرفف الكتب المرجعية، وأماكن تخزين الأفلام الرسمية والحبور، وكتب تشغيل الألعاب ورلسة مهملات للأرقام غير المستخدمة. ويشهد استخدام الحاسبات في المنزل إعادة تشكيل المساحة المنزلية، فهي تؤثر على القيود المادية لتصميم المنزل الحالي بشكل متبادل مع الأمور التي يستخدم من أجلها الحاسب.

هيثر، 32 عامًا: أنا لا أحب استخدام الإنترنت، فهو معقد جدًا بالنسبة لي. علىك أن تزيل خط الهاتف وعليك أن تتزعم خط التليفون الفرعي ولا أرغب أن يزعجني أحد، عليك فعلًا القيام بذلك، القيام بالوصول والاستناد من وادي.

يتم التخطيط المادي والطبيعي المنزل - سواء كان الحاسب في مكان بعيد عن مرتئي بقية الأسرة أو في مكان مخصص له أسفل السلم يؤدى إلى غرفة الجلوس وعلى مرتئي من مشاهدات التليفزيون والمارة - يمثل بيئة مختلفة حيث يستخدم الصغار تكنولوجيا الحاسب، وهي بيئة من الممكن - كما ذكرنا سابقًا في هذا الجزء - أن تؤثر على الطرق التي تعامل بها الصغار مع العلاقة بين وجودهم الطبيعي والواقعي.

تحديد ملكية الحاسب

كما أشارنا سابقًا، يعد شراء حاسب منزلي بالنسبة لعدد من العائلات التزامًا ماديًا حقيقيًا، وفي بعض الأحيان يصل إلى إتفاق جزء من دخل العائلة. لذلك، ليس من المفاجئ أن تجد كثيرًا من العائلات في دراستنا (14 من 16 عائلة)، تعد الحاسب مطلوبًا كمرود مشترك.

تظهر تلك التسهيلات الملكية المشتركة عندما يرتبط استخدام الإنترنت بالحاسب، وهو ارتباط يخضع دائمًا لتنظيم الأسرة للوقت (جوردون 1992).
الأمر: دائمًا ما ينتهز ستيفن الفرصة لاستخدام الحاسب أولاً، وقلنا له هذا ليس عدلاً. لهذا هيلين لديها الاختيار الأول في أيام الاثنين والثلاثاء، عليها أن تقرر إن كانت ترغب في استخدام الحاسب أو مشاهدة التلفزيون... أعني أنه يجب أن تكون أيام الاثنين والثلاثاء: لأنك لا تكون في المنزل عادةً أيام الجمعة أو تقوم بأعمال أخرى... ولكننا لنتمز بساعتين فقط في كل يوم لاستخدام الحاسب... بشكل عام هذا الوقت كاف تمامًا في حالة ألعاب الحاسب. إذا أرادوا بعدها القيام ببعض الفروضدرسية على الحاسب فلا مشكلة في هذا.

هذا النوع من التنظيم التخطيطي للوقت في وجود أنشطة منفصلة عن بعضها، على سبيل المثال اختلاف الألعاب عن الفرض الدراسي، يعد مثالًا للطرق التي تحاول الأسرة من خلالها احتراء معنى الحاسب متعدد الأغراض، إمكانية تنظيم الجوهر السلس لهذا العمل وأداة لوقت الفراغ للاستجابة لأنشط العائلة الحالية للتنظيم الزمني. بالرغم من الاقتراح القائل إن الصغار قادران على تعدد المهام - مستخدمين بيئة حاسوبية مختلفة في وقت واحد (Hepble 1995) – تشير تلك الصفة الاشتراكية للتكنولوجيا في ضوء وجود الأنظمة المصغرة للأسرة، تشير إلى الطرق التي من الممكن أن تعزية إطار المنزل للاستخدام وتشكل الوسائط التي يستغل بها الصغار الإمكانية التي توفرها بيئة الحاسب.

المغيب: ماذا إذا أراد أي منكم استخدام الحاسب... هل تقومون بذلك جماعة؟ أم كل فرد على حدة؟

نيل: 10 سنوات: كل فرد يعمل على حدة ولكن إن أردنا استخدامه في نفس الوقت نتسابق إليه ويفوز من يكون أولنا.

المغيب: هل هذا أمر ملائم؟

نيل: كل منا يقضي 15 دقيقة فقط. لا أعلم إن كانت نصف ساعة أم 15 دقيقة

وبعدما نقرر من سيكون التالي، نتيجة للمدة المسموحة لنا لاستخدام الحاسب.
بينما يتفارض نيك وأخوه التوأم جيمس حول استخدام الحاسب من خلال الدمج بين العمليات البندية من يصل إلى هناك أولاً، والدبلوماسية تحزن نقر، بسبب المدة المسموحة لنا لاستخدام الحاسب، فإن الوسائط الأخرى لتخفيف التوتر تكنولوجيا للعائلة. عادةً ما يقوم المصبو الآخر، ستيفن، بإخفاء ممارسته لألعاب الحاسب أو استخدام الإنترنت في إطار الفروض الدراسية، ويتنزه الفرصة لزيارة أحد الأصدقاء المشاركين له في البحث المدرسي للدخول إلى الألعاب على الإنترنت تحت ستار آداء البحث. تلك الانتباهية هي استجابة للمستوي العالي من المنافسة لاستخدام الحاسب في هذه العائلة، حيث إن شغل المساحة الرقمية مجرد أمر مؤقت وعابر.

هيلين، 10 سنوات: لقد حان دوري في اللعب ولكنني لم أتمكن من تخطي تلك المرحلة وعندها تأتي ستيفن...

ستيفن، 12 سنة: نجحت في تخطيها في 20 ثانية.

هيلين: لقد قام بذلك في 20 ثانية.

المضيف: حسنًا، إذا أراد ستيفن أن يريك شيئًا...

هيلين: عادةً ما يقوم بذلك.

المضيف: عادةً ما يقوم بذلك وبعدها تستمرين أنت.

هيلين: نعم أستمر. أو يقوم هو بالإستمرار. إنه يدفعني ويستمر حتى نهاية اللعبة. فهو يقوم بذلك في كثير من الأوقات.

de Certeau (1984) في تلك العائلة، يتصرف ستيفن، طفلاً ما ذكره دك سيرتين، بشكل انتهازي تجاه الحاسب، متنزهًا بحرية الفرصة لاستخدامه عندما تمنح الفرصة، وتعد تلك من الوسائط التي تقبل الفرصة واستخدام الحاسب الذي يعد بالأمر المهم وسط هؤلاء الصبية، فالكثر منهم لا يستطيع إثبات ملكيته للتكنولوجيا ولكنهم يرغبون في التكبد.

45
على حقهم في الاستخدام بالتنافس مع الآخرين. تمنح هذه المصادرة الانتهائية للحاسب لهؤلاء الصبية، في حالة التنافس على الاستخدام، وسائل الطالبة بالتيكنولوجيا، حتى ولو لفترة محدودة من الوقت.

إن مكان التكتيك يعود للأخر، يتدخل التكتيك نفسه في مكان الآخر بشكل جزئي وليس ككل دون أن يكون له القدرة على الاحتفاظ بها عن بعد ... فإن التكتيك ليس لمكان، يعتمد التكتيك على الوقت - فهو يراقب الفرصة التي يجب استغلالها على الفور، وما فرق فهو لا يستطيع الاحتفاظ بها.

(de Certeau 1984: 23)

تلك المصادر المؤقتة للحاسب يمكن رؤيتها أيضًا في أسلوب آخر يطالب فيه الأفراد بملكيةهم للحاسب: في تلك الحالات: تعمل الشاشة كمنطقة يستطيع أفراد العائلة أن يتركوا هوياتهم وملكياتهم عن طريق ترك علامات لهم والتخلص من علامات المستخدمين الآخرين. ومن الأنشطة التي يشارك فيها العديد من الأطفال في دراستهم على سبيل المثال، هو تغيير خصائص شاشة الحاسب - تغيير تخطيط سطح المكتب إلى ألوان خضراء وأرجواني صاخبة، تعديل الآيكونات وقوائم الأوامر وتبديل أماكنها أو تغيير الشاشات الحافظة إلى كلمات أو صور للأماكن المفضلة، الحيوانات المدحة أو الحيوانات، دائما ما يكون هناك تقلب سريع في الخصائص والشاشات الحافظة حيث يزيد الأطفال الآثار الدالة على وجود أفراد سابقين من مستخدمي الحاسب ويرفضون صورهم الخاصة وخصائصهم في مكانهم.

يمكن تمييز تلك العملية أيضًا من خلال التعامل مع القرص الصلب في العديد من العائلات، على سبيل المثال، يقوم أحد الأفراد (عادةً ولكن ليس دائمًا من البالغين) بتحمل مسئولية إعداد أنتظمة إدارة اللف، إنزال الرموز المختصرة، إلقاء بعض البرامج وتوفير مساحة إضافية من الذاكرة لهام آخر، تؤدي مشكلة إزالة الألعاب الجديدة من قبل الصغار على حسابات العائلة المخصصة للاستخدام.
المضيف: ما هو البرنامج الذي عادةً ما تستخدمه؟ هل هو معالج التوصيات؟

هيثر: 13 سنة. عادةً نعم، ولكن لا يبدو أنني أستطيع إيجاده، لأن والدتي تعمل في المنزل الآن...

المضيف: وما الذي تغير عندما بدأت والدك العمل في المنزل؟

هيثر: تغير من مكان شريط الأوامر ولا أستطيع الآن إيجاده بسهولة.

المضيف: إذن فقد كان لك أسهلية وقد قاموا بتغييره الآن؟

هيثر: نعم.

إذن فإن إجازة الألعاب، وتكوين الرموز المختصرة، وبناء اللفات وحواضتها، له صفة مؤقتة: يمكن النظر إلى تعديل خصائص سطح المكتب إلى الأخضر والأرجواني، أو إجازة حافظة شاشة كهجمات على المناطق المنخفضة، انتصار عابر للوقت على المكان - مثل الكتابة على جدران - حيث أن حتمية الإبادة تمنع البرر والضرورة للقيام بالفعل.

هذا التجاوز بسبب مكان الحاسب، المصادرة الزمنية للكتابة، تنشأ من الملكية العامة التي تعود بشكل واضح للعائلات ويمكن رؤيتها أيضًا كوسيلة لإصلاح معنى، وبالتالي، وظيفة هذه التكنولوجيا التي تتوفر فيها إمكانية تعدد الأغراض.
الدخول إلى عالم التكنولوجيا

مع التسليم بأن تمثيل وسائل الإعلام لجيل جديد يختبئ في غرف النوم مع التكنولوجيا (انظر على سبيل المثال، ويليامز و بانكروب 1999) فمن المدهش أن وجود الطفل في ظلال غرفة النوم مع الحاسب (بالرغم من أنه ليس بجهاز ألعاب) ظاهرة غير متاحة بشكل بارز في معظم حالات الدراسة (14 من 11 عائلة). وإذا ناقشنا بالفعل، كان من الواضح داخل العائلات محرور دراستنا أن الحاسب كان في مكان يسهل الوصول إليه من قبل أفراد العائلة. كان هذا الأمر بسبب المشاركة في استخدام مصدر مكلف، أو (بشكل مماثل للأمراضة عند اعتبار تأثير بيئة المنزل على طرق استخدام الأفراد وتعاملهم مع عالم التكنولوجيا) لأسباب تتعلق بالمراقبة داخل المنزل.

على الرغم من الاستثمار في التكنولوجيا الرقمية كنشاط تعريضي لوقت الفراغ لدى الصبي، حيث يتم التعويض عن الحرية البدنية بالحرية الرقمية (وارد، وليفنجستون و بولف 1999, Livingstone and Bovill 1994) أقر العديد من الآباء في موضوع دراستنا بشكل واضح أنهم لا يرغبون في تواجد الحاسبات في غرف نوم الأطفال لأنهم لن يكونوا قادرين على استعمالها لغرامتهم الخاصة، أو بشكل أكثر أهمية لراحتة الأنشطة التي يربط بها الأطفال عند استخدامهم للحاسب. كما اثبنت أكثر تلك المراقبة استخدام الأطفال للتكنولوجيا الرقمية نتيجة لارتفاع كلفة انتشار الهاتف الناتجة من استخدام الإنترنت. وتشير الحالة الاقتصادية - الاجتماعية للعائلة الواحدة، أن ينتمون بتكيف المكالمة بشكل أقل أو أكثر، والتنظيم الحالي تكاليف استخدام الإنترنت في بريطانيا لمكالمة الهاتف المطلية تشير إلى الطرق التي من خلالها يؤثر الموقع الجغرافي والحالة الاقتصادية الاجتماعية للصبي المستخدم للحاسوب - عن طريق حدد الوقت - على استخدام الوسائل الرقمية. وفي النهاية كانت الاهتمامات الأخرى التي ذكرها الآباء تتعلق بالحاجة إلى مراقبة الأطفال المستخدمين للحاسوب.
السيدة ر: لقد تم نقل الحاسب عدة مرات، فقد كان في غرفة هنري والآن خارجها.

المضيف: لماذا نقل إلى الخارج؟

السيدة ر: بشكل أساسي حتى...

هنري: 12 سنة، حتى تستطيع أمي استخدامه أيضًا.

السيدة ر: نعم لقد كان من الشاق القيام ب أعمال الاستكشاف والأمور الأخرى.

كما شعرت بالحاجة إلى معرفة ما يقوم به، على الأقل عندما يكون هنا...

هنري: الأمر الأول للتعلم والثاني حتى لا أقوم بشيء دون علمها.

السيدة ر: لا بشكل آخر، هو في غرفته ولا أراه.

هنري: لأنها قد تعتقد أنني أكذب كما أنها لا تحتاج إلى الموعد وأنا من أجل كل تلك الأشياء من الإنترنت.

حيث يركز هذا الحوار على الصلات مع الحاسب، خاصة وصول الإنترنت إلى المنزل الذي بدأ في التشكيك في حل حماية الأطفال من تهديدات العالم الخارجي (Lupton، 1995:10) يمثل القلق الأكبر في الطبيعة المفتوحة في الاتصال مع الآخرين من خلال الإنترنت، لم يعد المنزل مكانًا أمنًا وملذًا للأطفال، كما لم يعد الحاسب أداة تعليمية أو مصدرًا للترفيه، ولكن قد يكون المكان المثالي لفساد الأطفال، لقد استحضر الخطر الخارجي إلى الداخل في قلب المنزل عبر الإنترنت.

وحيث إن الحدود القابلة لتنفيذ البيئة المنزلية تتم إيضاحها عند التعرف على الإنترنت (والإبتداعات من قبل) في المنزل، فقد أصبح حاسب المنزل موقعًا للمراقبة حيث يتم مراقبة أنشطة الأطفال بطريقة تختلف عن تلك المنتهية خارج المنزل، يمكن رؤية 49
هذه الممارسة تمتد إلى النواحي التعليمية أيضًا، في بريطانيا، على سبيل المثال، تم تصميم موقع المعلم الافتراضي حيث يسمح للطلاب باللعب والاستكشاف ليشبه بشكل مجازي نادي ما بعد الدراسة. إن بناء الطفل ليكون مثقبًا تكنولوجياً، وقدرته على اتباع الوصلات المبهمة خارج المواقع الآمنة يشبه إلى حد كبير استمتعة الطفل على السير بعيدًا عن ساحة اللعب ليرتمي بين أحضان الغرباء.

إن العالم فلق من كل ما يعد جديدًا على الأطفال كما اتضح من التعليمات الأخيرة التي صرح بها الرئيس كلينتون. فقد قال الإسبوع الماضي: "في وجود التكنولوجيا المناسبة وأنظمة التقييم، يمكننا ضمان أنه لن ينتهي الأمر بالطفالنا في المنطقة الخطرة لعالم التكنولوجيا.

( بروس 1997)

يشبه الإنترنت الفضاء الجغرافي في الخارج، موقعًا لتزويج الآباء بالإضافة إلى كونه في كثير من المنازل وعلى مستوى الحذر، كموقع يجب تأمينه، بشكل غير مفاجئ، إذن، يعد الدخول إلى هذا الفضاء محدود بطرق متعددة مع العائلات محل الدراسة. بالنسبة للعائلات غير المتاكدة بشأن وسائل مراقبة استخدام الأطفال للإنترنت، فإن العديد منهم قرر عدم استخدام الإنترنت أو أخبروا أطفالهم أنهم لا يتوفر لديهم خاصية استخدام الإنترنت. بالنسبة للأطفال، فإن كلة السر ضرورية لاستخدام الإنترنت، وبالتالي لا يستطيع الأطفال اكتشافها. في العديد من العائلات التي لديها أطفال صغار حيث تتوفر في منازلهم إمكانية استخدام الإنترنت، فإن الآباء يسمحون لأبنائهم باستخدام الإنترنت تحت إشراف وكثير من العائلات تستخدم إشرافًا رقـیـًا: مثل أنظمة التربوية أو الانتقاء التي أصبحت واسعة الانتشار. حاليًا، ومع ذلك، بسبب الافتقار إلى الثقة في قدرة تلك البرامج على انتقاء المحتوى بشكل فعال مع الافتقار إلى الفهم التام لكيفية عملها، لم تستخدم أي من العائلات أياً منها. وفي أحيان كثيرة
فإن التصميم المادي للمنزل لا يسمح بالدخول على الإنترنت إلا بعلم الآباء - حيث يطلب من الأطفال توصيل الأسلاك وفصل خط الهاتف. كما قامت إحدى العائلات بتثبيت نظم مكان العمل بشكل يدعو إلى السخرية في المنزل ووضع لافتة على حجرة النوم الإضافية (مدخل حجارة الكمبيوتر) مكتوب عليها (يسمح دخولها للمستخدمين فقط).

يسبب ازدياد الثقافة التكنولوجية للأطفال، نوع من الضغط على الوسائل البدائية للرقابة على استخدام الإنترنت، مثل تحديد كلمة السر؛ ردًا على هذا الضغط عادةً ما يمنح استخدام الحاسوب بدون إشراف على أساس الإدراك التام بين الآباء والأبناء والذي يعتمد على الشفرة الألفية الداخلية، أو على نماذج أكثر دقة للمراقبة.

السيدة: نعم أنا أثق في طفلك ولكن هل هذا يعني أن الجميع يحققون في أطفالهم تماماً؟ أعني إذا كنا بالخارج في إحدى الأماكن وعنده العودة يخبرني طفلي ميثر أن (سكوت) كان يستخدم الإنترنت وتصفح كذا وكذا فسكون أكثر صداقة وأكثر خيبة أمل فيه، أليس كذلك؟

السيد: نعم.

السيدة: ومصابة بالدهشة تمامًا لأنه طفل حساس.

المضيف: إنذ هيل شرحنا له كل هذا قبل أن تكتشف في علمته أم أنك أكتشفت... أعني أن تعلمين كيف طلقك هو...?

السيدة: إن سكوت لديه صميم واعي. أعني أنه لا يستطيع القيام بأي شيء لا يجب عليه القيام به دون أن يأتي ويعتذر.

المضيف: حتفاً?

السيدة: نعم. وإن كان أمرًا سيئًا فسيشعر بالضيق تجاهه. فإذا كان لديه الاختيار للقيام بشيء سيئ من عدمه فلن يقوم به نتيجة لما سيحدث إذا علمنا نحن.

أليس كذلك؟
توبي، 14 سنة: إنني أقوم بالدراسة ولكن ليس كثيراً. لأنك تتحدث مع آنات
يتحدثون بصراحة أو يستخدمون طرقاً أخرى...

المضيف: من يراقب هذا الأمر أنت أو والدك، أم أنت معا؟
توبي: أنا أعلم متي تصمحل المحادثة سخيفة. لذلك أتوقف ولكن إن أنت ماما
ورأني...

المضيف: هل تراك على شاشة الحاسب؟ (ضاحكاً)

توبي: فستتوقف المحادثة أيضاً.

بالمراجع إلى ما قالت أمه أولاً في عبارتها نتيجة لم يحدث إذا علمنا. يوجد
الحاسب في مكان عام داخل المنزل ثانياً، فإن هذا يشير إلى أن موقع الحاسب داخل
منزل العائلة، بعيداً عن كونه غير أساسي، يمكن أن يؤثر على وسائل استكشاف مجال
التكنولوجيا وتجريتها من قبل أطفال، وإلى أي مدى يعتبر مجال التكنولوجيا مجالاً
mفتوحاً بشكل حقيقي للصغار مع التسليم بالملاحظات التي توجد على بعض أنواع
الاستخدام. في دراسة المجتمعات على الإنترنت، لذلك، تتطلب تلك العلامات إمكانية
استخدام الإنترنت وممارسة الرقابة الذاتية الداخلية، يجب تمييز الممارسات التي تعتمد
تاماً على بناء محدد الثقافة لأنشطة الصغار الملائمة كمكون جزئي من تجربة
الإنترنت.

إذا، تخضع الصورة الرقمية، بدلاً من تقييد الأطفال في مكان صغير كتعويض
عن الحرية في الأماكن العامة، تخضع إلى الرقابة والانضباط، إن استخدام واحتفال
أكثر وسائل عصر التكنولوجيا شهرة وتحررًا حيث لا يكون للسمن، والجنس، والدين
والجغرافيا أي أهمية، يمكن تحقيقه من قبل الصغار، في العديد من الحالات، ومن
خلال عملية معقدة من التعامل تعتمد على السمن، والجنس، ودخل العائلة، والنضج
المتظم والثقافة.
الملاحظات النهائية

لقد أوضحنا بعض الطرق التي من خلالها لا يمكن رؤية الحاسب في بيئة المنزل كمجرد بوابة لمجال التكنولوجيا، مثل صناديق الدنّية التي يمنحها الدخول إلى عاجب الدنيا، ولكن بدلاً من ذلك فإن مادية التكنولوجيا، كمورد مشترک ومترفع القيمة، مركزى في تشكيل الطرق التي من خلالها يمكن الصغار القدرة على دخول التكنولوجيا الحديثة من المنزل. أولًا: ركزنا على الطرق التي من خلالها أثرت على اقتتاء الحاسب بسبب الحالة الاقتصادية الاجتماعية مع عائلات من نوات الدخول المنخفضة التي تقل قدرتهم على شراء الحاسب. ثانياً: ناقشا تأثير موقع الحاسب في المنزل على التنظيم المكنى للعائلة، وتأثير الطرق التي يتم بها إعداد المساحة المنزلية قبل وصول التكنولوجيا الحاسب بشكل متبادل مع وسائل يمكن من خلالها استخدام الحاسب. بدلاً من كونه نشاطًا هندسيًا، يمكن أن يحتل استخدام الإنترنت في المنزل، لهذا، مكانًا وسط بقية مسئؤليات الحياة، سواء في مكان ما أجلس المنزل مع ملفات عمل الأم وسلاط الفسيل على مراء ومسعوم من الآباء، ومن يرغبون بدخول الشبكة للانتماء من بعض الفروض المنزلية.

بشكل مركزي، رجينا في التركيز على أن ملكية الحاسب لا تتساوى مع استخدامه السهل لمجال التكنولوجيا ولكن، مع الإيجابيات الأخرى في المنزل والقضاء الواسع خارجه، يحتاج الصغار إلى وجود حاسب أولاً وإظهار بعض أنواع السلوكي الجديد بالنسبة قبل السماح لهم بالاستخدام الحر للاستعمال الشائع للإنترنت فإن الجميع بين الصورة المنزلية (في وجود حاسبات على مرأى من الأفراد الآخرين في المنزل) والقيود المفروضة على نوع وسيلة الاستخدام، نعتقد أنها قد تؤثر على إمكانات استطاعة الصغار مطالبتهم بالإنترنت في مكان خاص بهم.
على الرغم من عدم رغبتي بتنمية تحليل عن منتجات الصفرار من الوسائط الرقمية باستخدام نموذج أساسي يمكن من خلاله تحديد المنتج بشكل فردي من قبل الهوية الجغرافية والمادية للفرد، كما لا ترغب في رؤية تحليل مستمر لأنشطة الصفرار على الإنترنت التي تفشل في إدراك الحدود المقيدة لاستخدامهم. وكما ناقش ماسي (Massey) (1998)، "إذا كانت رقابة الحيز جزء من عملية تحديد الفترة الاجتماعية للشاب ذاته، فسيكون من السذاجة افترض أن استخدام ودخول شبكة الإنترنت تتم دراسته واستغلاله من قبل الصفرار كموقع بلا قيد.

ما يظل على حالته التنموية هو المهام التي يمكن من خلالها استكشاف تلك المواقع المهمة (مثل غرف المناقشة على الإنترنت، الجماعات ومجموعات الأخبار) بالربط بين كل من الفرص الجديدة المتمثلة للصفرار والقيود التي من خلالها - مع اختلاف عامل الجنس أو الحياة الاجتماعية للصفرار - أن تحدد عملهم في المنازل، المدارس والمبتكرين في بريطانيا. في الوقت الحالي، قد يعمل التميز المستمر وغير المتفق للعقل/الجسد ببساطة على تقوية التفاوت الموجود في استخدام الصفرار للتكنولوجيا الحديثة ودعم برنامج سياسي للحزمة التكنولوجية تصور إنجاز العالم لاستخدام الحاسبات كعلاج حاسم لعدم مساواة العالم.


Projects survey.


نركز في هذا الجزء على عاملين مهمين في الحياة المعاصرة اليومية للأطفال: الوسائط ومجموعات الأصدقاء. في مجتمعات الغرب المعلوماتية، تلعب الوسائط دورًا مركزًا في الحياة اليومية وآليات أهميتها في إزراعها. يكتسب الأطفال جزءًا مهمًا من معرفتهم بالعالم من خلال الوسائط، كما أصبحت الآن الأنواع المختلفة من قدرات الاتصال أكثر أهمية في عصر المعلومات. وقد ذكر فرونز (1989) أن العلاقات بين الأصدقاء في المجتمعات المعاصرة تلعب دورًا أساسيًا في العملية الاجتماعية حيث إن الكفاءات الاجتماعية يمكن اكتسابها فقط "بالفعل" بمعنى المشاركة في أنواع مختلفة من البيئات والمواعيد الاجتماعية.

ترتكز دراستنا على أربع مجموعات للسنوات: من ست إلى سبع، من تسع إلى عشرة، من العشرين إلى ثلاثين، من خمسة عشرة إلى ست عشرة، وعشرة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن نظرية كل من إريكسون، كوب وتاد و زيه (1995، 1992)، فتحت مهتمون بالاختلافات والتشابهات بين الثقافات. ما هو دور مجموعة الأصدقاء في استخدام أشكال الوسائط المختلفة في استقبال المحتوى الوسائط؟ ما هي أنواع التماثلات والاختلافات للثقافات المختلطة التي يمكن إيجادها حول كيفية استخدام الوسائط وتتعلق بعلاقات الأطفال والرافقين مع نظرائهم؟ يعتمد هذا الجزء بشكل أساسي على مقابلات نمطية حيث يتم إرشاد الأطفال والرافقين في

تلافى المقابلات النوعية الأخيرة من تسع وسبعين مجموعة تقابل مع أطفال ومرافقة تختلف الفنلندية (33% من السكان) تتراوح أعمارهم بين ست وست عشرة سنة. تم إجراء المقابلات في خمس مدارس في أجزاء مختلفة من الدولة، في كل المناطق الريفية والحضرية. تكون المقابلات الإسبانية من خمس مجموعات للفترة يتراوح أعمار المشاركين من 6-16 سنة، وخمس مقابلات فردية تتضمن أعمار ما بين 7-16 سنوات. وقد أجريت المقابلات في خمس مدن إسبانية، وكان الأطفال والمراهقون من الطبقة المتوسطة والمستفيدين بشكل أساسي. في سويسرا، تمت مقابلة 87 طفلاً ومراهقة تختلف الفنلندية (77% من السكان) تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 11 سنة. كما أجريت المقابلات المركزية والביאضات في فصول رياض الأطفال ومعسكرات النادي في عائلات من مجموعات مختلفة ناطقة بالألمانية. كما تم استخدام بعض البيانات الاستطلاعية التي تم الحصول عليها عام 1997 في كل من سويسرا وفنلندية. تضمن البحث السويسري عينة تتراوح فيها الأعمار من 16-17 سنة من المناطق المثيرة للحياة لقاء في سويسرا. تضمن البحث الفنلندية إطفالاً ومرافقة يختلف الفنلندية من مجموعات مختلفة من الدولة، كل من المتبينين تم تضمن المناطق الريفية والحضرية ومجموعات اجتماعية -اقتصادية مختلفة.

اختلافات ثقافية في استخدام الوسائط

منحتنا الوراثة ثلاثة موضوع المقارنة هنا في هذا الجزء مزيجًا من سياقات الاجتماعية مختلفة في إطار علاقات النوع والملكية واستخدام الوسائط. ومن ثم بدأ بالتركيز على هذا مجازاً.

58
فنلندا بلد (عدد سكانه 5 ملايين) ذو نظام تقدمي لحقوق المساواة للرجال والنساء ونظام دعم جيد للأباء العاملين، متضمنًا تغذية شاملة ورعاية يومية تنظمه الدولة بالإضافة إلى تقديم ثلاث وجبات مجانية للطلاب في المدارس. تعمل نسبة عالية من النساء خارج المنزل، ويرتفع المستوى التعليمي للشابات عن الشباب. يتمتع الأطفال بكثير من الحرية والوقت الخاص بهم، خاصةً في فترة ما بعد الظهر. وتعد الاتجاهات نحو الوسائط والتكنولوجيا الحديثة متحررة، ويتم تشجيع الأطفال على استخدام الوسائط من كل نوع في عمر مبكر. توفر الحاسبات في بعض مراكز حضانات الأطفال وتستخدم على نطاق واسع في كل مراحل المدرسة. وتتمتع ثلثى المدارس الثانوية وأربع أخماس المكتبات العامة، وكذلك أعداد متزايدة من المنازل الخاصة، باستخدام الإنترنت حيث تصل نسبة اتصالات الإنترنت إلى أعلاها بالنسبة للفرد الواحد.

في سويسرا (عدد السكان 7 ملايين)، تعد العلاقة أكثر تطرفًا بين الرجل والمرأة، خاصةً في المناطق الريفية. ويفترض نظام العمل نمطًا تقليديًا على الآباء، حيث يعمل الأب خارج المنزل بينما تعمل الأم في رعاية الأطفال مع احتمالات محدودة لوجود عم دى نظام جزئي الوقت عند الرجوع إلى الوسائط، فإن هناك تناقضًا بين وجهة نظر الآباء تأثيرها ووجهة نظر المعلمين. فالعديد من المعلمين لا يرغبون في وجود الوسائط الإلكترونية في المدرسة أو تضمينها في المناهج. بينما يتفحّض آباء الطبقة المتوسطة والمرتفعة لاتباع أبنائهم قواعد محددة لدى استخدامهم لها. ترتبط إمكانية استخدام الوسائط الإلكترونية في المناطق الخاصة، ولكنها على النقيض تمامًا منخفضة في الأماكن العامة مثل المدارس أو المكتبات.

في إسبانيا (عدد السكان 40 مليون)، تتقدم العلاقة بين الرجل والمرأة في المناطق الحضرية وينتفخ في المناطق الريفية. تلعب الآباء دورًا مهمًا حيث يقضي الآباء والأجداد جزءًا كبيرًا من أوقاتهم مع أطفالهم وأحفادهم. تتعمّب الاتجاهات نحو استخدام الوسائط بتسهيل وانتهاء المواقف المتحمسة تجاه استخدام الحاسب، خاصةً من قبل آباء الطبقة المتوسطة.
قد يستخدم الأطفال الوسائط في المنزل بشكل عام ويكمل حرية بالإضافة إلى زيارة المراكز الترفيهية. يزداد عدد أجهزة الوسائط التي توجد لدى العائلات في المدارس بشكل كبير في فنلندا وسويسرا في شكل أجهزة التلفزيون والفيديو، ولكن لا تتعلق تلك الزيادة بالحاسبات وقبل كل شيء استخدام الإنترنت على الرغم من ازدياد وصلات الإنترنت (انظر إلى الجدول 201).

جدول 201. أجهزة الوسائط في كل من المنازل الفنلندية، والأسبانية والسويسرية.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>سويسرا</th>
<th>أسبانيا</th>
<th>فنلندا</th>
<th>الوسائط</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>عائلات</td>
<td>كل عائلة ذوات أطفال</td>
<td>كل عائلة ذوات أطفال</td>
<td>كل عائلة ذوات أطفال</td>
<td>كل عائلة ذوات أطفال</td>
</tr>
<tr>
<td>عدد</td>
<td>95</td>
<td>90</td>
<td>100</td>
<td>99</td>
</tr>
<tr>
<td>التلفزيون</td>
<td>63</td>
<td>87</td>
<td>69</td>
<td>98</td>
</tr>
<tr>
<td>تسجيل الفيديو</td>
<td>23</td>
<td>19</td>
<td>44</td>
<td>62</td>
</tr>
<tr>
<td>الحاسب</td>
<td>08</td>
<td>44</td>
<td>19</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>أجهزة الألعاب</td>
<td>38</td>
<td>7</td>
<td>36</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>استخدام الإنترنت</td>
<td>15</td>
<td>2</td>
<td>9</td>
<td>9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

المصدر: Statistic Finland (1997); EGM Spain (1997); SRG Switzerland (1997).

60
دور الوسائط في العلاقات بين مجموعات الأصدقاء:

يجب أن ننظر إلى استخدام محتوى الوسائط وتكنولوجيا الوسائط وعلاقتها بكل نواحي الحياة اليومية. يعد استخدام الوسائط جزءًا مهمًا للأنشطة الأخرى اليومية، والعلاقات الشخصية داخل البيئة المنزلية، ومجموعة الأصدقاء والإطارات الأخرى. إلى حد ما، قد يتم إبراز معنى الوسائط بالفهم الصحيح إذا ما تماز رؤيتها داخل إطار التواصل بين الأفراد (لول، مورلي وسيلفرستون 1992).

وقد حدد لول (1980) نوعين من الاستخدامات الاجتماعية المختلفة للتلفزيون:

- قد يعمل التلفزيون كمرصد بيئي.
- يمكن استخدام التلفزيون للأنشطة اليومية المنظمة.
- يستطيع التلفزيون أن يسهل التواصل عن طريق عرض الموضوعات العامة للمباشرة.
- يمكن استخدام مشاهدة التلفزيون كوسيلة لتجنب أو السعي للاتصال بالآخرين.
-قد تعتبر برامج التلفزيون وسيلة للتعليم الاجتماعي.
- قد يستخدم التلفزيون في إثبات الكفاءة أو السيطرة.

اعتمدت إرصادات السا على ملاحظات خاصة بعلم الأعراق البشرية داخل المواقف العائلية، ولكن يمكن إيجاد تلك الاستخدامات الاجتماعية في الأنواع الأخرى من البيئات الاجتماعية أيضًا. على الرغم من أن استخدام الوسائط عادةً ما يحدث في المنزل، إلا أنه من الممكن أن يتأثر على العلاقات خارج المنزل. على سبيل المثال، تطرح الوسائط الموضوعات عامة للمباشرة في مكان العمل وبعض البرامج التلفزيونية العامة أو الأحداث الإعلامية قد تشكل حياة أمة بأكملها. في حالة الأطفال والمعاقين، فإن الوسائط وسياقاتها لها العديد من الاستخدامات، خاصةً في مواقف مجموعات الأصدقاء.
في الجزء التالي سنرى بعض أهم النواحي التي قد تؤثر بها الوسائط ومحتواها على علاقات مجموعات الأصدقاء من الأطفال والراهقين في ثلاثة بلدان.


استخدام الوسائط مع مجموعة الأصدقاء

تلعب الوسائط دورًا مهمًا في الحياة اليومية للأطفال، ولكنها بطريقة غير مرئية يمكن أن تحمل مكان أحد الأصدقاء أو تستخدم في اللعب بدلاً منهم. بينما يوجد الأصدقاء من حولنا، يفضل الأطفال الصغار استخدام الوسائط في اللعب، وبالتالي يفضلون صحبة الأصدقاء عن الوسائط. بينما يفضل الأطفال الأكبر سنًا والراهقون قضاء الوقت مع الأصدقاء في الخارج عن استخدام الوسائط ممّا. ولكن إن شعر الطفل بالوحدة أو كان وحيدًا، تستطيع الوسائط أن تعمل كصديق حيث تعرف اتصالات اجتماعية في شكل شبه تفاعلات اجتماعية، واستخدام الوسائط يعد نشاطًا رمزيًا يمكن استخدامه بشكل منفرد. وكما قال أحد المراهقين الإسبانيين البالغ من العمر 17 عامًا: "أكثر ما أحبه هو لعب كرة القدم مع الأصدقاء وثاني أكثر الأشياء هو مشاهدة التلفزيون أو اللعب بالألعاب الحاسوب".

من أكثر الوسائط المهمة للأطفال والراهقين هي التلفزيون: بشكل عملي حتى كل طفل في إمكانه استخدام التلفزيون وعادة ما يستخدم بشكل يومي، وعلى الرغم من استخدام التلفزيون في المنزل، سواء كان بشكل فردي أو مع العائلة والآخرين، فإن له أهمية أيضًا في علاقة الأطفال والراهقين بنظرائهم. ولكن استخدام الاجتماعي في مجموعات الأصدقاء عادةً ما يتخذ مكانه بعد الاستخدام وليس في موقف الرؤية الفعلية.
يعد استخدام الوسائط حديثًا اجتماعياً في حدق ذائقه عند مشاركة الأصدقاء والأشقاء أو الآباء. تركز الحالة تماماً مع ألعاب الحاسوب وأجهزة الألعاب؛ فينما يفضل الأطفال مشاهدة التلفزيون بمفردهم، يعتبرون أن استخدام ألعاب الحاسوب في شكلها الجماعي أكثر متعة. قد يكون استخدام الحاسب في اللعب وأجهزة الألعاب من الأنشطة الاجتماعية تماماً، خاصة بالنسبة للبنين عندما يلتقط الآخرون حول أحد ما يقوم باللعبة ويقدمون النصيحة، ويقوم كل بدوره ويتعلم عن الألعاب والحساب معًا.

كما يقوم الأطفال الأكثر سنًا والمراهقين في ممارسة الألعاب على الإنترنت، ومن الشائع في فئة مشاركة الألعاب على الإنترنت مع الأصدقاء عن طريق المومد، حيث يشتركون لألعاب أو أكثر في نفس اللعبة.

من المتعة اللعب مع صديق، نحن نمارس لعبة نورة الهوكي القمي ونكتب اللعب في الوقت حيث يستخدم أحدنا أرقة المفاتيح والآخر رصا اللعب، هناك يستطيع أثنا المشاركة في اللعب. عادةً ما ألعب مع صديق.

(صبي فلسطيني يبلغ 7 أعوام)

يعتمد الأمر على اللعبة في إن كنت أفضل اللعب بمفردي أو مع صديق، إن كانت اللعبة يستطيع أن يلعبها فرد واحد فقط في كل مرة، إنن أفضل اللعب بمفردي. ولكن بالطبع إن كان هناك من يمنع النصيحة - كما في الألعاب الاستراتيجية - فمن الأفضل اشتراك أثنا في التفكير واللعب.

(صبي فلسطيني يبلغ 15 عاماً)

ليس كل الأطفال أو المراهقين لديهم إمكانية استخدام أجهزة الألعاب أو الحاسب في المنزل ولكن بشكل عام ككل طفل يعرف مثل تلك الألعاب حيث من الممكن استخدمها في منازل أصدقائهم أو معارفهم أو في الأماكن العامة. يلعب
الأطفال الفنلنديون الألعاب على الحاسب الشخصية، وكذلك أجهزة الألعاب منذ فترة بعيدة، بينما في إسبانيا وسويسرا يعد الأطفال أكثر استخدامًا لأجهزة الألعاب المتصلة بالتلفزيون (الأثاث) بينما بدؤوا في استخدام الحاسب عندما كانوا أكبر سنًا. وكذلك في إسبانيا ترتبط ألعاب الحاسب وأجهزة الألعاب بمجموعات السن المختلفة، ولكن في فنلندا وسويسرا ليست إلى هذا الدور. في إسبانيا، يفضل الأطفال أجهزة ألعاب الكمبيوتر، بينما ألعاب الحاسب يفضلها الأكبر سنًا.

تعد أجهزة الألعاب موضة قديمة، فنحن لدينا أحفاد في المنزل، ولكننا لا نستخدم كثيرًا. الآن تلعب ألعاب الحاسب. تعد أجهزة الألعاب للأطفال الأصغر سنًا حتى إلى 12 عامًا، لأن ذلك بعد ذلك ستظهر باللل الشديد مع ألعاب الفيديو.

(صبي أسباني يبلغ 15 عامًا)

когда يرجع الأمر إلى مهارات الحاسب، فيبدو أن هناك اختلافًا واضحًا بين الدول. معظم الأطفال البلغين من العمر ست وسبع سنوات يستخدمون الحاسب بالفعل، بينما في إسبانيا مازال الأطفال البلغين التاسعة والعشرين يحتاجون إلى المساعدة في إنزال الأطفال على الحاسب بمساعدة أبائهم أو أشقائهم الأكبر منهم.

ويبدو هذا الأمر إلى ممارسات مختلفة في تلك البلاد. ففي فنلندا، (أيضًا في سويسرا، خاصة في الطبقات الاجتماعية العليا) يسمح ويتسبب الأطفال على استخدام الحاسب بمفردات في سن مبكرة، بينما في إسبانيا يعتقد أنهم في حاجة إلى المساعدة سواء من الآباء أو المعلمين، وهذا لا يسمح لهم باستخدام الحاسب دون صحة البالغين.

مشاهدة الفيديو مع الآخرين أمر شائع تمامًا في الدول الثلاث. بخلاف برامج التلفزيون، تستخدم أجهزة الفيديو بشكل أفضل برقة الأصدقاء وكذلك بسبب إمكانية استخدامها عند الحاجة. في المساء قد لا يتاح الوقت الكافي للأطفال ليكونوا بصحة أصدقاءهم، فلا يرغبون في قضاء تلك دقائق القليلة في مشاهدة التلفزيون، ولكنهم عندما
يملئ الكثير من الوقت مع الأصدقاء، فقد يقضون ساعات في مشاهدة أحد الأفلام السجلا من التليفزيون، أو من متجر تأجير أفلام الفيديو، أو تم تبديله مع أحد الأصدقاء، أو أنه أحد البدايات أو تم شراءه.

أحب اللعب بجهاز السوبر نينتيندو مع أصدقائي. كما أنا
تشاهد أفلام الفيديو معًا. صديق لي لديه قناة خاصة بالأفلام في
المنزل. دائمًا ما يقوم بتسجيل الأفلام من تلك القناة، وتتفاصل في
منزله وتشاهد تلك الأفلام لمدة ساعات فترة بعد الظهر.

(صبي سويسري يبلغ 12 عامًا)

كما يمكن أن تكون أفلام الفيديو مركزًا لثقافة الشباب المتحركة، كما هو الحال
على سبيل المثال، في مشاهدة المراهقين لأفلام الرعب، وكذلك الأفلام الدرامية وأفلام
العنف. يمكن استخدام هذه الأفلام عند مشاهدتها في منزل الأصدقاء حيث عادةً
لا يوجد الآباء أو لا يهتمون بذلك، لإثارة إعجاب باقي أفراد المجموعة خاصة عند
مشاهدة أقصى أنواع هذه الأفلام.

يبدو أن هناك اختلافات ثقافية مهمة عند استخدام الوسائط في وجود الصحة.
ويبدو هذا الأمر إلى اختلافات في تنظيم الحياة اليومية. في إسبانيا، يتم إطلاق
الأطفال والراهقين والعديد من الأنشطة بعد المدرسة (الأنشطة الرياضية وفصول اللغات
الأجنبية، الخ)، وذلك فإن اليوم الدراسي طويل ولديهم القليل من وقت الفراغ غير
المنظم خلال الأسبوع في فنلندا، من ناحية أخرى، الأيام الدراسية قصيرة وتأخذ
الأنشطة المتنوعة وقتها في وقت متأخر من النساء، وحيث تعمل معظم النساء خارج
المنزل، فعادة ما يقضي الأطفال والراهقين أوقات بعد الظهر برفقة الأصدقاء،
واستخدام الوسائط معًا قد يكون هو من أهم الأنشطة - ولكنه بالتأكيد ليس النشاط
الواحد - خلال هذه الساعات حيث تتاح أجهزة المنزل والوسائط للأطفال. في
سويسرا، يمكن الصغار وقتًا أكثر تطليعًا عن نظرائهم في إسبانيا، ولكنهم يقضون
وقتًا أقل بدون مراقبة آبائهم في فنلندا، وهذا فهم يقضون وقتًا أقل في استخدام
الوسائط مع أصدقائهم.
عادةً ما أشاهدهم التليفزيون مع أصدقائهم في فترة ما بعد الظهر.
بعد المدرسة، وفي المراسلة، تتم ممارسة كل الهوايات، فتأتي لا تملك أي وقت في المساء.

(فتاة فنلندية تبلغ 10 أعوام)

كما يمكن استخدام الوسائل المختلفة مع الأصدقاء خارج المنزل. يبدو أن المراكز الترفيهية مع ألعاب الكمبيوتر هامة للغاية، خاصةً المراهقين الإسبان. فهم يذهبون إلى تلك المراكز في فترة المساء، ونهائيات الأسبوع، لمجرد الخروج واللعب والتحدث مع أصدقائهم. إذا بدركون أنهم لا يستطيعون إنفاق المزيد من الأموال على الأجهزة، لأنه ليس لديهم الكثير، ولكنهم يذهبون إلى المراكز الترفيهية على أي حال. في بعض الأحيان، قد توجد هناك فتاة أو مجموعة من الفتيات، ولكن لا يعد هذا أمرًا عادياً بالأمر. ففي سويسرا لا يسمح بدخول المراهقين الأقل من 12 سنة إلى تلك المراكز، وذلك لا يعد جزءًا من ثقافة الشباب. في فنلندا، لا تجد تلك المراكز إلا في المدن الكبرى فقط؛ لذلك فهي لا تلعب دورًا كبيرًا في حياة الشباب بشكل عام. في فنلندا، يستطيع الأطفال والشباب استخدام الوسائط المتعددة في أماكن عامة متنوعة، فهم يلعبون ألعاب الحاسب أو يستخدمون الإنترنت في المكتبات العامة، وفي بعض المدارس يمكن استخدام أجهزة الحاسب خلال المساء. في سويسرا وإسبانيا، توفر أجهزة الحاسب أيضًا للتلاميذ خلال بعض الدروس وتحت مراقبة المعلم.

نحن نستخدم الإنترنت ونلعب ألعاب الحاسب في المكتبات. يمكن أن تقوم بحفظ جهاز الحاسب أولًا ولكنني أعزم هذا عادةً مقدماً عند ذهابي. يمكنك القيام باستخدام الحاسب إن لم يكن محجوزًا، ولكن من الممكن أن يأتي أحدهم ويتوصل إن لديه حجز ما. عادةً ما تكون الأجهزة مشغولة، لذلك إن لم تتم بالمجمل لا يمكنك استخدام الإنترنت أو أي شيء. على الأقل في قسم الأطفال، هناك دائمًا أطفال صغار يلعبون بالحاسب.

(فتاة فنلندية تبلغ 12 عامًا)
الوسائط مصدرًا للموضوعات العامة في اللعب والتحدث:

على الرغم من عدم استخدام الصغار للحساسات مع أصدقائهم، إلا أن الوسائط ومحترف الوسائط يمكن أن يتدخل في تفاعليهم معهم. على سبيل المثال، تعد برامج التلفاز المعروفة من أكثر الموضوعات التي تتم مناقشتها في مجموعات الأصدقاء بالنسبة للمرأة والأطفال الأكبر سنًا عادةً ما يحدثون عن محتوى الوسائط، ولكن بالنسبة لنهم أصغر سنًا فإنهم أشكال التواصل في الألعاب. عادةً ما ينمى الأطفال الأصغر دروسًا يرتبط بالوسائط يلعبونه مع بعضهم البعض. حيث تؤخذ الشخصيات والفكر من وسائط عامة، خاصةً في أفلام الكرتون والبرامج التلفزيونية الأخرى، ولكن في بعض الأحيان أيضًاً من ألعاب الحاسب. في الواقع قد ينظر إلى الوسائط ومحترفاً كجزء في غاية الأهمية "المعرفة الطفولية: القائدة الثقافية الخاصة بالأطفال". وقد ذكر الطبيب النفسي السويدي رونبرج (1987) أن الوسائط اختبأت مكان الأطفال الأكبر سنًا مصدر التفاعل ومصدر أنشطة اللعب.

تُقسم لعبة الرجل الأخطبوط، حيث إنه من المعتادة ببساطة على الحائط كما هو من المعتادة أن تكون مثله. كما أُنا ثابث بشخصيات السلاحف، فتاء لدي دوناتال ومايكل أنجلو، ثم يكون لدى روكستيد، إنه شديد الغباء حتى أنه يفسد دائمًا.

ومايك أنجلو هو الأفضل.

(خوفن فنلندي، 6 أشياء)

فب بعض الأحيان يعتمدشكل وسائط الأطفال الذي تتخذه والمكان الذي تتم فيه، مع ذلك، يعتمد على الآباء والمعلمون والبالغين الآخرين. وتتوضح تمامًا الفجوة بين ثقافة الوسائط الخاصة بالأطفال واستخدام الوسائط في المنزل والوسائل التي يفضلها المليون في سويسرا، حيث إن الوسائط الإلكترونية وكذلك التي تتعلق بالألعاب في بعض الأحيان محرمة في بعض رياض الأطفال. لا يسمح للأطفال بإحضار أي وسائط
تتعلق بالألعاب الحضانية، ولا يفضل المعلمنون الوسائط المتعلقة بالألعاب؛ ولكن بدلاً من ذلك يحاولون تشجيع الأطفال على قراءة الكتب المصورة وممارسة الألعاب المرتبطة بالقصص التي يقرؤونها.

بالطبع، من الصعب الفصل بين الوسائط الإلكترونية والكتاب المصورة، حيث إن أكثر الكتب المشهورة هي تلك الأكثر مبيعًا وغالبًا ما تناج تلك القصص وشخصياتها بالشكل المروع والسمعي-المرئي. ويستخدم كاینر (1991) مصطلح "النظام الفائق" عند الإشارة إلى العوالم التسويقية التي تحتوي على شخصيات الوسائط على الأخص، حيث عادةً يستحب على المستهلكين والطلوك معرفة أي الوسائط (مسلسل تلفزيوني، أو فيلم، أو لعبة حاسب، أو كتاب، أو لعبة أو منتج دعائي) هو السبب في هذا الانتشار فجميعها قريبة الصلة ببعضها والداخل النصي بينها قوى للغاية.

كتاب المفضل هو الملك الأسد. لدينا الكثير من تلك الشخصية على الأرجح ثلاث منها. واحدة منها على هيئة ألعاب الرقعة، ثم التلفزيون، لا، فيلم الملك الأسد، وشريط كاسيت للملك الأسد، ودغة لعبة الملك الأسد وعبة حاسب الملك الأسد، وأخيرًا كتاب الملك الأسد.

(قصة فنلندية، 7 أعوام)

كلما تقدم الأطفال في السن، يكفوون عن لعب دور وربط بالوسائط كما يفعل الأصغر سنًا. ولكن في المقابل قد يطرحون مناقشات لا تنتهي من التلفزيون، والفيديو والألعاب مع أصدقائهم؛ ويستخدمون الكلمات بدلاً من الأشكال الباستيكية خلال لعبهم المرتبط بالوسائط. يتم التحدث عن برامج التلفزيون والفيديو في المدرسة والأماكن الأخرى التي يتجمع فيها الأطفال والراهقون. وقد يكون أحد برامج التلفزيون في غاية الأهمية في أحد حلقات مجموعة الأصدقاء حتى إنه يتوجب على الأطفال مشاهدة البرنامج في كل مرة يتم عرضه؛ كي يستطيعوا دخول المناقشة خلال فترة الراحة في المدرسة. بعض البرامج غاية في الأهمية على المستوى المحلي فقط، ولكن غيرها مثل
بغرلي هيلز ٩٠٢١٠ أو إكس فايلز قد تكون من الموضوعات العامة للاهتمام والمناقشة على المستوى العالمي.

في بعض الأحيان تتحدث عن الأمور الفارقة، فال أمر يعتمد على رفعتك. في بعض الأحيان تتحول المناقشة إلى موضوع معمق، حول إن كان هذا ممكنًا أم لا. إن الأمر يشبه كالم تحاول تغيير العالم، أعني أنت تتحدث بالفعل عن هذه الأشياء.

(فتيات فنلندية، ١٥ عامًا)

يتحدث الصبية كثيرًا عن الحاسب وأجهزة الألعاب ويتبادلون الملاحظات عنها مع بعضهم البعض. وقد تحدث تلك أهمية الاتصالات المحوسبة بين الجنسين، تلعب البنات الألعاب أيضًا ولكنها لا تتحدث عنها مع أصدقائها كما الصبية، أو على الأقل ليس بنفس مستوى الحماس.

يقرأ الأطفال والراهقون الكتب أيضًا، ولكن لا يبدو أنها تحصل على نفس النوع من الأمور وسط حلقات الأصدقاء كما الوسائط السمعية البصرية. من أحد الاختلافات المهمة هي تراجع أهمية الكتب في إسبانيا، بينما في سويسرا وفنلندا يمثل الأطفال العديد من الكتب الخاصة منذ سن مبكرة. يميل الأطفال السويسريون ممن يفضلون القراءة في وقت الفراغ، يميلون إلى قراءة الكثير من الكتب، ومع ذلك، في فنلندا لا يمكن اعتبار القراءة تشابهًا للمنزل، حيث تلعب الكتب دورًا هامًا في العديد من أنواع الثقافات الفردية، على سبيل المثال ممن يفضلون كتب عن الأحصنة أو مهتمين بقصص الخيال العلمي.

هاتف أداة مهمة للأطفال البكر، ولكن المراهقين لاتواصل مع أصدقائهم، ليس فقط في تحديد موعد اللقاء، ولكن كنوع من الأكشنة الخاصة للاجتماع. فعلى الهاتف يمكنهم تشارك مزحة كونهم في غرفتهم الخاصة بمفردهم، بعيدًا عن مراقبة الكبار، خاصة إن كان لديهم هاتف لاسلكي. قد تقوم الفتيات بشكل خاص في عقد
المناقشات الطويلة على الهاتف مع أصدقائهم، حتى إن كان يرين بعضهن البعض يوميًا في المدرسة. في فنلندا، لدى العديد من المراهقين هواتفهم المحمولة الخاصة أيضًا، يأخذونها معهم في كل مكان.

كل مساء أقوم بالذهاب إلى كابينة هاتف عمومي للاتصال بالأصدقاء عن طريق بطاقة الاتصال ... وبالتالي لا أشعر بالإزعاج من والدي. فهم يشتككون مني إن استخدمت الهاتف طويلاً، ولا أرغب في أن يستمتعوا إلا وإذا أتحدث مع أصدقائي عن مشاكل أواجهها مع صديقي.

(فتاة سويسية، 15 عامًا)

يستخدم البريد الإلكتروني ومجموعات الدردشة على الإنترنت لنفس هذا التواصل الخاص. وذلك في أجزاء ثقافة الحاسب التي تتميز بها الفتيات مثل الصبية؛ في الواقع فإن الفتيات المراهقات الفنلنديات يستخدمن البريد الإلكتروني وحجزات الدردشة أكثر من الصبية.

من السهل أن نبدأ في التحدث للناس، عندما أرغب في التحدث إلى شخص ما بشكل أكثر تعمقًا، فإنه يكون أمرًا شاقًا في حالة المواجهة أكثر منها على الإنترنت.

(فتاة فنلندية، 16 عامًا)

الوسائط والثقافات الفرعية والهوية:

عندما يقل الأطفال في اعتمادهم على أبائهم وعائلاتهم، فإنهم عادةً ما يرغبون في التأكيد على امتلاكهم لمجموعة من الأصدقاء أو ثقافة خاصة بالشباب. فهم يرغبون في ارتداء الملابس والتصرف كأصدقاءهم وأسيلوهم الذي عادةً ما يكون سخيفًا
من رمز أو منتج ثقافي شائع (انظر أيضًا باك و فوجلسن، 1997) من خلال مظهرهم، يرغب الشباب في التوضيح للآخرين إلى أي مجموعة ينتمون إليها.

تتعلق ثقافة الشباب يومًا بعد يوم بمذهب الاستهلاكية، تبعًا لاستراتيجيات أسواق الشباب وارتفاع عدد الشركات. وتنتج الرموز والمشاهير والمجموعات وأصناف المواد الرياضية والمنتجات التجارية الخاصة بالأفلام والسلسلات، تنتج من أجل تقييد الشباب إلى عادة شرائية ومنتجات محددة. في هذا الإطار، يمكن أن تكون منتجات الوسائط (مثل الألعاب وأسطوانات النيز وأشرطة وأسطوانات الموسيقى والمجّلات وأشرطة الفيديو) يمكنها أن تكون مراكز للتبادل الشبكات. عادةً يكون من المهم أن يصبح الأطفال أعضاءًا في مثل تلك الشبكات حيث إنها الأكثر يسرًا وثمنًا للدخول إلى وسيلة جديداً. في حالة الألعاب، يمكن أن يكون التبادل أيضًا ذا طبيعة غير مادية مثل المعرفة الخاصة بالأفلام، والملاحظات، وكلمات السر، الخ، وتم مشاركتها مع الأصدقاء (ووفقًا للأصدقاء).

نحن نتبادل الألعاب. نشتري بعضها ونتبادل الآخر.

(فتات إسبانية، 12 عامًا)

نحن ننسخ ألعاب الحاسب التي نستخدمها. نحن لا نشتريها أو نؤجرها فننسخها أسهل للغاية.

(صبية إسبانية، 15 عامًا)

عادةً ما يشجع الشباب شيئًا أو شخصًا، سواء كانت فرقة موسيقية، أو نجمًا سينمائيًا أو بطلًا سينمائيًا ويتناولواهم في هذا التشجيع مع الأصدقاء. وعلى الرغم من ذلك، فيما يتعلق برموز الشباب، يظهر الاختلاف الجنسي في اتباع النمط التقليدي، حيث يعجب الفتيات عادةً بالشاب الوسيم أو أحد المشاهير من الفنانات أو نجم أحد الأفلام، وعادةً ما يشجع الشباب أبطال الرياضة.
عندما أدرك أن أرغب في أن أكون مثل سباريس جيرلز

(فتاة أسبانية، 10 أعوام)

رموزهم هم نجوم كرة القدم ستيفان تشابويسات ولارس رينك.
كما أتت أمك صبورًا إمارا ومن فريقها في غرفتي. كما أمتك
فاعالة كل منهما أيضًا حيث أعرضها في بعض الأحيان عندما
لعب كرة القدم مع الأصدقاء. كما أتت أشادت القنات رياضية
محددة: لأنه دائمًا هناك ما هو جديد عنهم.

(صبي سويسري، 12 عامًا)

حتى عندما لا تعتقد بالضرورة مجموعات الثقافات الفرعية على منتجات الوسائط
أو استهلاك الوسائط (كما هو الحال في بعض الرياضات)، من الممكن أن يوجه
اختيارات الوسائط لهؤلاء المنتجين إلى مجموعة ما، حيث إنهم من المهم استخدام نفس
الوسائط ومعينة محتواها كما الأفراد الآخرين في المجموعة، وبالطبع فالوسيط المختار
يجب أن يتعلق بنفس الاهتمام المشترك. كما يمكن أن تتكون ثقافة الشباب وتبدو حول
الوسائط. حيث تتشابه تلك الحالة مع واحد أو أكثر من التجمعات الكبيرة من الناس
المهتمين باستخدام نفس النوع من الوسائط. كاهتمام محبي الحفلات بتكنولوجيا
الموسيقى: وكذلك فمحبو الخيال العلمي أو أصحاب الهبوس الحاسي يمكن إيجادهم
في كل مكان. تلك المجالات المتخصصة من الاهتمامات لا ترتبط عادةً بونوع واحد من
الوسائط فقط، ولكن يلجأ الجمهور إلى محتوى محدد من الوسائط ويستخدمون كل
الوسائط المتاحة حول كل ما يخص هذا الاهتمام سواءً عن طريق التلفزيون، أو الكتب،
أو المجلات، أو الأفلام، أو ألعاب الحاسب أو الإنترنت. في بعض الأحيان يمكن أن
يكون محتوى الوسائط المفضل محدد للغاية حتى إنه لا يوجد في المنطقة المحلية من
يهتم بنفس الفكرة (على سبيل المثال في حالة صبي من مدينة صغيرة يهتم بالأعمال
الفنية اليابانية مثل مانجا)
لذلك يمكن إيجاد مجموعة ذات نفس الاهتمام
وآخرين بشكل افتراضي في العالم من مجموعات المناقشة على الإنترنت.

72
كما في حالة أي هواية، يمكن أن تلعب تلك الوسائط التي تتعلق بالاهتمامات دورًا مختلفًا في حياة الصبي: فقد تكون أهم شيء في العالم ولكن لفرد آخر قد تكون مجرد هواية ضمن غيرها من الهوايات. عادةً ما يتعلق هذا الأمر بالسنتين: بالنسبة للمرأة، يكون أكبر سنًا في الارتقاء، على سبيل المثال، بنمط موسيقي معين أو بثقافة خاصة لم يعد أمرًا خاصًا، حيث كان من الطبيعي في حياتهم أن تكون ثقافات المجيبين أكثر أهمية وله، حدود دقيقة. فمن يفضل الموسيقى التقليدية لا يجب بالضرورة أن ينتمي إلى محبي الحفلات، ولكن قد يكون له هوايات أخرى أيضًا، ويمكن أن يهتم محبو الحاسب بالرياضة.

أنا شخصي أحب المنزل، أرتديملابس الواسعة... ومن محبي الحفلات: أنتي أحب تكنولوجيا الموسيقى. كما أنتي فتى رياضيًا لا أشجع أي فريق. حتى أنتي لا أظل في البيت كثيرًا، ولكن مع الأصدقاء في الخارج.

(فتاة سويسري، 15 عامًا)

مازال الرجال ينتمون الأكبر سنًا ببحث عن هويتهم ولكنهم أكثر نزوعًا إلى الشك تجاه الحركات العامة واتجاهات التجارية. حالياً تقدّم الهوية المختلفة والأنساق الأكثر فردية إلى مزيج من الأنماط المختلفة تعتمد على أراء مختلفة أو مناسبات. وغالبًا ما يكون التأثير قليلاً بالنسبة لبرامج التلفزيون أو أحداث العلاقات العامة الموجهة بشكل خاص إلى تلك المجموعة العمرية. يستخدم الصفراء الثقافة العامة كمصدر للحصول على الرموز التي يمزجها لخلق أشكال جديدة.

رمزي المفضل هي المغنية كليوديا جانج... وفي الواقع لست في سن يسمح بأن يكون لي رمز ما... ولكني أحب أغانيها. فهي تغني الأغاني الشعبية... ليس لدي صورة لها في غرفتي ولكني أحب الطريقة التي تغني بها.

(فتية سويسري، 15 عامًا)
أحب مشاهدة السلسل التلفزيوني طبيب ماطفي، كل يوم إن كان ممكناً. كما أحب مشاهدة أفلام العنف، ولكن لا يجب أن تكون شديدة العنف. فيما عدا ذلك لا أشاهدها. إن شعرت بالحزن، أشاهد أفلام الحب، وإذا واجهت المشاكل مع والدي على سبيل المثال، عادة ما أشاهد الأفلام الماطفية، وأشعر بتحسن مرة أخرى.

(فتاة سويسرية، 15 عامًا)

في مقابلات مع الأطفال السويسريين، قالوا إنهم يرفضون تماما الوسائط إن كان من المفترض أن تحكم ما اعتبروه الثقافة الحقيقية للشباب. شدد المراهقون الفلسطيين على أن الصفر يختارون أنماط استخدام الوسائط تبعًا لاهتماماتهم الخاصة، وليس تبعًا لما يفترض أنه تم اختياره في ثقافة فرعية سابقة.

مناقشة

لا يبدو استخدام تكنولوجيا الوسائط مثيرًا للمشاكل في علاقات الأطفال مع أصدقاءهم. فاستخدام الوسائط لا يستبدل بالاتصالات والتفاعلات مع الأفراد الحقيقيين في أي من المجموعات السنية التي تمت دراستها. يعد استخدام الوسائط أمرًا متكاملاً في الأشكال الاجتماعية مع الأصدقاء بأئتمان متنوعة وتداخلية.

يستخدم الأطفال والقادة الوسائط برفقة الأصدقاء. فاستخدام الوسائط جزء واحد من الحياة اليومية: التفاعل مع الآخرين يحدث أثناء ذلك. غالبًا ما تحتل مشاهدة التلفزيون عند التجمع الأسري، ولكن تستخدم أجهزة الألعاب أو ألعاب الحاسب مع الأصدقاء كذلك. كما وجد أن الأطفال الأصغر يشتركون في أنشطة اللعب (أجهزة الألعاب، ألعاب الحاسب) مع الأشقاء الأكبر وأصدقاءهم، وبعد هذا الأمر في الواقع من الطرق الفعالة لتعلم مهارات الحاسب. كما تستخدم الوسائط أيضًا مع الأصدقاء.
خارج المنزل: في منازل الأصدقاء والمدارس والمكتبات والأماكن العامة مثل الألعاب التي تعمل بالقطع النقدية.

كما تقدم الوسائط أيضاً أفكاراً للحوار بين الصغار. حيث يعد محتوى الوسائط مصدرًا مهمًا للأطفال الصغار عند لعب الأدوار مع أصدقائهم. كما تعد الألعاب المرتبطة بالوسائط جزءًا من البيئة الثقافية للأطفال. عندما يكبر الأطفال، تحل المناقشات الخاصة بمحتوى الوسائط مكان اللعب المرتبط بها. وعلى الرغم من أن الأطفال والراهقين لا يميلون إلى مشاهدة التلفزيون بصبحية أصدقاءهم، إلا أنهم عادةً ما يlógون على تلك البرامج والأفلام التي يشاهدونها ويعتبرونها وسط الراهقين، تتم المناقشة الموسيقى بشكل واسع النطاق، كما هو الحال في ألعاب الحاسب وأجهزة الألعاب - كلًا من الأدوات في حد ذاتها والألعاب المختلفة.

تستخدم الوسائط ومحتراماً في تقوية العلاقات بين الأصدقاء والشعور بهوية المجموعة. ونتيجة لتلك منتجات الوسائط والموارد المالية الحدودية للعديد من الأطفال، فقد ادى هذا إلى اللجوء إلى مبادلة الشرائح والأسطوانات وأشرطة الفيديو والأفلام مع بعضهم البعض أو نسخ تلك المواد؛ وبالتالي فإن تبادل الشبكات بثلك الطرق هو الطريقة المثلى لاستخدام تنوّع أكبر من منتجات الوسائط. تَعْبُر مجموعات الثقافات الفرعية المختلفة عن هوية مجموعتهم عن طريق التشابه في استخدام الوسائط. وتتم تغذية ثقافات المجمّبين بالأفلام والمسلسلات الموسيقى والمجلات وغيرها. كما يمكن استخدام الوسائط كوسيلة لتعبير الفرد عن هويته بنوعًا تنوّعًا في الاختيارات لأكثر الأحوال الممكّنة.

معظم الأطفال توجههم العائلة في صغرهما، وكلما تقدموا في السن ووجههم الأصدقاء، وازدادت الوسائط المتاحة لهم وازدادت الأمكاًن المفتوحة لهم. لهذا، تقل أهمية الوسائط المستخدمة في المنزل والوسائط التي يمكن استخدامها في الأماكن العامة، أو الوسائط المتحركة هي الأكثر شيوعًا. يستخدم الصغار الذين توجههم الأسرة المزيد من الوسائط في المنزل أو غرف النوم، بينما يستخدم الأطفال الذين يوجههم أصدقائهم وسائط خارج منزلهم.
خلال سن البلوغ، تصبح هوية المجموعات جذابة للغاية. فالراهقون الصغار يرغبون في أن يكونوا جزءًا من المجموعة، يستخدمون نفس نوع اليوسائط ومرتين لنفسلبهم: باختصار، قلقون شكلًا ما، أما المراهقون الكبار فتمكنهم الزياد من السحوب تجاه الظواهر العامة أو عروض اليوسائط الدامية. فهم يستخدمون محتوى اليوسائط كمصدر أولي للنماذج الخاص، لتشكل ثقافة الشباب. لهذا، تقدم اليوسائط نموًا لا نهائيًا من أسلوب الحياة، والقيم وأنماط الحديث والسلوك. لهذا، فإن القيادة التي تستخدم بها اليوسائط أكثر أهمية من مضمون اليوسائط ذاته.

وفي هذا المقال حاولنا أن تلقي الضوء على الاختلافات والتشابهات بين الثقافات. وقد دعت دراستنا على أن هناك خصائص محددة يمكن رؤيتها كممتعات الخط التنموي العام، إلا أن هناك اختلافات أظهرت اختلافات مهمة ثقافية لا يمكن تجاهلها. بحيث إن هذا التعبير يجمع من مشروع مازال في مرحلة التأسيس، فيجب النظر إلى النتائج على أنها اختلافات تمهيدية وتقديم الخطوط الإرشادية لمزيد من التحليل.

كما وجدنا هناك اختلافات بين التوقيت الفردي والثقافي. على سبيل المثال، يبدو الانتقال إلى المجموعات أو ثقافات المعجبين له أهمية خاصة من سن 12 إلى 13 سنة في سويسرا، بينما في فنلندا يتعلق هذا الأمر أكثر بالسن من 9 إلى 10 سنوات وفي إسبانيا من 15 إلى 16 سنة. يمكن النظر إلى تلك الاختلافات في التوقيت الثقافي على أنها تتصل بمجموعة استقلالية الأطفال والذور الذي تلعبه الأسرة في حياتهم. يتبني هذا النوع من الالتزام الشديد بمجموعة الشباب إلى المرحلة التي يحصل فيها الأطفال على المزيد من الاستقلالية من آلياتهم وتجهيزهم نحو ثقافات الشباب وبناء الهوية الشخصية. ويمكن تفسير الخطوة البداية في فنلندا نحو هوية الفرد والأدوات الفردية لليوسائط بمقدار الحرية التي يمتلك بها حتى الأطفال. ينظر للأطفال على أنهم مستقلون وينظمون أوقات فراغهم الخاصة في سن مبكرة دون مراقبة الكبار. في سويسرا وإسبانيا ينتشر نمو أقل حرية وأكثر حمالة من قبل الآباء. علاوةً على ذلك، مازال الحدود داخل العلاقات ضيقة في إسبانيا وبدا الانفصال عن الآباء والانتماء إلى ثقافة الأصدقاء في سن متأخرة أكثر من الدولتين الأخرى موضوع الدراسة.
في سن مبكرة، يبدو أن هناك اختلافات في الجنس عند استخدام الوسائط. تفضل الفتيات والصبية وسائط مختلفة أو أنواع مختلفة منها ويقومون بمشاريع مختلفة تتعلق بالوسائط. معظم الفتيات والصبية يقضون أوقاتهم في مشاهدة التلفزيون أو يلعبون ألعاب الحاسب أو أجهزة الألعاب، ولكن يفضل الصبية والفتين برامج التلفزيون وألعاب مختلفة، وبشكل عام يلعب الصبية المزيد من ألعاب الحاسب، وهم أكثر اهتمامًا بالحاسب ويتحدثون عنه أكثر من الفتيات. وتتداخل الاختلافات في العلاقات النوعية للكبراء في الدول الثلاثة في طريقة اتصال الفتيات والفتين بالوسائط ودمج محتوى الوسائط في أنشطتهم مع الأصدقاء. وتتضح هذا بشكل خاص في استخدام الوسائط الإلكترونية الجديدة، حيث وجدنا أكثر الاختلافات بين الجنسين في سويسرا وأقلها في فنلندا.

ملاحظات:

1- هذه نسخة معدلة بشكل بسيط من المقال الأصلي الذي نشر في النسخة الخاصة من:

European Journal of Communication, Spatial Issue: Young People and

Bعنوان the Changing Media Environment In Europe, volume 13 (4) 1998: 521-538

Media use and the relationships of children and teenagers with their peer
groups: A Study of Finnish, Spanish and Swiss Cases'. Copyright Sage Publi-
cations 1998.

وأعيد طبعها بتصريح.
المراجع

ألعاب الفيديو

ب ين الآباء والأطفال

Ferran Casas

ألعاب الفيديو

كانت ألعاب الفيديو أول تكنولوجيا للحاسب يمكن استخدامها من قبل العامة. ومنذ ذلك الوقت أصبحت تحتل مكانة كبيرة في الصناعة الترفيهية. وكانت أهميتها تتمثل في إمكانية التحكم فيما يحدث على الشاشة لأول مرة نتيجة الدمج بين التلفزيون وتكنولوجيا الحاسب. أصبحت ألعاب الفيديو من بين أهم وسائل التواصل الافتراضية للعصر (ليفيس 1997).

في عام 1992 احتلت ألعاب الفيديو وأجهزة الألعاب 10% من السوق العام العالمي للسيميا البصرية. وكان أكبر منتجين يابانيين لألعاب الفيديو على قائمة أهم 10 شركات للسيمات البصرية في العالم. وأصبحت ألعاب الفيديو ثقافة جديدة في فترة وجيزة - بعد أن قامت بتطوير عوامل كثيرة من السينما والألعاب الإلكترونية التقليدية (ليفيس 1997). لقد أصبح استخدام ألعاب الفيديو، مع أجهزة الحاسب وألعاب الفيديو المحمولة و ألعاب الفيديو المحمولة، ظاهرة عامة بين الأطفال خلال العقود الأخيرين. كما اعتبرت ألعاب الفيديو المحمولة من شئون الأطفال - أو حتى تكون أكثر تحديداً من شئون الصبيحة (على الرغم من وجود دليل على ازدياد اهتمام الفتيات).
ولكن جماعة البحث استجابت قليلاً لظهور ظاهرة ألعاب الفيديو، ولكن أهم ما أظهره البحث تركيزًا أساسيًا على التأثيرات السلبية افتراضيًا لألعاب الفيديو على الأطفال، ومع التسليم بأن ألعاب الفيديو أصبحت ثقافة الأطفال، فمن المهم طرح السؤال التالي: كيف يفهم الكبار تلك الثقافة؟ وكيف يتفهمها الأطفال ذاتهم؟ هل هناك تشابهات واختلافات بين الأطفال والكبار في نشاط ألعاب الفيديو؟

يوضح هذا الجزء نتائج أبحاث الكمني عن ألعاب الفيديو وهي النتائج التي تكونت من طرح هذه الأسئلة حول نواحي ثقافة ألعاب الفيديو الجديدة. وقد تناولت القضايا التالية تحديداً:

- كيف تختلف أفكار الأطفال والكبار حول ألعاب الفيديو؟
- هل حاول آباء الأطفال المحمدين بشأن ألعاب الفيديو مناقشة الموضوع بجدية مع أبنائهم؟
- ما نوع التواصل الشخصي الذي قدمه الآباء لأبنائهم بشأن ألعاب الفيديو؟
- هل الآباء على اطلاع كامل بألعاب الفيديو؟
- ما هو الدور الفكري الذي قد تلعبه ألعاب الفيديو في تحقيق التواصل بين الكبار والاطفال؟

بالاستخدام وسائل البحث الكمي حول استخدامات وأتجاهات ألعاب الفيديو المستخدمين لها، فقد سحبنا إلى اختبار فرضية أن مواقف الآباء والأمهات من الكبار المختلفة تجاه ألعاب الفيديو والمعدات التقنية الأخرى قد تكون نتيجة لتواصلهم وعلاقاتهم مع الأطفال، وشعور الأطفال بالرضا تجاه تواصلهم مع الكبار.

ملاحظات تمهيدية

أجرى البحث على عينة من الأطفال والآباء من خمس مدارس مختلفة في برشلونة. كانت المدرسة تجمع أطفالاً من طبقات اجتماعية مختلفة ومن مناطق مختلفة.
من المدينة، وقد صمم الاستفتاء ليتمكنوا من إلقاء الأسئلة نفسها على الأطفال وأبنائهم بشكل منفصل. قمنا باختيار أطفال من المراحل الدراسية السادسة والسابعة والثامنة حسب النظام الدراسي الإبتدائي لدراسة إسبانية، حيث تصل أعمارهم في تلك المراحل من 11 إلى 16 سنة، والتي تعتبرها مرحلة مهمة من وجهة نظر التواصل بين الأب وأبنائهم. تم اختيار تلاميذ من فصل واحد من كل مدرسة. كان استفتاء الآباء محددًا للغاية وهو طرح الأسئلة التي تتعلق بالطفل موضوع الاستفتاء في المدرسة. حصلنا على إجابات 70% من الآباء. تم الحصول على 183 من استفتاء زوجي والنتائج موضحة أدناه.

تضمنت الميزة عدد صبي أكثر من الفتيات بنسبة قليلة (5,67%)

وكان الأمر يرجع لرغبة أي من الآباء المشاركة في الاستفتاء. وقد قام الآباء بالإجابة عليه بنسبة 62% والآباء بنسبة 8,6% والنسبة البقية للكليهما. لم يكن هناك اختلاف مساهمة بين جنس الطفل وسنة لأي الآباء شارك في الإجابة على الجزء الخاص بالكبار من الاستفتاء (انظر الجدول 1-2).

استجابات الآباء

لقد أوضحتنا في الاستفتاء المعرفة الشخصية والعملية الخاصة بالآباء تجاه ألعاب الفيديو، عن طريق النتائج التالية:

- 50% لم يحاولوا تجربة استخدام ألعاب الفيديو
- 36% قاموا باختبارها في بعض الحالات.
- 24% يلعبون نادراً
- 27% يلعبون غالبًا
- 11% يلعبون كثيرًا.
الجدول 3.1 استجابة الكبار للاستفتاء الأبوي، مقسم على حسب جنس الطفل المستجيب.

<table>
<thead>
<tr>
<th>النوع</th>
<th>مستجيبون يملكون استفتاء الآباء</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

هؤلاء الذين لم يحاولوا أبدًا استخدام الألعاب غالبًا هم الأمهات أكثر من الآباء بنسبة 72.7% من العينتين الكلية كلاً، ولكن هناك صورة مختلفة ضمني وسط من يقولون إنهم يلعبون غالبًا أو كثيرًا، حيث يعتبر عدد الأمهات أكثر من الآباء على الرغم من أنه في مقالنا هذا يعني أربع أمات وثلاث آباء.

طبقً للكثير من النتائج علينا أن نتوقع ارتفاع نسبة الآباء ممن لا يلعبون ألعاب الفيديو مع أبنائهم. والإجابة على السؤال الثاني (هل تلعب ألعاب الفيديو مع طفلك؟) قد كشف عن أن 70% من الوالدين (عادة الأمهات أكثر من الآباء: p = 0.01) لا يلعبون ألعاب الفيديو مع أبنائهم بينما يلعب ثالث واحد نادرًا و 7% غالبًا (انظر الجدول 2). يؤثر العمر وجنس الطفل على إجابات الآباء.
الجدول 2.4 عدد مرات مشاركة الآباء في استخدام ألعاب الفيديو مع أبنائهم:

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستجيب</th>
<th>عدد مرات مشاركة الآباء في استخدام ألعاب الفيديو مع أبنائهم</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الأب والأم معًا الإجمالي</td>
<td>عدد</td>
</tr>
<tr>
<td>الاب</td>
<td>65</td>
</tr>
<tr>
<td>الأم</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>الإجمالي</td>
<td>83</td>
</tr>
</tbody>
</table>

أكثر من نصف الآباء في دراستنا ذكرنا أنهم لا يتحدثون مع أطفالهم حول ألعاب الفيديو (54,8٪ يتحدثون "نادرًا" و10,6٪ يتحدثون "غالبًا")؛ ولا يوجد اختلاف كبير يتعلق بجنس المستجيب بالنسبة إلى من قالوا "غالبًا" ومعظمهم من الرجال، وبالتالي، عندما تكون الإجابة "غالبًا"، فإن ذلك يوضح للإشاراة إلى الأولاد أكثر من البنات. كما يميل الآباء الذين لا يلعبون ألعاب الفيديو مع أبنائهم إلى عدم التحدث معهم حول مثل تلك الألعاب (يقع عددهم 27٪ من الآباء). فقط أثني عشرة من الآباء (9,1٪) من المعنونين هذه الألعاب قالت إنهم يتحدثون بين هم وآخرين مع أبنائهم أو غالبًا عن ألعاب الفيديو (كما هو موضح في الجدول 2.3). حوالي نصف عدد الآباء في مثلاً (64,4٪) لا يلعبون أي تحدث مع أبنائهم عن ألعاب الفيديو التي يلعبونها. ومن المفاجأة أن أثني من الآباء ذكر أنهم يلعبون غالبًا مع أبنائهم وحديث واحد وينت واحد، ولكنهم ذكروا في نفس الوقت أنهما لا يتحدثان معهما عن ألعاب الفيديو.
هناك اختلاف منهم بين هؤلاء الآباء الذين لا يلعبون أبداً - إجمالى 46 ح والآباء الذين لا يلعبون أبداً - إجمالى 10. في دراستنا هناك على الأقل 41 من الآباء الذين يلعبون أبناءهم - 96. في أربعة أحيان،%= 72.7% يلعبون ألعاب الفيديو كثيراً؛ بينما 7% اعتبروا أطفالهم يلعبون كثيراً في بعض الأحيان (في أغلب الأحيان الصبي). أكثر من البنات، ومن سن 14 إلى 18، 74.6% شعروا بأن أطفالهم لا يلعبون كثيراً.

الجدول 3.1 العلاقة بين الآباء والأبناء في حالة اللعب في حالة التحدث. كما أقر بها الآباء.

<table>
<thead>
<tr>
<th>تقرير الآباء عن التحدث مع طفلهم عن ألعاب الفيديو/هو يلعب</th>
<th>تقرير الآباء عن عدد مرات قيامهم باللعب مع أبنائهم بألعاب الفيديو</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>والإجمالي</td>
<td>أبداً</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>60</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>63%</td>
<td>1.3%</td>
</tr>
<tr>
<td>40</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>20.6%</td>
<td>40%</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>20.6%</td>
<td>20.6%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

إجمالى 187
إيجاز النتائج عند تلك النقطة من البحث:

- 30% من الآباء يلعبون ويتحدثون عن ألعاب الفيديو مع أبنائهم.
- 16% لا يلعبون ولكنهم يتحدثون.
- 9% يلعبون ولكن لا يتحدثون.
- 4% لا يلعبون ولا يتحدثون.

عند طرح السؤال هل تساعد طفلك على ممارسة نوع من التحكم عند الإفراط في اللعبة؟ تلقينا بعض الإجابات المثيرة للإعجاب. فقد أجاب آباء الأطفال الذين تراوح أعمارهم 11 و12 عامًا بنعم; أما بالنسبة لمن يبلغون 12 عامًا أجابوا بل. ومن نوى الأطفال الأكبر أجابوا حاولنا (آباء = 6900). أجاب خمس عدد الآباء بموافقةهم على استخدام الأطفال ألعاب الفيديو كجاذبة لسلوك الحسن عن جانب الطفل: وغالبًا للصبية أكثر من الفتيات (آباء = 4420). حاول بعض الآباء أيضًا تنظيم استخدام ألعاب الفيديو بفرض الشروط على الاستخدام (17% أجابوا في بعض الأحيان و9% أجابوا غالبًا) ومرة أخرى مع الفتية أكثر من الفتيات (آباء = 1100). دون اختلاف بين الأعمار، ونتيجة لذلك لا ينكر 72% من الآباء في تنظيم الاستخدام عن طريق فرض الشروط.

لا يعتد حوالي نصف الآباء بوجود أنشطة عرض بديلة لألعاب الفيديو (84.4%)
بينما 28% يعرضون البديل بشكل متكرر، والبقية تعرض البدائل أحيانًا. يتم عرض البدائل على الصبية أكثر من الفتيات، ويشكل أكبر من الأبل من الأم، ولكن الاختلاف إحصائيًا ليس بالكبير.

أخيرًا، سئل الآباء بعض أسئلة مقياس ليكرت (القياس من 1 إلى 5) تجري من لا يوافقون بشدة إلى يوافقون بقوة) عن صلة ألعاب الفيديو بالطفل من ناحية العاطفة، والفضل والتحكم بالنفس والأفكار الخيالية والعلاقات الاجتماعية عند استخدامها.
كما بحثنا في أراء الآباء عن فائدة ألعاب الفيديو بالنسبة للطفل. لا يعتقد الآباء بوجود العواطف الكريمة لدى الأطفال عند استخدامهم لألعاب الفيديو. بل إلى وجود ميزة معتدلة (المتوسط = 8,5؛ مجموعة قياسية = 1,8) ومع ذلك يذكر المصحبة في الاستماع بتلك الأنشطة أكثر من الفتيات (آباء = 2,000,000). لا يميل الآباء للموافقة على الإصرار المفرط للفتاة على الفيديو (المتوسط = 7,7)؛ عادةً ما يصبح الطفل غاضبًا بعد تمكنه من الفيديو (المتوسط = 6,5)؛ ويتكونون أكثر عدوانية بعد استخدام ألعاب الفيديو (المتوسط = 6,7)؛ أو يحاول نسيان المشاكل باللعب (المتوسط = 8,2). ليس هناك اختلافات كبيرة في تقديرات الآباء تجاه مثل تلك المشاعر بين الأولاد والبنات. عند مقارنة الإجابات التي قدمها الآباء بالنسبة للكثير من الأمهات، وجدنا اختلافات تقديرات الأمهات يمكن إلى عجز السلك العصبي لأطفالهن إلى ما بعد استخدام ألعاب الفيديو أكثر من الآباء بنسبة بسيطة (غير مهمة)، وينقل إلى الشعور بأن الطفل يلعب تلك الألعاب لنسيان مشاكله (آباء = 18,000).

يميل الآباء إلى الإصرار على أن طفلهم يظهر تحكماً نفسيًّا جيدًا عند استخدامه لألعاب الفيديو. كما أنهما لا يعتقدان بلعب الطفل كثيرًا (المتوسط = 1,67) أو في عدم قدرته على التوقف عن اللعب في بعض الأحيان (المتوسط = 1,73)، أو أن استخدام تلك الألعاب يقف في طريق آداء الفرض المنازلي (المتوسط = 1,69). ومع ذلك، فهم لا يعترفون عن رأي واضح حول إن كان الطفل يمكن بشدة في خسارته أو ربحه للعبة (المتوسط = 1,83). يذكر المصحبة أكثر من البنات في استخدام ألعاب الفيديو مع كونهم في بعض الأحيان غير قادرين على التوقف عن اللعب. مرة أخرى، إن قارنا بين الإجابات التي قدمها الآباء بالنسبة للأمهات، نجد اختلافًا مثيرًا للإهتمام: تشعر الأمهات بأن أبناؤهن يلعبون ألعاب الفيديو كثيرًا ولا يقومون بإتمام فروضهم المدرسية بسببها (آباء = 2,000,000).

يعتقد الآباء بأن أطفالهم الصبي لديهم الكثير من الأفكار الخيالية أكثر من البنات لدى استخدامهم لألعاب الفيديو. حتى وإن كانت تلك الأفكار ليست بالكثيرة، فالآباء
لا يوافقون على أن يعامل الأطفال ألعاب الفيديو المحمولة كصديق (المتوسط = 1.85); محاولتهم تقليل الشخصيات (المتوسط = 2.42); التحدث إليها عند اللعب (المتوسط = 2.3); أو الرغبة في تقليل بطش اللعبة (المتوسط = 1.7). بالنسبة لذلك الأمر، لم يظهر الأمر الأول أي اختلاف مع الجنسين؛ في غير ذلك فقد بدا أن الصبية أكثر عرضة لذلك الأمر. وتميل الأمهات أكثر من الآباء إلى قول أن الطفل يتحدث إلى لعبته (آباء = 2,000) أو يرغب في تقليل بطش اللعبة (آباء = 2,000).

كما درسنا أفكار الآباء فيما يتعلق بتقييم الطفل لألعاب الفيديو. معظم الآباء يعتقدون أنه إذا تغير شيئًا، فسيقوم بطبش الطفل، قد يرغب الطفل في التوقف عن استخدام ألعاب الفيديو (المتوسط = 1.7); ويبدو هذا الأمر بشكل واضح عند الفتيات أكثر من الصبية (آباء = 2,000). لا يوافق الآباء قليلاً على العبارتين التاليةين: "قلقيل يفضل ألعاب الفيديو أكثر من الألعاب الأخرى" (المتوسط = 2.3); "قلقيل يفضل ألعاب الفيديو عن مشاهدة التليفزيون" (المتوسط = 2.5). كما أنهم يرفضون بشكل مؤكد عبارة "قلقيل يفضل ألعاب الفيديو عن الفتيات" (المتوسط = 1.8). وفي كل تلك الأسئلة، تكون الرفض أكثر تأكيدًا من كأن الطفل فتاة، دون وجود اختلاف بين الأب والأم; على الرغم أن السؤال الثالث كان باختيار كبير حتى وصل إلى (آباء = 2,000)، حيث كان رفض الآباء أكثر من الأمهات.

ثانيًا، درسنا أفكار الآباء فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية للطفل. لا يوافق الآباء بشكل عام قليلاً على المقترحات الناشئة باستخدام الطفل ألعاب الفيديو إما بسبب استطاعته اللعب بفرده (المتوسط = 0.5) أو بتمكنه من المناقشة مع أقرانه حول ألعاب الفيديو (المتوسط = 2.4). كما أنهم يرفضون بشكل واضح استخدام الطفل في تلك الألعاب حتى يتمكن من اللعب مع الأطفال الآخرين (المتوسط = 1.8). كما أنهم يرفضون بشكل أكثر فاعلية تحقيق تقليل الطفل من مقابلته بصدقائه بسبب استخدام ألعاب الفيديو (المتوسط = 1.2). بشكل واضح، لا تهم الفتيات كثيرًا باستخدام ألعاب الفيديو حتى يتمكن من مناقشتها مع أصدقائها.
كما سأنا عن مفاهيم استخدام ألعاب الفيديو بالنسبة للطفل. بشكل عام، يوافق الآباء قليلاً على أن هذا النشاط هو مضيعة للوقت (المتوسط = 3.4). كما أنهم يعارضون قليلاً فكرة إتمام ألعاب الفيديو لرود أفعال الطفل (المتوسط = 3.7). كما أنهم يعارضون بوضوح أن ألعاب الفيديو مفيدة للتّعلم (المتوسط = 9.9) أو أنها تعلم الأطفال المنافسة (المتوسط = 8.8). ليس هناك اختلاف واضح بين الصبية والفتات، ولكن في كل الحالات هناك اختلافات واضحة تعتمدت على من يجيب على تلك الأسئلة، سواء كان الأب أو الأم. فالآباء تعارض بشكل معرّض أكثر من الأماكن على مقدمة أن ألعاب الفيديو مفيدة للتّعلم (أفاعي = 0.0) أو أنها تنمي روب الأفعال (أفاعي = 0.0). وتحتف الأمهات بكل تأكيد على عبارة "ألعاب الفيديو مضيعة للوقت" (أفاعي = 0.0). من ناحية أخرى، لا يوافق الآباء أكثر من الأمهات على أن ألعاب الفيديو تساعد الطفل في المنافسة (أفاعي = 0.0).

يبدو أن خلاف الآباء والأمهات حول إذا ما كانت ألعاب الفيديو مضيعة للوقت أم لا: في الواقع، حوالي ثلاثة أرباع آباء يوافقون على العبارة، وهو ضعف عدد من يعارضون. و تعد الحالت الأكثر غرابة هي تلك التي لا يقوم فيها الآباء باستخدام هذه الألعاب أبداً مع أبنائهم. ويشكل مشابه، أكثر من نصف الآباء يعارضون تمامًا تحفيز ألعاب الفيديو من رصد الفعل (على الأخص الأمهات أكثر من الآباء). بينما أقل من النصف يوافقون على العبارة ومجموعة بسيطة تميل إلى الموافقة. بشكل مثير للإهتمام من المحتمل أن معظم هؤلاء ممن لا يوافقون تمامًا يقولون إنهم لا يلعبون ألعاب الفيديو مع أبنائهم (تقريباً ربع عدد الآباء الكلي).

استجابات الأطفال

في المتوسط، ذكر الأطفال في دراستنا أنهم يستخدمون ألعاب الفيديو أقل من يومين من كل أسبوع (المتوسط، مجموعة قياسية = 1.9), وأكثر قليلاً من ساعة 90
يوميًا (المتوسط، مجموعة قياسية. = 16, 12، 10، 8 و 6). بشكل متنافض، فهم يشاهدون التلفزيون سنًا أيام ونصف في الأسبوع وثلاث ساعات ونصف في اليوم في المتوسط (مجموعة قياسية. = 16، 12، 10، 8 و 6 بالترتيب). وذكرت اللفتيات أنهن يشاهدن التلفزيون ثلاثة أيام ونصف في الأسبوع أو أقل (العدد = 7). تشاهد اللفتيات التلفزيون بشكل عام أقل من الأولاد في عدد أيام الأسبوع (أباء = 427)، ولكن هناك اختلاف ملحوظ في عدد أيام الأسبوع التي يستخدمون فيها ألعاب الفيديو أو في عدد الساعات اليومية التي يشاهدن فيها التلفزيون (أباء = 220). ومع ذلك، تقول اللفتيات إنها تلعب ألعاب الفيديو أقل من الصبية في عدد الساعات اليومية (أباء = 227). تلك الدراسات تقترح أنه بينما يختلف توزيع الوقت المخصص أمام الشاشات تبعًا للجنس، فإن الوقت الكلي المستخدم قد لا يختلف كثيرًا لليس هناك اختلاف كبير في مجموعات السن بالنسبة لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون كل يوم. فيما عدا الأطفال الذين يشاهدون ست ساعات أو أكثر حيث ينتمون إلى أعمار من 11 إلى 12 سنة، وأقل لأكثر من 14 سنة. فقط 11 طفلًا من كل مجموعات العمر (ثمانية صبية وثلاث فتيات) قالوا إنهم يلعبون ألعاب الفيديو ويشاهدون التلفزيون سبعًا أيام أسبوعيًا (انظر الجدول 4). وطلاب فقط (صبي في الثالثة عشرة وفتاة في الثانية عشرة) قالوا إنهم يلعبون ألعاب الفيديو أكثر من أربع ساعات يوميًا ويشاهدون التلفزيون أكثر من ستة ساعات يوميًا (انظر الجدول 4). من الأمور المثيرة للاهتمام هو أن الأثني عشر طفلًا الذين يشاهدون التلفزيون ويلعبون ألعاب الفيديو كل يوم يميلون إلى الاعتقاد بأن أداءهم في المدرسة جيد: فقط ثلاثة من الأولاد لا يعتقدون ذلك (واحد منهم قال إنه "متوسط" الأداء والآخرون "سيء" الآداء). كما حدد كلا من الفتاة والفتى الذين يقضيان معظم الوقت أمام الشاشتين أن أدائهما (متوسط).
الجدول 3.4 العلاقة بين النوع والوقت المستهلك يوميًا في استخدام ألعاب الفيديو، كما ذكرها الأطفال

<table>
<thead>
<tr>
<th>نوع المستجيب</th>
<th>تقرير الأبناء عن عدد الساعات اليومية في استخدام ألعاب الفيديو</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>عدد</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>سبب</td>
</tr>
<tr>
<td>الإجمالي</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>147</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>42,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>من更低</td>
<td>100 -</td>
</tr>
<tr>
<td>من 2 إلى 7</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>من 8 إلى 11</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>من 12 إلى 15</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>أكثر</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>الإجمالي</td>
<td>180</td>
</tr>
<tr>
<td>من الأطفال</td>
<td>147</td>
</tr>
<tr>
<td>42,3%</td>
<td>42,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>100 -</td>
<td>100 -</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>180</td>
<td>180</td>
</tr>
<tr>
<td>42,3%</td>
<td>42,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>100 -</td>
<td>100 -</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>180</td>
<td>180</td>
</tr>
<tr>
<td>42,3%</td>
<td>42,3%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
الجدول 3.5: العلاقة بين تقرير الأبناء حول عدد الأيام في الأسبوع التي يقومون فيها باستخدام ألعاب الفيديو والسن

<table>
<thead>
<tr>
<th>عشور المستجيب</th>
<th>عدد الأيام التي تستخدم ألعاب الفيديو</th>
<th>عدد الأطفال الذي يقسم فيها الطفل 3 أو أقل من الإجمالي</th>
<th>% من الإجمالي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الإجمالي</td>
<td>103</td>
<td>47</td>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td>14 و 16 عام</td>
<td>47</td>
<td>59</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>13 و 14 عام</td>
<td>85</td>
<td>27,8</td>
<td>27,8</td>
</tr>
<tr>
<td>13 و 14 عام</td>
<td>1</td>
<td>0,7</td>
<td>0,7</td>
</tr>
<tr>
<td>13 و 14 عام</td>
<td>13</td>
<td>10</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>13 و 14 عام</td>
<td>7</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>13 و 14 عام</td>
<td>7</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>13 و 14 عام</td>
<td>2</td>
<td>0,9</td>
<td>0,9</td>
</tr>
<tr>
<td>الإجمالي</td>
<td>180</td>
<td>64</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>% من الإجمالي</td>
<td>100</td>
<td>70%</td>
<td>70%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
لا ترتفع نسبة قضاء الأطفال لأوقات الفراغ في استخدام ألعاب الفيديو دائمًا. في الأغلب أن ثُلث الأطفال (30٪) يقولون إن الوقت المستمر لشيء بالنسبة لوقت الفراغ الكلي المتاح؛ بينما 50٪ يعتقدون أنهم يقضون أقل من نصف وقت الفراغ؛ و 14٪ يقضون النصف أو أكثر من وقت الفراغ. لم تتم ملاحظة أي علاقة بين تلك النسبة والأداء الدراسي.

حوالي ربع عدد الأطفال قالوا إنهم في العادة لا يلعبون ألعاب الفيديو بمفردتهم ولكن مع الأصدقاء في بيوت الأصدقاء والأماكن الأخرى. يقل ثلث العدد إنهم يلعبون ألعاب الفيديو ذات اللاعبين غالبًا؛ بينما أقل من النصف يجلبوا "نادرًا" والبقيَّة "أبداً". على النقيض، حوالي نصف الأطفال لا يلعبون أبداً مع أصدقائهم (41٪).

بينما ذكر ثلاثة أرباع عدد الأطفال أنهم يلعبون أحيانًا بمفردتهم في المنزل؛ ومع ذلك، قال أثنا عشر طفلاً (6٪) من دراستنا، تسعة صبية وثلاث نتات) إنهم يلعبون ألعاب الفيديو بمفردتهم في مراكز الترفيه، وثمانية عشر طفلة (4.8٪، تسمى من كل منهما في أماكن أخرى، هؤلاء الذين تراوح أعمارهم من 11 إلى 16 عامًا يميلون أكثر إلى اللعب مع أصدقائهم في المنزل (مجمعة قياسية = 4.3 في مراكز الترفيه، أباه = 4.5). عادةً من الصبية: (أباه = 6.95).

كما تمت دراسة الدور العملي لألعاب الفيديو في العلاقات بين الأطفال والأباء من خلال حقيقة استخدامهم لها مثلاً أو التحدث بشأنها. حوالي 88٪ من الأطفال في دراستنا قالوا إنهم غالبًا ما يلعبون مع آبائهم أو أمهاتهم، و 17٪ يتحدثون غالبًا أو كثيرًا مع كل منهما بشأن ألعاب الفيديو التي يلعبونها. حوالي ثلث عدد الأطفال (30٪) قالوا إنهم يلعبون نادرًا ولكن ضعف هذا الرقم (20٪) ليلعبون أبداً مع آبائهم؛ بينما نسبة مماثلة من الأطفال نادرًا أو أبداً ما تحدث مع آبائها حول ألعاب الفيديو.

عويدة إلى أسئلة مقياس ليكرت 1964، وجدنا مشاهدات تقييمات تختلف تمامًا بشأن ألعاب الفيديو بين الأولاد والبنات. على الرغم من أن كلا المجموعتين عبروا عن
مشاعر معتدلة بشأن استخدام ألعاب الفيديو، إلا أن مشاعر الأولاد كانت أكثر قوة من مشاعر البنات في كل الحالات. وفي أربعة أنواع منها سجلت نسبة مرتفعة: الغضب أو العصبية عند توقف المبادرة (آباء = 17,000); الغضب عند الأمر بتوقف المبادرة (آباء = 1,000); التمتع باللعب كثيرًا (آباء = 4,000); والشعور بالعنوانية بعد اللعبة بسبب ألعاب الفيديو معينة (آباء = 1,001). أكثر من 1% من الأطفال في دراستنا (17 من الأولاد و 2 من البنات) عبروا عن شعورهم بالعنوانية بعد استخدام بعض الألعاب.

تشير الإجابات المتعلقة بضبط النفس أن معظم الأطفال يشعرون بالقدرة على وضع الحدود لاستخدام ألعاب الفيديو. معظم الأطفال يرفضون عبارات في بعض الأحيان لا تستطيع التوقف عن المبادرة. وفي بعض الأحيان لا أنتهى من فوضى المدرسة بسبب ألعاب الفيديو. ومع ذلك، هناك بنود يمثلان اختلافات مهمة بين الأولاد والبنات: يقول الأولاد إنهم يلعبون كثيرًا (آباء = 14,000). وكثيرًا منهم يوفر المال من أشياء أخرى لشراء ألعاب الفيديو (آباء = 4,000). كثيرًا من البنات لا يمهن الفوز أو الخسارة (آباء = 29,000). كما أجاب الصحبة على الأمور الأربعة المتعلقة بالأفكار الخيالية بشكل أكثر قوة من البنات، على الرغم من أن الآراء كانت معتدلة. وظهرت فروق الجنس في ثلاثة بنود: التفكير في ألعاب الفيديو المحمولة كصديق (آباء = 0,077,000); محاولة تقليد الشخصيات (آباء = 21,000); والرغبة في أن يكونوا مثل بطل ألعاب الفيديو (مجموعة قياسية = 0,000,000). ولم يكشف التحدث إلى ألعاب الفيديو المحمولة أو الحاسب أي اختلافات تتعلق بالجنس.

عندما قيم الأطفال في دراستنا أفضل تفضيلاتهم مرة أخرى، فقد عبر الصحبة عن أنفسهم بشكل أكثر قوة من البنات. فهم أكثر تقليداً ألعاب الفيديو عن الألعاب الأخرى (آباء = 1,000,000), وأكثر ميلًا للاستمتاع بالألعاب الفيديو أكثر من مشاهدة

95
الألعاب الفيديو (أداء = ١٠٠،٠) وألعاب الفيديو المتعلقة بالحرب والقتال. ومع ذلك، حوالي ٦.٦٪ من الدراسة ككل أعلنوا عن تفضيلهم لألعاب الفيديو عن مشاهدة التلفزيون. وافق الصبية والبنات على وجود بعض ألعاب الفيديو المرة وأنه من الممكن ترك ألعاب الفيديو إذا توفرت لديهم البديل الجيدة.

بحد أن ألعاب الفيديو لها دورها المؤثر على العلاقات الاجتماعية للصبية أكثر من البنات. من ناحية، يختار الصبية ألعاب الفيديو للعب بمفردهم، إلى درجة أن لديهم شعور بسيط تجاه التقبل من الاتصال بالأصدقاء من أجل ألعاب الفيديو. من ناحية أخرى، يختار الأولاد أكثر من البنات ألعاب الفيديو للعب أو التحدث بشؤنها مع الأصدقاء.

ذكر كما أن الصبية والفتيات تقييمًا ضئيلاً لنفسة ألعاب الفيديو. فهي لا تعد مفيدة للغاية كوسيلة تعليمية (المتوسط = ١٤،٠، مجموعة قياسية = ١،٠) ولا في مساعدتها على تنمية روابط الأفعال (المتوسط = ٢،٧٠، مجموعة قياسية = ١،٠).

ومع ذلك تختلف بعض النواحي بين الأولاد والبنات: حيث تتفق الفتيات أكثر على أن ألعاب الفيديو مضيعة للوقت (أداء = ١،٠٠٠،)، بينما يتفق الأولاد على أن ألعاب الفيديو تساعدهم على تعلم المبادئ (أداء = ٢،٤٢٠،).

تبين العلاقة بين فكرة "ألعاب الفيديو مضيعة للوقت والتقييم "ألعاب الفيديو مفيدة للتعليم" بعض الازدواجية حيث أن كلا من تلك العبارتين لا ينظر إليهاما على أنهما متضادتان. على سبيل المثال، حوالي نصف الأطفال في مثالي لا يتفق على أن استخدام ألعاب الفيديو مضيعة للوقت، ولكن واحد إلى ثمانية في نفس الوقت يتفقون على أنها مفيدة للتعليم، والعكس يحدث أيضًا: حوالي الرابع يعتقد أن ألعاب الفيديو مضيعة للوقت، ولكن حوالي السدس في نفس الوقت يعتقد أنها غير مفيدة للتعليم.

(هناك الجدول ٢،٦)
الجدول 3.1 العلاقة بين وجهة نظر الأطفال بشأن ألعاب الفيديو 
كانت مفيدة و/أو مضيعة للوقت

<table>
<thead>
<tr>
<th>معدل اتفاق الأطفال مع عبارة 'استخدام ألعاب الفيديو مضيعة للوقت' (موافقة كلية)</th>
<th>معدل اتفاق الأطفال مع عبارة 'استخدام ألعاب الفيديو'</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الإجمالي</td>
<td>العدد</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td>70</td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td>118</td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td>128</td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td>188</td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td>288</td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td>1000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

% من الإجمالي

% 28.1 28.4 28.3 28.2 28.1 28.0 28.0 28.0 28.0 28.0 100.0
وأخيراً، طلبتنا من الأطفال إبداء آرائهم الخاصة بشأن بعض الأسئلة الأخرى.

وبهذا، نلاحظ أن أغلب الأولاد والبنات على أن ألعاب الفيديو مكلفة (المتوسط = 40، مجموعة قياسية = 0.10)، وأن هناك الكثير منها في السوق (المتوسط = 19، مجموعة قياسية = 0.35)، وأنها ليست ألعاب الصبي فقط (أكثر من ضعف عدد الأطفال عارضوا أكثر ما وافقوها). أحد الآراء الأخيرة أظهر اختلافًا كبيرًا: يعتقد الأطفال أنهم أكثر إثارةً على ألعاب الفيديو من البنات (آباء = 2000، مع ضعف العدد (11٪ من الصبية: 5٪ من البنات) يعتقدون أنهم مطعيم تمامًا على ألعاب الفيديو.

مقارنة أولية للإجابات

يمكننا عرض المقارنات الموجزة التالية بين إجابات الآباء والبنات:

- لا يتفق الأطفال قليلاً بشكل عام على أنهم يحبون ألعاب الفيديو كثيرًا عندما تتعلق بالحرب والقتال، بينما يعارض الآباء تمامًا أن أبنائهم يحبون هذا النوع من ألعاب الفيديو.

- يوافق الآباء قليلاً على أن استخدام ألعاب الفيديو مضيعة للوقت، على الرغم من وجود اختلاف مهم في الرأي بينهم. بشكل عام، لا يوافق الأبناء قليلاً على تلك العبارة.

- يعارض الأطفال قليلاً أنهم يلعبون ألعاب الفيديو لرغبتهما في نسيان مشاكلهم. بينما يعارض الآباء تمامًا أن السبب وراء استخدام الأطفال ألعاب الفيديو.

- يعبر الآباء بشدة عن وجود العديد من ألعاب الفيديو في السوق أكثر من الأطفال مع الاتفاق في الرأي.

يمكن تطوير المستوى الثاني من المقارنة بمقارنة إجابات الاستفتاء لكل من الأب والأم (أي كل فرد منهما مع طفله). عند تلك النقطة يمكن ملاحظة اختلافات أخرى إضافية. على سبيل المثال، فالمشاعر التي أقفص منها الأطفال، تلك التي تسببها إليهم أباؤهم عند لعب ألعاب الفيديو مشابهة جداً، في وجود استثناء واحد. استخدام ألعاب
الفيديو لنسيان المشاكل بشكل أكثر تبعاً للأطفال عما يعتقد أباؤهم. وإذا ما انتظرنا النتائج الكلية، سنجد أن شعور الطفل بضيق النفس عند استخدام ألعاب الفيديو واضح بطرق مماثلة من قبل الآباء والأبانيه. ومع ذلك، ففي دراستنا لكل شنائي من الأبوين مع طفلهما، ظهرت ثلاثة اختلافات أظهرت أن كل الآباء يلاحظون ضيق النفس أكثر مما يعزو الطفل لنفسه. يرى الآباء أكثر من أطفالهم بأنهم لا يهتمون للفوز أو الخسارة (آباء = 16، 0 000)، بأن الطفل يستطيع تبديع ببساطة التوقف عن اللعب (آباء = 26، 0 000) ويتهمه بالانتهاء من الفرض الدراسي (آباء = 25، 0 000).

فيما يتعلق بالتفصيل، وجدنا بعض التشابهات والاختلافات في المواقف عند مقارنة الآباء وأطفالهم. يوافق الآباء عادةً على أن أبانيهم يمكنهم ترك ألعاب الفيديو إذا ما توفرت بدائل أخرى أفضل وأن بعض ألعاب الفيديو ممتعة للطفل، وقد أجاب الأطفال بشكل مماثل. معظم الآباء عارضوا تفضيل أطفالهم استخدام ألعاب الفيديو عن مشاهدة التلفزيون، وكذلك عارض الأطفال. ولكن الأطفال يميلون إلى قول أنهم يفضلون ألعاب الفيديو أكثر من الألعاب الأخرى، وأنهم يفضلون الألعاب القتالية والحب بشكل أكثر مما يعتقد أبائيهم.

وأخيراً قارنا الآراء الخاصة بالأطفال الفيديو بشكل عام. ليس هناك اختلاف في الرأي بين الأطفال وأبائيهم حول قضية أن ألعاب الفيديو مكلفة، وكلاهما عارض امتلاك الطفل معلومات كثيرة عن ألعاب الفيديو. ومع ذلك، يؤمن الآباء تمامًا أن هناك الكثير من ألعاب الفيديو في السوق (آباء = 20، 000) وأن الأطفال أقل إيمانًا بأن ألعاب الفيديو خاصة بالصبية أكثر من البنات (آباء = 24، 000).

ألعاب الفيديو بين الأطفال والآباء

في هذا البحث كنا نتعامل مع بيانات من مجموعتين من الناس: الآباء والأطفال.

وعلى الرغم من أن كل طفل في دراستنا كان لأب أو أم قامت بالإجابة على الاستفتاء، فقد أثبتت النتائج فيما يتعلق بالألعاب الفيديو، أننا لدينا مجموعتين مختلفتين تمامًا.
إحدى المجموعتين تتكون من أطفال يتخلون مواقف إيجابية تجاه ألعاب الفيديو في معظم الأحيان معتدلة وفي بعضها حماسية. حوالي 20% فقط من الأطفال موضوع الدراسة (ولدان وثلاث بنات) أقرروا بعدم حبهم لألعاب الفيديو.

ومجموعة أخرى تتألف بشكل أساسي من الكبار، حيث يتمتعون بموافقة مختلفة تمامًا تجاه ألعاب الفيديو، تتزوج من الذين يرفضون بشكل أساسي أي خصائص إيجابية محتملة - حتى مع معرفة عدم استخدامهم لألعاب الفيديو - إلى من يستخدمون تلك الألعاب مع أبنائهم أو من يلعبون مع أطفالهم بينما ظاهريًا لم يتمتعوا عن مثل هذا النشاط.

بشكل مفاجئ، تتشابه العديد من المفاهيم، والأفكار والإراء المتعلقة بالألعاب الفيديو في كلا المجموعتين، وعادة ما تكون معتدلة للغاية. هذا يمنحنا الانطباع أن المشاركين يحاولون تقديم ألعاب الفيديو كشيء ليس بتلك الأهمية. لا يجب الوقوف بشئ أو أخذ على محمل الجد. في كل مجموعة نجد أقلية يرغبون بالتأكيد على أنهم و/أو أطفالهم لا تستحوذ عليهم ألعاب الفيديو.

بالرغم من ذلك، لا تتشابه المفاهيم والأفكار والإراء الأخرى المتعلقة بالألعاب الفيديو إذا قارنا بين المجموعتين، حيث تتضح إحدى النقاط الرئيسية وهي إدراك كيفية استخدام الفردد للمفاهيم، والأفكار والإراء المتعلقة بالألعاب الفيديو بشكل منتظم أو متكرر. لقد درسنا المقارنة بطرق عدة وأظهرت جميعها طرق مختلفة لفهم هذه الفكرة من قبل الآباء والأطفال. بشكل مفاجئ يمكن رؤية أحد تلك الجوانب المتضاربة الناتجة في الجدول (7-2) عندما قارنا بين إجابات الأطفال واجهة سؤال كم يومًا في الأسبوع تلعب بالألعاب الفيديو؟ مع إجابات الآباء تجاه سؤال هل يلعب طفلك بألعاب الفيديو؟ أكثر من ربع عدد الأطفال قال إنه يلعب أقل من يوم في الأسبوع (8.2%); في الأغلب البالغ أكثر من الصحبة). ومع ذلك، فقط أربعة أطفال في هذه المجموعة (2% من الدراسة) قالت إنهم لا يحبون اللعب بها على الرغم من اتناء الطفل في تلك المجموعة إلى مجموعة الآباء القائلين بأن أطفالهم لا يستخدمون هذه الألعاب.

ويمكننا افتراض أن إجاباتهم تعني أنهم لا يلعبون بشكل منتظم.
الجدول (6-7) تقديرات الآباء والأطفال لكم الوقت الأسبوعي الذي يقضيه الطفل في استخدام ألعاب الفيديو.

<table>
<thead>
<tr>
<th>تقرير الأبناء حول تكرار استخدام الأبناء لألعاب الفيديو</th>
<th>تقرير الأبناء عن معدل أيام استخدام ألعاب الفيديو الأسبوعي</th>
</tr>
</thead>
</table>
| كثيرةً | غالبًا | أبداً | أقدر من 1
| العدد | عدد | عدد |
| أقل من 1% من الإجمالي | 27 % | 1 | 6 |
| أكثر من 1% من الإجمالي | 2,06 % | 1,69 % | 0,9 % | 2,3 % |
| أقل من 1% من الإجمالي | 0,9 % | 4,9 | 1,9 |
| غير قياسي | 4,9 | 1,9 |
| 1% من الإجمالي | 1 | 2 |
| أقل من 1% من الإجمالي | 0,6 % | 0,9 % | 1,8 |
| غير قياسي | 1,8 |
| 1% من الإجمالي | 1 |
| أقل من 1% من الإجمالي | 6 % | 0,9 % | 2,4 |
| غير قياسي | 2,4 |
| 1% من الإجمالي | 4 |
| أقل من 1% من الإجمالي | 9,7 % | 1,6 |
| غير قياسي | 1,6 |
| 1% من الإجمالي | 7 |
| أقل من 1% من الإجمالي | 1,7 % | 1,7 |
| غير قياسي | 1,7 |
| 1% من الإجمالي | 6 |
| أقل من 1% من الإجمالي | 0,6 % | 0,6 % | 1,2 |
| غير قياسي | 1,2 |
| 1% من الإجمالي | 4 |
| أقل من 1% من الإجمالي | 2,2 % | 2,2 % | 1,7 |
| غير قياسي | 1,7 |
| 1% من الإجمالي | 2 |
| أقل من 1% من الإجمالي | 0,1 % | 0,1 % |
| غير قياسي | 0,1 |
| 1% من الإجمالي | 0 |
| أقل من 1% من الإجمالي | 0,1 % | 0,0 % | 0,0 % |
| غير قياسي | 0,0 |
| 1% من الإجمالي | 7 |
| أقل من 1% من الإجمالي | 1,7 % | 1,7 % | 1,7 |
| غير قياسي | 1,7 |
| الإجمالي | 189 |
| 100 % | 14,0 % | 14,0 % | 14,0 % |
على النقيض، كل الأطفال الذين قال عنهم الآباء إنهم لا يلعبون أبداً، هم أنفسهم من أكوا باستخدام ألعاب الفيديو من يومين إلى سبعة أيام في الأسبوع. من المحتمل أن بعضهم يخفى هذا الأمر عن والديه؛ أو من المرجح أنهم يلعبون في منازل الأصدقاء أو في المراكز الترفيهية. في الحالة الأخيرة، بالطبع يسعى الطفل إلى تأكيّد عدم معرفة الآباء أي شيء عن هذا النشاط. أحد النتائج المحتملة هي استخدام كل الأطفال موضوع دراستنا لألعاب الفيديو بكل تأكيّد، على الرغم من سعي بعضهم إلى التحيز أو تقليل عدد مرات اللعب بطرق متعددة.

لا يتمثل دائمًا مفهوم اللعب أو التحدث مع الآباء عن ألعاب الفيديو عند مقارنة الأطفال والآباء. معظم الآباء والأطفال قدر فوق إجابات متماثلة عندما سألنا بشكل منفصل عن إن كانوا يلعبون ألعاب الفيديو مع بعضهم البعض (87,7٪) أو التحدث بشائكتها (59,7٪). حوالى نصف الآباء (49,8٪) والأطفال وافقوا على عدم مشاركتهم اللعب مع بعضهم البعض أبداً، و 20,4٪ وافقوا على أنهم لا يتحدثون مطلقًا عنها. ومع ذلك، 5٪ من الآباء قالوا إنهم يلعبون غالبًا، و 19,9٪ يتحدثون غالبًا، بينما يلاحظ الطفل أن هذا التفاعل نادرًا أو أبداً ما يحدث.

من غير المستغرب ملاحظة أن الأطفال الذين لا يلعبون بشكل منتظم يوافقون على أن ألعاب الفيديو مضيعة للوقت أكثر من هؤلاء الذين يلعبون من يوم إلى سبعة أيام أسبوعيًا. أو يعارضون على تفضيلهم الألعاب القتالية والحرية أكثر من باقي ألعاب الفيديو. (F = 0,469، أبل = 0,12؛ أبل = 0,00). وأنهم يلعبون ألعاب الفيديو لينسوا مشاكلهم (F = 0,214، أبل = 0,00). ومع ذلك، على النقيض، أبل هؤلاء الأطفال لا يميلون إلى الموافقة على العبارة الأولى ويميلون إلى الموافقة على العبارةين الأخيرتين (ننظر الجدول 8-3).
الجدول 3.8 العلاقة بين وجهات نظر الآباء والأطفال حول ألعاب الفيديو وتمييز عن عدد مرات استخدام الأبناء لها أسبوعياً

<table>
<thead>
<tr>
<th>معدل الاتصال مع الخبرات 1 (الوبة 0) (رسالة كل)</th>
<th>استخدام ألعاب الفيديو (إذا تفضل الطفل على نسب المشاكل)</th>
<th>استخدام ألعاب الفيديو مضيفة للوقت</th>
<th>تكرار عدد مرات استخدام الأطفال لألعاب الفيديو أسبوعياً</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>أطفال</td>
<td>أباء</td>
<td>أطفال</td>
<td>أباء</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>أقل من 1 المتوسط</td>
<td>1.4</td>
<td>1.9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>العدد</td>
<td>42</td>
<td>48</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>انحراف قياسي</td>
<td>1.3</td>
<td>1.7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>المتوسط</td>
<td>1.6</td>
<td>2.3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>العدد</td>
<td>42</td>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>انحراف قياسي</td>
<td>1.1</td>
<td>1.4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>المتوسط</td>
<td>1.8</td>
<td>2.7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>العدد</td>
<td>3.9</td>
<td>4.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>انحراف قياسي</td>
<td>1.5</td>
<td>1.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>المتوسط</td>
<td>2.2</td>
<td>2.9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>العدد</td>
<td>18</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>انحراف قياسي</td>
<td>1.5</td>
<td>1.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>المتوسط</td>
<td>2.2</td>
<td>2.7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>العدد</td>
<td>1.9</td>
<td>3.4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>انحراف قياسي</td>
<td>1.5</td>
<td>1.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>المتوسط</td>
<td>2.2</td>
<td>2.7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>العدد</td>
<td>77</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>انحراف قياسي</td>
<td>1.5</td>
<td>1.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>المتوسط</td>
<td>2.2</td>
<td>2.7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>العدد</td>
<td>10</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>انحراف قياسي</td>
<td>1.5</td>
<td>1.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>المتوسط</td>
<td>2.2</td>
<td>2.7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>العدد</td>
<td>13</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>انحراف قياسي</td>
<td>1.5</td>
<td>1.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>المتوسط</td>
<td>2.2</td>
<td>2.7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>العدد</td>
<td>1.8</td>
<td>2.2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>انحراف قياسي</td>
<td>1.5</td>
<td>1.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>الإجمالي</td>
<td>1.8</td>
<td>2.2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

103
لا تختلف الصبية والفتيات في تجاربهم مع ألعاب الفيديو، على الرغم من اختلاف بعض معاوقتهم فيما يتعلق باستخدامها. تميل الفتيات إلى قول عدم تفضيلها لألعاب الفيديو كثيرةً، ولكنها لا يملن إلى قول أنهن لا يحبينها تماماً. وقد أظهرت الفتيات مشاعر أكثر اعتدالاً تجاه استخدام ألعاب الفيديو ولا يبدو أنهن مغرماً بالتحدث عن تجربة اللعب مثل الصبية، على الرغم من أنهن لديهن أفضلية أكبر من الصبية في اللعب مع الأصدقاء. كما عبروا عن مشاعر خيالية أقل من الصبية عند اللعب، كما تؤثر ألعاب الفيديو بشكل أقل من الصبية على علاقاتهن الاجتماعية، في انتقاء ألعاب الفيديو والفنانون المستفادة، ويندم إلى اعتبار أنفسهم أقل ثقةً لألعاب الفيديو (على الرغم من اعتبار بعض الفتيات على اضطلاع كامل) من المهم الإشارة إلى أن الفتيات في دراستنا لا يملن مثل الصبية إلى الإيمان بأن ألعاب الفيديو قد صمت من أجل الصبية أكثر من الفتيات.

أفكار ختامية: الاتجاهات المستقبلية للعلاقات بين الأفراد على هذا الكوكب

من أحد أسسات هذا البحث الاستكشافي، وجب أن تكون على حذر في وضع النتائج، فنحن لا نعلم إلى أي مدى فهم الآباء والأطفال الأسئلة الموثقة، ولا نعلم إلى مدى كانت تلك الأسئلة ترتبط فعلًا بنواحي التواصل التي رغبنا في تقييمها. ومع ذلك، كثير من النتائج التي حصلنا عليها تعتبر نوعًا من التمثيل، من الواضح أن وجهة نظر الآباء لا يجب أن تكون مماثلة للكثيري للآباء، ولكن هذا لا يعني إن كان هذا جيدًا أو سيئًا، صحيحًا أم خاطئًا؛ فهي مفهوم الطفل، وشيء نرغب في اختراعه بجدية. ولكن كيف نقوم بذلك؟ كيف يمكننا انتهاز فرصة شعور الأطفال بالحافز تجاه التكنولوجيا الجديدة ويساهم الاتصال لزيادة العلاقات الجيدة بين الناس على كوكبنا؟

لقد أثارت التغييرات الاجتماعية والتقنية أستورة جديدة حول اتجاه التغييرات التي ترغب بها في مجتمعنا. هذا يعني أنه قد ظهرت مجددًا جديدة تتعلق بالقيمة في العقود الأخيرة في أوروبا، بعضها متصل بشكل وثيق بعلاقات الكبار والصغار. مع وجود عينات ممتة من كل دول الاتحاد Eurobarometer

104
الأربى (لجنة المجتمعات الأوربية 1990)، تبين أن الكبار يؤثرون بأن القيم التي يجب الترجم لها بكل قوة وسط الأطفال هي تلك الخاصة بالمسؤولية والتسامح. حيث إن العديد من القيم عالية التقدير من الناحية التقليدية مثل العمل الجاد وال توفير والإيمان الدينى أو الروح المناضلة حققت مستويات منخفضة (كاساس 1990).

في مجالات أخرى، خاصة تلك ذات التوجه السياسي أو الاجتماعي واسع النطاق، يبدو أنFullName يوروبا حاليًا واحدة من القيم المميزة التي تزداد في أهميتها الملحوظة ومدى قيمة الحياة. حيث تشير هذه القيم إلى مجموعة من الأهداف: تلك التي تجمع القيم المادية والاجتماعية، تلك التي تحاول تخسيس المواقف المادية والإنسانية في المجتمع.

هل ترتبط ألعاب الفيديو بطريقة ما بقيم محددة مثل المسؤولية والتسامح أو قيمة الحياة؟ هل يمكن في الواقع أن ترتبط بقيم الكبار المهمة. كثير من البالغين يعتقدون أن ألعاب الفيديو ليست ذات أهمية. بينما يعتقد الأطفال أن ألعاب الفيديو ذات أهمية بطريقة ما ولكنهم يتردون في القيام بهذا الإعلان أمام البالغين، ونحن نتردد في اعتبار وجهة نظر الأطفال مهمة بطريقة ما.

من المجلات المتعلقة بالوسائل تعتقد أن هناك انتهاك متزايد بين الآباء بشأن القيم البشريّة من ألعاب الفيديو (في بعض الأحيان ضد حقوق الإنسان وكرامته). نحن المجتمع البالغ، يمكننا أن ننمي ضغطًا اجتماعيا لإثيان بالنسب إلى السوق تعرض قيمة أخرى، ولكن يمكننا استخدام الحالية لربطها بحوارات تقنية مع أطفالنا بدلاً من ذلك، عادةً ما يشعر الأطفال أنهم لا يستطيعون التحدث مع والديهم بشأن أنشطة اللعب، والحوار الوحيد الذي يستطيعون القيام به هو بوضع الأساطير.

إنه يتكلمنا انطباع نحو اعتبار معظم ألعاب الفيديو نشطًا وجديًا، فمن ناحية قد ينتشر استخدام ألعاب بين مجموعة من الأصدقاء من خلال الإنترنت في المستقبل القريب، ولكن، من ناحية أخرى، كما حدث في حالة اللعب الفيديو تحدث في الداخل (ما تحتوي الأفلام والبرامج، ما تحتوي ألعاب الفيديو) حتى إذا نسنا أن ننتمي بما قد ينتج من جراء هذه الأنشطة، إلى من يشرح الأبناء تجربتهم الواضحة؟ من يناقشونه حول ما يلققوهم؟ مع من يشاركون قيمهم المشروعة؟ إن كانت الإجابة هي “مع أصدقائهم فقط، فيبدو أننا الكبار قد نسينا جزءًا من مسئولياتنا تجاه الأجيال الجديدة.”
المراجع


الرهبة التكنولوجية

مخاوف الآباء والأطفال جاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وحول الثقافة والمجتمع.

Gill Valentine and Sarah Holloway

مقدمة: مناهضو الميكنة معاصرون؟

هناك تاريخ طويل لمجموعات مختلفة شعرت بالتهديد من اختراع وسائل التكنولوجيا الجديدة. قد يكون أكثرهم شهرة في بداية القرن التاسع عشر، حيث قامت مجموعة من الحانين في مدينة بوراكرش، يسمن ودايتز، بتخريب الآلات التي بدأ استخدامها كجزء من مخطط ميكنة واسع النطاق بسبب التنمية الصناعية الرأسمالية. وكان لهذا الفعل أكبر الأثر في إصدار القانون البريطاني الذي فرض عقوبة الموت على جريمة تحطيم الماكينات. لم تكن التكنولوجيا بحد ذاتها ما كانت تلك المجموعة تعارضها، بل التغيرات التي حدثت تلك التكنولوجيا؛ فقد كان انتقال العمل من المنزل إلى المصانع يبدأ الاستقرار الثقافي للمجتمعات المعتمدة على الصناعة اليدوية وأسلوب الحياة (برايسن و كاستل 1998). تعد مجتمعات أمش في بنسلفانيا، الولايات المتحدة، مثلاً معاصرًا لأفراد يتجنبون التكنولوجيا، مثل المذياع والتلفزيون، والهواتف والكمبيوتر، كل ما يعد تهديداً لجهوداتهم.

109
في صياغة وحفظ هوية المجتمع المميزة وممارساته. (زمربوأن أمبل)
(Umble 1992)


ينظر للأطفال، كرمز للمستقبل، على أنهم أكثر من سرير أو خسر ونحن على أعتاب عصر المعلومات. نتيجة لهذا فقد أكدت كل من حكومتي بريطانيا وأمريكا على الحاجة إلى تطور قدرة الأطفال التكنولوجية تسليح أنفسهم من الحياة في عالم
متوتر. وقد ركزت مبادرات سياساتهم بشكل كبير على إمكانية استخدام أجهزة الحاسوب وبرامجه في المدرسة لكل الأطفال، في محاولة لتجنب ظهور مجتمع من أغنياء وفقراء التكنولوجيا (وحدة الاستبعاد الاجتماعية 1998). ومع ذلك لا تؤثر التكنولوجيا على الأطفال أو الكبار ولكنها بدلاً من ذلك تبدو كأداة مختلطة لمستخدمين مختلفين. بينما يقبل العديد من الأطفال والكبار على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فإن الآخرين يشعرون بالخوف من الوسيلة التي تغير بها تلك التكنولوجيا هوياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية. ويشعرون بالتردد من قدراتهم الخاصة لتنمية المهارات التكنولوجية. ويقترح مارشال Marshall أن كلمة "تكنولوجيا" مرتبطه بمخاوف عديدة مستقبلية. على سبيل المثال، علم الحساب "cybernetics" "cyborgs" وهو شعوب البشر على العقل البشرية ويحل محله: الإنسان الآلي وهو تحويل البشر والذكاء الاصطناعي. ويعبر عن الفقاعة في تلك المجموعة من مناهضي التكنولوجيا العناصر بين الرهاب للتقنية والكراهية الاجتماعية للمحاولات. ونتيجة لذلك، فقد تهدف الحكومات إلى ترقية القدرة التكنولوجية المبكرة، بينما يختار العديد من الأطفال عدم الاستفادة من الفرص المتاحة لهم لاستخدام الحاسب.

هذا الجزء يخص ربة الأطفال والكبار تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحول الثقافة المجتمع. ويبدأ بدراسة كيفية تشكيك مخاوف الآباء والمدرسين لاتجاه الأطفال نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها، وبعدما ينتقل إلى الرهبة التكنولوجية لدى الأطفال ذاتهم. يركز هذا الجزء على المادة التي تم تجميعها من خلال دراسة حول استخدام الأطفال لتقنية المعلومات والاتصالات في المدرسة والمنزل. اعتمدت المرحلة الأولى من البحث في ثلاث مدارس ثانوية، اثنان منها كانت في منطقة حضرية في جنوب بريكمبريا، والأخرى في مدينة ساحلية ريفية في كورنيش. تنقسم المدرستين للحدود بين تأهيل مستويات هايفيلدز والأخرى أطفال الطبقة Highfields والآخرة أطفال الطبقة Station Road العاملة ستيتشن رود Cornish.
قمنا بإجراء استطلاع داخل المدارس لطفال بلغ عددهم 70 تتراوح أعمارهم من 11 إلى 16 عامًا، مستفسرين عن استخدامهم للحاسب والإنترنت داخل المدرسة والمنزل. وقد عقب هذا ورشة عمل لمناقشة عدد من الفصول ومجموعات المناقشة موضوع الدراسة - تعتمد في الأساس على مجموعات الصداقة الحالية - التي تغطي تجارب الأطفال لتيكنولوجيا المعلومات داخل المدرسة. كما أجريت مقابلات شبه تنظيمية مع مدرسي تكنولوجيا المعلومات والدرسين الأولي في تلك المدارس.

على أساس هذا العمل في المدرسة، طلب من ثلاثين طفلاً وعائلاتهم المشاركة في المرحلة التالية من البحث. ويتضمن هذه المرحلة مقابلات مكثفة فردية مع الآباء والأطفال بصرف النظر عن امتلاك الحاساب واستخدام الإنترنت: من قبل أعضاء المنزل على اختلافهم من حيث مستويات الكفاءة المختلفة، ووسائل التنظيم و/أو الصراع حول مشاركة الاستخدام، والملكية، والتحكم في الحساب في المنزل، وإن كان استخدام الإنترنت يؤثر على العلاقات في المنزل.

مخاوف الكبار على الأطفال

مخاطر من المستقبل

هناك حتمية حول تخيل العامة للعلاقة بين التكنولوجيا الحديثة ومستقبل العمل. ويتم إدراك مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على قيادتها إلى تحول العمل وإنتاج القيمة (إن لم تكن بالفعل قامت بهذا). بشكل بارز، من خلال تشبع القوة العاملة بالتكنولوجيا في المستقبل، من المتوقع بشكل واسع النطاق أن تكون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات شرطًا أساسيًا في كل أسواق العملة، وأن أكثر القدرات التكنولوجية ستكون قادرة على تحول رأس مالها الفكري إلى رأس مال اقتصادي وثقافي (مارشال 1997). على سبيل المثال، اقترح كروكر وباينشتاين (Kroker & Weinstein 1994:163) أن ثقافة الحاسب ستكون المفتاح نحو عضوية في...
مستقبل مريح للطبقة العاملة. وقد أكدت شركات الحاسب بسرعة على تلك الصلة في
دعايتها الكبار، التي غالبًا ما تؤكد على منح المستقبل الاقتصادي المحتمل للحاسبات
المتصلة بـ الإنترنت كوسيلة تعليمية (بينما توجه الأطفال بإعلانات تؤكد على حقيقة
إمكاناتهم المتعددة كوسيلة للعب). ليس من المفاجأ أن الآباء الذين قمنا بمقابلتهم عبروا
- عن خوف عام - تفاضل أبنائهم عن مهارات التكنولوجيا الضرورية لسوق عمالية
الآن إن لم يحصلوا على الحاسب الشخصي.

المضيف: لماذا تفكر في شراء أحد الأجهزة؟
الأم: بشكل أساسي نحن في حاجة إليه، أو (ألن) يشعر بأنه في حاجة إليه من
أجل الدراسة؛ لأنه يشعر بأنه يختلف عن الركب. فالكثير من الأطفال يمتلكون أجهزة
الحاسوب. إنه يدرس طبقًا للنظام التعليمي. فهم حصولون على كل تلك المعلومات
من الحاسب، وكمثل أي شخص لا يملك الاحتفاظ بكل الكتب التي تتحمل نفس
المعلومات في المنزل كمثل أن يمس طفل زورًا ما يحصل على نفس المعلومات من
الحاسب؟ إذا هذا الطفل يتميز بميزة إضافية. وشعرت أن طفلي لا يتميز بها لأنه
ليس لدينا أحد تلك الأجهزة. لذا كان على شراء أحد الأجهزة المستعملة حتى يصعد
أول خطوة في الطريق الذي أمناه.

(ويلستبرت، مدرسة وستبرت، داي، فيصل)

وقد ذكر مارشال (1997: 71) هذا الخوف من عدم الاتصال بالاقتصاد
المعلوماتي القريب بأنه "الرهبة التكنولوجية المستقبلية المتوقعة" وقال إن الانتشار السريع
التكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أحد عواقب هذا الأمر في محيط المنزل في أواخر
القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين. وقد أوضح أن هذه الرهبة ظاهرة في
الطبيعة الوسطى. وقد كتب "يصل وجود الحاسب في المنزل برغبات التعلم حتى يمكن
الأطفال من الحصول على مكانهم الخاص من خلال مفهوم مبهم لثقافة الحاسب.
(مارشال 1997: 5). ومع ذلك، كانت نتيجة هذا البحث أن الآباء بشكل
سائد وخاصةً من مدرسة الطبقة العاملة، انتابهم الخوف مثل مدرسة الطبقة الوسطى
تجاه أن ينتهي الأمر بأبنائهم في الجانب الخطأ من العالم المستقبليًا. ونتيجة لذلك فقد ذهب أحدهم إلى أبعد مديًا - ابتداء المال أو باع الممتلكات - لشراء الحاسب الشخصي، والآخرين شعرت بالإحباط لعدم تمكنهم من تقديم الفرصة لأبنائهم لتنمية قدرتهم التكنولوجية.

الأم: قد استغنى عن أحد ذراعين من أجل أن أتي له بحاسب شخصي، أعني كما قلت فزيجيا عاطل عن العمل وليس لدينا المال، وقد أبيع روحي من أجل أن أشترى له حاسابًا خاصًا. إن كانت هناك أي طريقة للحصول عليه، كنت فعلت ... وهذا كل ما يرغبه، مسكون يا بني. مما يمكننا أن نبيع وليس لدينا شيء نبيعه، وليس كذلك؟

المضيف: في اعتقاداتك ما هي أهمية الحاسب لستقبل كل أطفالك (من عمر 2 إلى 15).

الأم: أهمية كبيرة، هذا هو السبب وراء أنتا نرغب في كل شيء. فهو كل ما يحتاجون إليه، ومنذ أن يذهب الصغير إلى الجامعة لن يتبقى لدينا شيء من النقود أو الممتلكات.

الأب: نعم بكل تأكيد.

الأم: لهذا أعتقد أن من المهم بشكل خاص أن يتعلموا، ولأن يمر الوقت الطويل حتى يتوقف في كل منزل حاسبه الخاص، ولكنني أعتقد أنه كما كان الأمر مبكرًا كلما كان الأفضل لهم.

(والد ووالدة مدرسة ستيشن روود)

الأم: إن الأطفال يقومون بابتزاز فعلًا، فهم يقولون بعدم استطاعتهم العمل في المدرسة لأنهم في حاجة إلى الحاسب. إنهم في حاجة شديدة إليه بسبب الفرض المدرسي؛ لأنهم لا يستطيعون الانتهاء منه؛ ولأن كل أصدقائهم لديهم حاسب خاص.
كل متجاوز لديه جهاز ما، هل تعلم ما يعنيه؟ يبدو أن الجميع لديهم حاسب ويبدو أن كل عمل يتطلب حاسبًا إلا أن تكون عامل تنظيف مثلها، في مرحلة ما سيغبون أن تكون قادرًا على استخدام الحاسب.

(والدة، مدرسة ستيشن روود)
من هذه الناحية فإن مخاوف الكبار بشأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ليست بسبب الحاضر ولكن بسبب مستقبلك أطفالهم في مجتمع يتواصل بفعل التكنولوجيا. وبيّن الحاسب المتصل بالإنترنت بالنسبة لهم كمادة تعليمية أو كمادة عمل يمكن أطفالهم من تطوير مهاراتهم ومهاراتهم تفاعليًا مع مجتمع سريع التغيير. وعلى النقيض، يرغب الأطفال أن يتم توجيههم للحاضر أكثر من المستقبل. في حينما يظهرون تقديرًا كبيرًا للدور الذي ستلعبه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معظم أشكال عماله المستقبل، مختلف الأطفال يقرون الحاسب واستخدام الإنترنت بطرق مختلفة، مبدئياً فهو يبدو لهم كمادة ممتعة أكثر من مجرد عمل. على سبيل المثال، بالنسبة لبعض المجموعات فهو يبدو كمادة لا تستخدم ألعاب الحاسب، وبالنسبة لأخرى كمصدر معلومات عن الرياضة، والشامير وأبطال وبطلات الأفلام، بينما يفضل البعض استخدامه من أجل التواصل مع الأصدقاء والعائلة (بينجهام et al.). في المنازل حيث يصر الآباء على القيمة التعليمية للحاسب، عادةً ما يتقاعس الآباء عن استخدامه؛ في بعض الأحيان يصيبون جامع غضبهم من أداء الواجب على الجهاز نفسه قانونًا منه لأنه ممل أو صعب. وقد وضع السيد أكرم لما إذا لم يستخدم ابنه الحاسب في الأغراض التعليمية حتى يستسلم (الآب) ويضيف إليه المزيد من الألعاب.

والد: عندما أخبرته ولد برغبته في الحاسب الخاص فقد كان بالتحديد من أجل الألعاب ... في البداية أتطلت معالج النصوص ولكن بعد فترة كان على إدخال بعض الألعاب لاني لم يكن يستخدمه، وبعدها تركه تمامًا وحتى أشجعه على استخدامه مرة أخرى أدخلت المزيد من الألعاب.

(Highfields)

بالفعل، يستطيع الآباء الذين يشعرون بالحاجز تجاه "الرهبة التكنولوجية المستقبل المتوقعة"، بسبب حماماتهم للفوائد التعليمية الممتعة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويشكل غير متعمد أن يزرعوا الرهبة التكنولوجية بين ذريتهم.
مخاوف الحاضر

بينما تعلم الكثير من الآباء والمعلمين كيفية استخدام الحاسب في العمل أو في الفصول المدرسية، فإن نسبة مهمة لم تتح لها، أو تنتهي الفرصة لتكون ذات ثقافة حاسبية. بالنسبة لهؤلاء الكبار، فإن رغبتهم في جعل أبنائهم أو تلاميذهم نوى كفاءة تكنولوجية مع تكنولوجيا من استخدام الحاسب في المنزل والدرسة مرتبطين بذات الطرق. خوفهم بشأن افتقارهم الخاص للمهارات والخبرة.

ينزعج الكبار من غير المستخدمين للحاسب من الثوره الكبيرة (الابتكار التكنولوجي، ذكاء الحاسب، تصفح الإنترنت وغيرها) المحيطة بالحاسب ويشرون بالرعب بسبب افتقارهم لفهم كيفية عمل الحاسب (Lupton 1995). من أجل مواجهة هذه المخاوف، قامت شركة أبل وشركة Apple ماكنتوش، أولًا بوضع آيكونات مفهومة للأطفال، ليلائم استخدامهم (Macintosh 1984). لذا، تستخدم شركة أبل بشكل مماثل، تستثمر شركات الحاسب وبرامج التجزئة أموالهم في خطوط الهاوات الساخنة والبرامج حيث التأكد على الصداقة والشكل الإنساني للتكنولوجيا من أجل التغلب على الارهاب التكنولوجي، لأنها تمنع الناس من شراء الأجهزة (Lupton 1995).

بعض الآباء يخافون أن تكون التكنولوجيا مفهومة إلا من قبل الجيل الأصغر.

ولم يعد في وضع التعرف على هذه الثقافة. تعبير السيدة سيد من مخاوفها قائلة:

"بالنسبة لن تخفي الأربعة عامًا، يعد الحاسب أمرًا مجهولًا - اعتمادًا على أعيني بعض الكبار، أكبر في السن، يعملون في مكاتب، حيث يرون أشياء أو يستخدمون الحاسب، ولكن أعتقد أن النسبة الأكبر من الناس يمن في منطقة مجهولة."

(بالتت، مدرسة وايفيلز)

عند مناقشة هذا التنافس بين الكبار التقليديين وعلاقات الأطفال، عادةً ما يجري الآباء مناقشات واسعة عن "قطرة" قدرة الأطفال التكنولوجية (هولوومي و فالتاين Baines، 2000a.) ويعكس قبول السيد بانز أن الأطفال

116
لا يخافون منه بفطرتهم، بل سيفقومون بالاستكشاف والتجربة (والدين مدرسة هايفيلدز). يعكس تصوير أساسي حول قدرة الأطفال على اختيار مهارات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من خلال حساسهم غير الخافض للتعلم من التجربة والخطأ على نقيض طريقة الكثير من الكبار الحضر. بينما يستفيد الكثير من الكبار من قدرة أبنائهم التكنولوجية بطلب بعض الدعم لتعلمهم الخاص، بينما يقوم الآباء الآخرون بتجنب أو نبذ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لبلاً من الاعتراف بضعف Holloway & Holloway & فالنتاين & Grayson & Valentine 2000a. وتصل السيدة جرايسن تفوق أطفالها في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكيف ترغب في الاحتفاظ به بعيدًا عن نظرها وعقولها.

أقرأ لأطفالك لا أعلم كيف أتلقى هذا الأمر. هل يمكنك يا (تولد) أن تفعل هذا أو لكران أن تقمي بهذا، وبعدها ما يقومون به. يجعلك هذا الأمر شعر ينفع من النقص ...

(والدين مدرسة هايفيلدز)

الأم: إن الحاسب موجود في الأعلى في حجرة نوم بالقرب من الحمام، فيما بين غرفة الاستحمام والحمام غرفة صغيرة.

المضيف: وهل كان دائماً في نفس المكان؟

الأم: لم يكن بسيط في نفس المكان. فأنذا أشعر تماماً حتى الآن بعدم ضرورة نقلها إلى حجرة المعيشة. فانذا أرغب في إبعاده عن الطريق.

بهذه الطريقة، يتم التعبير عن مخاوف بعض الآباء من افتقارهم لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما تحتويه من تضمينات - كل من هويتهم كأبنائهم/أبناء والعلاقات الأسرية القوية - في صورة كره تجاه الحاسب.

هذا النوع من الرهبة التكنولوجية معقد في الفصول الدراسية، فهو كلمة وسلطة تعتمد على قدرته على كسب احترام التلاميذ بإثبات تفوقه في المعرفة والكفاءة.
يقع المعلومات تحت ضغط التزاحم بين التكنولوجيا الحديثة والمحافظ، والعديد منهم يتزايد أو يشعر بالازدواجية تجاه القيام بهذا الأمر بسبب افتقارهم للتدريب أو الخبرة الكافية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعدم توفير الوقت الفاضل في عمل متطلب كهذا لفضائله في تهيئة وظيفتهم ودمجها بالتقنية (بريسون وكاستل 1998). مع توفير أغلب مساعدة في حالة وجود الصعوبات التقنية، قد لا يخف البعض من مواجهة المشاكل عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أمام التلاميذ الذين قد يتفوقون على قدرتهم التكنولوجية. وتوضح المعلمة جرايسن لما إذا توجب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

"أنا لا أستخدم تلك الأجهزة في المدرسة وإن استطعت فلا أرغب في استخدامها أبدًا، وساجدتها لأنها تسبب لي الإزعاج أكثر ما تتعلق في أي شيء... أنت لا تعتر بالفعل ما يحدث في هذا الصنوب ولذلك في النهاية تحصل على ما تطلبه..."

مع التسليمة بالتحديد المحتمل الذي قد تسببه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لبعض شخصيات المعلمين: المكثة العملية والممارسات اليومية والسلطة داخل الفصول، ليس من المفاجئ أن يتهم الجميع بتهم من المناضلين المعاصرين للكتابية بسبب مقاومتهم دمجها في المناهج.

نتنتج بعض الرهبة التكنولوجية للذكور والعلماء من خوفهم لافتقارهم للكفاءة التكنولوجية وبالتالي إمكانية تنظيم أنشطة استخدام الإنترنت لكل من الأطفال والстثنائم. تجلب الحواسيب الشخصية والإنترنت على وجه الأخص، أخطار الاتصال والكتابة، على سبيل المثال، تعبير الفيروس فيما يتعلق بالحاسب، تتعلق لأبتين (1994) على الطرقة التي يتم التحدث بها عن الحاسب بتعزيزات بشرية كحاسود تخص تعليمات في التثبيت وحظر الفيروسات المدمرة كما كتبت كذلك:

"كما في حالة حلقات المناقشة حول مرض الإيدز يتم تغيل المرضى من الرجال والنساء كجسيم مختصرة. تفتقر إلى"
السيطرة على حدودها الجسدانية، وكذلك الأمر في محاولات الجريمة التكنولوجية تبدو الحاسوب وكأنها لا تستطيع مراقبة أو التحكم فيها، خاصة من ذاتها عرضة للاختراق. وكما في حالة الإنسان المعاق يجب أن يعتمد كلاهما على العلاقات السليمة للاحتفاظ بالأسرار واحترام الحدود الشخصية.

(لايتن 1995: 109)

بعض الآباء ممن يستخدمون حاسبات المنازل في أحيان العمل يعبرون عن قلقهم لما قد يجلبه أبناؤهم أو أصدقاءهم من الفيروسات الحاسبية التي قد تفسد ملفاتهم، ومع ذلك، مлин الخوف الأعظم بسبب إمكانية اختراق الحاسب ولكن مهاجمة المنزل من قبل الآخرين الذي يجلبها الحاسب المتصال بالإنترنت. خاصةً ما تقع الطبيعة غير المنتظمة نسبياً لعالم التكنولوجيا من وجود صور الخلاصة، والكراهية العرقية والطبيعة والمجموعات النازية وجنس الأطفال على الإنترنت (سكوير وساردا 1996; Squire 1996; Sardar 1995). وقد دفع هذا إلى وجود ذرع أخلاقي في وسائل الإعلام في الولايات المتحدة وأستراليا تجاه ما يقدمه الإنترنت من المواد غير الملتزمة والأفراد الخطرين لغزو المنزل العائل (لامي و ماكموردو 1997; Lumbry 1997; McMurdo 1997).

تظهر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأشكال مختلفة في منازل مختلفة اعتمادًا على المفاهيم المختلفة لآباء الحاسوب وتكنولوجيا وعالم الإنترنت؛ أي بناءً على الحكم العائلي وأساليب التربية ومستويات الكفاءة المختلفة الاجتماعية والتكنولوجية بين أفراد المنزل. بينما ينصير بعض الآباء أن الحاسب المتصال بالإنترنت هو حاجز ضد الضرر؛ لأن ألعاب الحاسب تتميز بالحفاظ على الأبناء في المنزل، وبالتالي في مناحي من الأضرار الخارجية، إلا أن الآخرين من الآباء يتطلعون مخاوف الوسائط. يستعرض هؤلاء الآباء وجود اختلاف بين أضرار الإنترنت وأضرار المجتمع حيث يدرك الأطفال أنه لا يجب عليهم معرفتها أو الدخول إلى مواقع أدب الدعارة في مناطق أخرى مثل المدرسة والمنزل. بالنسبة لهم، يبدو الحاسب المتصال بالإنترنت كإداة خطيرة تتبع المخاطر.
والشرور لتلوث المنزل بشكل قوي (هولو إيه فالتاين 2000).
وقد وضع السيد والسيدة ريد مخاوفهم تجاه الإنترنت:
الأب: أعتقد أنه يمكنهم الدخول إلى مواقع لا أعتقد أنك توافق عليها.
المضيف: صحيح.
الأم: أنا أفضل أن أعلم ما يفعلونه. قد لا تعلم ما قد يفعلونه بنوع من الاحتمال.
أنا أفضل ألا أحصلوا على أحد تلك الأجهزة وبالتالي لن يكون هناك أي وسيلة.
المضيف: نعم ولكن لا تمانع سؤالي، ما الذي لا ترغبين في رؤيته؟
الأم: هناك الكثير لا بد أنك سمعت عن تلك الأشياء.
الأب: هناك أدب الدعارة.
الأم: نعم أدب الدعارة.
الأب: هناك الكثير من تلك الحالات في أمريكا أليس كذلك؟ ... حيث يذمبن للقاء
أحدهم ويتبين أنه مبتئي مهجور أو شيء من هذا القبيل. ويتحس الأمر أنه طفل، كما
تعلم. يمكن التحدث إلى شخص ما ولكن لا تعلم من هو. إنهم يقولون اسمًا ما ولكن
يمكنهم أن يخبروك بِأي شيء؟ أليس كذلك؟ مثل قابلتي، سائق أو أحدهم في وسط
المدينة وأنت لا تعلم من هو.
(Station Road رود، مدرسة ستيفن رود) مارشال (1997) أن مخاوف الكبار هي في الحقيقة مخاوف
وتتعلق باكتساب الأبناء للمعرفة والخوف من سوء استخدامها. وما يتعلق وقود مخاوف
الكبار الحالات المعروفة عن المشتبهين لبساتين – الذين عادةً ما يكونون من المراهقين
أو الصبية - يدخلون على التلفاز أو يصممون فيروسات الحاسوب حيث يعتبرون
كنافة الأطفال التكنولوجية هي معرفة خطرة بعيدة عن الرقابة. وبالفعل، أشار مارشال
إلى أن الوجه الآخر من مخاوف الكبار التي قد تحرم الأطفال من عصر Marshall

120

في بعض الحالات، مثل تلك المخاوف على مستقبل الأطفال في عصر المعلومات تترجم إلى شكوك أو قلق من التكنولوجيا في حد ذاتها. فالآباء يدركون أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أدت إلى قوة قد تقود أطفالهم بعيدًا عن الصرامة المستطيل. وقد تنتشر تلك المخاوف من الآباء إلى المدرسة. على سبيل المثال، في مدرسة هايغلدز أدت شكوى الآباء من دخول بعض الأطفال لتوافق غير مناسبة على الإنترنت إلى المساهمة في حظر استخدام الأطفال الإنترنت وتنظيمه بشدة. بتلك الطريقة، يمكن أن يتعرض الأطفال من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الفرصة على الأبناء للاستع发展历程ها. وفي المقابل يمكن أن يؤدي الانتقاص إلى الفرص تنمية القدرة والراحة مع الحاسب، كما ستتناقض في الجزء التالي - إنتاج نسبة الرهبة التكنولوجية.

حتى الآباء الذين يلقون الحاسب وديهم الكفاءة اللازمة للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يشعرون بالقلق تجاه استخداماتهم. بشكل متزايد نستعمل تكنولوجيا في الحاسبات، نعتمد عليها بشكل كبير في العمل والمهام المنزلية بينما نمتلك الفهم الضئيل عن كيفية عملها. إن الألفة التي ترتبط بين الحاسبات المتصلة بالإنترنت وحياة المصارع تكون الأكثر تأثير أكبر من مخاوف التبعية والضعف. وكما ذكرت لوبن:

Lupton
تتشابه العلاقة بين المستخدمين والحاسبات الشخصية مع تلك بين الحبوب أو الأصدقاء المقربين. تتلاقى العلاقات الحميمة مع الآخرين بالزوجية: الخوف مع المتعة. وكما الأمر بالبشر، فنحن نشعر بقربنا منا، لقد استثممنا جزءًا من أنفسنا في حاسباتنا. كما نأخذنا مع متعة ومخاوف التبعية: حتى تثق علينا أن نحبس جوائز الأمن، ولكن أيضًا أن نعرض أنفسنا إلى الخاطرة.

(Lupton 1995: 110)

تتضمن تلك الخاطر الفزع من الفشل التكنولوجي وفيروسات الحاسب التي يمكنها أن تهدد قدرات المستخدمين لأداء وظائفهم، وإدارة أموالهم، والاتصال مع الأصدقاء وغيرها.

لإيجاز هذا الجزء، فالرئة التكنولوجية لدى الكبار لا توحي الخوف من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بحد ذاتها، ولكن الخوف من الحساسات كرمز لتحول المجتمع.

أولاً: مخاوف الكبار هي مخاوف من مستقبل المجتمع المتوقع الذي من خلاله قد يصبحون، أو بالأخص قد يصبح أبنائهم محرومين، إذا افتقروا إلى مهارات التكنولوجيا الضرورية، من المشاركة في الحياة الاقتصادية والدنية. ثانياً، تتعلق مخاوف الكبار التكنولوجية بمخاوف الحاضر حيث أن ظهور الكفاءة تقتسم بين مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لبعض الآباء/المن وسائل الفن والبحث، ونتهمهم وتتحذيرهم، ومكانتهم وسلطتهم كأبائهم. هؤلاء الكبار ملزمون: فمن ناحية يدفعون بأنفسهم لتنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حتى يتجهروا شعورهم بالخوف من المستقبل المتوقع، بينما من ناحية أخرى يخفون من عواقب عدم قدرتهم على التحكم أو تنظيم معرفة الأطفال والأنشطة الخاصة بالإنترنت (التي تتضمن مخاطر دخول الإنترنت إلى المنزل واستخدام الأطفال لها بطرق غير ملائمة قد تهدد مستقبلهم العلمي أو التعليمي). ثالثًا، تتمثل مخاوف الكبار التكنولوجية من اعتمادهم أو الآخرين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتتشويه الحدود بين النفس والآخرين.

122
بالنسبة لبعض الكبار، أصبحت المخاوف التكنولوجية مسلطة على الأجهزة في حد ذاتها، حيث يمكن التعبير عنها ككرهية لا منطقية للحاسب. نتيجة لذلك التخليات الحتمية التكنولوجية يعد الحاسب المتحمل بالإنترنت شيئًا خارجيا عن العلاقات الاجتماعية والبرامج التي صنع من أجله واستخدامه. يعد الحاسب أداة قوية، لديه القدرة على التأثير على المجتمع ككل وتحويل حياة من المنزل والأفراد. في وجه تلك التحديات المفهومة فإن معظم الأشكال المعروفة للمقاومة من قبل الكبار هو الصراع - البقاء بشكل ملتزم من عدم المستخدمين؛ و/أو المنظمين - من أجل محاولة الحد من وقائية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، خاصة أنشطة الإنترنت المتعلقة بأطفالهم.

مخاوف الأطفال

تعد اتجاهات الحكومة البريطانية والأمريكية نحو توفير الأجهزة وبرامج الحاسب للجميع داخل المدارس افتراضًا لرغبة كل الأطفال لتعلم واستخدام التكنولوجيا، باستخدام التكنولوجيا بنفس الطريقة والقدة التي يتعلم بها الأطفال في المناهج. ولكن تثبت أبحاثنا أن الأطفال لا يتساورون في استخدام الفصول المتاحة لهم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدرسة والمنزل، وبالرغم من ثراء الفصول بالمعدات والأجهزة إلا أن بعض الأطفال يشعرون بالرهبة التكنولوجية.

تقترح أبحاثنا عدم وجود انقسام واضح تبعًا للنوع، حتى ضمن فئات "الأولاد" و"البنات"، يظهر الحاسب المتصل بالإنترنت كادأدة مختلفة لمجموعات مختلفة من الأطفال (هولووجود 2000). على سبيل المثال، تتضمن مجموعات الفصل واحد من الفئات التالية:

فتيات متمكنات من الحاسب: يستخدمن الحاسب في الدراسة والمنزل بطريقة موجهة للانتهاء من الأعمال، ويستخدمن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نادراً كشئ عام لمدة أو وقت قصير، على الرغم من اهتمامهن بإمكانات الاتصالات التي يقدمها الإنترنت.

صبيبة التكنولوجيا: على درجة عالية من الثقافة الحاسبية حيث يستمتعون بالبرامج وكذلک التسلل وألعاب الحاسب. على الرغم من أن مهاراتهم لا تقدر من قبل أصدقائهم الذين يسمونهم "علاء" أو "المحكمين".

فتيان التكنولوجيا: يستخدمون الحاسب في الألعاب داخل وخارج المدرسة ويلهون بالإنترنت ويهجرون الدخول إلى مواقع الخلاعة والدعارة في غرف الدشة.

مناهضو التكنولوجيا: ممن يجدون الحاسب غريبًا وملام ويرتبطون على استخدام تلك الأجهزة حتى في دروس تكنولوجيا المعلومات؛ ممن لديهم مهارات أو معرفة محدودة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ونحن نحاول التركيز على المجموعة الأخيرة في هذا الجزء من الفصل.

تبلغ كلاً من هانا، ولوي وجولي العمر الحادي عشر في مدرسة هايفيلدز وكما قال الكبار عنها، فمن على بحث وثام بالأهمية الكبيرة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مستقبل اقتصادي معلوماتي ولكنهم على غرار الكبار لا ينظر تلك الرؤية المستقبل باحثياً لتطوير المهارات التكنولوجية في الحاضر.

جولي: لماذا تعد الحاسبات مفيدة؟
لوتي: مثل معظم الوظائف الآن.
هآنا: نعم.
لوتي: أحتاج إلى الحاسب لأنه في وجود كل تلك التكنولوجيا ستكون الحاسبات مفيدة. هذا هو السبب وراء رغبتي والدتي في استخدام الحاسب.
هآنا: نعم هناك العديد والعديد من الأعمال المعتمدة على الحاسبات، ولكنني لا أرغب في استخدام الحاسب في العمل.
لوتي: ألا ترغبين في ذلك؟
هآنا: نعم بالمرة.
لوتي: أجل، لكن أحاول أن ألس أرى حاسب.

(فتينات 11 عامًا، مدرسة هايفيلدز)

تتقاسم الفتيات بشكل واضح عن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ويعقون الفرصة المتاحة لهن في المدرسة لنلمس كفاءاتهن التكنولوجية. وتستند رهبتهن التكنولوجية على مخاوف ثلاثة: الأداء والتحكم والحماية. تتجه جميع تلك المخاوف من طريق تجارب الفتيات الحاضرة أكثر من أي رؤية للمستقبل.

مخاوف الأداء

هؤلاء الأطفال الذين يمكنهم استخدام الحاسب في المنزل لديهم الفرصة لنلمس مهاراتهم التكنولوجية ومهارات لوحات المفاتيح بعيداً عن المراقبة وعادةً من سخرية أو النظريات العدائية لأصدقاءهم. ونتيجة لهذا فإن هؤلاء الأصدقاء بشكل عام أكثر ثقة وراحة من وجود التكنولوجيا في الفصل أكثر من هؤلاء الذين لا يمتلكون حاسبًا في المنزل.

بالنسبة إلى هانا ولوتي، وجولي فإن هانا الوحيدة التي تمتلك حاسبًا في المنزل وكهن يصفن أباهن بأنهم يخافون من التكنولوجيا الجديدة. وقد نكرت جولي أن أباها
扫除对技术的恐惧，他知道它会让他在家中更好地使用它。使用技术，他将不再像在教室中那样依赖计算机。他可以开发一些新的技能，比如编程和数据分析。他认为技术可以为他提供更多的机会。

最后，他决定继续使用技术。他认为技术可以为他带来更多的机会。
جولي: نعم أشياء أخرى. لقد قلت لي المعلم أن أثناء بعمل أشياء أخرى لأنني لأتعلم كيف يمكنني استخدام الحاسب. لأنني لا أحبه.
المضيف: لماذا؟
جولي: لأنني لا أستطيع استخدامه فهو ممل.

(Highfields School 11 عامًا، مدرسة هايلفيلدز)

(فتاة 11 عامًا، مدرسة هايلفيلدز)

هذه الطريقة، بدلاً من أن يحتوي الفصل الانتقادات الظاهرة بين هؤلاء الذين يمتلكون الحاسب في المنزل ومن لا يمتلكونه، أصبح يلعب دورًا في العملية أدت إلى خلق فجوة تكنولوجية كبيرة.

مخاوف المراقبة

من المفترض أن تكون الحاسبات الشخصية صديقة المستخدم – بمعنى آخر أن تكون طبعة أو مكثفة التحكم. ولكن غالبًا ما ينظر إليها على أنها غامضة، غريبة ومصادر للقلق، العجز والإحباط. وتشير لابتون (1995) أن مخاوفنا من التكنولوجيا عادةً ما تنشأ من عدم قدرتنا على فهم كيفية عملها أو كيفية إصلاحها. مثل هذا الخوف واضح بين هانا، وجولي، ووفي وهو الذي منعهن جميعهن من تعلم مهارات الحاسب من خلال التجربة بسبب خوفهن من تدمير الجهاز.

هانا: ... لأنني خائفة طوال الوقت من تحطيم الحاسب.
وفي: نعم لدي نفس الشعور.
جولي: هذا هو ما أشعر به دائماً.

(Highfields School 11 عامًا، مدرسة هايلفيلدز)

وتعدد الخوف من التحكم إلى أبعد من مجرد القلق من تدمير التكنولوجيا، بل عادة ما يعتقد بأن الحاسبات تهدف بشكل متعدد إلى عرقلة أو إحباط المستخدم.
وجدت الملاحظات المرتبطة إلى حائط المكتبة بالقرب من الحاسب، مكاتب الطباعة وغيرها من الأجهزة حيث يصلون بينها والقدرة على الإحساس بمزاج المستخدم والاستجابة إلى درجة الاضطراب عن طريق تعطيلها. كما ذكر: "تفترض الملاحظة درجة من الوعي النفسي المتطور من جانبه الألة. عادة على ذلك، فهي تدل على علاقة من العدوانية وكان الوعي النفسي للآلة وإخلاصها لنبي الجنس قد أدت حتمًا إلى الاستياء، الصراخ والتدمير" (روس 1991: 104). لقد استخدمت الفتيات مشاعر مماثلة كما في التفسير التالي للتجربة العملية لبناة:

هناك، عندما كنت أقوم بالتجربة العملية قامت الفتاة ما بمحو كل شيء عن تلك التجربة التي كنت نشأة أسبوعين. لم تكن مكانها ما كنت أفعل هذا. كل ما فعلته أنها ضغطت بإصبعها الصغير زرًا ما. أعنى من المحتم أن هذا ما حدث...

جولي: وتم محو كل شيء.

(Highfields 11 عامًا، مدرسة هايفيلدز)

ما قامت هانا بتفسيرها أن كل ما فعلته الفتاة هو الضغط على زر ما بإصبعها الصغير يدل على براءة المستخدم وافتكاره إلى تحميل مسؤولية خسارة اللف، بينما يلقي تفسير جولي "تم محو كل شيء" اللوم على الحاسب الخبيث لخسارته اللف. لهذا لا تتعلق رهبة الفتيات من التكنولوجيا بحقيقة أنهن لا تمتلكن العون من الخوف لتحكم في الحاسب ولكن لأن التكنولوجيا في حد ذاتها قد تمتلك القوة لتدميرهن. تقترب لابن أن تشوه العلاقة بين الإنسان والاية أمر ملازم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وهو الذي يلم الشعور بالقلق والخوف:

هناك أمر وحشي يتعلق بтехнологيا الحاسب في تحديها للحدود التقليدية. حيث تتعلق المخاوف بمرئها الحي، الدمج بين طبقة مع أخرى في الحياة، خاصةً إن كان الإنسان أحد أطرافها، كما
في ظل فرانكشتاين ... بينما تتزايد الحركة تجاه استهلاك وسائل التكنولوجيا، فإن هناك نوعًا من القلق حول قدرة التكنولوجيا على استهلاكنا.

(لايكن 1995:106)

مخاوف الهوية

لا يتوزع الناس بشكل سلبي في علاقات الطاقة الموجودة، ولكن يجب قبول وتكوين العلاقات الاجتماعية في البيئات اليومية مثل المدرسة. ومع ذلك، ناقش المؤلفون (كالين، لاتر و ستار) في إطار علم اجتماع العلوم والتكنولوجيا أنه من أجل فهم تلك العلاقات، المنفي والهوية، لا يجب أن ننظر فقط إلى المشاركين في بيئة (والانفرادات) بين البشر، ولكن أيضًا بين البشر وغير البشر (لايكن 1995). على سبيل المثال، ما من علاقة بين العلاقات المدرسية أو بين الزملاء دون المشاركة بين البشر والأشياء. يمكن أن توضح الأشياء الأطراف، المكان الذي يتحرك فيه الطرق التي يتفاعلون بها تخصص الآداب والسلوكيات منهجًا محتوى إخلاقياً. بمعنى آخر، تتمتع الأشياء بقوة سياسية، حيث يمكن أن تغير العلاقات الاجتماعية، ولكنها أيضًا يمكن أن تؤثر، وتتشكل وتترجم العلاقات الاجتماعية إلى وسائط أخرى (اكريش 1992:222). يعد الحاسب أحد الأشياء التي تؤدي إلى نوع من تنظيم العلاقة بين التاليم والمادية...

بشكل بارز، يعد الحاسب شيئًا بريئًا بعض الأطفال معًا، ويجعل العلاقات على سبيل المثال، داخل فصل كل من هانة، وجيولي وراي، تلعب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دورًا مهمًا في حياة إحدى مجموعات الصبية المتميزة بالثقافة الحاسبية، وتشكل علاقاتهم الاجتماعية مع الصبية الآخرين الذين يشاركونهم نفس الاهتمام في البرمجة وألعاب الحاسب (هولووراي 2000). نتيجة لهذا، فالحاسب...
يمنح هذه المجموعة من الصبية المحتوى الأخلاقي، ويعرفهم كمجموعة "كتبية"، علماء ومضحكين، كما تصف الفتيات:

المضيف: من هي المجموعة التي تحب فعلًا استخدام الحاسب؟
هاتان: الذين يأتون وقت العشاء وبعد المدرسة ويلعبون ألعاب الحاسب عندما يذهبون إلى المنزل.
المضيف: صحيح، إذن ما نوع هؤلاء الأفراد.
لوتي: أفراد كنيون.
هاتان: حسنًا إنهم ليسوا ذوي هيئة جيدة.
جولي: صحيح.
لوتي: لا يتمتعون بالشكل المناسب ولا يهتمون لذلك وهم غير ناضجين.

(Highfields 11 عامًا - مدرسة هايلفيلدز)


بكل الطريقة، داخل إطار الدراسة، يعرف الحاسب صبيبة التكنولوجيا على أنهم غير مرغوب بهم جنسيا وتضعهم في صفوف الذكور غير قياديا الأداء - "غرباء" و"المضحكين" (هولوWAY وفالنتاين 2000; Valentine et al. 2000).

130
 مقابل الربط بين الحاسب و (الأفراد كثيرون) يجعل من مكانته أمرًا طبيعيًا لا يجد
 اهتمام جنس بعينه، ممل وغير مربح به من الناحية الاجتماعية. ونتيجة لهذا، تتخيل
 الفتيات انسجامًا ثانويًا بين الأنشطة والأماكن المتعلقة بالإنترنت والاجتماعية حيث تعتبر
 المواقع والأنشطة المتعلقة بالحاسب مملة، غيبة، غير متحضرة وغير ذات علاقة
 على نقيض الأنشطة والأماكن الخارجية مثل الذهاب إلى النادي.

 جواب: إن الأمر يتعلق بأشياء أخرى في حياتي بخلاف العمل على الحاسب.

 لوتي: نعم.

 المشيئ: أتساءل ما هي؟

 هانا: واننا كذلك أتساءل.

 جواب: لن نطرق إلى هذا الأمر.

 المشيئ: ما هي تلك الأشياء التي تفضلين القيام بها، تابعي؟

 جواب: قضاء الوقت في الخارج.

 لوتي: نعم الذهاب إلى النادي.

 هانا: نعم.

 جواب: وأشياء أخرى.

 لوتي: أعني أنني خرجت بالآمس، أعني أنني ما كنت لأجلس لإستخدام الحاسب.
 إذا وانتنتي الفرصة لقضاء الوقت في الخارج ما كنت لأتردد.

 (أطيات 11 عامًا، مدرسة هايلين، كندا)

 بمعنى آخر، يعد التفاعل بين التكنولوجيا، والجسم، والهوية وعلاقات مجموعة
 الأزماء "معقد ومستمر ويتحول كل العناصر المختلطة من قبل وصالح كل منهم.
 (أورمورد 43:1994)
ليس من المفاجئ، بسبب الطريقة التي اخترعت بها معانى الحاسبات داخل ثقافة أصدقاء الفتيات، من المحتمل أن الفتيات هانى وجوهى ولوتي خانفات من رؤيتهن يهتمن بتكنيك يا واتعومات والاتصالات بسبب التهديد المحتمل نحو هوياتهن وعلاقتهن الاجتماعية. إذا ما أظهرن أي اهتمام بالتكنيكيا، قد يتم إعادة صياغة هوياتهن من قبل أصدقاءهن بأنها غير مرغوبة. وكما أوضحن أننا مشاركتهن في الثقافة متغيرة الجنس يعد مجازفة في المدرسة.

لمضيف: إذن كيف لم تصحي من هذا النوع من الفتيات اللاتي يفضن قضاء الوقت في الخارج؟

جوهى: بسبب استخدام الحاسب.

هانى: ولكنه لا تخبر أحد ما إن كنت تستخدم الحاسب.

لمضيف: نعم، أي أنك لا تخبرين أحدًا؟

هانى: لا.

لمضيف: لماذا؟

هانى: لأنه أمرًا غريبًا، ليس كذلك؟

جوهى: أغني أن الناس ستطلق اسم علماء الحاسب عليك.

لمضيف: وأنت لا ترغبين في أن يظن أحدًا من الناس أنك عالمة حاسب؟

هانى: لا.

لوتي: لا.

جوهى: لا.

لمضيف: لماذا؟

هانى: لأنه لا يتم دعوتك للخروج مع الأصدقاء عندها.
جولي: نعم.
لوتي: أنت لا تدعو كل من تقابله في المدرسة ليذهب معك إلى الديسكون (Highfields مدرسة هاي菲尔دز).

هذه الطريقة تثبت مخاوف الفتيات من التهديدات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تجاه هوياتهم وكيف أصبحت الأجهزة، مثل الحاسبات، التي تعد جزءًا أساسيًا ومعقدًا من حياتنا اليومية ترتبط بحياتها الاجتماعية (وينجر 1998).

لا يمكننا إيجاد هذا الجزء، لا تعد رهبة التكنولوجيا لدى الأطفال نتيجة للخوف من الحاسب أو أجهزة التكنولوجيا، ولكننا نعود إلى رهبة من كيفية تحويل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لموارد فردية الاجتماعية والعلاقات داخل إطار اليوم لثقافة المدرسة ومجموعة المدرسة. يعد استخدام التكنولوجيا عملًا اجتماعيًا حيث يلعب الحاسب دورًا مهمًا في تغيير أو ترسخ العلاقات الاجتماعية في الفصل. نتيجة لهذا، بعض الأطفال يشعرون بالخوف: أولاً، بشأن النتائج الاجتماعية لأدائهم التي تتعلق بالكافءات التكنولوجية لزملائهم؛ ثانياً، بشأن قدرتهم على التحكم في الاعتماد على التكنولوجيا

وإذا يتطورون باستعمال ما أظهروا اهتمامًا بالذكاء.

فيما يتعلق بخيالات هؤلاء الأطفال، يعد عالم الإنترنت والعالم الخارجي منقسمين تمامًا أكثر من تكوينهما بشكل متباين. فعالم الإنترنت هو موقع يتميز بشكل اجتماعي موقعه معرضاً للاستغلال، المراهقون يunctuationون أقصى قدرونهم كأعمال الحقيقية من خلال أنشطة الإنترنت ويقومون بشكل نشط الارتباط بالتكنولوجيا.

النتائج

إن تأكيد سياسة الولايات المتحدة وبريطانيا على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هو الحاجة إلى استخدام الأطفال للحسابات وبرامجها. تؤكد خاتمة هذا الجزء أن هذا مسألة ساذجة؛ لأنه يفترض أن كل من يستطيع استخدام التكنولوجيا سيستهثرون
الفرص للارتباط بها وتطويرهم من كفايتهم، ولكن بدلًا من ذلك، فقد أثبتت المقابلات مع الآباء والأخوات والأطفال الموجبة في هذا الجزء أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ظهرت بشكل مختلف لأفراد مختلفين ومجموعات مختلفة من المستخدمين، فينبغي برعاية العديد من مستخدمي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من كل الأعمار في استخدام الممارسات المفصلة بالإنترنت، فإن الآخرين يخافونها ويقاومون تدخلها في حياتهم.

مع ذلك، ليس بالضرورة أن تعد كل من مخاوف الكبار والأطفال مخاوف من الأجهزة في حد ذاتها ولكن مخاوف تتعلق بكيفية تحول تلك التكنولوجيا لهم في حياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية وبالتالي تغيير عالمهم. تعد مخاوف الكبار التكنولوجية، أولاً، مخاوف من مستوى المجتمع المتوقع حيث أن المجتمع المتجدد من الصعب أن يصبحوا بأبنائهم محورين إذا ما افتقدوا للكفاءة التكنولوجية المناسبة للمشاركة فيها. ثانياً، يخافون من تنازيل تقريباً تلك القيادة بين الكبار والصغار من حيث هوياتهم ومحاولة الكبار حماية أطفالهم في مهاراتهم التكنولوجية.

على نقيض مخاوف الكبار، وهي توجه المستقبليات واتساع نطاق تلك المخاوف، التي تتعلق بكيفية تحول المجتمع ككل بسبب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تركز ر헤ة الأطفال التكنولوجية على الحاضر وعلى المستوى المحلي لعلاقات الفصل ومجموعات الأصدقاء. وتقدر جذور قلق الأطفال بشأن الحسابات من قلقهم بشأن أدائهم في الفصل وقررتهم على التحكم في التكنولوجيا وفهيومهم الاجتماعية.

كل من مخاوف الأجواء والأبناء حتمية، حيث يتوقع أن تكون التكنولوجيا ستوفر على حياتهم بشكل محدد بنتائج سلبية، بالرغم من حقيقة أن الحاضر يريد كاذباً مختلفة لمجموعة مختلفة من المستخدمين. من ناحية أخرى، بعض الأفراد موضوع الدراسة يتخيلون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كشيء إضافي أو مستقل أكثر من شيء جموهر للأفراد بأحياننا، حيث يمكن قوة التأثير على حيواتنا في نطاقات مختلفة (برايسمون وكاستل 1996). من ناحية أخرى، تخيل الأفراد الآخرين أن الحسابات ليس كشيء إضافي، ولكنه كتغير فعل بتشريح الحدود بين "النفس" و "غيرها".
إذا كانت حكومتا أمريكا وبريطانيا جادتين بشأن محاولة إقامة مجتمع شامل في عصر الـ5G، فهم في حاجة إلى توحيد مجهوداتهم لتوفير إمكانيات استخدام الأجهزة وبرامجها للجميع مع اعتبار التفاعل مع رهبة التكنولوجيا، على الأخص وسط الصغر، حاليًا، تعني رهبة تكنولوجيا الكبار بشأن المستقبل المتوقع أنهم يقدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للأطفال كشيء يجب أن يبرعوا فيه؛ لأنه سيكون مهما بالنسبة لهم في المجتمع المستقبلي. بتلك الطرق فالكبار يعتقدون أن الحاسبات ستؤثر على حياة الأطفال بشكل سلبي محتمل. ومع ذلك، فالاطفال ليسوا متجهين نحو المستقبل أو مهتمين بالتحول الخارجي للمجتمع، ولكنهم أكثر فقرا بشأن الحاضر والعلاقات الاجتماعية التي من خلالها عليهم أن يتفاوضوا ويتعاملوا مع هوياتهم. من أجل تشجيع الأطفال على استغلال فرص استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدلاً من مقوماتها، على الكبار أن يروجو لاستخدام التكنولوجيا بطريقة تتعلق بالإطار الاجتماعي لحياة الأطفال اليومية وثقافة مجموعة الأصدقاء، على سبيل المثال، بالتأكيد على الاستخدامات التطبيقية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال معالج النصوص، وقوائم البيانات والبرمجة، فالكبار يتعاونون على ظهور التكنولوجيا كدأة من المفترض أن تكون مملة وحصرًا على "العلماء" و"غريب الأطوار". على النقيض، بتشجيع الأطفال على استخدام البريد الإلكتروني والإنترنت - وهي الأنشطة الإلكترونية التي يؤمن الأطفال أنها ترتبط بحياتهم الخارجية وأنشطتها - فإن الكبار يمكنهم المساعدة على ظهور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كدأة أكثر معنها في نظر الأطفال. وهذا بدوره سيشجعهم على رؤية التكنولوجيا كشيء لا يهدد لهوياتهم ولكن كشيء مثير ومتصال بالعالم الخارجي. لهذا فهل تحققان أن التكنولوجيا، والهوبيز، وعلاقات الأصدقاء تتحول بسبب وعن طريق بعضها البعض سيتعزى الأطفال عرضاً يتيح لهم العديد من الإمكانات بدلاً من أن تكون تهديداً لهوياتهم.

الملاحظات:

١ - تم تغيير أسماء المدارس والأفراد موضوع الدراسة لحماية استقلاليتهم.
المراجع


* Holloway, S. and Valentine, G. (2000a) "It's only as stupid as you are", children's negotiations of technological competence at home and at school', Social and Cultural Geography 1.


138


• Wellman, B. and Gulia M. (1996) 'Net surfers don't ride alone: virtual communities as communities' available at

http://www.acm.org/ccp/references/wellman/wellman.html.


الجزء الثاني

وسائل التكنولوجيا في محيط أو كنوع من التفاعل
صناعة الصداقات

اعتيادية الاستخدام الاجتماعي للتكنولوجيا الطبية اليومية في حياة الأطفال المدرسية

Ian Robinson and Amber Delahoucke

في أحد الفصول المدرسية جاءت تلميذة يدعى (رانيا) قالت: "لقد أحضرت معي اليوم جهاز علاج الرئة (آلة الاستنشاق)". وقد أظهرها لي واحدة تلو الأخرى من جيبه، واحدة زرقاء وأخرى خضراء. ثم سألتها، كيف لك أن تعرف أيهما عليك استخدامهما. فقال: "أنا استخدم الزرقاء". ثم قالت لي صوفي: "في أحد الأيام عندما كان (رانيا) يلعب في الباحة جاءت إلى الأزمة وكان جهازه في المنزل". ثم قالت جورجينا: "لقد كان يختنق". فسألتها: "ماذا حدث؟". قال جورجينا، "لم يستطع التنفس - لقد كان يبدو هكذا". (تقلد ما حدث)

وفي نفس اليوم، بعد ذلك، أحاط (رانيا) مجموعة من الأصدقاء وأخرج أحد جهازه من جيبه. قال أحدهم: "أبيش لقد فعلها (رانيا) مرة أخرى - أنته - هيا يا (رانيا) قم بما فعلته مرة أخرى". وقام (رانيا) بالاستنشاق منها. ثم قال: انظروا إلى السائل يأتي من هذه الفتحة وأرنا كلنا. ثم وضعها في جيبه مرة أخرى بينما الجميع متلفون حوله ويشاهدون بانتباه. فقلت له، "عليك ألا تهدرا". فأخبرني: "لدى المزيد في المنزل".
خرج (رايان) مع صوفي، واستمر في الليل عندما لا أراه، قالت الفتاتين "انظرى، أمير لقد قاتل الأمير" ثم جاءت صوفي وغطت عيني بينما كنت أستطيع رؤيته وهو يلبس، وقالت له، كيف لا يخرج ما تستنشقه من فمك؟ فأعاد الأمير مرات أخرى (بالجهاز الأزرق) وكان يدعه ما ينفثه يخرج من أنفه مثل دخان السجائر. ونظرت الفتاتين جميعهن باستغراب، ولكنهم ظل刑侦 في بعدهن عنه.

مقدمة: تفسير الجدل

يشكل الأطفال هوياتهم وشخصيتهم فيما بينهم كما في علاقتهم بعالم الكبار، التي يدورها تقدم محط عمل متوازن للعادات. كما يعد عالم الأطفال من العمل واللعب قوياً يكلي الوجود، وعلى الرغم من الضغط الواضح للكبر والعالم ذي البناء المحترف الذي يعيشون فيه، غالبًا ما تكون فرص إعادة تشكيك عالم الكبار أو تدمير أنظمتهم جوهريًا، من هذا المنطلق يعد مرض الربو لدى الأطفال شانًا اجتماعيا على قدر ما هو مرض فردي، حيث يصبح أي دليل على ظهوره من خلال التمريرات أو الأشياء المصاحبة له ذا صلة وثيقة بالتفسير والفعل الاجتماعي. إذن، فرؤية الأطفال دائمًا أو غالبًا يتعانون عن بعضهم البعض في وجود حالة مثل الربو – والوسائل اللازمة للتحكم في هذا المرض – تعتمد بشكل كبير على سوء فهم لطبيعة علاقات الطفولة. فنحن نعتقد أن وسائل التكنولوجيا الطبية المثيرة للقلق والغريبة بشكل واضح مثل أجهزة استنشاق الربو يمكن تضمينها بشكل أكثر سهولة، وتشمل أكثر راحة لعالم الأطفال اليومي أكثر مما يعتقد البعض.

على مستوى عام أكثر، يدور الجدل الأكبر حول أن الأطفال مثل الآخرين، لهم قدرة مستمرة على تدمير الوسائل التي يقوم الكبار من خلالها بناء ونشر الأشياء المادية، وكذلك محاولة التحكم في كيفية ووقت استخدامها. وما يصاحب تلك الفكرة أيضًا، إن الإطار الزمني والمكانية الذي يضعه الكبار يتحكمان في عالم الأطفال ويعتمد المسار الطبيعي المفترض للطفولة بشكل كبير على حضورهم أو غيابهم المتسار
في أماكن وأزمنة معينة (جيمس 1998:37-80)، وما يشير الاهتمام، هي الإمكانيات المتاحة – يتم اتخاذها – للأطفال من أجل تدريب أو إعادة بناء أو تجنب هذا التسلسل الرسمي والدقيق للأحداث. كما تعتبر هذه الإمكانيات ذات اهتمام أكبر حيث توجد نقاط تقاطع للأنشطة المحترفة القوية والظاهرة التحركية في حياة الأطفال. توجد أحد تلك النقاط عند اتخاذ الاهتمامات التعليمية والطبية بشأن الأطفال وتشابهاتهم أو تركز على – الشكل المادي، الذي يعمل كموقع وموضوع من خلالها تنضح عمليات إدارة الطفولة. في مثل تلك المواقف، أصبح في الإمكان رؤية كيفية وما هي وسائل استحضار تعليم الأطفال على النطاق الواسع واستمثار العلاج بشكل أكثر وضوحًا، في تركيزه على التأكيد على إنتاج عقل/جسد صحي، يبدو كاته مخالف أو متسوقًا. كما أصبح في الإمكان رؤية والتفكير في الطرق التي يتعامل بها الأطفال مع مدى التوقعات والافتراضات الهامة بالنسبة للكل، خلق أنماطهم الخاصة لمعالجة، حيث يمكنهم طرح قدر كبير من الاقتراحات والمارسات الجانبية بالنسبة لعظام الكبار. تمثل المجموعة الأخيرة من القضايا الأخيرة المتعلقة بأنماط التفاعل الخاصة بالأطفال، جوهور هذا الجزء، أكثر من تحليل كيفية تفاعل الروية التعليمية والطبية والمفاهيم مع بعضها البعض. ومع ذلك تمثل تلك الروى الطبية والتعليمية والمفاهيم سياقًا هامًا لتفاعلات الأطفال وغالبًا ما تتقدم مع كل من سلطة الحالة المتخصصة وفعالية الموضوع.

تبعًا لتحليق سابق (هابر 1996) الذي أوضح بشكل يصف الأجناس البشرية أن هويات وشخصيات الأطفال لا تحتاج دائما أن تكون سجينة تحليل طبية مهمة أو معاملة علاجية (مجازة طبيًا) لاحقة، إننا هنا نعمل على زيادة نشر هذا التحليل السعي إلى جذال أكثر اتساعًا. ويعتبر هذا الجمل على أن عالم العمل واللعب لدى الأطفال – الذي لا يمكن التفريع بينهما لأسباب متعددة – والمرض وكيفية التعامل معه يتكمل، بدلاً من أن ينفصل مع عالم الصحة حيث إن كلهما جزء من بناء تفاعل متبادل في هويات الأطفال وارتباطها مع بعضهم البعض. يظهر هذا الجمل واضحًا للحقيقة البديهية في كونه محددًا بشكل واضح. ومع ذلك، تبعًا لمفاهيم
الكبار، وفي نطاق البحث، لم يتم السعي إلى التضمينات الأساسية لهذا الجدل. ينشأ هذا الموقف من رؤية عمومية للطفولة (نادر 1980) حيث تعتبر العلاقات الداخلية بين الأطفال والكبار الخصائص الواردة الممتازة لأكثر جوانب حياة الطفل أهمية. علاوة على ذلك، تعتبر هذه العلاقات عاملة بشكل كامل من خلال عملية فردية - لفرد (والد - طفل؛ معلم - تلميذ؛ طبيب - مريض). بمعنى آخر فإن الطبيعة الاجتماعية لأنشطة الطفل وتفاعلاه يمكن رؤيتها كصفة خلقتية تكون من خلالها علاقات الأفراد تلك، بدلاً من أن تكون أفرادًا أساسياً تتكون من خلال الهويات وتبني الشخصيات بالتفكير في "الأشياء" أو الأشياء المادية مثل وسائل التكنولوجيا الطبية اليومية، والطريقة التي تتضمن أو تطغى بها في حياة الأطفال في العمل واللعب، فإن الطبيعة الاجتماعية المركزية لعالم الأطفال من الممكن أن تتشابك، وأكثر من ذلك، يمكن تحليل وتجربة طبيعة قوة الأطفال.

عملية بناء طفولة اجتماعية: تحليل عمل الأطفال ولعب الأطفال

اعتمادًا على رؤية جيمس (1993) التي تنص على أن المشاركة في الأنشطة الثقافية للطفولة عنصر رئيسي في ترسيخ الأطفال لهويات خاصة بالنسبة لبعضهم البعض، اعتمد هذا التحليل على ملاحظات العالم المحلي للأطفال في الدراسة الابتدائية حيث يعملون ويعيشون، أو - تقنيات تلك الفئات - حيث يلعبون في العمل ويعملون في اللعب. وتتضمن أحد أفكار هذا التحليل، كما في الدراسات الأخيرة للطفولة، صعوبة الفصل بين الاثنين. لهذا، أحد الأضرار النهارية الحالية لعلم الإنسان والاجتماع تجاه عالم الطفولة هو تخيل رؤيتها كقوة للعب الحर والطبيعي الذي يوجد قبل تدخل فكرة وممارسة العمل في معظم حياة الكبار.

من خلال الرؤية العمومية للإدارة بالنسبة للطفولة الغربية، قبل التباديل الجديدة من الدراسات، دائمًا ما اعتبر الكبار يسعون - بشكل عقلي - إلى فرض فكرة وممارسة العمل الصارم الزمني على عالم الطفل الذي تضمنته اللعب الافتراضي سريع.
الزوال (من وجهة نظر الكبار). لهذا اعتبار لعبة الأطفال أشكالًا وأصدقاءًا لا تجد
ولًا تحصى ومتغيرة باستمرار، عملاً في عالم غير مرن متوازن وتحليق بعيش فيه
الكبر، ولا يعد مطابقًا لنفس أشكال الدراسة الجادة التي يمكن تطبيقها على أنشطة
الكبر، فيما عدا ارتباطها لميزاتها ككل، ككل جذب. وبالطبع تم الاهتمام بلعبة
الطفولة من ناحية علم الاجتماع وعلم الإنسان الجددين بشكل مختلف تمامًا.

على وجه الأخص، لم يتم بناء اللعبة في عالم متوازن للزمن ولكن في عالم منتخب.
ومن ثم من قبل أهداف الآخرين في عالم الكبار، خاصة فيما يتعلق بالأنشطة خارج
المدرسة (هيلمان 1990). حيث أصبح من المنهج الرسمي للطفولة. وكذا
ناقش جيمس (1998) مثل هذا المنهج، الذي يعد التقييم الكامل لوجبة نظر
اعتبار اللعب هو الفكاهة الطفولية المنعرض، لا يتبع أي قوة للألعاب في عملية اللعبة.
لهذا فقد ناقشوا، تبادًا للجذب ساتون-سميث (1977) this idea
اللعب كقوة تكيفية هي خطوة للأمام حيث تتبقي التصوير الركيزة للعنول على أنشطة
اللافل، معرفة أي أنواع اللعب يعني للأطفال فعلاً اجتماعيا، بدلاً من تتبين تعريف

ومع ذلك، تبقى هناك تناقضات مهمة في صميم اهتمامات الكبار الحالية باللعب
والطفولة. أولًا، أكثرها واضحًا هو كيف ننظر للطفلة على أنها فترة زمنية منفصلة
и متCompatibility مع الحياة، فإن محترفاً الخاص والمحدد يختلف - بشكل ليس أقل من
الاندماج الملاحظ للعمل واللعب. ثانيًا، بينما هناك اهتمام أساسي في تجربة المكونات
الإبداعية والتخيلية للطفولة، يبدو أن هناك مخاوف من السماح للأطفال من القيام بمثل
تلك الأنشطة دون إرشاد أو مراقبة من الآخرين، وهي استراتيجية. إذا، إذ تنفيذها،
تقوم إلى مخاوف إضافية من فقدان الأطفال ذاتهم القدرة على اختراع أفكارهم
وعالمهم الخاص. إن فلالة التخيلية والظاهرة للأطفال التي أسسها الأصدقاء أثناء
اللعب تعتبر من قبل الكبار عالياً من المخاطر كما هو عالم من الأمور. يمكن فهم هذا
التكافؤ حيث يعد في صميده مجموعة من التناقضات تتعلق بالعلاقة بين الطفولة
والكبر، حيث يعد ترابطهما وفصلهما جزء من المعادلة التصورية.
لعب الأطفال: مكانة الأشياء المادية في عالم الأطفال

من الواضح أن اللعب يخضع إلى جعله سلعة بشكل متزايد، خاصةً في الجزء الشمالي الغربي من العالم، ولا يتعلق فقط بالمضمون الواعي والتسلسل الزمني والملكي، ولكن يتعلق أيضًا بصعوبات من العناصر المادية حول ومن خلال مسارات التفاعلات الاجتماعية للطفولة عادة ما تكون مرتبة. يمكن أن تكون هذه العناصر المادية من أي نوع، تعمل من خلال التحولات المستمرة حيث يمكن أن يستغل المنشار المتعدد الأوجه للظاهر والخيال أكثر الأشياء المادية واليومية (جولدمان 1998).

دور تلك العناصر في لعب الأطفال له تاريخ طويل فيما يسبق ما يعتبر الآن أكثر انفصالًا تصورياً وعماداً رسمياً لعالم الأطفال من عالم الكبار. في هذا التاريخ أمكن استغلال العديد من الأشياء المادية فيما تعتبره، مع الإدراك المتأخر، "لعبًا"، حيث تعد الاستخدامات المتفرقة، المتعددة والخيالية كعنصر أساسي. وكما أقرت إنمو (1994)، فقد سجل اكتشاف استخدام الكرات الحجرية المستخدمة في البحرية، وكرات من أوراق البردي المستخدمة في الرمي في مصر القديمة، الجلد المطري الذي سبق تكون الكرات الارتدادية، فور أن دخل المطاط في الصناعات البيومية في القرن التاسع عشر؛ الرخام، في بعض الأحيان كان يصنع من أحجار شبه ثمينة، كان يستخدم على الأقل منذ 400 سنة قبل الميلاد وما لزالت، "أداة أكثر قيمة من النقود"، بالنسبة للأطفال (نيوسم و نيوسم 1978: 240). كما تعتبر آلات تنظيم الوقت والألعاب الآلية ذات تاريخ طويل، ومثيرًا فقط أصبحت موجهة بالبطرارق والألعاب الإلكترونية.

تلك الرؤية الرجعية لانتشار الأشياء المادية الخاصة بالأنفس ينفد بالأشكال متعددة تؤكد الطبيعة الأصلية والشبه حرفية حيث تخضع دائماً لإعادة التقييم المحلي والتفسير الخيالي. على النقيض، بالرغم من وجود الدليل التاريخي الأساسي على العكس، يعتبر القرن العشرين بالنسبة للطفولة قرناً منفصلاً عن التاريخ، خاصةً فيما يتعلق بتسوية
في تحليلها أنّه كما أشارت إينو (1994:139) أنّ الأطفال منفصلين بشكل تقدمي عن الكبار في العالم المتحضر فقد أصبحت لعبة الأطفال أكثر تخصصًا ومتاجراً بها.

في هذه العملية استمرت المخاوف في الظهور بشأن تسيّف التأثيرات الخاصة بالمنتجات سابقة التشكيك. كثيرة الإنتاج السوقي بشكل واسع للأطفال، حيث إن الإمكانيات البدائية الخيالية قد سبق تنفيذها، غمراً أو تمديراً. مع الاهتمام بتلك المخاوف فإن لعبة الأطفال، كتسليط، في بعض الأحيان فارغ، يحتاج الآن إلى المزيد من مساعدة الكبار لصد التأثيرات السلبية لهذا الإنتاج الكبير بتعليم الأطفال كيفية اللعب. هذا الاهتمام لوحظ من قبل أوبّي و أوبّي في عام 1969، وقت ما قبل اختراق القصة الماوية والنظرية المختلفة لعلم الاجتماع الجديد وعلم الإنسان للطفولة. فقد لاحظ أن الاعتقاد السائد في ذلك الوقت هو أن الأطفال:

كان لديهم القليل من أنواع اللهو حيث إنهم كانوا غير قادرين على التنظيم الذاتي، أصبحوا مصممين على التسلسل المرئي، ويشمرون بالضعف إذا تركوا يعتمدون على مواردهم الخاصة. ويستشعر المرء أن الكبار المقصطين هم من يفكرون لهم، يقدمون لهم مواد اللعب بيّحرون الوقت للعب معهم... استمرت رؤيتها الطفولة في اعتمادا على علاقة الطفل بالبالغ. وقد تجاهلا تماماً علاقة الطفل بالطفل؛ لأنّه كان من الصعب المثير على المدى بشأن تلك العلاقة، ناهيك عن الفهم، وأدركنا بشكل نادر أنه مهما احتاج الأطفال إلى الرعاية، فهم أيضًا كما البالغين يؤدون أعمالهم الخاصة داخل مجتمعهم الخاص، وبالتالي فقد قانونا تمامًا على احتراء أنفسهم باختصاص نظامهم الخاص.

(أوبي و أوبي: 1969: v)
أحد أكثر الاعتبارات النظامية الأخيرة إثارة والتالية للكاتب أوبى Opie لعب Child’s Play Goldman (1998) في كتابه الطفل، حيث أفرّ بعدها ثم القيام بتحليل مفصول للذين تعلّمت نظرية لورنز، التهاباته سبق تحليل مفصل للبعض الأطفال في بابو غينيا الجديدة. ولقد أشرت إلى هذا التحليل بشكل موجز؛ لأننا من وجهة نظر الطفل للعالم، نؤمن أن أحد مخاطر العديد من التحاليل هو افتراض الاختلاف البشري بين عالم الأطفال للتكنولوجيا الجديدة وعلى الأخص الإلكترونية في العالم الأول (الأوروبي)، وبين التقنية القديمة البدائية في العالم الثالث (الجنوبى) حيث إن الأخير ليس لديه ما يكفيه لانه. وبالفعل إذا عمل الفرد من وجهة نظر جذريّة واساسية لوسائل التكنولوجيا الحديثة الإلكترونية - بدلاً من وجهة نظر الطفل - قد يكون هذا صحيحًا، حيث إنه في هذا المسار تحدد فقط في تذكرنا Goldman التكنولوجيا مجال الدراسة. لا تكون أهمية عمل جولدمان أن نظرة عالمًا متخصصًا نسبًا تجاه الأطفال والطفولة بل تذكرنا، فيما يتعلق بالجد المحدد لهذا الجزء، حيث إن عالم الأشياء المادية أو التكنولوجيا، قد يكون هناك استمرارية حاسمة وكذلك عدم استمرارية حول كيفية اندماج تلك الأشياء في عالم الطفل. من المحتمل أن أكثر خاصية مميزة لدراسة جولدمان الأطفال الخاصة بالقدرة المحدودة والفريدة (على سبيل المثال) للإثارة نظرًا من التجربة مع الهويات - النوع أو بشكل آخر في عالم الخيال والظاهر، أن الأشكال الأخرى لأنواع عديدة دائماً ما أتاحت للأطفال ممارسة قوتهن بطرق متشابهة. إن التكنولوجيا مختلفة، ولكن من وجهة نظر الطفل تكون الأشكال المادية المختلفة موارد يمكن معها، من خلالها ومنها، أن تتكون، تتتحول، تلعب معها، تستخدَم وتطرح الهويات أن الظاهر والخيال يعتمدان على القراءة النظامية ما يمثل الحياة اليومية الطبيعية، وكذلك في تسلسل تقصّب وإعادة بناء متتالية لها. فيما يتعلق بهذا الأمر:

تم استغلال قسم من المعرفة النظامية (١) تصوير الأطفال للهويات والأدوار الثقافية، الأحداث الاجتماعية، طرق التحدث
ورقة التمثيل، (2) ما قد استلهموه من التظاهر باللعب في حد ذاته. للاستشارة بهذين المصدرين من الأفكار الاجتماعية الثقافية والنمط الإدراكي لصنع التظاهر بصنع الأطفال القصص أو الألوار التمثيلية. فهم يخلفون الحقيقة بإعادة خلقها كعدة توصل تلك الأحداث الواقع غير التظاهر كآخر بسبب التمثيل في تصرفاتنا اليومية المرجعية للتحدث بشأن هؤلاء اللاميين كونهم يعيشون في عالمهم الخاص.

(Goldman, 1998: 2-3)


يقام الناس (الأطفال) بأعمالهم الخاصة تحت طاقة قانونهم الخاص.
تصوير دور التكنولوجيا الطبية اليومية في حياة الأطفال

ترتكز أحد النواحي المحددة من عمل الأطفال على حياة الأطفال التكنولوجية.

على الأخص ما قد يعتبر التكنولوجيا الطبية اليومية - التي ترغب في دراستها بشكل موسع، كجزء من عدة تحليلات تعمل على تنميتها الآن. تعرف التكنولوجيا الطبية كأنواع مادية صممت وفنعتت خصيصًا في إطار منهج (في الأساس غربي، يعتمد على العلم، طبي، علاج، لمساعدة، أو تعديل، أو تحسين أو إحلال الوظائف الجسدية، أو المكونات التي تلد - نفس المنهج - عاجزة، غير فعالة أو مدمراً. في العالم اليومي لأطفال الجو (وعلى وجه الأخص البريطاني) قد تكون تلك الأشياء المادية، على سبيل المثال، زجاج، مساعد سمعي وأجهزة الاستنشاق. بالطبع لا يدل هذا التعريف على أن تلك الأدوات المادية تستخدم دائمًا أو حتى لا تستخدم إلا في الأمور التي يذكرها، أو أنه لا يوجد أي تعرفيات أخرى لطبيعتها، أو قيمتها أو استخدامها حتى داخل نشأة منهجها العلاجي.

نقطتان للدراسة مهما لنا. الأولى تختص بدور الأشياء، التكنولوجيا ويشكل عام للعالم المادي فيما يخص الحياة الاجتماعية. تم التطرق إلى هذه القضية بمزيد من الحماسة من قبل علماء الاجتماع والآخرين في السنوات الأخيرة. لقد أصبحت المنظورات الواسعة الانتشار والمفرطة في التصميم إلى درجة اعتبار مثل تلك التكنولوجيا سبباً في أشكال مبتذلة في المجتمع، أو المكس، قد أصبح أكثر تعقيدًا كمفهوم علاجي مختلفة تعمد على العديد من الأفكار المختلفة للوسائل التي يمكن تخيل العلاقات بين الأشياء والمجتمع أو بشكل أكثر تحديدًا الأشياء والبشر عن طريقها.

وناقش براون (1995) على الرغم من التحذيرات والحذر الشديد، قد تعرض نظرية شبكة المثل وسيلة أخرى إلى ما قد أصبح منظوراً روتينياً طبيعيًا. إن فقط عقيدة حول علاقة الأطفال بالتكنولوجيا ومعها. تعرض نظرية شبكة المثل طريقًا للخروج من الثنائية المروية في المفاهيم العادية للتكنولوجيا والمجتمع بالتفكير

152
في الوجود البشري وغير البشري كممثلين يمثلون بشكل متبايدل المجتمع. على الرغم من أن ممارسة نظرية شبكة المنتج أمر عرض للغاية، فهو على الأقل مفيد في تقوية ما يجب أن يكون حوارًا مستمرًا تحليلياً مركزًا على قضية كيفية تطبيق الأطفال ببعضهم البعض والإنترنت من خلال رصادة الأشياء أو المواد التي يجب رؤيتها على أنها تعيش حياة اجتماعية. في تحليل سابق، أبادوري (5:86) بينما لا تعمل من خلال خطة عمل شبكة المنتج، ذكر وجهة نظر جديدة يمكن رؤيتها على أنها تضيف بعدًا مكملًا: "بينما من وجهة نظر نظرية ترميز أعمال الإنسان الأشياء بمزيد من الأممية، ومن وجهة نظر المنهجية إنها الأشياء المتحركة التي تثير السياق الآدمي والاجتماعي."

إن النقطة التي أثارها أبادوري هي "الأشياء المتحركة" تنقلنا إلى Appadurai النقطة الثانية من الجدل وهي العلاقة بين الأشياء المادية والعالم الاجتماعي، التي ترتبط بأفكار تبادلية في الحياة الاجتماعية. يعد التبادل نشاطًا غنيًا رمزياً، ومصدرًا هامًا لاستعارات العلاقات الاجتماعية والنظام الاجتماعي (ديفيدز 1992). كأدت المنظار في علم الإنسان الاجتماعي بشأن الخصائص الرئيسية للتبادل والأنظمة جاذب بأن أكثر الطرق إقادة قد تكون Davis التبادلية مطولة مستمرة، ولكن ديفيدز قد تكون في فهم مثل تلك الأنظمة من خلال التفكير على معانيها الرمزية، والأخلاقية، والشعائرية، والسياسية والقانونية. لقد لاحظ أن هناك دائماً نمطًا أساسيًا لتبادل كل الثقافات: إن الشعور هو "الأشياء الأخرى لا تتزاو رداً رداً مقولبة". لا تنشأ النتيجة دائمًا من إعمال قوانين الاقتصاد ولكن من القوانين الاجتماعية للقوة والرمز، والاختراق، والسلوك، والطقوس، والدور والحالة (ديفيدز 8:792). يسمح بدعم كل من السيناريو، والغموض، والتمييز وعدم الاستقرار، وكذلك التعلم المبدع كجزء من جوهر التبادل.

هذا المدار، الأول يركز على غير البشر كممثلين - أو على أقل مستوى لهم حالات، وقدرات وتأثيرات اجتماعية - والآخر يركز على الآخر كعنصر مكمل للحياة

153
الاجتماعية، مقدمًا طريقة مثيرة (إن لم تكن معقدة وفي بعض الأحيان تنافسية) لإدراك دور الأشياء المادية في حياة الأطفال، حيث يرتبط الأطفال كما نرى بأعمال النشاطات اليومية.

السياق المنهجي للدراسة

إن البحث البشري الذي يعتمد عليه هذا الجزء من دراسة ما يسمى بالتكنولوجيا الطبية اليومية في حياة الأطفال البالغ عمرهم من 7 إلى 9 سنوات في المدرسة الابتدائية في شمال لندن، ويتبع الالتزام بالسماح بمشاهدة 12 المشارك في مدرستين ابتدائيتين، قضى أمير ديلاهوك شهراً (1995-1996) خلال فترة الدراسة، في الجزء الأول من العام، في فصول فردية في مدرستين. كتلا المدرستين كانتا في لندن ولكن لكل منهما قيمتها الإدارية والتعليمية، وعلى هذا يبدو أن نسبة التلاميذ غير بريطانيس لهم سلوك خاص، في أحد المدرستين، حيث تجتذب معظم المواد الخاصة بوصف الثقافات لهذا الجزء، فإن أكثر من 10% من الأطفال كانوا غير بريطانيو التدريس، وكانت اللغة الإنجليزية لغة ثانية للعظم. كان العديد منهم من عائلات منحت حق اللجوء في بريطانيا. كانت قيم تلك المدرسة متعددة الثقافات بشكل واضح ومفهوم، وتوجه يومي نحو إدراك أهمية تطوير المناهج القياسية، ولكن في سياق التنوع الاجتماعي، واللغوي والعرقي المفهوم، أما المدرسة الأخرى فتجتوي على نسبة أقل من هؤلاء الأطفال، ويبدو أنها تعمل على أساس أكثر رسمية مع حريات اختيار أقل للتغذير، بكل الوسائل مما يكون نمطاً أكثر تحريماً (وأقل تعددية في الثقافات) للإدارة التدريسية أو التعليمية.

تم اختيار أكثر من فصل للملاحظة في كلا المدرستين، ولكن الفصل الذي يضم النسبة الأكبر من الأطفال غير البريطانيين نال على مدار العام الاهتمام والتركيز الأكبر. حيث قدم تنوع الخلفيات والعرقيات في هذا الفصل بيئة غنية بحيث يمكن ملاحظة التفاوض بشأن العلاقات بين الأطفال وبعضهم البعض، وبين الأطفال والكبار.
(على الأخص من المعلمين). كان هذا الفصل يتناول الاهتمام الأكثر حيث إن النسبة الأكبر من معلمى التلاميذ يتم مقارنتهم بالفصول الأخرى، لأسباب عدة، ويستخدمن لتقديم طريقة عديدة خلال العام وقت إجراء عملية الملاحظة، بالإضافة إلى استخدام العديد من وسائل التكنولوجيا الطبية (مثل النظارات وأجهزة الاستشارة) في حياتهم.

لقد أخذت بشكل مبدئي - وصريح - من قبل المعلمين أن المتخصصة في علم وصف الثقافات كانت تبحث في صحة الأطفال. ومع ذلك، فقد وافق أيضاً على أن تقوم بدور تقديم المساعدة في القراءة، واندمجت بسرعة في الحياة اليومية للفصل. ومع النسبة الأكبر من غير البريطانيين، وكذلك في الفصول الأخرى إلى حد كبير، بدأ أن الأطفال يتكشفوا مثل "طفول تكريمي". يتداخل القسم بينهم وبينهم ويستخدمن ككادة تناوب بينهم والأطفال الآخرين. كما كانت علاقة هذه المتخصصة مع ملخص الفصل، أكثر صمودية، حيث كانت تنسب جزءًا من القوانين التي في المفترض أن ينتمى بها الكبار في مواقف الفصل، كما تنسحب من إعطاء المعلمين معلومات عن نشطة الأطفال التي أعلوها إطарамا سرًا. كما كان يتم جمع ملاحظات ميدانية خاصة ومفصلة في نشر ملاحظات صغيرة في الفصل، كثيرًا ما كان الأطفال يرغبون في رؤيتها. وبعد ذلك كان يتم كتابة الملاحظات بالتفصيل بعد المدرسة.

امتت مادة مجال العمل إلى نطاق كبير من الأنشطة والتفاعلات، أما فيما يتعلق بالأنشطة التي تركيز على التكنولوجيا الطبية على الأخص فقد كانت جزءًا بسيطًا حيث إن الاهتمام الأكبر كان بالوضع الاجتماعي، وسباق تلك التكنولوجيا في الأنظمة الأعضاء لحياة الأطفال في المدرسة. ومع ذلك، والتركيز على التحليل الحالي كانت الملاحظات الميدانية من تلك الدراسة التي استمرت أكثر من عشر شهرًا كاستجواب نظري لأية مادة حيث كانت التكنولوجيا الطبية هي الهدف وراء اهتمامات أو أفعال أو تفاعلات أو ممارسات الأطفال، وعلى الأخص أجهزة الاستشارة محدثة الجرعة. في هذا النطاق، ويشكل مفاجئ معظم المادة لم تتعلق، كما كان يتوقع الآخرين، بعلاقات الأطفال القوية والبيروقراطية بالمعلمين حيث إن الملكية في مدرسة توجد بها أنواع الاستشارة.

155
وظروف استخدامها في الفصل هي التركيز الرئيسي للتفاعلات. ركزت المادة أكثر على تفاعلات الطفل للطفل حول سبب استخدام أجهزة الاستشراق في سياق عالمهم الاجتماعي الواسع والمعقد. على الرغم أنه قد يتم الاعتراض على تساهم الظروف الإدارية في المدرستين حيث أقامنا البحث، أو أقل تسلطاً، بشكل أكثر من المدارس الأخرى، نحن لم نعتقد - حتى لو كان الأمر كذلك - أنه شوه دراستنا العامة حول أهمية معتقدات وممارسات تفاعلات الطفل الخاصة. بالإضافة إلى ذلك، الكثير من الأبحاث السابقة، حتى وإن لم يتم توجيهها بالتحديد نحو الاهتمامات الطبية والتعليمية بشأن استخدام وإدارة المستشقات، كانت تجمال في صياغتها نفس الأهداف، وبالتالي تميل إلى تجاوز التواحي الاجتماعية في عالم الطفل التي قمنا بالتركيز عليها هنا.

في النهاية، قد لا يساوي الأمر شيئًا حيث إن الدراسة التي اعتمد عليها هذا الجزء هي واحدة من عدة أبحاث قامت باستكشاف إدراك الأطفال وعلاقاتهم في العالم اليومي بشكل إثنوغرافي، على مدى البعيد، ليس فقط في المدارس، ولكن لأبعد من هذه المواقع بالشكل الضروري، من أجل التحقق من الوضع الاجتماعي لمثل هذه الأفكار مثل التكنولوجيا الطبية، والصحة، والضعف في حياتهم (أنتظر فرانكنتبرج).

(Frankenberg et al. 2001)

صناعة الصداقات: اهتمام اجتماعي لأجهزة الاستشراق ذات الجرعة المحدودة في الحياة اليومية في المدرسة

انصب اهتمام أمبر Amber خلال العمل على التنوع الكبير للأشياء أو المواد التي قدمها الأطفال في المدرسة. بالرغم من كل محاولات الكبار للحد من التسلية في العمل الدراسي، وسن القواعد التي تفصل بين "وقت العمل" و "وقت اللعب"، فقد تمكن الأطفال من الحفاظ على خليط من الأنشطة المركزية على تلك الأشياء من خلال وقت العمل واللعب. لقد أصبح من الواضح أن كل وآية مادة يمكن أن تندمج في مخزون
التبادلات المستمرة، من خلال المشاركّة المتضادّة للتجربة، عادةً ما يكون اجتماعياً بشكل واضح من خلال ما لاحظته كريستنسن (1993) الطفولة وإصاباتها هو إنذار لآخرين حتى يلاحظوا.

في مثل تلك العملية، قد لا يعني التبادل أمرًا يتعلق بالنقل المادي لشيء من شخص آخر، ولكن كوسيلة لخلق ودمج المعرفة المشتركة - المعرفة التي يمكن بنائها من خلال التبادلات في شكل الاستخدام المتبادل للمعلومات المميزة. لهذا تحدد الأشياء وسيلة من خلالها يتم نطاق واسع من التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال. ويتوفر لدينا جهاز كامل من البيانات الإثنوجرافية للكثير من الأشياء ووسائل التكنولوجيا في حياة الأطفال بشكل الرسمي واللاسمي في المدرسة مما أدى إلى خلق مدى متسعًا من القضايا الفكرية والمنهجية، ولكن بالنسبة لأهدافنا الحالية يركز اهتمامنا الأساسي على التكنولوجيا الطبية التي تركز على تحكم الأطفال أو التعامل مع أزمات الرأب.

على الرغم من أنه قد يعد تعليقًا واضحًا بعد قراءة التمهديد الإثنوجرافي، يستخدم الأطفال الأشياء المادية - كما يفعل جميعنا - بطرق، اعتقادًا على المفهوم، إما أن تقام أو تنثر من كتبات الاستخدام أو الأدوات التي يقصدها أو يتخيلها المثلث الآخرون (مثل مصممين تلك الكتبات، وصناعيها أو واصفيه المهنيين، أو مماثلين: سواء كانوا أطباء وغيرهم من فريق العمل المحترف ذوي الاهتمام الطبي).

إذن، فيما يتعلق بالنقطة المحورية في المثال الإثنوجرافي أعلاه، كانت تلك هي المرة الوحيدة التي حضور فيها (ريان) جهاز الاستنشاق إلى المدرسة بينما أحد منا يقوم بإثباته في نفس الوقت. كان من الواضح أنه لم يجد هذه الأجهزة معه إلى المدرسة لأسباب تتعلق بالصحة، ولكنه استخدمها كأداة للمرض بطريقة أثرت وأحدثت أصداقته. أما الأطفال الآخرين فكانوا يرغبون في معرفة ما يستطيع أن يفعله تلك الأشياء وما هي الأشياء التي لديهم. في تلك الحالة على وجه الأمر، كان من مهارات (ريان) بالتمهيد بالشيء وكذلك أحد مهاراته، مجتمعًا يمكن أن تعزز من موقفه الاجتماعي تجاه أصدقائه بطرق مشابهة لأشياء لاحظاها مع أشياء مادية أخرى.
من الخصائص الرمزية المثيرة والمهمة للتعامل الاجتماعي البصري في المثال

الفتحيات الإثنيوجرافي كان دور مفهوم اللون، ولموضوع آخر في هذا الجزء

الإثنيوجرافي:

(حدث تقرب نهاية الفصل الدراسي حيث يستمع الأطفال إلى مسرحية)

عندما أتي إديثوا أحد أفراد الفصل ليجتمع البقية من أجل التدريب على المسرحية التي سيتم عرضها غداً. قام (دب) (من سيلعب دور الملك في المسرحية) اعتنأ أحد أجهزة الاستماع القوية التي كانت معه طوال الوقت. وقال: "هل يمكنك أن تحتفظ بهذا من أجل أثناء التدريب... فإنه استخدام جهاز بديعًا بنظرية الآن وهو ما سبب اللون الأسود والمخصص للحالات الأسوأ - السبب في رئتي... أعتقد أنها رئتي - على الأقل أعتقد أنها كذلك - أعتقد أنها تتداخل - لأنني في الأشعة تحت الحمراء رأيت هذا الخط يمر بالرئة... ولكنني في المومد - لذلك موعدي التالي مع الطبيب في الرابع من يناير... ما منحني إياه هو الجهاز الأزرق..."

كان هناك عدة تلميذين حاضرين لهذا الحوار كله.

في المثال الإثنيوجرافي الأول وكذلك المثال الثاني، أشار الصبيان إلى أهمية اللون وقوته في نقل معاني خاصة للأطفال. من ناحية المفهوم الطبي لكبار تعدد الأجهزة الزرقاء والرئية مصممة لآداء وظائف متنوعة. فالجهاز الأزرق يستخدم في الرعاية الفورية من أزمة الربو، ويستخدم على أساس "عند الحاجة"، حيث يعمل بسرعة من أجل تثبيت نزيف الهواء إذا تقلصت نتيجة أي هجوم. وعلى التقييم يستخدم الجهاز البني كمضاد للالتهاب، ويكون من خلال نظام يومي من التطبيق الدوري. بالنسبة للصبيان فالألوان المختلفة تمثل درجات مختلفة من القوة، وبالتالي يعلمون مدى جدية حالة الربو لديهم. إن فعالجهاز البني أقوى من الجهاز الأزرق، وبالتالي فهو يسبق اللون الأسود وهو الأسوأ.
تضمن الجهاز الأسود في الخطة شيئناً إلى حقيقة أن - كتمامたく متحمس
للكاراته - كان (درو) في المثال السابق يقرأ مؤشر اللون لأجهزة الاستشاطق تبعًا
لمبادئ الكاراتيه، حيث أن مدربي (درو) يرتدون أحزمة ذات ألوان متعددة للإشارة إلى
درجات كفاءاتهم. كان نظام (درو) الفنون واضحاً جدًا - على الأقل له وللمعدين من
زملائه في الفصل - وكان له التأثير الجيد في ترجمة الأسوأ (في إطار حالته من
مرض الربو) إلى أحسن (في إطار كفاءته في الكاراتيه). بينما يبدو أن فهم الصبية
لأجهزة من وجهة نظر الكبار لجميع المبادئ الخاصة بسباقين ثقافيين متميدين، من
وجهة نظر الأطفال الخاصة وخبرتهم؛ يعد عقلانياً تمامًا، وسياقياً بشكل كامل ومثيراً
بشكل جدير بالاهتمام، إذن تشكل ألوان الأجهزة (أجهزة الاستشاطق) طريقة مختصرة
لربط العديد من العناصر في العالم اليوم من حياة الأطفال كما يوضع المثال التالي.

أخبرني (درو) عن حالة الربو، مع (رايان) المصاب بنفس الحالة من خلال
هذا الحوار:

قال (درو)، في بعض الأحيان لا أستطيع التنفس ... عندما تأتيني أزمة ربو
سيئة ولا يبدو غير الجهاز الأزرق، يستغرق الأمر مضختين حتى يقف. أعتقد أن
الجهاز الأزرق يمكن أن يعمل - الآن، فلم تواتني الأزمة منذ فترة طويلة. كما أن لدى
جهاز بني في المنزل، لم يحتذي طبيبي مضختين بنيتين أبدًا، وإلا كنت قد أتبت
الدرس بواحدة.

أخبرني (درو) أنه يحتفظ بواحدة زرقاء في غرفة المعلم، "لأنني إذا أتبت الأزمة
في مركز اللعب (في مكان بعيد في المدرسة) وكانت الجهاز (الأزرق) في غرفة الفصل
لن يكون في استطاعتي إحضارها. ومع ذلك، عند بحثي عن علبة الجهاز في غرفة
المعلمين لم أجد واحدة له.

قال (رايان) لدى مضختين بنيتين، فعندما بلغت الثالثة جاءتى أزمة الربو.
كلاهما استطاع أن يتذكر الأزمة الأولى للربو. وقد أخبرني (درو) كيف واجته الأزمة
(رايان) في نفس الوقت:
"إِنَّا كَالْتَوَامِي فِي شَعُورِنَا بِآمَأَةَ الْرِّبْوِ - وَكَانَ عِلَى (إِبْرَاهِيمَ) أَن يَسْتَخْدِمَ مَضْخَطَتِي لأَنَّهُ لم يَجِلْ بهَا وَاحِدًا. وَجَعَلَتْ الآمَأَةَ عَنْدَمَا جَرِيتُ كَثِيرًا، أَلَا تَجِرَى أَيْضاً (إِبْرَاهِيمَ)؟ فَأَنَا لم أَرُكْ تَجِرَى مِنْ قَبِلِ."

قال (إِبْرَاهِيمَ): "تَمْعَ، فَأَنَا أَشْعَرُ بِهَا عِنْدَمَا أَجِرْتُ كَثِيرًا،" وأَخْبَرَنِي كَيْفَ جَرِيْحُ الْآمَأَةِ السَّوِيَاءِ عَلَى الْأَرْضِ فِي نَهَى الْأَسْبُوعِ وَلَمْ تَكِ الآمَأَةُ. "إِنَّ لَيْدَيِ جُهَارًا أَبْيَضٍ، مِلّ سَبِيلٍ واحِدَةٍ أَنْتَ أَيْضاً؟"

قال (دُرُو): "تَمْعَ، مَاذا، بَيْضَاءُ عَلَيْهَا قَطْعُ زَرَقاءٍ ضَيْسَتِكَ؟"

لَكِد شَكَّ (دُرُو) وَ (إِبْرَاهِيمَ) رَبِّيَاً مَشْتَرِكاً بِهِمَا - أَصْبَحَا كَالْتَوَامِي - نَسْبَةً إِلَى تَعْبِيرٍ (دُرُو) - مِنْ خَلَالّ تَجَارِبِهِمَا مَعَ الصُّعُوبَاتِ العُرْضِيَةِ الْخَاصَّةِ الَّتِي ارْتَبَطَتْ مِن خَلَالّ مَعَرُوفَتِهِمَا وَاسْتَخْدَامَهَا لِلْإِسْتَشِتَاقَاتِ. عَلَى الرَّجُلِ مِنْ أَنْ تَأْنُرَ النُّقْطَةِ تَقْتُرِحُ أَنَّ الاستِشِتَاقَاتِ كَأَشْيَاءٍ ثَابِتَةٍ مَحْدَدَةٍ لِلْحَايَةِ الْخَاصَّةِ وَسُطُّ الْأَطْفَالِ أَكْثَرَ وَعَلَى قَمَةِ الأَشْيَاءِ الْأَخْرَى، فِي الْمَثَلِ الْتَّالِيِّ لَوْ كَيْفَ نَضَاتِنِ فِي الْصَّفِّ، لَيْدَيْهَا نَظْرَةً وَاقِعَةً لَا كَانَهَا حَوْلَ مِكَانِهَا فِي حِيَاةِ الْمُدْرَسَةِ الْخَاَثِّةِ.

قَالَ (تَشِيْلِيُّ): "لِيْنَ آمَأَةَ الْرِّبْوِ فَأَجَابَتُها - وَلِدَيْهَا جُهَازُان بَيْنَ بِهِمَا إِلَى الْمُدْرَسَةِ يُوْمِيًا - وَقَدْ نَسِيتُ أَنْ تَحْضِرَ واحِدَةً مَعَهَا. فَلَيْدَيْهَا إِلَى الْمُدْرَسَةِ وَقَدْ سَأَلَتْهَا عَنْ أَعْرَاضٍ مِنْ يَصِيبَهُ الْرِّبْوِ. فَقَالَ: "لَا أَسْتَطِيعُ الْنَّفْسِ بَسْبُوبُ اِسْتَدَادٍ أَنْفُقُهُ إِلَاّ، وَلَكِنْ أَحْبُ اسْتَخْدَامَ الْجَهَازِ. "إِنَّهُ جُدْ."

قَالَ (كَارْلِيُّ): "لَا أَرْجُبُ فِي اسْتَخْدَامِ جُهَازِ الْرِّبْوِ."

(تَشِيْلِيُّ): "لِيْسَ مِنْ الْمُمَتَّعِ أَنْ تَحْصُلَ عَلَى أَنْفُ مَسْدُودٍ كُلْ يَوْمٍ."

قَالَ (كَارْلِيُّ): "أَخْيِ لَا يَصِيبُ أَبْدًا بِهِذَا الْأَمْرِ.

وَأَخْبَرَنِي (كَارْلِيُّ) كَيْفَ سَرَقَ الْجَهَازِ مِنْ أَحْيَاهَا فِي الْمُدْرَسَةِ.

فَسَأَتْ: "لَمْأَا؟"

قَالَ (كَارْلِيُّ): "مَنْ لَا يَحْفُكُ، يَسُرِقُ مَمْلُّكَاتِكَ."
تفترض تعليقات (تشيل) و (كارلي) والطريقة التي تتبع فيها أجهزة الاستنشاق بحياة الأطفال بهذا الشكل، أن دورها كأشياء - أو في نطاق نظرية شبكة المثل، كممثلين في العالم اليومي لعلاقات الأصدقاء في المدرسة - مجرد أشياء عادية. تندمج تلك الأشياء في الحياة اليومية، في المحادثة، وفي التفاعلات الأخرى، باستخدام أنظمة الفئة والقيم التي يتم توظيفها فيما يتعلق بالعديد من الأشياء والأماكن والظروف المماثلة الأخرى التي قد لا تتعلق أبدًا بالربوب ومعالجته. إذن، نفهمها حول نشر الأطفال لأجهزة الاستنشاق يتسبب تمامًا مع تعليقات ستراذرن لاستخدام التكنولوجيا في الأماكن المحلية:

إن الفرد مدعو إلى تنويك اكتشاف أن الناس أكثر حرية مما تمتهده التكنولوجيا - فهم يقارمون الاستعمار - ويعدون تلك الأدوات إلى استخداماتهم الخاصة. بعيدًا عن السيطرة عليها، فإنهم يستخدمونها لنهايات مبتكرة، ويتنهى الأمر: كمستهلكين فعالين.

(Strathern 1992: ix-x)

الخاتمة

يتعلق هذا التحليل بالاهتمام المتزايد لما يعتبره الكثيرون وراء الربوب في بريطانيا. على وجه الأخص، في مدى من الانضباطات التي تتجاوز بين العلوم الاجتماعية والطبية، ركز البحث الأخير على عنصرين متناقضين. الأولى وجود الربوب بشكل إلحصائي، حيث يبدو أنه في كل مكان في الأطفال والطفولة في الحاضر - على سبيل المثال، تباعًا للحملة القومية للربوب، بيان عام 1997/1998، واحد من كل سبعة أطفال مصابين بأعراض الربوب ويجتمع إلى العلاج، وقد ارتفع عدد المصابين ثلاثة أضعاف منذ 1992 (Rona et al. 1995)، وسيكون هناك تقريبا أربعة أطفال في كل فصل.
في المدرسة الابتدائية مصابون بالربو (ستراتشين 1994). الثاني هو
استثنائيته المتناقضة. حيث إنه يعرقل الطفولة الطبيعية والعلاقات الطبيعية بين الأطفال
ليس فقط بسبب أعراضه المرضية، ولكن بسبب الوسائل المكانية والتكنولوجيا للتحكم
فيه ومعالجته (كريبر، سيلاو، جيلبر، مالفوكس وفليتش فينسلت 1992). لهذا فهم من الناحية
الإحصائية عنصر مدمج في نمادج طفولة كثيرة في الولايات المتحدة، ولكن من ناحية
اخرية يبدو - في كثير من الأدب - أن الأطفال المصابين بالربو منفصلون اجتماعيًا
وكذلك طبيًا عن بعضهم البعض.

تعتبر التقييمات الاجتماعية والتعليمية الأكيدة، والكثير منها سلبية،
لقياسات الطبية للربو على اعتباره أنها ليست كلاً من المشاكل في النوع للطفولة،
حيث يمكن أن تقدم شموليتها المجردة فرص تفاعل وتدمج اجتماعياً مفيدة، ولكن
كتشخيص (العديد) من الأطفال المتعزلين الذين تحوّل حياتهم بطريقة مؤذية وغير
هادئة، ضد طفولة الآخرين "الطبيعية". في تلك العملية تتم تحسين الأبعد الاجتماعية
للطفولة، تضيع قوة الأطفال بشكل أساسي (هابر 1998). مثل هذه
الأطفال المرضى الذين أصبحوا عاجزين اجتماعيًا بشكل مضاعف، بسبب كل من
التشخيص الطبي للبلد التي قف بهم إلى ميدان طبي شكله حيث يتم فيه مراقبة
المريض باستمرار من قبّل الكبار، ويفضل اجتماع ومرافقة تعليمية خاصة تعد ضرورية
في المدرسة. ومع ذلك، يقترح هذا التحليل أنه قد يكون من عدم الحكمة اعتماد كل
الأطفال أو معظمهم سجناء الربو والتعامل معه حيث إن عالمهم الاجتماعي مزرق تمامًا.

لقد كان اندماج أجهزة الاستئشاق محددة الجرعة كجزء من حياة الأطفال اليومية
من اللعب متاحة للأطفال موضوع الدراسة الإشعاعية، حتى مع الاختلاف الشديد
لخلفياتهم الثقافية - التي تعد تقليدية - حيث إن أكثر من نصف عدد الأطفال يتحدث
لغة غير الإنجليزية كلغة أولى، والبعض منهم من اللاجئين. كما قال جوادمان -
لعب الطفل يسمح بإمكانية من خلال التخيل والتظاهر وكذلك من خلال man (1998)
الوسائل المرجعية للتمثيل والاستعارة، واندماج الأطفال في تفاعل عادئ من خلال ما يتم التحدث عنه والتفكير والتصرفاً وكذلك تبادل وسائل التكنولوجيا الطبية اليومية على نفس الأساس مثل أشياء الطفولة الأكثر وضوحًا. يحتاج لعب الأطفال إلى النظر له كرواية فلكورية مثيرة بعيدة عن الفهم الحقيقي ومعرفة العالم، ولكن كجزء من الحياة الاجتماعية حيث - كما في هذه الحالة - يمكن أن يعاد تركيبه ويعاد دمج العناصر المميزة للملحات الاجتماعية والتعليمية في الحياة من خلال قوة الأطفال الجماعية.

لا تعني هذه العملية أن استخدامات المثلثة التكنولوجية - تلك التي يوصي بها مصمموها وصناعها أو متخصصو المهنة - لا يفهمها الأطفال، ولكن هذا الاستخدام محدد وخاص ومجرد جزء صغير من الصناعة الخاصة من حياة الأطفال الاجتماعية. فيما يتعلق بعنوان هذا الجزء، فإن تلك الأشياء تعد جزءًا من عملية صناعة الصداقات من خلال أنظمة التبادل، في بعض الأحيان حرفيًا عندما يستخدم أحدهم جهاز الاستشارة الخاص بالآخر، ولكن بشكل أكثر إثباتًا - من خلال التبادل الرمزي والعرض - أنواع الشجاعة العادية واستخدام المعرفة الميزة والسيطر عليها التي تعد جزءًا من القوة - العملية الفعلية - حيث من خلالها يحدث التشكيل والتقييم والتعزيز - وكذلك، من وقت لآخر، الابتعاد.


المعرفة القائمة والتعليم الافتراضي

بعض المشاكل الخفيفة مع مفهوم تكنولوجيا التعليم والتفاعل

Terry A. Hemmings, Karen M. Clarke, Dave Francis, Liz Marr and Dave

المقدمة

تعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قلب السياسة التعليمية. وتعتمد المتاحف بازدياد على مكانتها كمانحة للموارد وكوسية داخل الشبكة القومية للتعليم. واعتمادًا على الإنترنت، ستنتج شبكات المعلومات أن تتسارع المدارس في مواردها أيًا كانت مواقعاً. ومع ذلك، دائمًا ما يعرف المعلموان في المتاحف وظائفهم كجزء مكمل لكل من المحيط التربوي العام والقومي. في بريطانيا، تتمتع المتاحف القومية العلمية ب تقليد تعليمي قديم، مقومةً بالموارد التعليمية والمعلوماتية لمختلف الزائرين.

تقوم العديد من المتاحف، خاصة المتاحف العلمية، بإقامة المعارض من أجل الأطفال. توجهًا نحو فكرة التجربة والاكتشاف، تقدم المتاحف عروضًا مصممة خصيصًا لتقديم التجربة "التفاعلية" بشكل أساسي، يمنح هذا النهج التعليمي عملية استكشاف ذاتي، حيث يتم الحصول على المعرفة بالشكل التجريبية بدلاً من التعليمي. من المعروف أن التفاعل مع الأشياء يقدم سياقًا فعالًا لنشاط أكثر مداولية بشكل واقعي. وقد ثبت أن الاحتكاك المباشر والمرافق يشجع من الاستفادة الموجهة إلى إدراك
الأمور التصويرية الجردة. يتناقض هذا مع النمط التعليمي للتدريس والتعليم حيث تقدم المعلومات الخاصة بالتاريخ، على سبيل المثال، في صورة عرض يتم بثه إلى المتدرب.

بهذه الطريقة تبدو التفاعلية وكأنها حصلت على نتائج إيجابية تعليمية. ومن الواضح أن التفاعلية تعد أيضًا الخاصية الرئيسية التي تفصل بين الحاسبات وأدوات الوسائط الأخرى من ناحية تعزيز التعليم. ومن ثم، فالحاسبات كوسيلة للاتصالات تختلف عن الأشكال الأخرى للاتصالات في تمكينها من الارتباط الفعال، حيث تعد الكتب والمذكرات والتلفزيون أنشطة موجهة نحو الاستقبال السلبي للمعلومات.

هذا السياسة موضحة من خلال عمل (الحاسبات في تعليم المبادرة)، الذي بدأ في عام 1989. بهدف "إصلاح وتقدم قيمة التعليم زيادة فعالية التدريس من خلال تطبيق تكنولوجيا التعليم المناسبة". من أجل دعم وتشجيع التغييرات في ممارسة التعليم تم إنشاء مراكز دعم بنظام 24 ساعة تستخدم على شبكة الجامعة. تستضيف تلك المراكز قسمًا جامعيًا متصلاً بها "الضمان أن يظل عمل مشروع "الحاسبات في تعليم المبادرة" منصبًا على تعليم أولويات المعلمين والمتعلمين.

لا يوجد مفهوم يميز التفكير التعليمي في أواخر التسعينات بخلاف التفاعلية.
وانسجام مفهوم الواقعية مع هذه الفكرة عن التفاعلية: حيث أصبح من المصطلحات كثيرة الاستخدام في أواخر القرن العشرين كما أن استخدامه امتد من انتشار استخدام الإنترنت. ويدعو أن جوه مفهوم "الواقع" يعتمد على افتراض أن استخدام التكنولوجيا الإلكترونية تتيح للمستخدم التفاعل مع عناصر في محيط مصمم ومعرف من قبل التكنولوجيا. ولا تحتاج العناصر أو المحيط للطابع بالضرورة إلى وجد علاقة لفهم الواقعية والمكانية المدمرة (ميجوز. Hughes et al.). وتضمن فكرة العصر الرقمي للكافك يؤدى إلى تأمل حول قيمتها وفائدتها.

تعتبر فكرة إنتاج الحاسبات وسيلة الاتصالات التفاعل بشكل تعليمي على بعض التوصيف للنوع. ونناقش في هذا الجزء أن هناك بعض التوصيفات النسبية التي
نتيجة لما يتم التحدث عنه عندما تقدم التفاعلية على أنها مبدأ ما كمختصرين في علم الاجتماع، فإن توفرنا لفهم التفاعل قائم على أساس أن السلوك الاجتماعي هو تفاعل بسيط ملازم. وبالتالي تعتبر الأسئلة الخاصة بالقيمة أو بطريقة أخرى التفاعلية على الدليل المتعلق بنوع التفاعل الحادث. تقدم التحالق، لذلك، والعلاقات التفاعلية بشكل خاص مكانًا للعالم الحقيقي من أجل استيعاب وتحليل المركب الخاص بتصميم واستخدام التكنولوجيا الواقعة.

وينحصر اهتمامنا في ظهور نظريات متعددة لعمليتي التدريس والتعليم نتيجة التساؤلات حول التأثير المزوم للتكنولوجيا المتفرقة داخل مجال التعليم. تقدم المفاهيم ذات الهيمنة النظرية، مهما كان ما يميزها لتمكيننا من استخلاص مفاهيم عامة وبالتالي أنظمة عامة، تقدم قضية تحليلاً بسيطاً لشبكة الممارسة. بهذه الطريقة، فنحن نقوم بدراسة مسار ماضيع نمته بين النهج النموذجي التقليدي ومتعلق بوصف الجنس البشري في دراسة التعليم، المتعلق بشكل خاص على مشكلة التكنولوجيا الجديدة في التعليم.

الدراسة

يعتمد تحليلنا على عامين من عمل فريق عمل المتحف في وصف الأجناس البشرية وأنشطة الزائرين في موقعين: المتحف العلمي والصناعي في مانشستر والمتاحف القومي للسكة الحديد في يورك. خلال العمل، كان كلا التحفيز على وشك تقديم أنظمة معلوماتية جديدة. وبالتوافق مع الدراسات السابقة، نود أن نقترح أن فعالية تلك الأنظمة ستعتمد بشكل كبير على درجة اضطلاعها وإدراكها للعمل التعليمي المتصل بالمعلومات التي يتم إنجازها من قبل الأفراد. وكيفية تنظيم هذا العمل كنشاط تفاعلي مكاني الإنجاز.

وقد أظهرت مجموعة من الملاحظات اهتمامًا بالتعليم كجزء من الحياة التنظيمية للمتحف. وفي المقابل، قادنا هذا إلى محاولة فهم المكان التي يحتلها التعليم هنا.
وليس في أي مكان آخر، في إطار اللحات التعليمية. وتتضمن هذا الأمر، على سبيل المثال، تنظيم الزائرين دائمًا حتى يستطيعوا الانتهاء من الزيارة في المواعيد السابق تحديدًا، وبالتالي يمثلون تجربة تتضمن العمل الجماعي، التعليم القائم والعمل بوسائل التكنولوجيا. إذن فتكمنا هنا من رأي اضطلاعنا على أن تلك الزيارات تعليمية.

ويتضمن هذا بالطبع من خلال معاملتهم بشكل واضح ويمكن تقسيم من قبل كل الزائرين وتشكل ملحوظة من قبل فريق عمل المتحف ومجموعات المدرسة. وبالتالي، تتضمن فكرة وجود عمل تصوير أو نظرية عند الانتهاء من التعليم في كثير من الأبحاث التعليمية، وعلى قمتها ما يعد مثيرًا على الفور. وقد توجد وجد عدد من أطفال المدارس في زيارات تعليمية، يستخدمون شراكات الفيديو، ينتمون في نشاط تفاعلي على وجه الخصوص يسمى "جولات على القضاة". وقد ذكرناها Wheels on Rails.

هذا الأمر أعلاه بمزيد من التفصيل. ويمكن أن نقول هنا إن مسائل الإدارة التي ذكرناها أعلاه جعلت من المعارض التفاعلية موقعًا واضحًا لإدراك العلاقة بين ما يجري بالفعل وما يفترض أن يحدث. ويفضل أن نؤكد على أننا حياديون مما يناسب مفهوم المنهجية الثقافية في أمور الإدارة، ولكننا نؤمن أن التوصيف الحذر للتفاعلات يمثل دعوة للاهتمام بالعلاقة بين البيانات والإدارة. ت تعمل تأثير الأمور الإدارية التي ذكرناها أعلاه، التي تتعلق بما يجب فعله بالنسبة للعديد من الممارسين، بقوتها مع اعتبارات حذرها لكي يجب أن يحدث. ويرفعت هذا الجدل حول مسألة الإدارة الفعلية، في الأساس، مدعومة بالشرح التجريبي والتحليل.

لا يتعلق اهتمامنا هنا بأي نظرية عملية التعليمية ولكن في ممارسة التعليم. فنحن نهتم فعليًا بهيكل الخبرة التعليمية الذي قد يتضمن بداية، ووسطًا ونهاية، وكيف تحدث تلك التدخلات في طريقة إعداد هذا البناء، باختصار ما الذي يمكن أن يجعل التجربة بشكل واضح "تعليمية" في سعيتنا لهذا الاهتمام، وجزء من دراسة وصف الأنشطة البشرية في عمل المتحف، فقد قضينا عدة أشهر في ملاحظة وتحليل التفاعل بالعروض في المتحف القومي للسكة الحديد. ويتبع جزء من العمل الذي نناقشه هذا "عرض طريق الساحر" Magician Road
بشكل مبدئي وليس بشكل خاص لمجموعة من أطفال المدارس من بوروندا المتحف القومي للسكة الحديد. يعد "طريق الساحر" "Magician Road" من مجموعة من الأجهزة والمعدات التفاعلية من نوع "العب". وتقع "Magician Road" في المتحف القومي للسكة الحديد، مصممة خصيصًا لأطفال المدارس. ما نستعرضه في هذا الجزء، هو نموذج تجربة "Magiclan Road". نحن نحاول أن نوضح في هذا الإطار أن تقديم الورش التعليمية يمثل أمرًا عظيمًا أكثر من مجرد تقديم صور، ونص وروابط بينها.

وقد أدى اهتمامنا من خلال ازدياد تمييز أن إدراك الزائرين واستخدامهم للمعارض ليس بدافع الإحساس الكبير تجاه الآلات الصناعية ذاتها، في النهاية، في بعض الحالات فإن سبب القوة التعليمية للتكنولوجيا الجديدة حتمية، ومن خلال هذا الإطار، فالأمر يتعلق بتاثيرات التكنولوجيا الحديثة في تلك البيئات، واعتبارات خاصة تمثل مواقع المتحف نسخة مبكرة ومادية عن الأمل التعليمي في التكنولوجيا الحديثة مثل الإنترنت. تتضمن مجموعة المعارض التفاعلية في المتحف القومي للسكة الحديد خليطًا من الأجهزة، والتصورات، والتوصيب، والنصوص والمادية موجهة للنتائج التجريبية. بمعنى آخر، ودون مبالاة في القياس، يبدو لنا أن التجربة العملية لهذا النوع لم يتم إلقاء من بعض المطالبات بالكتابة على الإنترنت كوسيط ومورد تعليمي، وبشكل مماثل، فالتعلم في بعض الأمكن مثل المتحف هو مسألة إدارية، كما أنها دليل في بعض المناهج الحديثة حول وظيفة وقيمة التعليم التربوي. ولذا يبدو لنا أن بعض الرؤى المتعلقة بكيفية إدارة التجربة التعليمية قد تضمنت تلك الترتيبات الخاصة بالأنشطة الصناعية، وكانت مرئية بشكل ما في عمل الزيارة المنظمة. وأخيرًا، تعرضت المجموعات الزائرة لتجربة رآها المرء أقل تنظيمًا، وأكثر تفتحًا وأكثر
اعتمادًا على الاكتشاف من مشروع الفصل النموذجي، والأهم من ذلك حدوثها بعيدًا عن المنزل. وقد تكون الالتقاطات العادية التي تتعلق بدور المعلمين والأطفال في العملية شاقة وقابلة للتتاوثر تبعًا لفهامة المهمة الحالية. في المجموع، فإننا مهتمون بالتواصل إلى رؤية محددة لم حدث بالفعل عندما تم القيام بالتعليم في إطار زيارة المتحف.

كان معرض طريق الساحر عبارة عن عدد من الاختيارات الصناعية والتعليمات والتصويرات في مكان مادي بعيدًا عن الفصل، حيث شاركت الميزات جذابة مع ما كان متوقعاً لاستخدام الوسائط الإلكترونية: القدرة على التفاعل مع التصميمات، وتوقع البحث غير الخطي واسترجاع المعلومات ومنهج استخدام قيادة الطفل أو المعلم على الاكتشاف. يبدو لنا أن إدراك كيفية استخدام مجموعات الزائرين للاختيارات الصناعية والتعليمات من أجل التوصل إلى نتيجة تعليمية، وما في التبادلات في النتيجة التي يمكن ملاحظتها، ويمكن أن تكون شيئًا ما عن الإمكانية العملية للوسائط الإلكترونية. على وجه الخصوص، فهي تسمح لنا بتغيير طرق اكتساب نظريات التعليم والأمور التنظيمية، في ومن خلال قيود التنظيم المثلة من قبل ميزة الزوار، والنص والصور الصناعية في حد ذاتها. ثانيًا، لأن الأطفال من الثقافات المختلفة والأعمال يدعون زائرين مختلفين، فهي تقدم فرصة معرفة ما تبدو عليه التجربة التعليمية للأطفال والمعلمين المهتمين، وكيف يمكن تحقيق تلك التجربة في مقابل الخفية التنظيمية حيث تقدم المعرض الصناعية والتصويرات المتعلقة بالموضوع ببساطة، نحن في موقف يتيح لنا معرفة كيف يمكن إنجاز الممارسات التعليمية عند توجهها إلى البناء التصويري.

في معرض طريق الساحر، تم دعوة مجموعات من الأطفال للعب في المعرض، ومع ذلك فقد اقترح فريق عمل المتحف والمعلمين الزائرين بشدة مركزية التوجيه التعليمية. وتتلقى النقطة الأولى، وسرعة ما تتم عند وصف الزيارة بأنها أقل تنظيمًا من الفصل، أن الزيارات كانت، على الرغم من ذلك، منظمة أو مهيئة.

أولاً: نتيجةً لهذا، أحد الميزات الواضحة لتلك الزيارات هي كتابتها، حيث كانت مكتوبة بطريقة تناسية مع النظرية التعليمية. بمعنى آخر، تنظيم الزائرين "الطريق الساحر Magician Road" بطريقة تسمح بإعطاء الدروس لعاملها. وقد تم عرض هذا من خلال طرق مختلفة تتضمن، بإيجاز، حقيقة أنه قبل ترک الأطفال في المعارض هناك تتبع رسمي منظم حيث يتم تجميع الأطفال في موقع مكسو بالسجاد يبدو مثل رصيف قطار. واحد المفسرين يوجه حديثًا مكتوبًا بالأنشطة المتوقعة أن يتابعوها.

باختصار، تجمع مجموعات الأطفال من قبل المفسر الذي يبدأ بتذكيرهم بعدم ترك تلك المنطقة قبل أن يرافقوا بذلك. يقوم المفسر بتقديم حديث يمنح الأطفال بعض التوقعات المبدئية حول ما سيقومون بتجربته وكذلك بعض الصلات الممكنة. يتعلق بعض الحديث بالصحة والسلامة والقواعد التي يجب أن يتبعها الأطفال، وغيرها، بالإضافة إلى معلومات عن الأنشطة المكثفة. لهذا، وعلى سبيل المثال، يحمل المفسر مطارة موصل الوجبة التي تستخدنه لتمثيل ما يمكن القيام به من قبل قوة التساؤل: "هل تعلمون فيما تستخدم هذه؟". يزيد هذا بشكل متغير إلى تقديم توضيح يتعلق بالهدف من توصيل الوجبة. ويشدد نطاق التساؤل باستمرار من قبل المفسر ليتضمن علاقة المسار السطحي لقضبان السكة الحديد، ومبيادحة الاحتكاك، والحاجة إلى محطات وأنفاق السكة الحديد وهمكًا. من التعليمات الرئيسية أيضًا التأكيد على قراءة الأطفال للنص الذي يصاحب العرض التعليمي. بمعنى آخر، تقديم التوقعات المبدئية للأطفال فيما قد يواجهونه وكذلك بعض الصلات الأولية. بشكل مشابه، في نهاية الزيارة، يتم تجميع الأطفال مرة أخرى، ويتم الانتهاء من العمل. لذلك فهناك مستوى من التنظيم الذي يمكننا الاصطلاح على أنه ميزة موقع الزيارة.

كيفية تقديم هذا التنظيم وعرضه، كما في كتب الطفليين، تعتمد على مجموعة من المعتقدات التعليمية التي يمكن تغييرها من خلال الاهتمامات الهيكليّة والتنظيمية. على سبيل المثال، يتم جدولة زيارات المدارس، وتطلب ذلك أن يتم الانتهاء منها في
نطاق زمني محدد. ازدياد الوقت المخصص لزيارات (من أربعين إلى خمس وأربعين دقيقة) دائمًا ما كان له صدى عملي، خاصة خلال فترات الذروة عندما تكون طلبات الجدول وتراكيز فريق العمل بطيئة. بينما يركز تحليلنا على التفاعل المحيط بعرض (Wheels on Rails) المحدد يسمى (عجلات على القضبان)، لاعتبارات محددة فإن دلالته مفيدة في جذب الانتباه لطبيعة القياسات المشاركة في العرض من المشاركين (البيانات التي تتمنا ناقشتها أننا مأخوذة من ساعات طويلة مسجلة على شريط فيديو لجموعة من الأطفال يستخدمون العرض). قبل وصولهم إلى العرض، تم توعية التلاميذ أن هناك دروسًا يجب تعلمها واقتراحات لم تكن على عليه هذه الدرس. بشكل مشابه، كما تم توعية الأطفال أن المفسرين العاملين في المتحف يتخذون موضعًا مركزياً عند القيام بالشرح، وليس معلمهم.

يتكون العرض من قطعة من جهاز مصمم ليمثل نماذج منخفضة من مسار السكة الحديد. يبلغ طول الجهاز أربعة أمتار وعرضه نصف متر. وينحرف السار الموازي قليلاً للأسفل مع وجود انحراف تجاه اليسار في النهاية البعيدة. في مقدمة المسار طاولة تجد عليها ستة محاول مع وجود عجلة عند كل نهاية.

كل مجموعة عجلات لها شكل جانبي مختلف ومميز. وعلى الفور بجانب هذه الطاولة يوجد قائم يعرض بشكل واضح صورة وفيدة من الرسوم الخلوية البسيطة. كل الرسوم تم تصميمها لتقدم وصفًا لوظيفة الجهاز مع تفسير علاقته بمبادئ المبتكرين التي تعد أساسية لعملية تسيير السكة الحديدية. كما يتم تنظيف استخدام النص، حيث تتكون تعليمات عرض (عجلات على القضبان) من ثلاثة أجزاء. يتكون الجزء الأول من معلومات خفية توهم أهمية عمل العجلة إلى تطور القطارات، لهذا، في الجزء الثاني والثالث نجد الكلمات التالية:

عند تطور القطارات تم استخدام مواد جديدة للعجلات والقطارات
ومد تطوير الوسائل المختلفة للتأكد من بقاء القطارات ثابتة
التحكم بها بواسطة القضيب.
كانت عريات القطار الأولى لها عجلات بسيطة واستخدم وتد
إرشاد يفصل بين خطوط القضبان - وهو يشبه كثيرًا موزد
القوة في سيارات السباق الحالية. وفيما بعد استخدمت
القضبان على شكل حرف I لإرشاد العجلات البسيطة حتى
تطورت القضبان ذات الحافة أو العجلات النانثة التي تعتبر
الشكل الأول للعجلات والقضبان اليوم.

صنع القضبان اليوم من الفولاذ في أطراف متصلة قد تصل إلى
مسافة ميل. ويتم إرشاد العجلة عن طريق قطعة مخروطية و
حافة، بواسطة كليهما يمكن ضمان بقاء العجلات على الخط
الصحيح وسلامتها في الاتجاهات.

كما يتم تقديم الأقنعة الخطية البسيطة لمجموعات العجلات في الشكل، كما
الرسوم وتميز العجلة النانثة التي تتبع هذا على الفور. وما يبعد في غاية الأهمية هنا
هو سرعة التوصل إلى النتيجة المطلوبة من التجربة.

في الجزء الأول، تم توضيح الصلة بين القطعة المخروطية ونتوء العجلة. ولكن لم
يتم تقديم الإيضاحات حتى يسمح للأطفال باكتشاف المجموعة الصحيحة من العجلات،
ولكن صممت لتسمح للأطفال بالتأكد من النتيجة المطلقة. يحدد الجزء الثاني تعليمات
الاستخدام، وينص بوضوح عرض (عجلات على القضبان (Wheels on Rails) كنوع
من التجربة. هذا الجزء يبدأ بهذه التعليمات:

تتكون التجربة من امتداد لخط متخفي من القضبان (كإطار
سلة) وعدة مجموعات من أشكال العجلات، كل منها ذات شكل
مخروطي مختلف وبدون نتوءات. إجراء التجربة بسيط للغاية.
اختار مجموعة عجلات، ضعها على النهاية العليا من خط
القضبان واتركها. عليك أن تكتشف أن مجموعة العجلات ذات
الشكل المخروطي المحدد مناسبة تمامًا لخطوط القضبان
المستقيمة والمنحنيّة.
بجانب هذا النص، هناك أيقونات خطية أخرى تحدد شكل مجموعة العجلات الصحية. ويتبعت هذا توضيح في الشكل البياني والنص يؤكد على المحيط المختلف للعجلات وهي تلمس القضبان الداخلية والخارجية بالختاب. الجزء الثالث من لحة العرض مشغول بالنص المتعلق بمبادئ "الميل" (التحدي) وعلاقتها بقيود السرعة، ويشير الجزء الرابع إلى تجربة توصيل العجلة، وإلى أن عجلات السكة الحديدية الحقيقية تحتوى على هذا العجلة المخبرياً والنتوء. وتنتهي التعليمات/الترشيحات بنص يحدد الوسائل التي قد يرتبط بها الجهاز بشكل جيد لأجزاء من النهج الوطني. قد تعتبر هذه التعليمات نموذجًا صمم لإثبات ما هي النرو Jetzt الواجب تعلمها - التي تهتم بشكل العجلات - كيف يمكن دراستها - بدرجة كل مجموعة من العجلات على خط القضيب مؤكدًا على أن مجموعة واحدة فقط ستؤثر في النتائج. وأن المحيطات المتغيرة تمكن العجلات من الثبات. كما تقوم التعليمات أيضًا ما قد يتعلق بالجذب الأخرى مقدماً، ويشكل ملحوظة تجربة توصيل العجلة، والاهتمامات التنظيمية الأخرى، خاصة ما يتعلق بالنهج القومي.

كما تضمنت المعارض ذاتها تنظيمًا من الناحية التورية كان مصممًا لقيادة الأطفال تجاه أنواع محددة من البحث. حيث إنه في كل مرة تصمم العرض بشكل ما يشجع على النتائج. على سبيل المثال، من أحد مميزات عرض (عجلات على القضبان) هو الطريقة التي يحاكي فيها طريقة التحريك، قبل أن يسمح للأطفال بالذهاب إلى العرض دائمًا ما تتضمن مجموعة العجلات بشكل عمودي على طاولة مجاورة لل القضيب. يمنح هذا النظر الصحي ذو النهاية المرتفعة إمكانية سريعة لتمييز أن كل عجلة لها شكل مختلف، ووضعها بجانب القضيب هو دعوة لوضعها على القضيب. وكما سنرى، مع ذلك، أن مستوى إمكانات الأطفال التنظيمية الموضحة تتعدى ما يتنبأ به التخطيط العام للعرض.

بالنسبة للفكريات المختلفة للتزيين ما يجب القيام به، ميدانياً، تم تحديد مجموعة من الارتباطات من قبل المفسر، ويتضمن ليس فقط الارتباطات التعليمية ولكن التنظيمية أيضًا. لهذا، بينما يقترح تنظيم المجموعة الأولى من
التفاعلات "أشياء للبحث عنها" من أجل الأطفال، فهي تقدم ارتباطات بالوقت المتاح لزيارة التفاعلات ودور المدرس المصاحب. يمنح تنظيم التعليمات "درسًا للتعلم" وبشكل مماثل، بوضع الحج مسبقًا في النص، فهو يسمح بالتعلم السريع. وكما ذكر مصمم العرض، "في اليوم المزدحم، هناك مئات من التلاميذ يأتون ولا يمكنك أن تسمح لهم بالبقاء طويلاً... لذا لا يجب أن يكون التصميم معقدًا، علينا أن نجعلهم في حركة مستمرة. مرة أخرى، لهذا، هناك حاجة ملحة تنظيمية يتضمنها تنظيم النص. وأخيرًا، يقدم تنظيم العرض "أشياء يجب القيام بها بطريقة محددة". وبالفعل، فالعرض مصمم ومشيد بطريقة تنطوي على عدد من النتائج التجريبيّة المعروفة. مرة أخرى، تتجاوز الأمور التنظيمية بعضها، حيث إن عدد ووضع العجَالات مصمم المساعدة على التقدير الفوري لهدف التجربي. بالطبع، تلك الكيفيات التنظيمية لا تحدد النشاط، بالطبع يبنِه، فهي تخلق نظامًا للترابط بعيدًا عن تفكير الأطفال في السلوك الملازم، طوال فترة مصاحبة الكبار لهم.

صمم تنظيم زيارات "طريق الساحر" من وجهة نظر تقديم الدروس للتعلم والطرق أو الوسائل للقيام بهذا التعلم كما يقدم تمييزًا للأمور المتصلة الأخرى. إذن من الواضح أن الأمر يعتمد النظرية التعليمية والتنظيمية، بحيث تتميز هذه النظرية أهمية التعليم ولكنها، على الرغم من ذلك، موجهة لأمور مثل: كم من الوقت متاح لهم؟ ومن هو المسؤول هنالك؟. نحن نعتقد أن مخطط العرض الذي نناقشناه هنا وتعليمات الاستخدام المصاحبة له لا تمثل نظرية تنطلق بطريقة الدروس وكيف يمكن تعلمه ولكن تمثل أيضًا بعض الاقتراحات حول كيفية التوصل إلى النتيجة بشكل عملي. ومع ذلك، كما سنرى، فهم لا يتوقعون كنٌّ الدروس أو أن تكون العملية ذات شكل افتراضي، فخصائص الدروس والعملية هي إنجاز لتفاعل الأطراف. علاوة على ذلك، إنه إنجاز بالفعل متغير.

وسبقوناك ثلاثة حوارات متناقضة كمثال. فهناكنا يتعلق بكيفية "تعلم الدرس" من مجموعة التعليمات، النص والاختلافات الصناعية حيث يمكن إنجاز هذا الأمر من
خلال وسائل متعددة، وعلى الأخص كيف يكون "لتداخل المناسب" من قبل الكبار أهمية كبيرة في الدرس المتعلم. وقد ميزنا بعضًا من الصلاحية في تنفيذ الدرس من خلال شريط تسجيل مدة سبع ساعات، تبعًا لأسلوب تدخل الكبار.

المثال 1

تصل أربع فتيات يصطحبهن أحد الكبار. يراقب الرجل ما يحدث ولكنه لا يتحدث.

في أي وقت.

تجمع الفتيات، و ب و ج العجلات من على الطاولة. لا تقرأ الفتاتاً لحجة التعليمات.

الفتاة أ، و ب و ج يقفون عند قمة الخط وتقف الفتاة د عند نهاية الخط. تقوم كل من الفتيات أ و ب بتحرك ست عجلات بفصل زمني ثانى ثوانى تماشى ثمانية ثوانى في كل حالة مع السماح لمجموعة العجلات السابقة من الانتهاء من مسيرتها قبل تسير مجموعة التالية. تسير العجلات ست جميعها يستغرق تقريبًا أربعين ثانية.

تعيد الفتاة د المجموعات الثلاثة للعجلات لاقمة الخط، وتقوم بتسير مجموعتين تباعًا، المجموعة اليمنى ثم الأقرب لجهة اليمين. ولكنها لا تسير المجموعة الثالثة.

تستعيد الفتاة ج المجموعة اليمنى وتزيدها إلى رأس الخط. تغادر الفتيات أ، و ب و ج، تراقب الفتاة د العجلات وهي تنحدر على الخط وعدها تغادر.

إجمالاً الوقت الكلي: دقيقة وعشر ثوان.

يمكن تدوين عدد من الملاحظات الناتجة من هذا التفاعل. أولًا وأهمها أن التعليمات المتاحة لها علاقة طفيفة لنشاطات المجموعة، حيث إنها كتا غير قادرين على تحديد الوقت الذي قامت فيه أي فتاة بقراءة التعليمات. ويفض النظر، فقد وصلت الفتيات كمجموعة ونظمن أنفسهم للقيام بالتجربة كمجموعة. كان أسلوب الرجل غير
تدخلي حيث لم يقم بالتحدث أو عرض الاقتراحات في أي وقت تجاه الدرس المناسب الذي يجب تعلمه.

كان لكل فرد في المجموعة حقه في القيام بدوره على الرغم من أن التنظيم المبدئي يسمح لاثنين فقط للقيام بهذا. تم استخدام مجموعتين، فقط من العجلات أكثر من مرة، وتم البدارة المجموعة الصحيحة ثلاث مرات فقط. بشكل مدهش، لم تتحدث أي من الفتيات خلال فترة زياراتهم للمرض. نظمت الطلاب أنفسهم لتحقيق الانتهاء الناجح من التجربة دون قراءة التعليمات، بدون سؤال الكبار أو مناقشة النتيجة فيما بينهم. يبدو أن النهاية الناجحة بالنسبة لهذه المجموعة تعني استخدام مجموعة جملة淓حية. وبالنسبة إلى تكرار التجربة أكثر من مرة، كما في ملاحظات ليتش (1993a)، فإن الأمر يعود إلى التأكيد على أداء التحدي بالشكل الصحيح بالإضافة إلى ضمان صحة النتائج. ومع ذلك، لهذا الأمر نتيجة لا يمكن أن نسميها بطبيعية الدرس المتعلم. ليس هناك من دليل واضح على وصول أي نوع من التفسيرات، في غياب أي دليل على قراءة التعليمات، وأي مناقشة تبع الانتهاء من المهمة.

المثال 2

وصول المعلم وستة تلميذ

يأمر المعلم بأن يلاحظ التلاميذ العوناء ووصفًا مختصرًا للعمر.

يتناول أحد التلاميذ مجموعة عجلات ويأمر بأن يضعها.

يسير المعلم إلى نهاية القضبان، الوقت المنصرم خمسون ثانية.

كل واحد من التلاميذ يلقط مجموعة من العجلات ويشرحها تباعًا.

الátلاميذ: أيه

١٧٩
الوقت المخصص: دقيقة وثلاثين ثانية.

المعلم: "المجموعة الرابعة من العجلات هي الصحيحة؟

تلميذ: "نعم.

اختار المعلم كلمة المجموعة الصحيحة. أشار إليها وأعطاه التلميذ.

قام التلميذ بدحرجة مجموعتين من العجلات بشكل غير ناجح. الوقت المنتهي: دقيقتان.

المعلم: "حسنًا ماذا وجدت؟

تلميذ: "مجموعة واحدة فقط ناجحة...

تلميذ: "لقد أورشكت هذه على العمل....

المعلم: "عفوًا؛ هناك مجموعة واحدة فقط صحية... من حصل على المجموعة الصحيحة؟ يأخذ المجموعة الصحيحة من التلميذ. ويشير إلى مجموعة أخرى. هذه؟... هل قلت إنها أورشكت على العمل؟... ما الفرق؟

حمل التلميذ المجموعتين وأشار المعلم إلى اختلاف الشكل.

قام التلميذ بأمر من المعلم برسم شكل العجلات الصحيحة. قام أحد التلاميذ بدحرجة العجلات الصحيحة وشبه الصحيحة مرة أخرى.

قام المعلم بالتنقيط المجموعة شبه الصحيحة وعرضها على التلاميذ.

كما تم رسمها كذلك.

يحمل المعلم كلتا المجموعتين.

المعلم: "هل هذه حادة مثل تلك؟"
تعليم: لا.

يستمر التلاميذ في الرسم.

العلم: "إذن ... تجمعوا على شكل دائرة. يتحركون إلى اللوحة.

العلم: "حسنًا ... لماذا نجحت هذه المجموعة؟ لماذا نجحت هذه المجموعة في الوصول إلى الانتهاء؟ ... لماذا قاربت هذه المجموعة على النجاح؟

يعرض التلاميذ اقتراحات عدة. يتناول أحد التلاميذ المجموعة الصحيحة للمنحنى.

ويوضح للمعلم:

تعليم: "هذا ما يوقفها..."

العلم: "ما الذي تعني بأنه يوقفها؟"

تعليم: "حسنًا، عندما تسير العجلات في هذا الطريق ... في هذا الاتجاه ... فهي تدفع عكس اتجاه القضبان.

العلم: "حسنًا ... وبالتالي تعمل، أليس كذلك؟ دائمًا ما تجدها تعمل، أين المجموعة الأخرى؟ ... لا بد أن هذه ستعمل أيضًا، أليس كذلك؟"

يلتقي المعلم مجموعة أخرى.

العلم: "إذن لماذا لا تعمل هذه؟"

يدرح المعلم مجموعة من العجلات.

العلم: "لماذا لم تنجح هذه المجموعة؟"

تعليم: "أوه، أنا أعلم ... أنا أعلم...

العلم يرتفع على رأسه ويرفض التفسير.

العلم: "حسنًا، لنعد إلى الشكل ... لماذا تستقر تلك المجموعة على القضبان؟

يشير إلى المجموعة الصحيحة. ويعرض المجموعة شبه الصحيحة.
المعلم: "حيث تنجز تلك العجلة (يشير إلى العجلة في الجهة اليسرى)، لماذا لا تستقر هذه العجلة على القضبان (يشير إلى العجلة اليمنى)؟"

تمييز: لا تستطيع الدوران...؟
المعلم: "عفوًا؟"؟
تمييز: لا تستطيع الدوران؟
المعلم: لا يمكنها الانزلاق إلى أعلى وأسفل. هذه يمكن أن تصلح، لا يمكن أن تنزلق إلى أعلى وأسفل. يجب أن تصلح هذه، أليس كذلك؟ ولكنها لا تصلح كذلك ...
لأنها لا تصلح للانزلاق إلى أعلى وأسفل.
المعلم: "إذا تناقشون قد صممت أولى؟"
تمييز: هذه ... هذه لذلك ترى قطارات اليوم تستخدم مثل تلك العجلات (يشير إلى المجموعة الصحيفة).
المعلم: "حسنًا ... إلى العرض رقم 2 (مشيرًا إلى العرض التالي).

الوقت المخصص: ثمان دقائق وثلاثون ثانية.

يمكن القيام بعدة نقاط تتعلق بتنظيم النشاط. يقرر المعلم المدة المناسبة للقيام بالتجربة وتجربة التجربة بفاعلية حتى يتم وصف الظروف. دون أي حدود، يقدم للمعلم إشارة لبدء التجربة بالتحرك إلى نهاية القضبان. مرة أخرى، كل أعضاء المجموعة يقومون بتحريك العجلات عند نقطة معينة. يتدخل المعلم مرة أخرى عندما يتم تحديد المجموعة الصحيحة من العجلات. استغرق العمل التجبري دقيقتين، ولكن الصلب حول العرض استغرق ست دقائق أخرى. يبادر المعلم بسؤال "ماذا وجدتم؟" وفي نفس الوقت يؤكد أن المجموعة الصحيحة تم تحديدها واستيابها. إجابة أحد المشاركين هي نتيجة لوجود مجموعة واحدة فقط صحية، وقد تبعتها على الفور ملاحظة تلميذ آخر بوجود مجموعة شبه صحية. يثبت المعلم أن هناك مجموعة واحدة فقط صحية.

182
ويعرضها للمجموعة، ولكن يستخدم أيضًا المجموعة شبه الصحيحة كدليل على المقارنة. يصبح المقارنة خطوة واضحة في الدرس، أولًا من قبل التلاميذ حيث يحملون كل مجموعة في مقابل الأخرى، وثانيا يجعلون المقارنة فعالة بسبب العوامل جانبية.

يؤكد المعلم على إدراك التلاميذ الفرقة بالرجوع إلى عدة العوامل.

هناك مرحلة ثالثة مميزة: إخبار المعلم التلاميذ بالتجمع حول لوحة العرض.

يوضح المعلم التفسير كمرحلة ثالثة بطرحه أسئلة "لماذا" واستماعه للتفسيرات المعرضة. يستخدم التلاميذ الجهد والتعاليم كدليل على تفسيراتهم ويثير المعلم مرة أخرى للمجموعة الصحيحة شبه الصحيحة. كما يؤكد على أن المجموعة الصحيحة دائمًا ما تعمل ويسأل لماذا لا تعمل المجموعة الأخرى، ويتمرد المعلم المرة الثالثة مرة أخرى. لا تتم الإشارة إلى المجموعات الأربعة الأخرى من العوامل التي تم رفضها جميعًا. المعلمين هنا هو توضيح المرحلة الثالثة قدرة مجموعة واحدة من العوامل على السير بطريقة لا يمكن الأخرى أن تقوم بها، في المعلم بعرض تفسير ما موعظ معاً الصياغة كما تم توضيح علاقة تطورية. وأشار المعلم بانتكاسة هذا التفاعل.

المثال 3

ثلاثة من التلاميذ منقرضين انتهوا من التجربة، وفادر أثناً.

قام التلميذ الثالث بتجربة المجموعة الأخيرة من العوامل ولكنها سقطت عن الخط.

حرك ذراعه وبدأ في إحلال العوامل على الطاولة.

يصل المفسر.

المفسر: هل وجدت المجموعة الحقيقية؟

تلميذ: "نعم" (يشير).

المفسر: "لماذا؟"
يبتسم التلميذ.

يضع المفسر المجموعة الصحيحة على المسار ويبدأ في الشرح، موضحًا مبادئ المحيط المثير.

يصل تلميذ آخر.

يضع المفسر العجلات على الطاولة ويلتقي التلميذ الثاني مجموعة من العجلات ويحركها على القضية.

يصل التلميذ الثالث ويلتقي مجموعة.

يستمر المفسر في الشرح.

المفسر: "دعوني أعرض لكم كيف... انظروا... تسير العجلات على القضية وكيف تلفت أمات الفتاة الأولى.

وضع التلميذ الثاني مجموعة من العجلات وقعت على الفناء، وهو يحاول مرة أخرى.

يجمع التلميذ الثالث المجموعة الصحيحة ويضعها على المسار.

يغادر التلميذان الأول والثاني.

يحاول التلميذ الثاني مع مجموعة أخرى خاطئة.

يصل التلميذان الرابع والخامس.

يلتقي التلميذ الرابع مجموعة من العجلات، يغادر التلميذ الخامس.

يجرب التلميذ الثاني مجموعتين أخرتين، يحدد المجموعة الصحيحة ويقول: "إنها هي... المفسر يجريها مرة أخرى.

تلميذ: "نعم"، يضع العجلات على الطاولة ويرحل.
يصل التلميذ السادس ويلمس كتف المفسر.

يصل التلميذ السابع.

يلتقط التلميذ السادس والسابع العجلات ويدحرجاً تباعًا.

يدحرج التلميذ السابع المجموعة الصحيحة وقتماً يشرح المفسر في الشرح.

يصل التلميذ الثامن.

يشير المفسر إلى تجربة توصيل العجلة.

يستمر التلميذان السابع والسادس في حركة المجموعة.

يصل التلميذ التاسع، ويلتقط العجلات.

يلتقط المفسر المجموعة الصحيحة ويضعها على الطاولة.

يملع التلميذ السابع ويلتقط العجلات محاولاً تجربتها.

يجذب المفسر الانتباه للعجلات الصحيحة والعجلات شبه الصحيحة ويناقشها مع التلاميذ السابع والثامن والتاسع.

يغادر المفسر.

يبقى التلاميذ الثلاثة ويجربون المجموعة الصحيحة.

يستخدم تلميذان مجموعتين غير صحيحتين. وتسقط العجلات يغادران.

(ثبت أن توقيت تلك التسلسلات كحلقة واحدة مستحيل).}

في هذا المثال هناك العديد من التشابهات مع المثال 2، حيث يركز التفسير كثيرًا على التفاعل، ولكن على الاختلافات أيضًا، حيث لم يكن تشكيل المجموعة واضحًا، ولكل هذا فإن نهاية وبداية التجربة أقل ضخمةًا. يصل المفسر بينما يغادر اثنان من ثلاثة تلاميذ ممن كونوا المجموعة الأولى. كانت الفتاة الثالثة في مهمة فحص عندما حاول
المفسر البدء في التفسير. هنا نرى المفسر يتوجه إلى العرض ليتركز على التفسير بدلاً من المجموعة، مع اختلاف النتائج. اكتمل التفسير للتعليم الأول، ولكن ليس التلميذة الثالثة حيث غادرت مع الأول فور ما انتهى التفسير افتراضيًا للتعليم الأول ولهما فقط.

غادر التلميذ الخامس بشكل مماثل دون عرض أي تفسير (وبالفعل دون أي محاولة تجريب). التلميذة الثانية، في حياد واضح للتفسيرات التي تنقل من حولها مسبقًا، وضعت المجموعة الصحيحة وتأكد على ذلك. كان التلميذ حاضرًا خلال التفسير، ولكن لم يكن له دور واضح فيه. وبالتالي لم يتم إعطاء أي تفسير لهذا التلميذ. التلميذة السادسة، لدى وصولها، أعلنت عن استعدادها في بدء التجربة بتمس المفسر في دراعه، كما وصل التلميذ السابع. مرة أخرى، يشير استخدام المجموعة الصحيحة إلى الانتهاء من التجربة. ويبدأ التفسير عند تلك النقطة. تم التخلص من التلميذ الثامن أثناء إجراء التجربة، من المحتمل إن ذلك بسبب أن المفسر عند تلك النقطة يحاول الحفاظ على تماسك من يقومون بالفعل بالتجربة ومن يركز على التفسير. وصول التلميذ التاسع يصعب من شكل هذا الترتيب، لهذا يأخذ المفسر المجموعة الصحيحة من العجلات ويضعها على الطاولة مرة أخرى مشيرًا إلى انتهاء التجربة بنجاح، هذه الإشارة غير مقبولة، حيث إن التلميذ السابع قام بتجربة العجلات. ويربط المفسر بنجاح التلميذ الثالثة الحاضرين حاليًا في التفسير، حتى يشعر بالرضا.

ويقابري بعدها.

ملخص النتائج

باختصار، نجد عدد من التشابهات والاختلافات في هذه التفاعلات:

1 - يتوجه الأطفال إلى المهنة للقيام بها كتجربة، بصرف النظر عن وجود التعليمات والعلومات التي تتعلق بالنتيجة "الصحية"، حيث لا تقرأ التعليمات إلا بعجالة. إن قرأت على الإطلاق، ويتم تفسير الفعل بشكل تمدج في صورة النشاط البدني المادي لتسهيل العجلات. بنفس الطريقة تقريبًا، مع فشل تدخل المعلم، يميل
التلاميذ إلى رؤية المهمة مكتملة عندما يتم تمييز المجموعة الصحيحة من العِلَامات لأجل إرضائهم.

2 - لقد لاحظنا اكتمال النشاط باختصار وعمل المجموعة الصحيحة من العِلَامات، وعادةً ما تصبح علاقة التقدير أو الانتصار، أو حدوثها بعد بعض التراجع أو إثبات النتيجة، عادةً ضد المجموعة شبه الصحيحة للعِلَامات، فيما عدا وجود بعض التدخل من مفسر، أو معلم يصبح النهاية من المهمة هو اكتمال التفسير الإيضاحي.

3 - نحن نفترض، مماشيًاً مع مناقشة لينش (1993b) أن التحقق الذي نراه هو تحقيق من اكتمال التجربة بنجاح، وهو ما يوضح لماذا ارتبط النهاية من التجربة بمجموعتين من العِلَامات أو واحدة على الأقل.

4 - مماشيًا مع تفسير الأطفال فالهمة تعد مهمة بنية: أي مجموعة من الأطفال منضبطة النفس يمكنهم المشاركة في النشاط. من خصائص هذا التنظيم أن كلهم منهم له دور، مع فشل تدخل الكبار. يبدو أن مبدأ كل فرد له دور تطلق مبدأ تتناهي المهمة عند تحديد المجموعة العِلَامات، وبالتالي يأخذ كل طفل دوره إن لم يقوموا بذلك مسبقًا، بعد تحديد المجموعة الصحيحة.

5 - ما من نص أو أداة صناعية أو ترتيب إجرائي واحد يمكن أن ينتج بنجاح النتيجة التعليمية المرغوب بها. مهما كانت النظرية التعليمية الحالية، ومهما كانت الأورام التنظيمية المتضمنة في التعليمات، فإن التدخل الملازم والمناسب من قبل الليمين هو ما ينتج إعادة تعريف النتيجة. لا تحدد التعليمات، الاختيارات الصناعية، الخ النتائج التعليمية.

6 - يتدخل المعلمون والنقاشون بشكل انتقائي وتيّنًا لتقديمهم للدرس المطروح، ولكنهم قد يقومون بهذا بطريقة متعددة. وقد حدثنا من خلال هذه النماذج استراتيجيتين مختلفتين، الأولى هي استراتيجية توجه المجموعة، حيث يتم إيجاد نشاط المجموعة وكذلك تمييز ظروف التجربة - النهاية الناجحة من دوران العِلَامات - ويعقبها مرحلة من السؤال والإجابة حتى الوصول إلى تفسير مقبول. في هذا الأسلوب،
يمكنا قول إن تدخل العلم قوى حيث إن هناك حركة منتظمة بالإشارة، وبال đenية والتعليمات الواضحة. وتنطقت الاستراتيجية الثانية بالتدخل عند الانتهاء من المهمة بتحقيق إرضاء الأطفال بإجراء التجريبي، وتعتبر استراتيجية مفضلة لدى المفسر، وتشمل أساليبًا تساهمًا للنظام: هل وجدت العجلات المناسبة؟ و هل فهمت لماذا؟. تتضمن هذه الاستراتيجية منهجًا أكثر مرونة لطبيعة المجموعة، كما في المثال 3، قد تكون عدة مجموعات أو تتشكل خلال تدخل المفسر، بتباطع يصل إلى حد أن لا يكون بعض الأطفال طرفًا في مراحل التقييم. وقد حدث التدخل في هذا المقال عندما قام التلميذ - سواء كان هو أو هي - باستخدام المجموعة الصحيحة من العجلات ويشير تغيير المفسر للعجلات بالانتهاء من التجربة.

المناقشة

ليس ازدياد الاهتمام المفاجئ بتكنيكولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسات التعليمية ومثلاً، حيث من الملاحظة إمكانية ما تستند إليه التكنولوجيا في تحول الحياة الاجتماعية والتنظيمية. بالتالي، يتساءل ماركس، والتأثيرات المحذوفة الممكنة للتطور، والتكنولوجيا وحلول المفاهيم التركيبية (أي أنظر على سبيل المثال بانيسي 1999)، بطريقة اخترعت بها التكنولوجيا والمجتمع بشكل معقد أصبح مجالًا مهمًا للبحث. بشكل متوازي لهذا النوع من المنهج التجريبي (في هذا حاولت كثيرون من الأعمال حساب التطورات الحادة بالفعل)، أجريت الأبحاث بطريقة سريعة تسعى إلى تحقيق التزاوج بين المفاهيم الاجتماعية والنفسية، وتعتبر فرضية هذه الملاحظة، وتشكل المجتمع الملاحظة لفظيًا، في هذه المجتمعات المختلفة، مثالität للعمل التعاوني ذو الدعم الحاسبي (CSCW) والتعليم العربي ذو الدعم الحاسبي (CSCL). حيث يتضمن التطور في تدخل التعليم الإنساني بوضوح بشكل أقل بناءً، حيث يكون تقدم الدعم المنهجي والمنظري للتطور التكنولوجي هو البرنامج الأساسي. يتأتي جزءًا من افتراضكنا مما نراه كمواد متشابهة في محاولة التصميم والتدقيق الفعال لتكنيكولوجيا المعلومات والاتصالات للسياق التعليمي.

188
الفصل بالسهوة الكافية، ولذا نود أن نذكر أن بعض البيانات المذكورة أعلاه تمثل وضاحة لنا، يمكن أن تكون له بعض المعارضات العفوية. وتفسر في الإشارة هنا إلى أن وجود المرء في الفصل أو في العالم الخارجي أمر مماثل بشكل واضح أو مختلف. فنحن نرى هنا نسخة تشارك بشكل واضح بعض خصائص الفصل، ولكن في بعض التحاللي ليست كذلك. يمكن اهتمامنا الرئيسي في إطار استخدام المجموعة للتكنولوجيا من أجل التعليم ويمكننا الإشارة إلى النقاط التالية:

1 - مصطلح "المجموعة" مازال تحت البحث. من الواضح أن هناك شعورًا عامًا بأن المجموعة يمكن أن تكون ذاتية التنظيم حيث يشكل الطلاب مجموعاتهم باختصار أنوارهم. كما يمكن أن تكون المجموعات منظمة عبر طريق قيام المعلم بذلك، على الرغم من الحفاظ على نظام الدور. ما هو واضح أنه في بعض الحالات يعد تكوين المجموعات أمرًا مثيرًا.

2 - هناك هدف أو نطاق داخل سياق التكنولوجيا الواحدة لأي عدد من الدروس يجب تعلمها. حيث لا تحدد التكنولوجيا الدرس. يبين أن توجه الأطفال للدرس العملي مع ذلك، يعد اكتشافاً للمهمة افتراضيًا.

3 - إذا تبين لنا نظرة تفضيلية للدرس، فهذا ناتج من تدخل مباشر من قبل المعلم، ما من طريقة واحدة للقيام بهذا، فمن الممكن أن يكون معتدلاً على التركيز على الموضوع أو المجموعة، ويظهر المثال 2 و 3 الفرق. في كل الحالات، يحتاج المعلم إلى إشارات مرجعية تتيح له الحكم باكتشاف محدد وضرورة التدخل إذا تم عرض التفسير. يجب أن تكون الأسئلة ملائمة، مصممة للأطفال في تلك المرحلة الأسئلة والخلفية.

189
التعليمية. فقد تم اختيارهم بعناية. يعني تقديم التسهيلات الإلكترونية للتجارب التعليمية الهدف تحديد أهمية البدايات والنهائيات، والتوازن بين الاكتشاف والاتجاه من خلال الأسئلة، والطرق المحددة التي تطرح من خلالها الأسئلة ومثل يجب أن يبدأ التدخل. في بعض الأحيان يكتشف الأطفال التفسير الذي يجب تعلمهم عند تكرارهم بمرور الوقت والوقت. وفي بعض الأحيان يقدمون الدروس عن طريق خلال الخبراء لهم التفكير. ويعد كيفية تقديم تلك اللوائح سلوكًا مهماً، ومن الممكن أن يتعلق بتجارب الأطفال الآخرين من الزائرين على الرغم من أن علينا أن نقرر هذا. كيف يمكن للعرض الإلكتروني أن يضمن التدخل المناسب، والوقت الم ضمن المناسب والعكس؟

- يمكن تحديد التجرية التعليمية في إطار "البدايات"، "المؤلفات"، "النهائيات"، وكذلك عن طريق النظرية التعليمية. وبالفعل، يتطلب منا إدراك كيفية إنجاز تلك المراحل في هذا النشاط رؤية التعليم والتدريس كإنجاز مجموعة من الأهداف التنظيمية وكذلك مجموعة من الأهداف التعليمية.

قد يبدو هذا الأمر مروفاً، ولكن تم تصميم الجهاز حتى يمثل مبدأ ميكانيكيًا واضحًا يتيح وضع الاتصالات والمكونات في القسم. حتى هذه المرحلة من التطور، كانت المواصلات المعتمدة على القسم محدودة حيث كانت المحركات البخارية والمحولات تستغرق بمرورها عبر الخطوط المستقيمة. وقد مكن هذا الجسر الساحر في المتحف القومي للسكة الحديد، من المصممين من استخدام التكنولوجيا في مناسبة استخدام التمرين. كما قدم حلًاً عمليًا في تقسيم - باستخدام التمرين - مبدع ميكانيكي واضح بطريقة غير علمية. نظرًا، تقدم التكنولوجيا الوسيط والرسالة. ومع ذلك تعد طريقة تضمين الشرح والدرس داخل التكنولوجيا التي يمكن فهمها وتطبيقها من خلال النشاط نفسه خلال العدد الكبير من الزائرين، تعد أمرًا شائعًا، كما أوضحت أليكنا. وكما ذكر من قبل، صمم الجهاز وركب لعملية ببطريقة محددة لمنح التمرين والمهمة - إيجاد أفضل شكل لعجلة القطار. بعد تركبهم بمفردهم، قامت مجموعة الفتيات في المثال (1) بالانتهاء من المهمة بدون تدخل الكبار، بسرعة وبعدين أي تحدث.
يبدو أن ما كان يحدث كان طبيعيًا تمامًا لكل أعضاء تلك المجموعة، حيث إن القيام بهذا النشاط بداً مألوفًا وغير شاق. من السهل أن تدرك هذه الأمور دون أن تلاحظها. يكشف جذب الاهتمام للأمور العامة عن إنجازات مهارية وبارزة يعرضها هؤلاء الأطفال خلال نشاطهم. بشكل واضح، ينظم الأطفال أنفسهم بطريقة تؤدي إلى اكتمال المهمة بدلاً من اكتشاف الأعمال النظرية للتكنولوجيا المتمثلة في الجهاز. وكما ذكر جارفنكل (1984)، كل سمة في الإحساس، والحقيقة، والمنهج، وكل حالة معينة دون استثناء هي إنجاز ممكن للأعمال العملية.

النقطة النهائية هي إثارة إدراك الفرق الدقيق لزيارة المنظمة لقضايا تشعر بها وثيقة الصلة للتوافقية وظائف إلكترونية بديلة خطيرة. تقدم الإمكانات التعليمية العملية بشكل واضح فرصه تمتد إلى توصيل المناهج، دون زيادة في النفقات، عن طريق تقديم الموارد التي تسمح للمعلمين بالبحث عن واختيار المواد التي تتعلق باحتياجات مناصبهم، ومن طريق تسهيل الأنشطة التحضيرية، المتاحة ذاتية التعليم مرة أخرى، ما من اقتراحات تفترض أنها مهمة سهلة. أي أن الوسيط، فنحن نؤمن بأن المشاكل التي تتيح الوسائل من خلال المعلومات ستنقلنا كما هي بشكل واسع. ومع ذلك، يبدو أنه قد تم تجاهل مشكلتين بشكل كبير. أولاً، تحتوي ملاحظة التفاعل الفعال على دروس تتطلب بكيفية صنع القرارات وما تمتلكه البدائل، والنتائج والنتائج الخاصة بالدرس وكذلك محتوى الأمر الثاني، وهو الأكثر أهمية: تحمل الدراسات الخاصة بما تمثل العملية التعليمية وما يمكن أن يشتهيها تحت رعاية التكنولوجيا الجديدة طبعة الاقتراحات، بعضها منها أخلاقيًا. قد يكون التكنولوجيا إمكانية جديدة بالتفكير في توصيل العمليات التعليمية بشكل غير قابل للنقاش، حيث تقدم بشكل واضح منظورًا للتعليم عن بعد، وعملًا جماعيًا موزعًا، وغيره. لا تفسر أو يمكن أن تفسر تلك النتائج ما يحدث في العملية التعليمية، ولكن بمبدأ يتيح القيام بالتعليم بسياقات مختلفة، فالعمل التعليمي ليس أكثر أو أقل مما يجب تفسيره من قبل الأطراف، ومهما كانت التوصيات الإدارية في إطار ما يجب أن يكون عليه العالم، ففكرتنا تقوم على أنه يجب أن تعتمد على التحليل الجذر للعالم كما هو.
المراجع


الوضع الأخلاقي للتكنولوجيا

تسجيل حوارات الأطفال والاستماع إلى التسجيل، وتكوين الاهتمامات في الجلسات الاستشارية للأطفال

Ian Hutchby

يشهد المجتمع المتحضر تغييرات جوهرية في تكوين وتركيب العائلة. يصاحب هذه التغييرات نمو واضح للانفصال العائلي والطلاق الذي يعد مؤلاً للأطفال من كل الأعمار (Hetherington 1991). في بعض المناطق في بريطانيا، تكونت خدمات استشارية متخصصة للأطفال من أجل تقديم بيئة يستطيع الأطفال من خلالها التعامل مع تجربة الانفصال والطلاق والانهيار العائلي دون الوجود المعنوي المحتمل لأحد الوالدين في الغرفة.


195
يستخدمها الاستشاريون لمساعدة الأفراد على إدراك أو إيجاد الطرق للتعامل مع
المواقف غير العادية. وفي المقابل تقوم هذه الاستراتيجيات بتغذية الاهتمامات
الاجتماعية الرئيسية لدور ممارسات المؤسسات في الحياة اليومية المعاصرة.

الممارسات الاستترادية للتشاور في سياق التفاعل بين البالغ والطفل، وقد اتفقت مع أحد
مراكز تقديم خدمات استشارية للطفال في لندن على تسجيل جلسات للأطفال من ذوي الآباء المنفصلين أو في طريقهم إلى
التواصل على شريط فيديو. وقد كانت سياسته الخدمة تتطلب وجود الآباء مع أبنائهم
في اجتماع مبدئي للتقديم، ولكن بعد ذلك يجب رؤية الأبناء من قبل استشاريين
بمفرد他們 من أربع إلى ستة جلسات. في النهاية، ويشكل متوتر، يعقد اجتماع آخر
يحضر فيه الآباء والأطفال والاستشاري.

تتعلق البيانات بأطفال يتراوح أعمارهم من أربع إلى اثنتي عشرة سنة، وتضم
جلسات الاستشارة مستشارين من الرجال والنساء. تضمنت الحالات الأطفال
والأشخاص الفردوس، كلما من ذكر-ذكر و ذكر-أنثى. في الحالات الأخيرة، يتم الاجتماع
بين الأشقاء والاستشاريين معًا، بشكل منفصل. بشكل عام تشمل المعلومات على أكثر
من 12 ساعة من التسجيلات.

في هذا الجزء أركز على ناحية واحدة فقط من هذا الحديث: الحقيقة التي تتعلق
بتكنولوجيا التسجيل - أشرطة التسجيل والكمبيوترات - يجب أن تكون مرئية بشكل
واضح خلال الجلسة. لم يكن الباحث متواجدًا بشكل مادي أثناء التسجيلات، ولكن
لم يتم إجراء التسجيلات بسيرة. كما سئر، فإن اهتمام الاستشاريين كان منصب
على جعل وجود التكنولوجيا مرئيًا للطفل، خاصةً في بداية الجلسات، وعلى الرغم من
مناقشة حقيقة تسجيل الجلسة (وكذلك الأهداف البحثية من التسجيل) مسبقًا مع كلًا
من الآباء والأبناء. تدور القضية التي اناقشها حول تكنولوجيا التسجيل خلال الحديث
والعمل الفوري المتزامن مع الحديث خلال جلسة الاستشارة. بدأ بالاهتمام، خصائص

196
كثر من الأبحاث النوعية، مع التسجيل الطبيعى كقضية أخلاقية، كذلك ما يمكن أن يؤثر على توثيق ما يتم تسجيله، فأننا أعرض تركيزاً بديلاً على حقيقة التسجيل كظاهرة تحليلية. بالتالي إلى اللحظات التي عرض فيها المشاركون - كل من الأطفال والآباء - توجيهاتهم إلى أن وجود التكنولوجيا يقود إلى مراعاة الوسائل التي من خلالها تختلف بها أشكال التكنولوجيا خلال الحدث، ومن خلالها تنتهما بالنواحي المختلفة للعمل التفاعلي المميز لجامعة الإستشارة.

الأخلاقيات وعلوم التحليل

إن تسجيل المحادثات في أماكن غير تجريبية تصاحبه الكثير من الاهتمامات الأخلاقية والتحليلية. على المستوى الأخلاقي، يحتاج الباحثون إلى إقرار أي مواقفة المشاركين على مكان تسجيل الحديث، وهي نقطة يجب أن تظل بالأولوية. ومن بين الأطراف الاعتبارية يجب اضطلاعه على حقيقة التسجيل وطبيعة البحث؟ بتقسيم تلك الأساسيات إلى اعتبارات اجتماعية قديمة مع استخدام طرق جمع البيانات الطبية مقابل السرية، ومن منظورى الخاص، تحليل المحادثة، فقد قام الباحثون بتسجيل المحادثات اليومية لعدة سنوات (عادةً عبر الهاتف) مع موافقة أحد الطرفين على الأقل (لطرف الذي يتصل بهاتفه جهاز التسجيل). ومع ذلك، لم يوضح دائمًا إن كان من يتصل هاتفًا جامع البيانات على علم بوجود جهاز التسجيل.

وبعدما يتعلق الأطفال بهذا البعد الأخلاقي يحن إلى الأمر صمت كبير. في ضوء التشريعات الأخيرة مثل قانون الأطفال البريطاني لعام 1989، والذي يهدف إلى منح الأطفال صرية، قوة واستقلالية ذاتية في المسائل التي تؤثر على حياتهم (مثل الإجراءات القانونية المحيطة بالطلاق)، لم يعتقد أنه من المناسب الحصول على موافقة الآباء والاستشاريين على تسجيل الجلسات دون الحصول على موافقة الأطفال أيضًا. وقد تم إجراء هذا عن طريق خطاب يكتب بأسلوب تختلف تبعًا لفئة المجموعة السنية.
يفسر بعض الحقائق الأساسية عن مشروع البحث، يضمن أن لا يستمع الآباء للشريط، مفسراً أن الطفل له الحق في عدم الموافقة ويدعوهم للتوقيع على أنهم قد قرويا وفهموا الخطاب. فعلياً، تتم عملية الحصول على موافقة الطفل قبل بدء فترة الاستشعار، في اجتماع التقييم marshal.

علاقة على الأسئلة الأخلاقية، قادت نفس الاعتبارات إلى سؤال تحليلي مهم، مع التسلسل بإجراء التسجيل بشكل على ما هو الدور الذي قد تلعبه التكنولوجيا نفسها في الكشف عن الجلسة؟ هل يبدو أن المشاركين يتجهون لأمانيتها بأنها طرق ملموسة؟ وإن كان الأمر كذلك، ما هي الوسائل التي تصف من خلالها التكنولوجيا بعمل الجلسة الاستشارية؟ بهدف جعل الطفل يتحدث ويكشف عن مشاعره أو مشاعره بشأن الموقع العصبي في حياته. جلارد وجيلارد (1998) هل يعد وجود تكنولوجيا التسجيل أمرًا عويضاً دائمًا؟ أم أن هناك طرق تجعل لوجودها تأثير محتمل؟

بشكل عام، كان الإجراء هو وضع جهاز تسجيل (جهز محمول يعمل ببطارية صغيرة) على طاولة في جانب من الغرفة، ووضع اثنين من الميكروفونات الصغيرة متعدد الأاتجادات مسطحة في أماكن مختلفة من الغرفة (على سبيل المثال، أحياء بالقرب من الكرسي الذي يجلس عليه المشاركين، والأخرى بالقرب من خزان الألعاب التي قد يختار منها الطفل لعبة ليلعب بها عادةً بدعوة من الاستشاري). بالنسبة لآراء أخرى، فحقيقة إذن كل من الاستشاري والطفل وجود الشريط التسجيلي في الغرفة تمثل مشكلة تحليلية حتية.

عبر بعض الاستشاريين عن عدد من المخاوف بشأن هذا خلال تحدثهم معه. على سبيل المثال، لا يضر وجود مثل هذا الجهاز التسجيلي الحصول على حديث موثوق به (استشاري) أن يثيرن على مشكلة منع الطفل من التحدث بشكل طبيعي؟ وآن يؤثر، حتى على الاستشاريين إجراء نوعية الأحاديد التي يمكن أن يجرونها بالشكل الطبيعي في الجلسة؟

198
تلك المخاوف تجاه الأحاديث الموثقة الطبيعية العادية مهمة للغاية، على وجه الأخص إن كان اهتمام الفرد في فهم طبيعة العملية الاستشارية أو تقييم النتائج الاستشارية. مثل تلك الاهتمامات أساسية للكثير من العمل الذي أنتجه علم النفس الاستشاري في السنوات الأخيرة (أناور وولف ودرايدن 1996).

ولكن كما أوضح سيلفرمان (1996)، كل من تلك التكيدات تقود إلى موقف Silverman، حيث تتغير الظاهرة في حد ذاتها - وهو ما يحدث بالفعل في الجلسة الاستشارية. كيف تتجه الكثير من الأبحاث الاستشارية إلى تطوير نمط معياري للممارسة الجيدة والاستشارية والتي يمكن تقييمها باستخدام إم الإقابي الكمية للنتائج أو المقياس النوعي لاستجابات الأفراد للاستشارة. في أي من الحالين، يهتم البحث بشكل أساسي ببيئة الظاهرة أكثر من الاهتمام بالظاهرة في حد ذاتها. في الدراسات الکمية للهيكل الاجتماعي الموضوعي والدراسات النوعية لتجهيزات الأفراد الذاتي، قد تحرف من الظاهرة إلى ما يبحث عنها أو يسبقها (الأسباب والنتائج في النهج الموضوعي) أو كيفية استجابة الأفراد لها (النهج الذاتي).

Silverman 1996:24

تبعًا لذلك، كما قال سيلفرمان، فإن نهج Silverman ليس تجاه مانا يعتقد الناس بشأن الاستشارة ولكن تجاه ما يفعلون في الاستشارة. لهذا، فالمهدف ليس البدء بنمط طبيعي للاستشارة والذي قد ي друз وجود الجهاز التسجيل، ولكن عن طريق التركيز على الأحداث التي تكشف عنها جلسة الاستشارة، فإننا أرغب في تحويل الأسئلة الخاصة بالتاثير الممكن للتسجيل على واقعية الجلسة إلى قضية مختلفة: حيث يسأل البعض ما التأثير الذي يضيفه جهاز التسجيل (إن وجد؟)

في إطار السلوك الملاحظ المشاهرين: الاستشاريين والأطفال؟

وفيما يلي، أقدم بعض الملاحظات لجلسة محددة لطفل يبلغ الثامنة حيث، في بداية الجلسة، تم الموافقة على الأوضاع المختلفة لجهاز التسجيل من كلا المشاركين. وكما سنرى، بالنسبة للتواجد المادي الأخلاقي، فإن الأداة التكنولوجية، لا ينظر إليها
كخاصة سلبية للجامعة الاستشارية. بل، تبين الأمر أنها تسهل نطاقًا كبيرًا للحديث عن استجابات الأطفال تجاه ناهيار العلاقة الروحية. وهذا الأمر في حقيقة يصور أكثر من خاصية عادية للحديث الاستشاري في بيئات، حيث يستخدم الاستشاريون استراتيجيّة الانتهاء لنواحي بيئات الحديثة (ليس فقط الكلمات المفحمة ولكن الأهداف والظروف التي يتضمنها ما يقال) والتي تترجم إلى أهداف علاجية.


كما في الإرشادات العملية الأخرى للاستشارية، ليس من الواضح إن كانت الأمثلة التي استخدمها جلارد و جلارد (Geldard & Geldard) التي تصور هذا الوضع مختارة من جلسات استشارية فعلية، أم من جلسات تدريبية أو مختارة. ولكن ما هو واضح أن ponto إلى الممارسة الاستشارية الفعلية لطفل ما في بيئات، نرى أن الالتباس بين أي حدٌ وأي عملٌ، كما أنه يتعلق بالتحدث، في إطار كل من التفسير وإعادة بناء نطق الطفل. وقد أوضح جلارد و جلارد (1998:67) أن المعنى الذي استخدما لوصف مثل تلك الممارسات الكلمية، أي الانكساس والإيجاز، تدل على دور التفسيري ومعاد بنائه بشكل أقل فاعلة من ناحية الاستشاري أكثر مما يبدو عليه الأمبر بشكل تجريبي.

كثير من التقنيات الاستشارية، يتشابه الاستخدام العملي بشكل كبير للإجراءات المتعلقة بإنتاج المجاعة العادية. وقد دون تحليل المجاعة أنه من أجل الحصول على دور فعال في المجاعة، لا يحتاج المشاركين إلى الاستماع إليهم فقط، ولكن أن يستمعوا بأنفسهم إلى الحديث المتحدث. كما هو الأمر في ظاهرة موسيقية المتأجر، من بين العديد من الأشياء، فالفرد يستطيع أن يسمع صوت دون أن ينصت إليه فعليًا، والفرق أنه في الإنصات ينفس الفرد بشكل حتمي في التفسير، وفي

200
الإدراك، وفي الاستجابة إلى الحديث: من وسط الأسئلة المركزية التي تواجه المشاركون في الحديث الشاعرية هو: "لماذا الآن؟". ما هي علاقة هذا الحديث الخاص بهذا الوسط التفاعلي؟ (يرجع شج hamburg) بالمشاركة في التفاعلك في المجرد الاستماع، يرتبط المشاركون في عملية عن طريقها يتوجهون همهم التالية إلى كيفية اقتراح تفسير لحديث المشارك الآخر السابق.

في استشارة الأطفال، هذه العملية ترتبط بتكوين إطار عمل الجلسة الاستشارية ذاتها، في نشاطها بالمقارنة حديث الطفل من أجل الوسائل الممكنة للتفسير أو التدخل العلاجى. الإنتصارات الفعلية للإستشاري فيما يتعلق بال التواصل البسيطة في حديث الطفل هو الدور الفعال في نجاح عمل الجلسة: العمل الذي ينجز الطفل على التحدث عن تجاربه أو تجاريبها. وكم أوضح سيلفريمان (1996)، جوهر الاستشارة هو أن كل مرحلة أو خدمة تعرض تحريضًا جوهريًا للاسترشاد تبعًا لنظرية الأداية. بالنسبة للخدمات الاستشارية لرضي الإيدز والتي قام بترشيحها براكاك وسيلفريمان (1996)، كانت الاستشارة تقدم كجزء من برنامج كلي مصاحب للاستعداد لاختبار الإيدز، بدلاً من أن يتم طلبه أو السعي له من قبل الأفراد.

협들 نتائج هذا الأمر أن الاستشاريين كان عليهم تطوير مدى من الاستراتيجيات لاستخدام الاستشارة في مواجهة مواجهة الفرد.

في بيئة الناشئة هناك حاجة مماثلة. حيث أن التحريض على الحديث قد يكون أكثر صعوبة: لأن الجملة تتضمن أطفال صغارًا قد لا يدركون تمامًا أو يقولون دور الاستشاري، والذي يرتبط قد بفاؤه دائمًا بإبرادة الأبوين وليس بإرادتهم الخاصة. ما ساقده هو عدة أسئلة يمكن أن يقوم الاستشاري بتبسيط، وتفسير وتكون حديث الطفل من أجل استخدام الخروج الملاحظ بشأن العلاقات العائلية. يلعب التوجه إلى التكنولوجيا دورًا في هذا، حيث إن وجود جهاز تسجيل ينحصر في ثلاثة معايير متصلة بالعمل التفسيري: كوني الحديث يسجل، كوني يسمع وكوني طريقًا للإستشارة. تصور هذه المعايير تفسير الحديث بنقطة مختلفة في المراحل الأولى للجلسة.
القدرة على الملاحظة: الاستماع إلى الطفل

تتعلق القضية التي ستناقشها هنا ببطولة تبلغ من العمر ثماني سنوات واسمها جينى (ليس اسمها الحقيقي)، حيث أتى بها والديها إلى هذه الخدمة لأنهما كنا بالفعل في مرحلة مفاوضات الطلاق. رأت جينى الاستشارة الرجل لأربع مرات. وستركز ملاحظاتي على الجلسة الأولى كاملة: جلسة ما بعد التقسيم. تركيزًا على عدة نقاط في الجلسة (ليس فقط في بدايتها)، كلا من الاستشارة والطفلة أوضحا توجهها لوجود وعلاقة جهاز التسجيل والظاهرة التكنولوجية المصاحبة (المكبرات الصوتية، البكرات السلكية، أجهزة التحكم في الصوت، شاشة الكريستال السائل لبيان درجة الصوت، إلخ). لهذا، فوجود التكنولوجيا أصبح ملهوؤً موجه نظر المشاركين.

هناك فارق كبير بين التوجه لوجود التكنولوجيا والتوجه لعلاتها. حيث يعد التوجه لوجود الآلة باعتبارها شيئا مايا داخل الغرفة. وهذا يعني الارتباط بحالة متعددة، على سبيل المثال، ذكر أن هناك جهاز تسجيل على الطاولة، ملاحظة عدة نواح مثل توجيه شاشة الكريستال السائل عند التسجيل، طرح الأسئلة حول كيفية عمل بعض النواحي وهكذا. إن التوجه إلى علاقة الآلة، من ناحية أخرى، يعني تحول وجوده إلى دور تأثيري في مواقف قد لا يكون فيها موجهًا بشكل أكثر على من الوهالة الأولى، بل حيث يؤخذ من قبل أحد المشاركين ليتم تضمينه بطريقة ما فيما يقال. كلا المعاني من التوجه للتكنولوجيا يتعلق بعمل الاستشارة إنتاجة الطفلا التحدث عن مشاعرها، وكلاهما سيتم توضيحه في مجرى التحليل.

تمت الإشارة الأولى لوجود الجهاز في بداية الجلسة حيث تشارك الاستشارة والطفلة في اختيار أماكن الجلود.

(التسجيل رقم 1)

انظر الملف

عند دخولهم الغرفة ذكر الاستشارة "التسجيل" (السطر الأول) واقترب أنه إن رغبة الطفلة يمكنها أن يتحدث بشأنها. ما عقب هذا على الفور ليس التحدث بشأن التسجيل ولكن مناقشة حول المكان الذي ترغب جينى في الجلود فيه، وأين يجب أن
يجلس الاستشاري، وتم حل الموضوع من قبل جيني (السطور 7-10). تعد المواقف التالية سلسلة من خمس محاولات من قبل الاستشاري بدء الجلسة بالشكل المذكور، كل منها يستخدم كلمة تمكينية وهي "إذن" حتى بدء طرح السؤال الأول للطفل. وقد قاطعت جيني هذا السؤال لإعادة طرح قضية التسجيل: "إذن هذا يتم تسجيله؟ (السطر 22)

هناك عدة نقاط يجب ملاحظتها لهذا التسلسل المبديء، أولاً: أظهرت جيني توجهها لوكالة جهاز التسجيل عن طريق اختيار الاستشاري لأول ذكر للأمر، حتى على الرغم من إعطاءه مؤشرات الابتعاد عن هذا الموضوع. وتتضمن محاولاته بدء الجلسة بدلًا من ذلك ذكر هذا الأمر للمرة الثانية (إذنها الجلسة الأولى بعد التقييم)، وكانت بداية السؤال تنطلق شكل "إذن قاتلت..." لم يعط أي من هذا الإشارة بأن التسجيل سيبدأ بالدخول بموضوع ما. ولكن بدلاً من ذلك، كان الانطباع أن الجلسة في حد ذاتها، ومن المحتمل بعض القضايا التي تتعلق بالتكيف الأول، ستكون الموضوع الأول للتحدث. قد يكون الاستشاري له أسبابه الجيدة لا يركز كثيراً على وجود التسجيل، مع التسليم بمخاوف الاستشاريين سابقة الذكر بشأن طبيعة واعتيادية الجلسة.

ثانيًا: إعادة جيني ذكر موضوع التسجيل يستغل الكلمة الاستهلالية "إذن" المستخدمة خمس مرات من قبل الاستشاري. يقترح هذا أن تكون قد لاحظت محاولات الاستشاري بالتخلي عن الجمل البادئة بـ "إذن" في ضوء إمكانية أن يؤدي هذا التوقع إلى نتيجة التحدث عن التسجيل.

النقطة الثالثة هي أن الأمر يتعلق ببطاقة ذات ثماني سنوات، تبدأ بالمبادرة (في إطار التحكم في الموضوع، وبالتالي مجرد الجلسة) في بيئة المحادثة بحيث يمكن أن يتوقع أن يقوم البالغ بهذا (استشاري أطفال محترف). ولا يعني هذا رد فعل سلبي لمهارات هذا الاستشاري على وجه الأخص. ولكن بعيدًا عن ذلك، وكما سئر، فقد كان له القدرة على تحويل توجهات الطفل الواضحة لوجود وعلاقة جهاز التسجيل إلى استخدام علاجي ناجح. كما يمكن ملاحظة أمر آخر: حقيقة أن الوجود الأول للجهاز أتي لإعداد البيئة التي يستطيع الطفل من خلالها القيام بحركة المبادرة. في الظروف
الأخرى (عدم التسجيل)، قد يكون هناك خصائص أخرى للبيئة يعتمد عليها الطفل في توجيه من أجل أن يبدأ هو أو هي في طريقه الخاص بالتفاعل. بعد الهدف من هذه الحقيقة أن تكنولوجيا التسجيل تبدو أكثر من مجرد تأثير تقليدي على مجرى الحديث حتى على الرغم من المرحلة المبكرة من هذه الجلسة، وهذه الاتجاه السببي نسبيًا، بدأ الجهاز في الكشف عن نتائجه كمصدر لبادرة الطفل بالفعل.

الجزء الثاني يوضح كيفية تقدم هذا الفعل:

(التسجيل رقم 2)

انظر الملحق

يستجيب الاستشاري إلى موضوع جيني الخاص بالتسجيل مؤكدة أن الجلسة تسجل بالفعل، وبعدما تقوم جيني بقول حسناً بطريقة مرحفة مباغت بها، ما حدث بعد ذلك يبين أن وجود التكنولوجيا - المذكورة - لها علاقة بمحرر الأحداث، هذه المرة كمسجل إلى الحوار العلاجي.

وقد سمع الاستشاري تعليق جيني، "أشعر أنني طفة" باكثر من تقنية. على سبيل المثال، قد يأخذ على أنه تعبير عن شعورها بأنه يتم تسجيل صوتها، أو يمكننا تخيل أن هذا شيء قد قيل لها أو كتبته بنفسها عندما كانت تسجل لنفسها على شريط خاص. من وجهة النظر التحليلية للحوار، مع ذلك، أن الأكثر ارتباطًا هو الفهم أو التفسير الذي يعرضه محدثها، الاستشاري، عند بوره في الحديث.

من بين الطرق العديدة والمختلطة والتي قد يستجيب لها أي فرد ما تقريبا طفلة في الثامنة من عمرها ببيانها "تشعر كطفلة؟" (على سبيل المثال، "هل تشعرين بهذا فعلًا؟" لا است كذالك، "من قال هذا؟"، "لماذا تعتقدين كذلك؟"، "ما العيب في هذا؟"، للخ، فقد اختار الاستشاري طريقة تبدأ بشكل واضح بصياغة التفاعيل بطريقة علاجية: "هل أنت طفلة لونك تشعرين بذلك طفلة؟" (السطر 29). تتعلق أهمية هذا الأمر في توضيح توجه في حديث الطفل يتعلق بمخاوفه، أكثر من ذلك، إنه بشكل لهجة جيني كلهجة تعبيرية عن تلك المخاوف. بالتركيز على سما التوكيد (أشعر بانثي طفلة)، حيث اعتبار
تعبيرًا عن خوف ما، بدلاً من (على سبيل المثال) ملاحظة واقعية، قام الاستشاري بعمل علاقة استشارية للتفاعل الحالي. ليس من الواضح، بالشكل السطحي، إن كانت جينى قد استجبت لإطار الاستشاري بدلاً من (أو إضافةً إلى) تسجيل صوتها. ولكن استجابة الاستشاري لها توضح سعي الواضح إلى استغلال هذه العلاقة لحملها على الكلام.

وهنا طريقة ثانية توضح التوجهات إلى أن وجود الأدلة التكنولوجية يمكن توظيفه من أجل مشروعات تفاعلية أخرى تتعلق بالوقع. فالاستماع إلى ملاحظة الطفلة حول ما تشعر به، لا يعد ببساطة داخل إطار كيف يمكن تسجيل لها فقط، ولكن ضمن وجودها للاستشارة، فالاستشاري يسنطبع توجيه الحديث نحو تقديم الصورة الأولى للعلاقة بين جينى والعائلة (وفي هذه الحالة، نحو والديها).

هناك نطاقات مرجعية أخرى يمكن استغلالها تتعلق بالتوجه إلى وجود التكنولوجيا. من أكثرها أهمية - سواء كانت التي تتعلق بأشكال متنوعة من النطاقات التي يتлик تسجيلها ويتم التشارك بشأنها - هو ما يتم سماعها.

القدرة على التحليل: إمكانية الاستماع والحالة الأخلاقية للتكنولوجيا

يوضح الجزء التالي كيف يمكن اكتشاف صورة الاستشاري تجاه مخاوف الطفلة المحتملة بشأن علاقات عائليها بشكل جوهري، مرة أخرى عن طريق إظهار التوجهات لوجود التكنولوجيا. ما يلاحظ هنا هو الطريقة التي تسير بها المحادثة بين العلاقات ليس فقط بما يتم تسجيله أو كوسيلة للاستشارة، ولكن أيضًا حول إطار عمل ثالث: إمكانية الاستماع. مع ملاحظة كيف، في مجرى الجزء، يوجه الاستشاري مرة أخرى إلى نواحي فعل جينى فيما يتعلق بتسلسل كتني عائلي ممكن من المخاوف، وكيف يمكن للإطار التكنولوجي والخصائص المتعلقة به (مع تذكر وجود أشياء من المكبرات الصوتية في أماكن مختلفة من الفرقة) أن تقدم محل تقدير أخلاقي لعلاقة جينى بوالديها.
انظر الملحق

في تطور تزايد متعاقب، اندمجت نواحي جغرافية التكنولوجيا مع صورة الطفلة حول مشكلة حياتها المنزلية، والنتيجة لهذا الأمر هو توجه الاستشاري مرة أخرى للقيام بالاستشارة والتسجيل، في سؤاله في السطر 20 و 21 مرة أخرى، يتضمن هذا سمعاً هتافات جيني التي تهدف إلى دعوة القنوات الصوتية المختلفة الأمكن - "بوبيها" في السطر 20، و "مرحبًا!" (السطر 24) يتبعها بصوت أعلى "هاناها هي اللوا" (السطر 28). 

- كتعبير محتمل عن المخاوف: في هذه الحالة، مخاوف من أن تسع في المنزل

تعتبر الصورة الرئيسية المصاحبة لسؤال الاستشاري إلى أي مدى يرتفع صوت
في المنزل (السطر 20) هي صورة عادية تستخدم في استشارة الطفل وفي الكتاب الذي تهدف إلى مساعدة الأطفال لاجتياز صعوبة انسحاب الوالدين - حيث يستمر الآباء في الجدل ويشعر الأبناء بالكآبة وسطهما. وبالتالي فذكر هذه الصورة في الاستشارة في هذه المرحلة من الجلسة يبدو أنها نشأت من التوجهات الواضحة تمامًا لوجود التكنولوجيا. علاوة على ذلك، هناك إحساس بأن مناقشة مسألة الميكروفونين (أحدهما بالقرب والآخر في الإتجاه المعاكس من الغرفة) والمناقشة التالية لعلاقة الطفل التواصلية اللوميدي (أحدهما لا يسمعها أبداً والآخر يسمع كل شيء) تتعكس على كل منهما.


206
لاحظ العلاقة الوثيقة بين الطريقة التي تصف بها جينى استماع والدها ووالدتها لها والطريقة التي وضعت بها المكبات المذكورة بشكل مختصر. فقد أكده في السطر 27 أن والدها أصدق (على الرغم من أن الحالة ليست بهذه الصورة، خاصةً منذ استجابة الاستشاري، الذي قابل الأب، على طريق التوجه إلى هذا كونه من الأحبار المعارض من الاعتراف المجرد لما يجب أن تكون المعلومات المتشتركة بشكل متداول). وأن عليها أن تصرخ فيه حتى تنازل اهتمامه (سطر 28). من المهم ملاحظة أن هناك تطابق زمني بين ما قالته جينى كإعلان عن وجود المكبات (سطر 24) و (سطر 28) والجموعة الأولى من الترجيحات لها طابع زمني على شكل ألغية، حيث يعود قولها في المجموعة الثانية بطريقة أكثر تلفظًا. على الرغم من صعوبة تسمح الكلمات المنطقية، فعند الاستماع يصنع هذا ارتباطًا بين الخطاب الحالي لمكر و الخطاب (الخبرى) للاب.

كما أن هناك علاقة أكيدة بين وصف الأم (سطر 52) والمناقشة السابقة لمكبات التسجيل. وعمل المقارنة بين الأفعال الملحة في جذب انتباه والدها والأفعال الأخرى المتعلقة بجذب انتباه والدتها، أعلنت جينى، مع انخفاض واضح في الصوت، أن والدتها تسمع كل شيء. وعندما دعا الاستشاري إلى التأكيد، بالنسبة إلى أمى تسمع كل شيء تمامًا، (سطر 52)، تستجيب جينى عن طريق خفض صوتها إلى الهمس تقريباً.

على الرغم من عدم وجود مؤشر واضح أن الطفلا تقوم بهذه المقارنات بطريقة واعدة بين القرارات السمعية المختلفة للمكررين، وفقاً لما ورد في البداية. فإن الصلاة مميزة، خاصةً عندما نضع في اعتبارنا العلاقة المتالية وال زمنية القريبة بين الأصاف الخاصة للإجابة أن يستمع إليها. أما واضح، مع ذلك، أن تقديم الاستشاري لوضوع "أن يستمع إلى جينى" في المنزل، حيث تمت المقارنة، لما شكل تالية مباشرة لتلفظ الطفلا في مقابل ما يسمه، حيث يشير إلى المكر بأنه قد "سمع هذا" مرة أخرى، ولبطريقة متناقضة أكثر، يمكننا تعقب العلاقة بين التوجهات لوجود التكنولوجيا وتكون الإطار الاستشاري للحديث.
في الحالة التالية، نشاهد مثالًا آخر لانتقاط الاستشاري للعبارات ذات الصلة التي قد تتوجه للتقنية. ينطلق الخطاب في حديث من التوازن، تتوقف القضية هنا على نواحي مختلفة من الاستثمار والأنشطة في حديث من التوازن، تتوقف القضية هنا على نواحي مختلفة من الاستثمار والأنشطة.

(التسجيل رقم 4)

انتظر اللحق

لاحظ هنا أن ثمانية على وجه الآخرين. أولًا، حديث جيني في السطر الثامن. كان في التفاصيل، وثانيًا، أن "الكلب جرى بعيدًا لأنه كان خائفاً من الكاميرا" (السطر 17). ليس من الواضح أن تلك المعارك في لحظة حدوثها تصاب بوجه جيني لوجود الفعل للاحتياجات لتقنية التسجيل في الغرفة في الحاضر. ومع ذلك، فإن الجزء التالي يوضح كيف، بينما تساهم القصة، يركز الاستشاري على تلك الاحتمالات (لاحظ على وجه الآخرين السطر 22، والأسطر 22-24): (التسجيل رقم 5)

انظر اللحق

ونجد مرة أخرى توجه الاستشاري إلى حديث الطفولة حيث يعبر عن الخوف المحتمل. فيما بدا أنه هذه الكرة لم يسمع ذكر التكنولوجيا في إطار الخوف كونها يتم الاستماع إليها داخل الموقف المناسب، بل كان الخوف من حقيقة أنه يتم التسجيل لبا داخل جلسة الاستشارة ذاتها.

يختصر الحديث المحوري هنا في الأسطر 22-26، حيث ينقل الاستشاري بموجب العلاقة التي لا تتمثل في ملاحظات الطفولة من خوف الكاميرا: هي العلاقة بين الحدث القصصي والظروف الحالية للطفلة. أكثر من ذلك، دعا الاستشاري جيني نفسها لرؤية التماسك مع تلك العلاقة المقترحة. وحيث

208
يستمر التبادل، أصبح من المناقشة إن كانت مخاوف تخيلية أو مخاوف الكبد، أو المخاوف الحقيقية للطلبة موضوع النقاش (لاحظ الإشارة إلى وجود الشخص الثالث في دور الطفل في السطر 31 و 49). يلاحظ هذا التناغم بوضوح في دور الطالب في السطر 49، حيث تقدت الصور الصامتة لجهاز التسجيل الفعلي في نطاق وصف كيف تزداد مخاوف الكبد بسبب حقيقة أن له سمعي عال (السطر 49). مره أخرى، يعود الاستماع والاستماع إلى كمخاوف مركزية، هذه المرة في إطار قصة حيث أصبحت مخاوف الشخصية القصصية مترجية بالمخاوف الفترية للطفلة القاسية.

في هذه الآلية، أصبح من الواضح أن التكنولوجيا قد لا تكون موجهة مثل وجودها في الغرفة، ولكن بشكل أكثر أهمية، في إطار ارتباطها للأنشطة التي تتم داخل الغرفة. أثناء الجلسة، فإن الأشياء غير الحية لجهاز التسجيل والكمبيوتر (مخلفي الموضوع) أصبحت متعلقة بمدى كبير من الوبائيات المعقدة متصلة بعد من الحالات الأخلاقية. في نطاق الحديث، تختلط الإشارة "لاستماع" مع تلك الخاصة بالاستشارة والتعبير عن المخاوف، الاستماع والاستماع إلى حالة التكنولوجيا تتحول حيث تستخدم لتسهيل أشكال حديث الاستمارة.

الملاحظات النهائية

من أحد المميزات البارزة في ثقافة الغرب المعاصرة هو الإعلان المتزايد لـ Cameron الاتصالات في المفتاح لحل العديد من مشاكل الحياة اليومية (كامرون 2000). حيث تلعب الاستشارة والعلاجات التحصينية المقاهية للتحليل النفسي والعلاج النفسي دورًا مركزيًا في التحريض على الاتصال.

تعد خدمات استشارة الأطفال ذات اهتمام خاص لأنها تتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها الأطفال كنتيجة لانفصال أو طلاق الوالدين وهي قضية لا يرغب الوالدين فقط ولكن الأطفال أيضًا يتحدث بشأنها. وتتم المحادثة في استشارة الطفل

209
كملة بين التحريض المتزايد على التواصل، والتتميز المتزايد لقدرة الأطفال الاجتماعية
وقوتهم (جيمس وبراووت، هاتشبي وموران-إليس) . (مoran-ellis 1998)

يمكن تخيل المحادثة كنوع من التكنولوجيا، من جهتين مختلفتين: صنوق معدات
للحساس بالأحداث، من جهة، ولكن من ناحية أخرى، يمكن اعتبارهما مصدرًا مهنيًا
يمكن أن يستخدمه الفرد في تكوين والحفاظ على الأدبية التنسبية للأشكال المختلفة
للأحداث. في الاستشارة والعلاج النفسى، بهذه الصفة، فإن جزءًا من الهدف عادةً ما
يكون تطبيع التدخلات في النظرية الواسعة التي يعبر عنها الفرد. ومع ذلك، من أجل
التطبيق، يتضح أن الهدف من التدخل (الأدمان الصعب، التفسير) وجهة النظر النّظري، الخ
يحتاج إلى تكوين رؤية. تعد هذه النقطة الرئيسية للمراحل الأولى للتدخل الاستشاري

هذا الجزء أظهر بعض الطرق تبدأ من خلالها بعض الأهداف العالجية في تكوين
وجهة نظر ذات سياق (وجود) للأشكال المختلفة للتكنولوجيا: آلة التسجيل الميكانيكية.
لكننا رأينا كيف ارتبط العديد من الأفراد (الاستشارة، الطلقة وأعضاء عائلة الطلقة غير
المتواجدين) ووسائل التكنولوجيا (كلًا من الجهاز التسجيلي والتكنولوجيا الاستشرادية
للإستشارة) في تحويل الترتيبات التي ظهرت منها لمحات شعور الطلقة بموقفها في
منزل العائلة.

هناك من يعتبر وجود جهاز التسجيل كتكنولوجيا لتججميع البيانات هو وسيلة
لتصعيد الحالة السوية، طبيعية، وثقة الأحداث والأعمال التي يتم تسجيلها سواء من قبل
هؤلاء من جماعة الباحثين الاجتماعيين وكذلك من الجماعات الباحثة بشكل اجتماعي
(مثل الاستشاريين المختصين). يميل هذا إلى التعديل على في شكل وجهة نظر أن
إدراك المشاركين إلى حقيقة أن التسجيل لهم سيعمل على تغيير سلوكهم، لهذا فهدف
الباحثين من التحليل قد شوه حتميًا. مع التسليم بالممارسات الأخلاقية المعاصرة من
إدارة تجميع البيانات بشكل علني، على الأخص عندما يتعلق الأمر بالأطفال أو آخرين

210
من المجموعات نمو الاحتياجات الخاصة، تثير مثل تلك الخلافات أسئلة جدية بشأن قابلية إنجاح البحث النوعي المعتمد على البيانات الطبيعية.

لقد اقترحت طريقة واحدة يمكن من خلالها مجابهة هذه الخلافات. بدلاً من افتراض - والقلق من - أنه لابد أن يتم تشويه البيانات بسبب وجود تكنولوجيا التسجيل، فإن أحد الأمور التي يمكن القيام بها هي تحويل الوجود التكنولوجي إلى ظاهرة تحليلية. لا يعني توجيه وجود المشاركين في البيانات المقدمة أعلاه بشكل واضح إلى وجود التكنولوجيا وصلتهم بها أن تفاعلوهم ليس أخلاقياً، بل الطبع، في عدم وجود الجهاز التسجيلي في المكان، لم يكونوا ليشتركون في كثير من الأحيان، التي تتأملها أعلاه. ولكن هذا حدث يتألف يتضمن شريط تسجيلي، يمثل في يوم مختلف، وجود ممارس تربوي كمراقب، ومن الممكن أن يكون حديثًا تفاعلياً يتضمن عدد مشاركة مراقب، في أي من الحالات فإن الحدث يكشف عما هو مهم من الناحية التحليلية، بدلاً من وجود بعض الأشياء الحقيقية تأخذ مجارها.

بالتتعامل مع الوجود التكنولوجي كظاهرة تحليلية، فقد رأينا كيف يتوجه المشاركون أنفسهم بشكل ملحوظ له كظاهرة تفاعلية. ولكن علامةً على ذلك، من الواضح أن الجهاز، بعيدًا عن كونه عائق في أنشطة المكان، أصبح بشكل نشط مرتبطة بتلك الأنشطة من خلال التوجهات العشرات المشاركين. بدلاً من أن يكون قصة حتمية وسلبية، تكشف التكنولوجيا عن عدة وسائل اتصالية (هاشبي 2001) والتي تتنبأ للاستشاري والطفل بدء التواصل بشأن الموضوع الحالي، جفوة والدائمة. بعيدًا عن الحديث التجريبي المتعلق بما قبل الطفل، من قبل البالغين، "أنها تبدو كطفلة"، تمنع التكنولوجيا بترتيبها اللائق الخاص للطفل مقارنة تحليلية بين علاقتها المختلفة مع والديها ووالدتها، بشكل مشابه، كما تمنع الهمبنة المسموعة للبكرت اندماج في الحيرة التحليلية للشخصيات القصصية التي اخترعتها في شكل قصة. بعيدًاً عن تلك الصور، كما رأينا، فالاستشاري قادر على بدء - في بعض الأحيان بشكل تجريبي - وفي بعض الأحيان - تكريس هدف علاجي.
ملحق: نسخ اصطلاحات التسجيل

تستخدم التسجيلات في هذا الجزء اصطلاحات تحليل المحادثة.

Gail Jefferson، وقد طورها في الأساس الدكتور جال جيفرسون.

<p>| (0.5) |
| --- | --- |
| تشير الأرقام داخل التسجيل لفجوة زمنية تقدر بأعشار الثانية. |
| ( ) | تشير النقطة داخل التسجيل &quot;توقف صغير&quot; يقدر باقل من عشر الثانية |
| = | تستخدم علامة التساوي للإشارة إلى الإغلاق أو التلازم التام بين الكلمات، أو لتوضيح استمرار حديث المحدث عبر تخلل خطوط النسخ. |
| [] | تشير الأقواس المربعة بين الخطوط المجاورة للحديث المتداخل نقاط البداية والتوقف للحديث المتحذث. |
| ( ) | تستخدم الأقواس المضاعفة لوصف نشاط غير لفظي: على سبيل المثال (صوت دفعه شديدة). كما تستخدم لإغلاق تعليقات الناسخ حول خاصية سياقية أو أخرى متصلة بها. |
| () | يشير التوقيت الفارغين إلى وجود حدث غير مفهوم وصوت آخر على الشريط. |
| hhh | تستخدم لتتمثل تنفس داخلي مشعم وكلما ازداد عدد الأحرف كلما دل على طول التنفس. |
| hhhh | تستخدم بنفس الطريقة في التنفس الخارجي. |
| huh | يسجل الضاكان باستخدام &quot;رموز الضحك&quot; التي، طالما كان المتكلم بالتسجيل قادرًا على ذلك، تمثل الأصوات الفردية التي يصنعها المتحدث عند الضحك. |
| heh | |
| hih | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>شرح</th>
<th>تشير إلى أجزاء محددة من النص نوقشت في الكتاب.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>علامة الاستفهام</td>
<td>تشير إلى توقف مفاجئ لصوت مسبق.</td>
</tr>
<tr>
<td>استفهام</td>
<td>لا تستخدم علامات الترقيم نحوية، ولكن لإشارة إلى نواحي ونهاية الكلام.</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط</td>
<td>تشير النقاط إلى نقطة خاضعة.</td>
</tr>
<tr>
<td>الفاصلة</td>
<td>تشير الفاصلة إلى انخفاض ثم ارتفاع أو ارتفاع ثم انخفاض (أي نغمة مستمرة).</td>
</tr>
<tr>
<td>أسفل</td>
<td>تشير علامة الاستفهام إلى نغمة مرتفعة.</td>
</tr>
<tr>
<td>ll</td>
<td>تشير إلى ارتفاع أو انخفاض ملحوظ في الدرجة خلال الجملة.</td>
</tr>
<tr>
<td>a:</td>
<td>الإشارة إلى انخفاض في الدرجة خلال كلمة.</td>
</tr>
<tr>
<td>a:</td>
<td>تشير إلى ارتفاع بيض في الدرجة عند هذه النقطة في الكلمة.</td>
</tr>
<tr>
<td>الخطوط السفلى الأخرى</td>
<td>تشير إلى تأكيد المتحدث.</td>
</tr>
<tr>
<td>CAPS</td>
<td>الحروف الكبيرة تدل على درجة أعلى من الحروف المحيطة بها.</td>
</tr>
<tr>
<td>لفتة الأذن</td>
<td>تشير إلى أن الحديث بين العلامتين أكثر هدوءًا من بقية الحديث.</td>
</tr>
<tr>
<td>لفتة الأذن</td>
<td>تشير إلى أن الحديث بينهما أبطأ من بقية الحديث المحيط بهما.</td>
</tr>
<tr>
<td>لفتة الأذن</td>
<td>تشير إلى أن الحديث بينهما أسرع من بقية الحديث المحيط بهما.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

213
ملاحظات:

1 - من الناحية القانونية، في حالة وجود الطفل تحت سن الأغلبية، فإن موافقته تتطلب مواقف الوالدين حيث إن الأطفال لا يمكنهم الهيمنة على رفض أبائهم للموافقة على الرغم من رفضهم منح الموافقة على شيء قد يوافق عليه آباؤهم.

2 - لهذا السبب، لا يتم تسجيل الجلسات التقييمية.

3 - وقد تم التعبير عن نزف المخاوف حول طبيعة مطالب محلى المحادثة لتعتمد اكتشافاتهم على الأمثلة الحادثة بشكل طبيعي للتفاعل خلال التحدث. وحيث إن طرف واحد على الأقل على علم بتسجيل المحادثة، فإلى أي مدى يمكن قول أن هذه المحادثة قد تمت بشكل طبيعي حتى في عدم وجود التسجيل؟ هناك عدة إجابات على هذا التساؤل راتلا لا أملك المساحة الكافية للخوض فيها بالتفصيل. يكفي القول بأن المطالبة بتحليل البيانات الحادثة بشكل طبيعي هو مطالبة بمحاولة المحاورة الذي يعد بشكل ما نقيًا وغير ملوث أقل من مواجهة إتجاهين رئيسيين: سياسة بناء اللغويات حيث تعتبر الأمثلة الحدسية أو المبتكرة للجمل أفضل إجراء "أو أنواع تحريف" البيانات اللغة أكثر من الألفاظ الناشئة في الكلام العادي والتجارب العملية المستخدمة في إنتاج "الأمثلة المراقبة للظواهر الدنيوية مثل الجدل.

4 - يفضل استخدام هذه الخدمة المصطلح "مختصين" من أجل الابتعاد بتدخلاهم من تلك التي تركز أكثر على الأطفال المشارك إليهم من قبل الرعاية الاجتماعية وأطباء النفس والتعليميين. بهدف البساطة، احتفظت بمصطلح الاستشاري خلال هذا الجزء.
المراجع


استخدام تطبيقات الحاسب الآلي للتحقق من معالجة المعلومات الاجتماعية عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات عاطفية وسلوكية

Ann Jones and Emma Price

مقدمة

في أجزاء عديدة من هذا الكتاب، يترجم الاهتمام الأكبر على الأطفال في الثقافة التكنولوجية: ما هو التأثير الذي تتركه التكنولوجيا على حياتهم وأنشطتهم؟ وما هي أنواع التضمينات والمشاركات بين الأطفال والتكنولوجيا؟ ولكن المؤثر الذي قاد إلى هذا الكتاب أُهم أيضًا بقدرة الأطفال الاجتماعية (نظر المقدمة). يركز هذا الجزء على استخدام مختلف التكنولوجيا في حياة الأطفال، حيث يركز على الأطفال الذين قد نصفهم بأنهم "مضطربين": الأطفال الذين يعانون من اضطراب سلوك، ممن يعانون من صعوبة في التعامل مع المواقف الاجتماعية ولديهم مسائل عاطفية يواجهونها. مثل هؤلاء الأطفال يمكن أن يعانون من أضرار مضاعفة: حيث يواجه الأطفال صعوبات في التواصل والتعبير عن أنفسهم بأنهم لا يستطيعون الاستفادة من الدعم والمساعدة التي قد يتلقونها من خلال الحديث مع الأطفال والبالغين الآخرين والأكثر أهمية، عادةً لا تسمع وجهة نظرهم الخاصة بالمواقف. كما نعلم أيضًا أن الصعوبات العاطفية

217
والسلوكية قد تتعارض التعليم، ففي بريطانيا، قام قسم التعليم والعلوم بوضع تعرف لـ"الأطفال" حيث عرفهم على أنهم أطفال يمتلكون سلوك غير مناسب، بدواني، غريب أو مترجح. وقاموا بتطوير مدى من الاستراتيجيات للتعامل مع التجارب اليومية غير المناسبة وتعزيز التطور الشخصي والاجتماعي الطبيعي وتسبب م учебهم (DES 1989). مثل هؤلاء الأطفال يعانون عادةً من ضعف في التقييم الذاتي، وهو عائق آخر للتعليم، وقد أثر المعلمين للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعليم والسلوك كـ، فتشدد ازدياد تجربة النجاح على تحسين سلوك التلاميذ ويمكن أن يتسبب بشكل غير مباشر على تطور الأطفال الاجتماعي والعاطفي (هوارد 1991).

هناك دليل أكيد على أن هؤلاء الأطفال يعانون أيضًا من صعوبات في التعامل مع المواقف الاجتماعية وتقييم العلاقات الشخصية (كريك و دودج 1994). يعتبر العديد من الأطفال أن التواصل مع الآخرين بشأن الصعوبات التي يواجهونها - على وجه الأخص باللغة - تجربة غير مرغوبة قد يثيرها، ومع ذلك، بشكل متناقض، من المهم أن نرى وجهات النظر الخاصة بالأطفال وإدراك المواقف الصعبة التي تواجههم. ويتوقف هذا مع التأكيد الأخير على منظر الطفل: على سبيل المثال، يركز قانون الأطفال (1989) على حق الأطفال في الاستماع إليهم. وهذا يواجه المتخصصون العاملون لدى المؤسسات التعليمية المحلية والخدمات الاجتماعية تحديات مزاجية في استنباط منظور الأطفال حول القضايا التي تتعلق بهم.

في هذا الجزء، ننتمي بكفية استخدام وتسخير ثقافتنا التكنولوجيا في مساعدة الأطفال الذين يعانون من إضطرابات تعليمية وسلوكية وعلى وجه الأخص مساعدتهم لتوسيع رؤيتهم. تعد الحاسبات جزءًا عاملًا وريشيًا في حياة العديد من الأطفال وتقنيات الشبكات يشعر العديد حيالها بإثارة والتفاعل على وجه الأخص، سنتناقش استخدام برنامج الحاسب، حوار الفقاعة، (جربي 1991)، والذي يستطيع دعم تواصل الأطفال بإن يتيح لهم تكون قصيرة تعمال وجهة نظر الطفل تجاه العالم. وقد بدأنا بعرض أعراض الانتقادات المختلفة لفهم المشاكل التي يتعرض لها الأطفال نور الاضطرابات التعليمية والسلوكية عند تعاملهم مع المواقف الاجتماعية. كما نناقش

218
استخدام الحاسبات لمساعدة الأطفال في التعامل مع القضايا العاطفية والاجتماعية
في حياتهم (على عكس ما هو شائع من استخدام الحاسبات في التعليم الإدراكي).
وقد تم تقديم برنامج حوار الفقاعة (Bubble Dialogue) لذا دراسة الحوار الذي يقوم الأطفال بتكوينه عند لعبهم دورًا ما في المواقف الاجتماعية، وبهذا فنحن نشارك في التكييف القوي على الدرر الاجتماعي كما الإدراكي للغة والهيئة معلمو الفصل مثل مرسر (1995). يركز بقية الجزء على الدراسة المقارنة التي أجريت من قبل مجموعة من الأطفال في الاضطرابات التعليمية والسلوكية وأطفال المدارس العامة، وقد ركزت الدراسة على تعبير الأطفال عن ذاتهم والاستراتيجيات التي يستخدمونها لمواجهة المشكل الشخصية.
وقد نوقشت نتائج هذه الاستراتيجية والعمل مع الفصوص (اللمين والعمال في المجال الاجتماعي) من حيث استخدام البرنامج أيضًا للعمل مع أطفال فردية وتقييمهم بمرور الوقت، وسيتم التركيز على عملهم للنقاش احتمالات استخدام الوسائل مثل هذا البرنامج لتددية طرق تفسير الطفل ومنظوره للعالم في سياق يرتبط بالطفل، والذي قد يتم فرضه لتقديم المساعدة لأطفال بعينهم.

التعامل مع التفاعلات الاجتماعية

يقدم هذا الجزء عرضًا موجزًا للاعتبارات النفسية عند التفاعل مع التفاعلات الاجتماعية، متشكلة في الهماة المطلوية لوعية الواقعة (إدراك خيالي) موضوع الدراسة والوضوح فيه بعد الجزء. كيف يتفاعل الأطفال مع نوعية الواقعة التي يجدها العديد من هؤلاء الأطفال على درجة من الصعوبة بشكل روتيني، على سبيل المثال، مصاعب التوبيخ أو المسألة من قبل المدرسة، والنزاعات في ساحة اللعب، ثم إجراء العديد من الأبحاث عن الصعوبات التي يواجهها مثل هؤلاء الأطفال في التعامل مع المواقف الاجتماعية وإدراكها في الولايات المتحدة حيث يُستخدم مصطلح "غير متلائم الاجتماعي"، ولكن يمكن اعتباره مشابهًا لصعوبات التعليم والسلوك في المملكة المتحدة.
بشكل أساسي، هناك اتجاهان أساسيان لفهم تفاعلات الأطفال الاجتماعية في الأدب النفسي: النهج التنموي الهيكلي، وما تمثله أعمال سلمان (1980)، ومنهج Selman. بالنسبة إلى سلمان (Dodge et al. 1986)، يعتمد فهم التفاعلات الاجتماعية على الإدراك الشخصي: القدرة الإدراكية لتنسيق المنظور النفسي والاجتماعي للنفس والآخرين. وقد ناقش سلمان أن مثل هذا التنسيق ينمو على مراحل وأن فهم الإدراك الشخصي يزداد مع تقدم العمر. بينما يعد بعض الأطفال قاصرين من ناحية القدرة الإدراكية، يفشل الآخرون في تطبيق قدرتهم العالية في بعض المواقف. النهج الثالث، والذي انتهى به دودج (Dodge) وزملاؤه، يعد مثالًا للمنهج العملي، حيث ينظر إلى التفاعلات الاجتماعية كحل للمشكلات الاجتماعية. هنا، يوجد العديد من الخطوات العملية، على سبيل المثال، ترميز إشارات الموقف، التمثيل والكسر والبحث الذهني عن الاستجابة والاختيار للاستجابة. قد يواجه الأطفال الصعوبات في التفاعلات الاجتماعية عندما تكون هناك مشاكل في واحدة أو أكثر من هذه المراحل في حل المشكلة.

اعتمادًا على هذا النمط، هناك عدد من أعمال دودج والعدوانيين قد يفهمون محفزات غريبة بشكل مختلف عن الأطفال الآخرين، كما أن الأطفال العدوانيين يختلفون بطرق أخرى (Dodge & Frame 1982).

على سبيل المثال، يمكن أن يكون أكثر إلى تقسيم موقف ما باستخدام تجربة سابقة (بخلاف العناوين)، يشتبه نظره عدوانية للأصدقاء في مواقف محايدة (Dodge & Rystarknung 1983; ويفترضون إلى مهارة التفريق بين الاهتمام الحاد أو العداء أو العدوان (Dodge et al. 1986).

يعد نمط معالجة المعلومات الخاص بدودج أكثر تأثيرًا من سلمان (Dodge). وذلك يرجع لاهتمام المتزايد بمعالجة الأنماط المرئية بشكل عام، ومع ذلك، يتفق المهاجرين على إدراك الصعوبات التعليمية والسلوكية كمقارنة غير ملائمة مع الأطفال الذين لا يعانون منها، ويمكن أن توصف بأنها أنماط قاصرة، والتي انتقدت.

220
على نطاق واسع في المقابل، على سبيل المثال، نحن نعلم أن استجابات الأطفال تختلف
طبقًا للمواقف والأفراد (على سبيل المثال، قد يكون أحد الأطفال عدوانيًا والآخر
مтратج)، ولا يحسب أي من التمثيل لهذا النوع من الاختلاف. لهذا يدعو ديموريست
إلى نوع مختلف من المناهج والتعليمات وهي "أننا يجب أن ننتهج
خطة عمل تدرس محتوى تاريخهم الشخصي الخاص بدلاً من ... الطريقة التي يتم بها
مقارنة المدارك مع المقاييس العالمية".

كما اقترح ديموريست (1992) نمطًا للمعتقدات الشخصية.

أو التصور: يظهر الطفل المشارك في موقف وليس في آخر؛ لأن الأول فقط
سيضرب معتقدًا شخصيًا عمليًا نتج من موقف مشابه في الماضي. لهذا قد يكون
ضروريًا إدخال المعتقدات المستمدة بها بشكل تصميمي من أجل فهم الأساليب المزمة
للإضاءة ولن تكون إلى تميز اللاحتمال. كما هو موضع مسبقًا، من المهم بالتآثر أن
تحاول الحصول على وجهات نظر الأطفال لهذه المواقف. كما أنه من المهم في دراسة
الصعوبات الاجتماعية النظر إلى المواقف وثيقة الصلة بالأطفال. يمكن أن تتيح لنا أداة
مثل برنامج حوار اللفة بديء dialogue، كما هو موضوح أدناه، القيام
بذنين الأمرين.

هناك عادةً صلة بين الإنجاز المنخفض والمشاك السلوكية والكثير من العمل حول
استخدام الأطفال من نوى الصعوبات التعليمية والسلوكية لحاسبتهم لدعم التطور
الإدراكي وإجازات: لأن التحسن هناك يشبه المثابرة في المشاك السلوكية. على
 سبيل المثال، عندما درس هوبكنز (1991) عن المعلمين ليكتشف وجهات
 semua منظورهم حول تكنولوجيا المعلومات في المدارس لندوى صعوبات التعليم والسلوك، وجد أن
منظورهم تجاه تكنولوجيا المعلومات أنها ذو فاعلية: لأنها تزيد من الدافع، وقوي من
المنافسة الذاتية والثقة وتحسين من تقدير الذات. كما علق توماس (1992) أيضًا على هذه
المؤثرات المفيدة لاستخدام هؤلاء الأطفال للحاسبات. ومع ذلك،
فاستخدام الحاسب بسيط حتى الآن بشكل مباشر لتقييم ومساعدة تنمية إدراك
وإرتقاء الأطفال عاطفياً واجتماعياً.
برنامج حوار الفقاعة كأداة

يختلف برنامج الحاسب الآلي حوار الفقاعة عن الدور التقليدي للطريق المهمة والتي يعتقد أنها تقوم من تقييم الذات. فهو يقدم بيئة من القصص الفكاهية حيث يقوم المشاركون بوضع الحوار بين شخصيتين، بشكل نموذجي. يتكون الحوار من الفقاعات الحوارية والفكرية للشخصيات، لتعالج المشاركين الفرصة لت القرار ماذا تقول الشخصية بشكل علني وكيف تفكر بشكل غير. ولأن الشخصي موصورة على الشاشة، فيلد المشاركون وكتابهم يقرون إلى الموقع من بعيد، والبديل ما متناقض، يبدو هذا مفيدًا. على سبيل المثال، في الدراسات الأولى، O'Neill & McMahon (1991) وجد كلاً من أونييل وماكماهون من أن تخطو داخل أدوار في مواجهة الآخرين يمكن بكل بساطة جذبها إلى استكشاف أدوار على الشاشة. ويفترض هذا أن الأطفال يتمثلون بتك الشخصيات، وهي عملية عن طريق يتقدمون الشخصيات على الشاشة حيث يبدوون في إسقاط خبراتهم الخاصة في حوار تلك الشخصيات. يتيح هذا للطفل الانتهاء إلى الشخصيات دون أي مخاطر عاطفية مصاحبة. بالإضافة إلى هذا، يعتبر التضمين الواضح لأطعة التفكير (مثل ف قاعة الفكر)، والتي تتبع للمشاركين التعبير عن أفكارهم من خلال حديث الشخصيات، مما يمكن أن يسهل حوارًا خصيًّا. ويجب لنا التفسير التالي: يستطيع المشاركين تبشير حالاتهم والتعبير عن مشاعرهم من خلال أفكار شخصياتهم بشكل آمن. وفي إطار معرفة أن هذه المعلومات الإضافية هي معلومات شخصية، وهم يريدون أن تلك الأفكار غير متاحة للأخرى. فهي لا تتبنى إلى مجال عام للحديث. مثل هذا الاختلاف ليس متاحًا بسهولة داخل دور تقليدي متظم. أحد الأفكار المهمة لهذا يمكن أن يبسر التواصل والتعبير.

O'Neill & McMahon وقد وصف كلًا من أونييل وماكماهون البرنامج كوسيلة منهجية للمستخدمين لإعداد وجهات نظرهم الخاصة بالسياق والمحتوى والتفاعل والذي يمكن بشكل آخر أن يظل غير محدد وغير مصرح وكذلك غير مكتوب (أونييل وماكماهون 1991:34).
نتيج إمكانية مساعدة الأطفال للتعبير عن مشاعرهم باستخدام برنامج حوار الفضاعة ليس فقط كقائمة منهجية وتعليمية، ولكن كنادرة علاجية وأداة لاكتشاف وتعلم التفاعل الاجتماعي. تميز البرامج من هذا النوع إلى استناد النواحي العاطفية والاجتماعية للتواصل؛ كما أن استخدام الحاسب في التعليم لا تستغل هذه الوظيفة بالشكل النموذجي. ومع ذلك، يتوافق هذا التركيز الجديد مع الأعمال الأخيرة في علم النفس التطوري والذي يبحث أن المهارات الإدراكية، الاجتماعية والعاطفية تمتزج وتتعدد على بعضها البعض. كما يتألف هذا التركيز مع كل من الرؤية البنائية للتعليم، والتاكيد على أهمية اللغة كوسيلة للتعليم، وهما الفكرين الآتيلان في التوضيح.

البنائية واللغة


يمكن للحاسبات أن تساعد في إنشاء الكلام الاستكشافي. ويؤكد الباحثون الذين اعتمدوا وجهة نظر اجتماعية ثقافية على أهمية السياق في التعليم، وهي نقطة طرحت Brown et al. للمناقشة بقوة من قبل المعرفة الكائنة للدراسة، (على سبيل المثال براون 1989). وتفترض كلاً من وجهات النظر تلك أنه يمكن بناء المعرفة، بدلاً من أن تكون سلطة يجب الحصول عليها، ولذا يعتبر هذا التعليم عملية بحثية.

يتعتبر استخدام برنامج حوار الفقاعة نظامًا بحثيًّا للتعليم، من النوع الموضح أعلاه، كما يتيح لنا التأمل في اللغة التي يستخدمها الأطفال في بناء القصص من واقع الحياة. واقترح كاننجهام (1992) أن هذا البرنامج يخاطب حاجة Cunningham et al. تقنية تقدم على الفصل في بناء المعرفة; كما ذكرガー أن الحوار اليومي ينتقل إلى التعليم الفعلي لأن الأطفال يمكنهم تحسين التعليم في السياقات الواقعية والذات الصلة.

يدعم برنامج حوار الفقاعة مصدرًا ضروريًا للقيام بهذا.

دراسة تقارن بين الأطفال المصابين وغير المصابين بصعوبات التعليم والسلوك

اهتمانا الرئيسي لاستخدام برنامج حوار الفقاعة بدأ مع Bubble Dialogue الرغبة في دراسة إمكاناته كأداة علاجية مع الأطفال الذين يعانون من مشاكل اجتماعية أو عاطفية أو سلوكية: أداة يمكنها أن تساعدهم على التواصل والتعبير عن أنفسهم من خلال شكل تقمص الدور. وقد كانت نتائج العمل المبادئي في اكتشاف هذه القضايا مشجعة (Jones 1996). في دراسة ثانية، استخدم الأطفال المبتئون أو تم تشغيل برنامج حوار الفقاعة مع أبنائهم المبتئين أو مع المتخصصين الاجتماعيين على مدار عدة جلسات كإضافة للتقنيات المستخدمة بالفعل. تم تكوين الحوارات حتى تناسب احتياجات (Jones و سليبي 1995). في دراسة ثانية لاستخدام التطبيق من قبل عشرة تلاميذ في المرحلة الابتدائية (مدرسة عامة) (يتجاوز عمرهم من عشر إلى إحدى عشرة) متدينة لهم بيانات أساسية ودروست كيف كان رد فعل هذه المجموعة تجاه حوار الصم العضوي، مقارنة بالأطفال المبتئين أو الذين تم

224
حضايقتهم. وقد تم اختيار الحوار مقدماً وتضمنت صراعًا أو اختلافًا في وجهات
النظر تطلب قرارًا ما.
مرة أخرى، أشارت النتائج إلى أن برنامج حوار الثقافة يمكن أن يكون وسيطًا
فعلاً في دعم تواصل الأطفال، خاصةً بشأن الموضوعات الصعبة (جونز وسلبي
) (Jones & Selby 1997
بالنسبة للمجموعة المتبناة كان هناك ارتفاع في التواصل
عندما استخدم الأطفال لبرنامج حوار الثقافة والذي استمر بعد توقف الجلسات. كما
كشفت النتائج على أن بعض الأطفال يعانون من مشاكل غير متوقعة في بعض
القضايا وأن العديد من الأطفال كانوا غير راغبين في التعامل مع الصراع في
الحوار، على أن التقسيم كان أطفال المدرسة العامة راغبين في التعامل مع الصراع
و استخدام عدد من الاستراتيجيات المناسبة لحل الصراع. كلا المجموعتين استخدمتا
البرنامج وأحسنتا استخدام فقرات الأفكار والحوار. باستخدام نفس الحوار مع كل
من المجموعتين من الأطفال، أنتجت دراسة مجموعة المدرسة العامة تحليلًا نظريًا
ل استراتيجيات الأطفال لحل الصراعات، وأدت إلى بيانات أساسية استخدمت في
دراسة أطفال نوى مصاوبرات التعليم والسلوك.
كان الهدف من الدراسة معرفة كيف استخدم الأطفال الذين يدرسون في مدارس
مصاوير التعليم والسلوك لبرنامج حوار الثقافة. تم جمع البيانات من عشرة أطفال
وهما حدث في الدراسات الأولى تقصي الطفل دورًا وبالبحث دورًا آخر. تم تكوين أربع
حوارات خاطبت صراعات افتراضية شخصية، كما يلي:

(1) حوار السينما

الشخصيات: الأم وطفلها دان.

التمهيد: دان يذهب إلى نادي السينما يوم الأحد مع أخيه الأصغر سام. يريد دان
مشاهدة فيلم حديقة الديناصورات، ولكن الأم تريد أنه يجب أن يشاهد فيلم مؤامرة
شارليات.

225
الحوار الافتتاحي: قالت الأم: "داني، أنا لا أعتقد أن الفيلم مناسب لأخيك سام، إنه في السادسة فقط من عمره وسيشعر بالخوف. أعتقد أنه يجب أن يشاهد فيلم الكرتون".

في هذا الحوار، لعب الباحث دور الأم ولعب الأطفال دور دان. وكان الحوار فرصة لدراسة كيف يستطيع الأطفال التقدم إلى حل الصراع عندما يكونون في الموقف الأكثر صعوبة.

(2) حوار التسويق

الشخصيات: الأم وطفلتها جيني.

التمهيد: في أيام الجمعة، عادةً ما تذهب جيني إلى منزل صديقتها بعد المدرسة، ولكن اليوم أرادت والدتها أن تساعدوا في التسوق.

الحوار الافتتاحي: قالت الأم: "جيني، أريدك أن تساعدني في التسوق بعد المدرسة".

على نقيض الحوار السابق، لعب المعلم دور جيني بينما قام الأطفال بدور الأم.

وي شك مشابه، هدف هذا الحوار إلى معرفة كيف يستطيع الأطفال الوصول إلى حل النزاع عندما يكونوا في الموقف الأقوى.

(3) حوار التهديد

الشخصيات: توم، المهدد، و بوب الأخ الأكبر للضحية.

التمهيد: بوب دايفيد يبلغان من العمر الحادية عشرة والتسعة أعوام، وهما أخوان. في راحة الغداء، بوب اعتُقد أن دايفيد تم تهديده، فذهب إلى زعيم المجموعة، توم.
الحوار الافتتاحي: قال بوب: "ما الذي يحدث هنا؟"
في هذا الحوار، لعب الأطفال دور الأخ الأكبر، بوب، ولعب الباحث دور المهدد.
توم. كان الهدف من هذا الحوار رؤية كيف يقوم الأطفال بحل هذا النزاع عند التعامل
مع طفل آخر. كما كان المهم معرفة كيف سيتعامل الأطفال مع الأقوياء؛ لأن القوة من
السائل التي قد يواجهها العديد من الأطفال خلال أوقاتهم الدراسية.

(4) حوار الركلة العرضية
الشخصيات: جون و بيتر.
التمهيد: كان جون و بيتر يلعبان كرة القدم عندما قام جون بركل بيتر بشكل
عرضي على ساقه. بيتر غاضب.
الحوار الافتتاحي: قال جون: "أسف! هل أنت بخير؟"
استخدم هذا الحوار فقط مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم والسلوك وقد حل
 محل أحد الحوارات الأربعة التي استخدمت في دراسة المدرسة العامة، حيث وجد أن
الأطفال غير منحنين له. وقد وجد دودج و فرام (1982) أن الأطفال
العنانيين يميلون إلى تسبب النية العدوانية إلى الأصدقاء في المواقف العادية. كان الهدف
من هذا الحوار معرفة كيف سيستجيب له الأطفال ذوي صعوبات التعليم والسلوك،
والذي يمكن تفسيره بعدة طرق، ولكن يجبنا التمهد بأن الركلة كانت عارضة.

Bubble Dialogue برنامج حوار الفقاعة

بينته Bubble Dialogue فيما سبق ناقشنا كيف يعرض برنامج حوار الفقاعة
فكرة حيث يتم تشجيع المشاركين على ملء باليونات الفكرة والحديث للشخصيات
المصورة على الشاشة. كل موقف يسمى حوارًا، ولها أربعة عناصر:
التمهيد: وصف نصي موجز يبين المشهد للحوار.

أسماء الشخصيات: هي الأسماء المفترضة لكل الشخصيات.

الرسوم: تصور الشخصيات (أو المجموعات) على الشاشة.

الحوار الافتتاحي: تحديد الحديث الأول من قبل إحدى الشخصيات.

يمكن تطوير الحوار بشكل سريع ولا توجد قيود على المواقف التي يمكن تكوينها. تقدم مكتبة الصور مع البرنامج حيث يستطيع مبدع السيناريو أن يختار إحدى الصور للحوار. بشكل بديل، يمكن رسم الصور وإدخالها إلى البرنامج. أي تغييرات تم خلال الحديث يتم حفظها بشكل تلقائي. يمكن إعداد التوصيات التي تصف استجابات الشخصيات وطبعها بصيغة نصية أو كصورة هزلية (تصويرية).

فور أن يتم تكوين الحوار، ينتقل المشاهدون إلى نمط العرض، والذي يتيح لهم التحرك للأمام أو الخلف خلال النص، إضافة إلى تعليقات، أو تفسير أو تعديل الحوار الأصلي.

تعد الحوارات التي كونها الأطفال هي المصدر الأول للبيانات (على الرغم من مقاولة الأطفال وتسجيل مناقشاتهم خلال الجلسات). وقد كشف تحليل الحوارات من دراسة أطفال المدرسة العامة لثلاث رسائل مختلفة لاستخدام الفرق بين الأفكار والحديث (أو لا) وخمسة مناهج مختلفة لحل الصراعات. من مميزات استخدام الحوارات القياسية أنها تتبع مقارنة الأطفال ذوى صعوبات التعليم والسلوك مع البيانات الأساسية، باستخدام الفئات التي يتم تطويرها بشكل مبكر متوافقًا مع الدراسة.

أعتني، مع ذلك، أن الحوارات قد لا يمكن تكوينها من أجل احتياجات الأطفال الخاصة، ولذلك فقد أجريت الدراسات حول الحوارات الفردية ولكن لم يتم مناقشتها هنا.
الاختلافات بين الأفكار والحديث واستراتيجيات حل الصراع

في البحث عن كيفية استخدام كلاً من أطفال المدرسة العامة وذوي صعوبات التعليم والسلوك لبرنامج حوار ال過ごة، فقد ركزت الدراسة على وجه الأخص على اثنتين من النواحي. الأول هو الفرق بين التفكير/الحديث والثاني هو استراتيجيات الأطفال في حل الصراعات.

الفرق بين التفكير/الحديث

تعد المقارنة بين الحديث الخاص والعام بعدًا مهمًا لبرنامج حوار ال過ごة: لأن المشاركين يمكنهم استخدام آلية التفكير للكشف عن أكثر مما يمكن قوله بصوت عال ويكابد مريحًا لذلك فنحن نرغب في النظر إلى كيفية استخدام الأطفال للتفكير والحديث إن كانوا يصنعون فرقًا بينهما أم لا. وقد كشف التحليل عن ثلاث طرق لاستخدام التفكير والحديث: التفكير والحديث المتضاربٌ؛
الإعلان أو التصريح بالأحكام؛ والتدخلات، استخدام كل فئة مناقشتها بإيجاز وتصويرها أدنى.

يحدث التفكير المتضارب والحديث عندما يرغب الطفل في عمل استجابة واحدة في الحديث ويثير من خلال التفكير أن هو أو هي تفكر بطريقة مختلفة. ويفترض الفرق بين ما تفكر فيه شخصية وما تعلن عنه بصورة علانية أن المشاركون يستخدمون الفقاعة بشكل ملائم للتفرقة بين التعبير العام والخاص. مثل هذا التمييز يدعم افتراضنا بأن إمكانية التعبير عن الأفكار الخاصة يمكن أن يمنحها تصور عن مشاعر وأفكار لا يمكن الكشف عنها بأية طريقة أخرى.

أحد أشكال سرعة التفكير/الحديث تتراوح عن ظهور التهديدات. هنا يبقى الشخص تهديداً، ولكننا نعتقد أنه لن ينفذه بالفعل. على سبيل المثال، في حوار التهديد، استجواب بيب لتوبيغ المهد بات لا أحد قوي بما يكفي ليهدره، قائلاً: "أه نعم، جرينغ".

ومع ذلك فإن التفكير المختلف لبيب، مختلف وموضوع في الشكل (2-8).

بالنسبة للحديث الكلي الموضع للفرق بين التفكير/الحديث، فإن هناك 26 مثالاً يوضح كلاً منها تفكيراً وتحديداً متضارباً في مجموعة الأطفال نرى صعوبات التعليم والسلوك و16 مثالاً في مجموعة المدرسة العامة.

الإعلان أو التصريح بالحكم هو عندما يعلن المشاركون بعض المعلومات الإضافية لدعم موقفه أو موقفها (عادة داخل الأطفال) أو عند إصدار الأحكام، عادةً تخص المشاركين الآخرين (مرة أخرى يحدث بشكل خاص). على سبيل المثال، خلال حوار السينما، فكر دان: "أتمكن أو أقتل أخر لأنه دائمًا ما يلفت". هذا الإعلان تم من قبل مجموعة الأطفال، على الرغم من أن مجموعة نوي صعوبات التعليم والسلوك قامت بزيادة من الإعلانات (مادة واثنين، مقارنة باثنين وثمانين إعلان من مجموعة المدرسة العامة). كانت الإعلانات بشكل أساسي مرتبطاً بالأفكار، مقتراحةً بأن الأطفال حكمت عليها بأنها غير مقابلة أو غير مريحة للقول بصوت عال.

تختلف التدخلات عن الأفكار؛ لأنها تطرح تعليقات في التمييز بين العام/الخاص والتحدث/التفكير. حيث يسمح الطفل نموذجاً بالإشارة إلى موضوع تم تقديمه سابقًا.
في تفكير المشاركين الآخرين، مثلاً على ذلك من حوار القوة (من مجموعة نوي صعوبات التعليم والسلوك) يمكن أن يستخدم لتصوير هذه النقطة: فكر توم: "أتساءل إن كان بوب سيصدقني قال بوب (طفل): "أنا لا أصدقك - أنا أصدق رفاقنا فقط".

من الممكن أن يشير مثل هذا التدخل إلى عدم فهم الأطفال بالفعل للفرق بين التفكير (الخاص) والحديث (العام)، ولكن يمكن أن يشير أيضًا إلى ضعف مهارات القيام بالدور حيث لم يستطع المشاركين تجاهل المعلومات المريرة التي حصل عليها هو أو هي، ولكن لا تخص شخصيته أو شخصيتها. هناك عشرة أحداث مثل هذه التدخلات في مجموعة نوى صعوبات التعليم والسلوك في مقابل ثلاثة فقط في مجموعة المدرسة العامة. قد تتوقع المزيد من مواقف التدخل من هؤلاء الذين يعانون من صعوبات النظر إلى المواقف من منظور أشخاص آخرين. يستعرض استخدام كلا من الأفكار والحديث إلى الاستخدام المناسب للفرق، مقتراً أن الأطفال يمتلكون فهماً جيداً له، ولكن صنعوا هفوات عرضية، والذي قد تكون مسألة نسيان حيث إن التعبير السابق كان فكرة وليس حديثاً.

شكل (3-8) "الفكر" بوب.

231
استخدام الفرق بين التفكير/الحديث والإفصاح من قبل المجموعتين

في كلا المجموعتين، شعر معظم الأطفال بالسعادة لاستخدام فقاعات التفكير على الرغم من وجود اثنين من الاستثناءات من قبل مجموعات صعوبات التعليم والسلوك. بشكل مثير للإهتمام، أحدما كان طفل فسر أنه لم يعرف ما يظن أنه الآخرون، وكان غير راغبًا في التتبؤ بذلك. وقد وصف من قبل المعلم أنه طفل لا ينظر إلى الأمور إلا من خلال منظوره. فهو بشكل متكرر كان يستخدم فقاعات التفكير بشكل غير مناسب وكان يكتب تعبيرات غير مناسبة للحوار، وساهم في رقم أعلى من التداخلات في هذه المجموعة والتي نوقشت أعلاه.

طفل آخر من نفس المجموعة، أرون، استخدم فقاعات الحديث لوصف الأعمال العدوانية، ورغب في استخدام فقاعات التفكير للتعليق بدلاً من التعبير عن الرؤى المختلفة:

قال بوب: "صفعة (ضرب)."

فكور بوب: "جيد.

فيما بعد:

قال بوب: "قد أضربه مرة أخرى."

فكرو بوب: "نعم.

بعد ذلك:

قال بوب: "أستطيع أن أضرب أي شخص ينتهي.

فكرو بوب: "لا أرغب في التفكير في أي شيء. كلما أرغب هو الاستمرار فيما أقوم به."
كلًا من المجموعتين قاموا بالإفصاح، ولكن كان هناك اختلاف في نوع الإعلان، والشكل الذي اتخذه. بشكل متكرر قامت مجموعة نوى صعوبات التعليم والسلوك باستخدام نمط العرض للكشف عن تفاعلات برامج حوار الفقاعة المتعلقة بتفاعلاتهم في الحياة الواقعية. على سبيل المثال، خلال حوار السينما، قال دان (لعب دور أحد الأطفال) إلى والدته: "إنك لا تعرف بوعودك لى أباد". في نمط العرض، عندما ناقش الباحث الحوار الكامل معه، تبين أن هذه تصف رؤياء في الحياة الواقعية، وقال "أعتقد هذا فعلاً. أرون، الذي استخدم فقاعات الحديث في ضرب المهد، استخدم نمط العرض لوصف: "أتنا لن أضيع معلمًا. دائمًا سأضرب أي شخص يضايق عائلتي.

بهذه الطريقة، يمكن للمرض أن يقدم معلومات مهمة حول كيفية رؤية الأطفال للأمور في الحياة الواقعية. لم يتم أطفال المدرسة العامة بتصريحات كثيرة في نمط العرض، ولكن على خلاف مجموعة نوى صعوبات التعليم والسلوك، فقد استخدموا فقاعات التفكير في الاعتراف بأن الشخصيات الأخرى قدمت رؤية فعالة، على سبيل المثال، في حوار التسوق: "قالت الأم، "أعلم أنه ليس هذا من العدل لجني".

استخدام استراتيجيات الصراع من قبل المجموعتين

تتضمن الحوارات الموضوعة مواقف توقعنا ووضوحها للأطفال، مثل القوة. وقد كشف التحليل الأولي لبيانات مجموعة المدرسة العامة خمس استراتيجيات لحل الصراع وتم تحليل بيانات مجموعات نوى صعوبات التعليم والسلوك مبدئيًا باستخدام هذه الفئات. ومع ذلك، تم الاحتفاظ إلى فئة أخرى وهي الاعتداء البدني. تم إيجاز بيانات كل المجموعتين في جدول (1-8)."
جدول (1-8). الرقم الإجمالي للتعبيرات مع توضيح استراتيجيات حل الصراع

<table>
<thead>
<tr>
<th>مجموعة ذوي صعوبات التعليم والسلوك</th>
<th>مجموعة المدرسة العامة</th>
<th>استراتيجية حل الصراع</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>التحديات</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>الأوامر</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>الرشوة</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>المساومة</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>اقتراح البدائل</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>الاعتداء البدني</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

استخدمت ست استراتيجيات مختلفة لمحاولة حل الصراعات: التهديدات والأوامر، والرشوة والمصافحة واقتراح البدائل والاعتداء البدني. تلك الفئات موضحة بمزيد من التفصيل في مكان آخر (جونز et al. 1998) ولنكن هنا نرغب في التركيز على فئتين حيث شكلت اختلافًا ملحوظًا في الاستخدام بين الجموعتين: الأوامر والاعتداء البدني.

وضعت كلًا من مجموعة الأطفال نطاقاً من الاستراتيجيات للتعامل مع الصراع بشكل واضح، كان الأطفال من ذوي إعاقات التعليم والسلوك على دراية بعدد من الإمكانيات. ومع ذلك، هناك اختلافات في الاستراتيجيات الفضيلة لكلًا من الجموعتين، كما أن مجموعة المدرسة العامة أعلنت أنها لم تنور الإقراض على تنفيذ التهديدات، أما مجموعة أطفال نوّاء إعاقات التعليم والسلوك كانت أكثر ميلاً إلى قصد تنفيذها. لا يُعد هذا مفاجأةً ولكن اثنين من الأطفال وصف إعلانهما بالإساءة البدني. الاستراتيجية الفضيلة الثانية لأطفال ذوي إعاقات التعليم والسلوك هو إعطاء الأوامر، بينما على التقييم، فضل أطفال المدرسة العامة اقتراح البدائل كاختيارهم الثاني. وأخيرًا، استخدام أطفال نوّاء
إعاقات التعليم والسلوك أيضًا العنف البدني، وهي استراتيجية غير مستخدمة في مجموعة المدرسة العامة.

كشفت الدراسات الأولى لمجموعة التنبؤ أنهم تجنباً الدخول في صراع بينما مجموعة المدرسة العامة لم تتجنب ذلك. وكذلك قامت مجموعة أطفال نوى إعاقات التعليم والسلوك، وكان الصراع بدءاً في بعض الأحيان. رفض طفل واحد فقط من مجموعة أطفال نوى إعاقات التعليم والسلوك الانجذاب إلى الصراع في حوار القوة.

وقد وصف هذا الطفل سابقاً بأنه انسحابي. حيث كشفت فعّالات التفكير لديه عن أنه كان غاضباً - على سبيل المثال، فكر بوب: "أنت، احترس" - ولكن لم يتم تصوير هذا الفضب في فعّالات حديث حيث قال بوب: "جميد، أشكرك". تجنباًطفال آخرين من مجموعة أطفال نوى إعاقات التعليم والسلوك الدخول في الصراع عندما كانوا في الحوارات المتضمنة للطفل ووالديه، ولكن كلاهما تميزاً بالمتجابهة في حوار القوة الذي تعلق بطفليين. على سبيل المثال، أحدهما قال: "حسنًا، يبدو أنه لا توجد فرصة لمشاهدة فيلم يوم الاستقلال لذا سأذهب وأشاهد الفيلم الآخر". وقد تعجب الباحث من هذا الموقف الخاص، والذي كان متناقضًا تمامًا لوقفيهما في الحوارات السابقة، وذلك ساء الباحث إن كان الفعل سيتنژل بهذه السهولة: وأجاب: "أنه سيكون من المتعذه إلى السينما ولذلك سأذهب وأشاهده على أيّة حال. وقال الطفل الآخر الذي تجنباً الصراع: "دائماً أضع عائلقى في المقدمة.

بالتناقض مع مجموعة المدرسة العامة، بعضًا من أطفال نوى إعاقات التعليم والسلوك رفضوا في بدء مواجهة فورية عند لعب دور الأم كما أصدروا التهديدات في بعض الأحيان. على سبيل المثال، قالت الأم: "هل ستدفعين معي إلى التسوق أم ماذا؟". قد يصف هذا أسلوب والديهما في التواصل معهما أو قد يستقطب الطفل أسلوبه الخاص في هذه الشخصية. المهم هو أن هذا يوضح كيف يمكن استخدام برنامج حوار الفقاعة لتوضيح أسلوب التفاعلات الداخلية للأطفال وبالتالي تناح المناقشة Bubble Dialogue والتحليل.

235
تطور أفكار دودج وفرام (1982) للمحفزات الغريبة بشكل مختلف عن الأخرين، حيث تضمن الحوار الأول المستخدم من قبل مجموعة أطفال نووي إعاقات التعليم والسلوك حد خذاف من الممكن فهمه بطرق مختلفة، على الرغم من إشارة التمهد إلى أن الركلاة عرضية. هذا الحوار "الركلة العرضية" موضوع في الشكل (1-8) عبر ثمانية من عشرة أطفال في دراساتنا عن رؤية ركهن بشكل متماثل، وكانوا غاضبين لهذا. قام طفل واحد فقط بحقل الصراع عن طريق المغفرة لصديقته في اللعب. لهذا، تتوافق بياناتنا، على الرغم من أنها مثالاً بسيطًا مع ديل رودج.

تم إجراء الكثير من الأعمال التي حققت في قدرة الطفل الاجتماعية مع الصعوبات الاجتماعية للأطفال العدوانيين، ومعظم الأطفال نووي إعاقات التعليم والسلوك في هذه الدراسة وقروا أيضاً من قبل معلميهم بأنهم عدوانيين. ومع ذلك، وصف اثنان من الأطفال على أنهما انسحابيان وكلاهما وصفاً من قبل معلميهما بأنهما أكثر تعبيراً لدى استخدامهما لبرنامج حوار الفقاعة أحد قضايا إدراك مهارات الأطفال التفاعلية الاجتماعية هو التقييم الثاني لقدرتهم الاجتماعية. ويشمل نموذج تم تقدير الأطفال في مواقف افتراضية قد تقومون إلى مواقف مع الأصدقاء. على سبيل المثال، طور دودج (1985) مصراع مع الاصدقاء. على سبيل المثال، طور دودج (1985).

تصنيفية لقيادة أطفال نووي إعاقات التعليم والسلوك لخوض الصعوبات الاجتماعية. بينما تم تقييم هذا التصنيف من الناحية النفسية (على تقييم الأدوات التقنية في دراسات أخرى) ظلت هناك قضايا هامتان. إحداهما هي مدى الذي يستجيب إليه الأطفال لهذه المواقيك وكما حياتية، والثانية هي درجة الوضوح التي لديهم للأطفال الفردية. تشير دراستنا لاستخدام برنامج حوار الفقاعة أن الأطفال بالفعل يتقاسمون الدور ويتعرون على شخصياتهم، وبالتالي تزعم قدرة توقع استجاباتهم في التطبيق إلى هؤلاء في الحياة الواقعية. بالنسبة إلى قضية الثانية، يتيح برنامج حوار الفقاعة تصميم الحوار، حتى تتناهت الأطفال، في هذا الجزء ناقشنا الحوار والقياسية من أجل عمل المقارنات مع أطفال المدرسة العامة ولكن، يتبع البرنامج قيام الطفل بتصميم حواره الخاص بدلاً من أن يتم تقديم الحوار المفهوم بالفعل، بالإضافة إلى تقديم المزيد من الموضوع والارتباط، يمكن أن يمنع الطفل قدرة كبيرة من القوة.
استخدام المتخصصين لبرنامج حوار الفقاعة

 Über عدد من المتخصصين عن رغبتهم في استخدام برنامج حوار الفقاعة

 وقد نوقش في هذا الجزء بخصوص استخدامه في هذا النمط.

 Bubble Dialogue

 تم وصف ثلاثة حالات دراسية: استخدامه من قبل الاستشاري العامل في الجمعية

 القومية لمنع القسوة بالأطفال، استخدامه من قبل عالم النفس التعليمي في فريق من

 المتخصصين الاجتماعيين متعدد-الانضباطات، علماء النفس والعلماء: وأخيرًا

 استخدامه كأداة بحثية من قبل باحث-معلم في مدرسة أطفال نوى إعاقات التعليم

 والسلوك والتي استخدمناها في هذه الدراسة.

 برنامج حوار الفقاعة كأداة استشارية

 كان الطفل ديفيد - تسعة سنوات، ينتمي استشارية، تبناها تجربة أخته التي عانت

 من سوء معاملة والده الذي سجن. وكان يتلقى الاستشارية من نفس الاستشاري الذي

 تتعامل مع أخته منذ عام، ولكن حتى الآن لم يكن قابلاً لل التواصل، أحد المشاكل التي

 عبرت عنها الأم هي أن ديفيد ينكر ما ينكر به وبالتالي يمكن أن يكون وقعاً ومؤلاً.

 استخدم ديفيد برنامج حوار الفقاعة في جلستين. لسوء الحظ بعد الجلستين كان على

 برنامج الاستشارية أن يوقف نتيجة أزمة ألت بالعائلة.

 أمت الاستشارية ديفيد أن برنامج حوار الفقاعة كان ناجحاً للغاية. وقالت إنه

 سمع له أن يعرف أن الأفكار من الممكن أن تكون مجرد أفكار وفي بعض الأحيان من

 الأفضل أن تترك دون قول. بعد استخدام البرنامج استخدم حواراً مشابهاً على الروق

 حيث طلب من ديفيد أن ينكر أفكاره الخاصة تجاه والدته، وما قاله لها (والعكس

 بالعكس). استخدم برنامج حوار الفقاعة كاستعارة مكتب ديفيد من معرفة أن ما قاله

 لوالدته (آنها يكراهها) لم يكن بالفعل ما كان ينكر به تجاهها (آنها يحبها ويهم بها).

 ولكن لأن هذا ظل كفكرة لم تستطع والدته أن تعرف هذا.

 237
الفرق بين التفكير/الحديث بالنسبة لديفيد عمل في اتجاهين: فقد أصبح أكثر
تقهماً وإدراكًا أنه قد لا يرغب في قول كل ما يفكر فيه دائمًا (أي، أن يментَع عن التعبير
عن مشاعره بهذه الطريقة) ومن ناحية أخرى ما يقوله متناقض تمامًا لما يشعر
وب芥لك، ولكن قد لا يعلم الأشخاص الآخرين بالضرورة هذا.

كما أتاح استخدام برنامج حوار الفقاعة تستشارية ديفيد أن ترى كيف فعل
كيف في حل الصراع في الحواريات. على وجه الأخص، فالحوارات التي تعلقت بكيف
كان مستعدًا لتحرك موقفه الخاص من أجل حل الموقف، وكذلك قدرته على التفكير في
وجهة نظر الطرف الآخر. وقد كان هذا متناقضًا مع سلوكي في المنزل، حيث دلت
ملاحظات الاستشارية أن ديفيد عادةً ما يظهر المواقف بشكل غير عادل ولم يستطع
التعامل معها بشكل جيد، ولكن كان يميل إلى الانتهاء بالشجار والجلد بسرعة.
استخدام برنامج حوار الفقاعة أتاح لديفيد خذل الاستشارية (رواية ديفيد) إدراك الرؤية والتفكير
الذي من الممكن أن يعبر بهما ديفيد من خلال هذه الأداة. وكما أمنت والده أن هذا له
تأثيرًا إيجابيًا على سلوكي في المنزل ونتج عنه المزيد من التفكير قبل الفعل.

استخدام برنامج حوار الفقاعة مع الأطفال المتهورين

بالمثال، إذا كانت الفروض حول ديفيد حوار الفقاعة
يعانون من مشاكل سلوكية. وعلى الرغم من عدم تواجد الأطفال في مدارس خاصة
بأطفال نرى إعاقة التعليم والسلوك، فإن العديد لديهم مشاكل مشابهة وواجهتهم
العراقيل في المدرسة بشكل عام. على سبيل المثال، أحد الأطفال كان ذا إصراً على
الخريب. وكان فريق المتخصصين يتألف من المعلمين، وطبيب نفسى تعليمي
والمتخصصين الاجتماعيين. عمل الطبيب النفسى التعليمي مع كل من مجموعة من
الأطفال وأطفال فرددين، مستخدمًا البرنامج كدارة إضافية. بإلقاء الضوء على أنماط
معالجة المعلومات الاجتماعية المذكورة سابقًا في الجزء، فكر الطبيب النفسى أن صفات

238
يمكنها أن تيسر المراحل أو المكونات المختلفة لمعالجة المعلومات الاجتماعية. وقائ بانته انتها مسار علاجى سلبي إدراكي، وشعر أن البرنامج يمكنه أن يعمل بشكل جيد في نطاق خطأ العمل هذه. وقال: "خصائص البرنامج مثل نمط العرض تيسر من استخدامه للتأكيد على التفاعلات التسلسلية بين الموقف والتفكير والمشاعر والسلوك. بالإضافة إلى ذلك، يمكن نمط العرض من قيام الفرد باستكشاف تأثير التغيير انفعالات حول المشاعر والسلوك" (مارونت 1997، التواصل الشخصي).

استخدم برنامج حوار الفقارة بشكل أساسي في الجلسات التقييمية (الجماعية) ومع الأطفال بشكل فردي. وقد ذكر أنه جذب ابني الأطفال بشكل أفضل من الجلسات الاعتادية (المعتمدة على جلسات المقابلات المناقشة). كما استشعر أن المرجعية البصرية الفورية من الكتابة تؤدي إلى خطوة بطيئة انعكاسية مع ازدياد الدقة في أكثر الشخصيات تهورًا: "بالنسبة لآتين من الأطفال فقد شعرنا أنهما كلاهما تركت لهما المزيد من السيطرة على الحساب كلما ازداد عمق التفكير و/أو الحجج الذي يبذلته المهمة" (مارونت 1997، التواصل الشخصي).

برنامج حوار الفقارة كأداة في المقابلات

استخدم أحد المعلمين في مدرسة أطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك التي أجريت بها الدراسة برنامج حوار الفقارة في فصله الخاص، جزئياً لاستكشاف إمكاناته بشكل آخر كأداة لأبحاثه الخاصة. وقد وجد أنه مفيد بطريقةين: كأداة الإجابة، العرض ومناقشة الأحداث، على وجه الأخص للاستكشاف النتائج المختلفة والإمكانيات؛ وكأداة في المقابلات. كان بحث المعلم في مجال التهديد ووجد الأمر شاقًا لانتزاع أي معلومات من خلال المقابلات المواجهة للفرد، ولكنه وجد أن استخدام برنامج حوار الفقارة يفتح باب المناقشة في هذا المجال.
النتائج

منحت الأبحاث التي أجريت هذا دليلاً آخر على فائدة برنامج حوار الفقاعة في مساعدة الأطفال على التعبير عن أنفسهم والتواصل. بشكل خاص، يشير أيضًا إلى مدى من الأساليب المختلطة في حل الصراعات الممكنة لجماعات المدارس العامة وأطفال ذوين إعاقات التعليم والسلوك. تتوافق بعض الاستراتيجيات التي يفضلها أطفال ذوين إعاقات التعليم والسلوك (إعطاء الأوامر والاعتداء البدني) مع ما نتعلم من صعوبات الأطفال في حل بعض أنواع المواقف المزدوجة. ومع ذلك، كأداة تقييمية لتحليل قدرات الأطفال الاجتماعية، يعد برنامج حوار الفقاعة أكثر فعالية، وآفضل فاعلية بيئية من الأدوات التنموية المستخدمة. كما يتيح لنا البدء في الحصول على رؤية حول متى من وقته الطفل ينتقد أو يعتبر نشاطه من المتاح أن يفشل أو نقص فيه. يتضمن الاستراتيجيات من مجموعة أطفال ذوي إعاقات التعليم والسلوك أن المتخصصين قد يكونون قادرين على استخدام برنامج حوار الفقاعة مع الأطفال لاستكشاف من متى من وقته الطفل ينتقد أو يعتبر نشاطه من المتاح أن يفشل أو نقص فيه.

الملاحظات

تعتمد وسائل العلاج السلوكية الإدراكية على فكرة أن العلامة التي يصاحب الموقف هو شيء مهم في تحديد ردود الأفعال السلوكية والعاطفية بالنسبة لهم.


* Thomas, M. (ed.) (1992) IT and Students with Emotional and Behavioral Difficulties, NCET.


الجزء الثالث

وسائل تكنولوجيا وثقافات الطفولة
امتدادات الطفولة
التكنولوجيا، الأطفال والاستقلالية

Nick Lee

مقدمة

ذكر كلاً من جيمس و براوت (1990) أن أبحاثًا مطولة قد أجريت في الأطفال من وجهة نظر الكبار. واعتبرت المعرفة الاجتماعية للأطفال كرومو ومركز مشاكل ولوماس (1951) استدلالًا للاشتباه على سبيل المثال تم تشجيع النظام الاجتماعي والنمو، بينما تقدم التطورية (Piaget 1929) مجموعات من الإجابات لسؤال ما هو العلاج الذي يحتاجه الأطفال في أعمار مختلفة، وكذلك ما هي الالتزامات الواجبة على الكبار تجاههم؟ لقد تكونت خبرة الكبار المتعلقة بالأطفال نموذجية، من خلال الأبحاث التي تستبعد وجهات نظر الأطفال بشكل نمطي، فالأبحاث التي تفترض أن يكون الأطفال أشياء لائقة بدلاً من كائنات لها حقوقها الفردية (Kvortrup 1994).

يختلف النهج الجديد لدراسات الطفولة (جيمس و براوت 1990) عن هذا التقليد. فقد ركز النهج الجديد للأبحاث على رؤى الأطفال وتجاربهم بسبب أهميتهم الجوهريّة الخاصة، وتدرس استقلالية الأطفال الاجتماعيّة وقدرات الأطفال
الاجتماعية. يعد المنهج الجديد كإعلان عن استقلالية الأطفال والطفولة. من أجل ملاحظة الأطفال كفاعلين اجتماعيين والكشف عن الدور الذي يلعبه الأطفال في إنتاج عولمتنا الاجتماعية، كان من الضروري، من خلال المنهج الجديد، رؤية الأطفال والطفولة في شكل مستقل عن البلوغ، ومخاوف البالغين ومؤسسات البالغين.

هذا الجزء يهتم بالعلاقات بين الأطفال ووسائل التكنولوجيا. تتبنى بعض الدراسات الموضحة هنا طريقة المنهج الجديد. لهذا دعويني أوضح علاقة هذا الجزء بطرق المنهج الجديد. إن أقوم بتبني أو توضيح نهایات ووسائل المنهج الجديد؛ أو حتى إخصاع هذا المنهج مزيد من النقد. بدلاً من ذلك، سأحاول وضع هذا المنهج في نطاق تأريخي. هذا يعني معاملة طريق المنهج الجديد نفسه كظاهرة اجتماعية يجب وضعها في الحسبان. وضع المنهج الجديد في سياق الكلام سيجعلني أثير إلى بعض مواطن الضعف كما أراها، والتركيز على طريق إضافي للبحث في مسألة استقلالية الأطفال، وهي مسألة لا يمكن فصلها عن قضايا العدل والكرامة للأطفال. (أنتظر الجزء 1).

إذن فنقطة البداية هي إرتحال السؤال حول لماذا بدأ الأخذ باستقلالية الطفولة هذه الأيام؟ كيف أصبح المنهج الجديد مناسبًا للغاية؟ عند التفكير في المنهج الجديد، سأحاول الضرورة أن أضع في اعتباري الإدراك المتزايد أن الأطفال بالفعل أصبحوا أكثر استقلالية في المجتمعات الغربية. حتى هذه النهاية، ساختمل ثلاث قضايا أساسية:

• ما هي العوامل التي ساهمت في احتجاز الطفولة للاستقلال؟

• لماذا يبدو الأمر الآن منطقيًا، أو حتى ضرورياً لدراسة الأطفال من خلال وجهة نظرهم الخاصة وفي دراسة الطفولة لمصالحهم الخاصة؟

• إذا بدأ الأطفال وكانوا يحصلون الآن على الاستقلالية، كيف يمكن للدراسة الاجتماعية للطفولة أن تعتبر هذه الاستقلالية ظاهرة اعتمادية في حد ذاتها على العوامل الاجتماعية؟

248
وكما سأوضح، فإن كلاً من وسائل التكنولوجيا على وجه الأخص (مثل التليفزيون واستخدام الحاسب الشخصي) كتطبيقات من تطبيقات الاتصالات من بعد) وفهما التكنولوجيا على وجه الأعم له أهمية مركزية لهذه القضايا. ستأشاق النور المهم الذي لعبته التكنولوجيا المحلية - خاصةً تكنولوجيا الاتصالات - في تحديد الظروف التي جعلت طريق المنهج الجديد منطقياً ومناسبًا. كذلك، كما سأفترض أن فهما التكنولوجيا بشكل عام يمكنه أن يقرر الطريق الذي يجب اتخاذه إلى قضية استقلالية الأطفال.

فمور أن يتم رسم العلاقات بين الطفولة المتغيرة، الرؤى المتغيرة للطفولة والتكنولوجيا المتغيرة، ساعد إلى مسألة كيفية تحلل الأشكال الجديدة للإسقاط والتحكم الذاتي الذي يمكن خلقه من أجل ومن قبل الأطفال. التكنولوجيا، خاصة مكولمان (Mcluhan 1987) سألني الوضوء على الصيغ المختلفة لهذا المفهوم للإسقاط في بعض من التفصيل، وربطها بتصورات الاستقلال والتحكم الذاتي، والتحدث بشأن بعض التضمينات لدراسة الطفولة الحديثة في ضوء الاستقلال.

استقلالية الطفولة: لماذا الآن؟

في هذا الجزء سأصف كيف لعبت وسائل التكنولوجيا الخاصة وربما الأفعال الاجتماعية تجاهها دورًا في جعل الطفولة تستحق للاهتمام بحقوقها الشخصية. سنرى أن ظهور الطفولة كمجال للدراسة مستقل عن دراسة التعليم والاقتصاد، والاشتراكة والتطور (لي 1998) والتمييز المتزايد للأطفال بأنهم أفراد لهم وجهات نظر خاصة بهم تعد من الظواهر الحديثة للغاية لقرن الواحد والعشرين تعتمد على الظروف التكنولوجية، الاجتماعية والاقتصادية لأواخر القرن العشرين.

وكما افترضت أعلاه، سنوات عديدة كان من الممكن للباحثين الاجتماعيين اعتبار الأطفال أحد الوسائط التالية: جزءًا إضافيًا للعائلة: مادة خامًا للمؤسسة التعليمية؟
أو متلقين لرعاية البالغين المهمة أو المتخصصة واهتمامهم. كل تلك النماذج لدراسة الأطفال تجتمع في خاصية واحدة: النظر إلى اهتمامات الأطفال من خلال طبقة من البالغين (أفراد العائلة البالغين، الأمناء أو موظفي الصحة والخدمات الاجتماعية) واهتمامات البالغين. دائمًا ما يفهم أن الأطفال محاطون بالبالغين؛ لأنهم بطرق عديدة كانوا كذلك. من الأساس، إذا درس الأطفال في أحد أشكال الأغلبة المؤسسية، مثل العائلة، والتعليم والخدمات الاجتماعية، فمن العجيب أنه كان سيتطلبهم على أنهم مصممون بشكل أساسي على البالغين. تلك الحماية أسست الظروف التي جعلت من المنطقى دراسة الأطفال من خلال خطط عمل البالغين واهتماماتهم. الحماية المؤسسية للأطفال لها تأثير كبير على الطرق التي يفهم بها الأطفال. تمثل الطفولة حالة من خلالها يشعر الفرد بالحماية من المجتمع العام بسبب حدود واضحة، والتي حافظ عليها وأداروها الكبار لصالح الأطفال، وصلحتها. هذه الحماية للطفلة لها تاريخها الخاص في القرن العشرين. فور دراسة هذا التاريخ، سنكون على استعداد لاستكشاف الصلات بين أفكار التكنولوجيا، الامتداد والاستقلال.

المنزل والأمان


وكانت لدولة السلام العالم تضمنات عظيمة لوقوف الأطفال الاجتماعي، حيث كان الأطفال محاطين بالعديد من طبقات حماية وإرشاد البالغين الرئيسي: أولاً الآباء

250
ورعايتهم؛ وجدّر من منزل العائلة، والمعلمين، ومعظِّم الخدمات الاجتماعية والصحة وخبرتهم؛ وبناءً على الدولة ذاتها حيث تُلغّر حارسَة في حالة عدم قدرة الآباء أو فشّلهم في دعم أبنائهم. وقد اهتم أفراد كل طبقة من الحماية على العمل لصالح الأطفال على ما يعتبر المصلحة المشتركة لهم.

كما شهدت فترة ما بعد الحرب ازدهارًا اقتصاديًا في الأمة الصناعية الغربية.

ويشكل نسب مساعدات اليوسفات المنخفضة من البطالة والزيادة النسبية في تأمين الوظائف على زيادة التقسيم التقليدي للعمل بين الكبار من الرجال والنساء، وهو تقسيم للعمل أثار التساؤل حول مكانة العديد من نساء الحرب في الصناعة. هذا الانقسام في العمل له تأثير الحمایة المضاعفة على الطفلة. كان يكسب الآباء أجيالهم خارج العائلة. يتعلّق صاحب أطفالهم مع عالم الكبار للعمل والإنتاج، بينما تتصل الأمهات لصالح أطفالهم مع عالم الكبار الاستهلاك، محافظين على إمداد البيت بالاحتياجات الرئيسية. تتشكل الطفولة في منتصف سنوات ما بعد الحرب كفترة من الحمایة الكاملة. وكانت الأمهات قد وضعت كحم الزمن البعيد للطفولة كمرحلة قمة أخيرًا ما تحققت.

على الرغم من ارتفاع درجة ما هو مخطط ومعد ومنفتح للبحث في دولة الصلاح العام، كانت الظروف المالية لحياة العائلة قد مكنت البالغين العاديين من التفكير في الطفولة في إطار الخصوصية والحماية. وقد عَت الخصوصية والحماية إبعاد الأخبار السيئة عن العالم بعيدًا عن منزل العائلة و بعيدًا عن العائلة. كما تم تقلية الأخبار السيئة عن محیط الاستهلاك من قبل الأم.

تبسيط المحلية

في النص الأندونيسي الكلاسيكي "أسرار الأنثى"ِ "The Feminine Mystique" نذكر كيف ازدهرت أيام ما بعد الحرب، أصبح منزل العائلة مكانًا فريدن (1963) 251
لمزج غريب من الحماية والخصوصية التي قد تبلغ درجة مركبة من السرية، حيث وصفت أساليب تربية الأطفال بعد الحرب. هذا الغموض كان يتالف من عدد من ممارسات الامساك التي تقوم بها أمهات المنازل. كان يجب إخفاء أي دليل على أعمال المنزل عن العامل الرجل. وأصبحت الممارسات المثمرة للتنظيف والترتيب ورعاية الطفل، من وجهة نظر الرجل، معرفة خاصة، وتحويل الأنشطة البسيطة مثل إعداد الوجبات إلى مفاخر بخفة يد. بالنسبة إلى فريدان (Greer 1971)، كانت أسرار المنزل مصاحبة لممارسة نفسية داخلية من السرية - كبيع النشاط الجنسي الأنثوقي. في منزل رب العائلة فترة ما بعد الحرب، كانت النساء، بقدر ما تعايشن مع اللغز، كان يطلب منهم الظهر بالظهور الطفولي، الرباط بأعمال السرية. إخفاء أي آثار فيもらえ كدليل على عملهن ودليل على رغبتهم في الجنسية وكما كانت سرية أعمال الاستهلاك ورعاية الطفل والنشاط الجنسي كلاماً يظهر محيط المنزل بمظهر البراءة والحماية. كان المنزل المثالي، من ناحية كل المظاهر، دون أهمية تذكر، ولهذا، في وجود سرية العمل داخل منزل العائلة، ومع براءة الرجل، يأتي تبسيط أمور الاستهلاك للنساء والأطفال.

كانت حدود منزل العائلة ما بعد الحرب، والتي أدارتها الخصوصية والحماية للطفولة أشبه في تأثيرها بشكل واضح. علينا أن نلاحظ مع ذلك أن تلك الحدود لم تكن نتيجة الجزء الدائم بشكل تاريخي للمرأة أو الأطفال. كان شكل ممارسة الأميرة في منزل العائلة معتمدًا على استمرارية وضع الرجال كاتصال خاص بين منزل العائلة والعالم المنتج. طالما أن العالم الإنتاجي يخص الرجل، وأولئك أن الرجال يمكنهم الاستمرار على توفر الوظائف. يستطيع منزل العائلة أن يظل مكانًا للبراءة وكل ما بداخله هو أمر تائه. جعل المنزل العائلي الخاص والسرى الأطفال أكثر طفولية كما فعل بالمرأة.
اعتمادية الطفولة في الإطار الاقتصادي

حتى الآن، نذكر أن منتصف القرن العشرين، كون نوعًا محددًا من الشعور بأن دراسة الأطفال تم من خلال اهتمامات الكبار، وفهم الأطفال كاعتماديين بشكل أساسي (يعتبر الأطفال على غيرهم في الحصول على مستلزمات حياتهم - المترجم). في النهاية، مثل تلك الظاهرة واسعة الانتشار حيث خططت الأمة للشفاء من الحرب العالمية الثانية، شكل الإزدهار الاقتصادي ما بعد الحرب، والتركيز المستمر على الإنتاج الصناعي كأساس اقتصادي للمجتمع، شكل ممارسات الكبار في تدير المنزل، وكذلك جعل الأطفال اعتماديين، ومن وجهة نظر ذكورية، جعل رعاية الطفل من الأمور التافهة. يمكن قول أن دراسة الأطفال تأثرت بشكل تقليدي من قبل فكرة المنهج المهيمن للطفولة (جيمس وبرووت 1980)، يجب على الفن إدراك كيف انعكست الدراسة التقليدية للأطفال على ظروف حياتهم، وكيف كانت المسافة المجردة بين الدراسات التقليدية والظروف الفعلية لوجود الأطفال.

كان الشكل الأبوي المحدد تاريخيًا والذي ركز على منزل العائلة كموقع للسرعة والإبادة كان في حد ذاته معمدًا على صدارة الإنتاج في الاقتصاد. وطالما تتوفر إمكانية إدراك أمور الاستهلاك وشيوع المنزل كأمور بسيطة، وبالتالي، تؤدي كأمور عادية من قبل مدارس المنزل، كما أمكن حماية الأطفال بشكل ناجح وكما تم اعتبارهم اعتماديين بدون أي اهتمام علمي اجتماعي جوهري، بالنسبة إلى عدد كبير من الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسات من قبل علماء الاجتماع لرؤيتهم الاستقلالية والعمل الذاتي فقد تم تحديدهم أو ربطهم بنم تمتعوا بالاستقلال الاقتصادي كمتنجين. في نطاق العقود بين الحرب العالمية الثانية واليوم الحالي، مع ذلك، فإن التوازن بين أهمية الإنتاج والاستهلاك في المجتمع كان في تغيير، وكما سنرى في الجزء التالي، هذا التغيير، مع كل تضميناته للتغيرات في طبيعة منزل العائلة والوضع الاجتماعي للأطفال، كان مساعدًا لانتشار التكنولوجيا المحلية، بما في ذلك التلفزيون.
مجتمع المستهلك

تعد فكرة أن المجتمع الغربي أفضل ما يعرف عنه بأنه مجتمع مستهلك هي فكرة بالغة، ولكنها تستحق الدراسة القريبة. من غير المحتمل أن يعني مجتمع المستهلك مجتمع صنع خصيصًا للمستهلكين. إذن ما الذي يعني العبارة؟ لقد رأينا أن الخمسينيات والستينيات كانت بالنسبة للمجتمعات الصناعية الغربية فترة من الإزدهار. بدأ مع مستويات مرتفعة نسبياً للعمل للمستقر. يعني هذا أن العديد من العائلات المستقرة توفرت لديها المرافق لشراء أو تأجير بضائع المستهلك مثل أجهزة تنظيف الملابس والثلجات والمكاكيس الكهربائية. واجهة التليفزيون. بعض هذه الآلات صممت للحد من الفرامل المحلية، لتقديم مقاييس عالية من النظم المنزلية مع الجهود القليلة.

وقد دعت أجهزة تنظيف الملابس والثلجات والمكاكيس الكهربائية غموض المنزل. كل منها على طريقة يسر من إخفاء آثار العمل المنزلية للاستهلاك. وقد استُبدلت رغوة المغاسل البخارية بطنين الصنبور الأبيض. كما قام صناديق أبض أحمد من سرعة وكمية فشاد الجنب. وتحاول المكاكيس الكهربائية بتجميع الغبار من الأنسجة الأخرى دون إرسال سحابة من الغبار المتكشف في الهواء.

مع وجود المزيد من الراحة، مع ذلك، زادت هذه الآلات من تنوع البضائع (مواد غذاء وملابس). يمكن تخزينها وحفظها وإبقاؤها داخل منزل العائلة. وكانت أجهزة تنظيف الملابس والثلجات والمكاكيس الكهربائية من القنبلة الحيوية للتجهيز من أجل توسيع نطاق خيارات الشراء. كما توسع العمل الاستهلاكي للتجهيز والحفاظ على الضروريات إلى صنع القرارات حول ما يتم شراؤه. كان المنزل مليء بالبضائع البيضاء كان معدًا لياخذ دورًا في استهلاك نطاق أوسع للمنتجات. وكما أوضحت إيسلا (1973) ، كان هذا التوسع في الاستهلاك في حد ذاته عاملًا كبيرًا ساهم في ازدهار اقتصاد ما بعد الحرب.

إذن فمجتمع المستهلك هو المجتمع الذي يفتتح فيه المنزل العائل لتخزين الحفاظ على كم كبير متزايد من البضائع، تعمل كموصل أساسي وفعل في الاقتصاد. في
مجتمع المستهلك، أصبح الاستهلاك داخل منزل العائلة أمرًا مهمًا. حتى عندما أصبح منزل العائلة أكثر اندماجًا في السوق - عالم الكبار للإنتاج والاستهلاك - قامت وسائل التكنولوجيا الأساسية التي ساعدت على هذا الادماج بزيادة نظافة المنزل وفعاليته. جعلته مكانًا نقيًا وأمانًا، أكثر براعةً بعيدًا عن الآثار المرئية للأخبار السيئة لعالم الكبار الخارجي.

حتى الآن، رأينا أن المعدات المحلية جعلت منزل العائلة يبدو أكثر حماية للأطفال بينما ازدادت درجة ومدى اختراق منزل العائلة من قبل السوق. أي تفاوت يمكن اكتشافه بين صورة العائلة المستقلة، الهادئة، المترفة والاستهلاكية والظروف الاقتصادية لمثل هذه العائلة ليس له وجود في ظل وجود التليفزيون. كان التلفاز هو الشكل الثاني لترفيه العائلة الحالية. حيث يمكن التمتع به دون ترك المنزل والاستمتاع به ومشاركته استمتعت العائلات الأخرى بوسائل الراحة التي تم توفيرها من المعدات المنزلية. ولكن، سواء كان من خلال الجهاز المصمم البرامج الخيالية، أو من خلال الإعلانات، فقد كان التليفزيون يمثل كتافذة السوق، مقدماً وفيرة وتنوع في المجتمع المستهلك للمستهلكين في منازلهم. كان التليفزيون تكنولوجيا أنت بالأخبار من العالم الخارجي إلى المنزل، الأخبار التي قام منزل العائلة وأنقسام العمل العائلى على تنفيذها لاستهلاك الأطفال. كون المنزل عنصرًا مهمًا للحماية، وأصبح التليفزيون اختراقًا لهذه الحماية. فقد تدخل التلفاز في نظام سرية المنزل واعتيادية ما هو منزل، وكان لهذا تضمينات كبيرة للطفلة ووضع الاجتماعي للأطفال لأن ظروف المجتمع المستهلك منحت الفرص للأطفال لعرض استقلالية العقل بالنسبة إلى من يقوم برعايتهم.


255
استمرارية براءة الطفولة التي استمرت بسبب ممارسات الحماية. كما يبدو أن
يقلل من قيمة المدى الذي تطورت إليه الأشكال الجديدة من صحة
الوسائط (أوقات التلفزيون المشاهدة المقدسة والعد الفاص للشاهد في بريطانيا حتى
التاسعة) من قبل مصممي البرامج، معادى البرامج والأباء، كما أنه يقلل من قيمة
الدرجة التي يتذكرون بها الأطفال ذاتهم البرامج التي يرغبون في مشاهدتها. ولكن حتى
إن. 1. بسبب التلفزيون نهاية الطفولة كما يقترح، عن طريق الإتيان بالنافذة تسوية
إلى المنزل وعن طريق الترحيب بكل المشاهدين بصرف النظر عن السن، كمستهلكين،
فقد معنى التلفزيون قوة للأطفال لم يستمر بها من قبل.

وقد ذكرت أن في مجتمع المستهلك يعد منزل العائلة معتمدا بشكل أساسي على
الاقتصاد. وبعد الأطفال في المنزل معرضين لخورا الاختيار وتوفر البضائع، ودائما
ما لعب الأطفال دورًا اقتصاديا كمثقلين لفوائد عمل الكبار، كما يتلقون تأثيرات
الأنشطة التي يتم القيام بها لصالحهم من قبل الراعين لهم. دائمًا ما يقوم بهن تخزين
قرارات الشراء بالتفكير الدائم في الأطفال. ولكن تعرض الأطفال للاختيار والتنوع من
خلال وسائط التلفزيون يعني أن - داخل مجتمع المستهلك - رغبات الأطفال عليها أن
تحت التفكير عند اتخاذ قرارات الشراء، يمنع التعرض إلى الاختيار موقفًا لأطفال
ليكون لهم رأي في الشراء وبالتالي يكون لهم تأثير مهم على الاقتصاد. في هذا
السياق، لم يعد الأطفال من الأمور العادية حينها ساعد هذا المزيج التفاعلي بين
التكنولوجيا، ومكان العائلة كموقع للاستهلاك واختيار المستهلك، والمكان المغير ل منزل
العائلة داخل الاقتصاد، على وضع الأساتذة والآباء العاملة عن الأطفال وقراراتهم على
تحمل الاستقلالية.

إن كان الأمر يبدو منطقيا، أو حتى ضروريا، لرؤية الأطفال كأفراد بدلاً من أشياء
(كفورترب 1994). فإنه هذا جزئي؛ لأن في المجتمع المستهلك، يمكن للفرد أن
يلعب دورًا فعالًا في الاقتصاد حتى قبل أن يتم تدريبه بشكل مستقل أو تعلمه للقيام
بذلك، يتطلب أن تكون منتجة فعالًا أو يكون مخزون من الخبرة، والعرفة والمهارة
متاحة فقط من خلال عملية طويلة نسبيًا من التدريب، مثل التعليم أو التدريب. حتى

256
تكون مستهلكًا فعلاً يحتاج المرء إلى أن يعبر عن تفضيله، والمهارات الاجتماعية للتأثير على تفضيلات الآخرين. قد تصبح تلك التفضيلات أكثر استقرارًا ومميزة على مدار الوقت، ولكن يمكن صياغتها، وإعلانها وتأثيرها على الآخرين منذ سن مبكرة كما يعرف العديد من الآباء.

باختصار، نذكر أن تطور مجتمع المستهلك - في حد ذاته يرتبط بالتطور التكنولوجي المتزايد - قد يكون مثيرًا من التفاعلات وصنع القرار لاستطاع الأطفال من خلاله أن يكون لهم رأي من خلاله يجنب الكبار، بصرف النظر عن إدراكم أو مستويات انتسابهم لأي مقدرة. يتضمن مجتمع المستهلك عدم تمييز جزئي لحالتى الطفولة وال الكبر.

هذا لا يعني أن حماية الأطفال من قبل تنظيمات الكبار قد وصل إلى نهاية. في النهاية، ما زالت توجد المدارس وأقسام الخدمات الاجتماعية، ومازالوا يطلبون من أفرادهم العمل لصالح الأطفال في كل ما يخصهم. ظهرت فكره استقلالية الأطفال داخل الاقتصاد المخطط للتضحى وعدم التضحى. من خلال السنوات الوسطى للقرن العشرين، أصبحت التبادلات المؤقتة المعتمدة على موقف الأطفال ككائنات مستقلة - حيث يبدو الأطفال أكثر استقلالية كلوما تقدموا في السن - تتحسن بازدياد من قبل التبادلات المكانية بين المستويات الاجتماعية المختلفة، مثل المنزل والمدرسة، حيث يجد الأطفال ذاتهم.

غير مختلف دور منزل العائلة في الاقتصاد من موقف الأطفال في عالم الكبار، مساعدًا على تمكن رؤية تلاميذ الطفولة اليوم من الأطفال كأفراد يعتمدون على أنفسهم. ولكن وجود الاقتصاد المخطط للتضحى وعدم التضحى في حياة الأطفال يضمن أيضًا إمكانية مواجهة استقلالية الأطفال من قبل بحث المنهج الجديد في بعض الأحيان كشيء يحتاج إلى دراسته والصراع من أجله. تتبع لنا السياسات الخاصة بالفكر في الأطفال كمستقلين، ولكن تتوزع السياسات حيث يجد الأطفال أنفسهم تساعد على الحفاظ على اختلاف درجات وأنواع الاستقلالية.
الامتادات والتبعية

في الجزء السابق، قمنا برسم مسار من خلال تغيير ظروف السياسة التكنولوجيا، الاقتصادية والاجتماعية والتي أثرت على المفاهيم النسبية للمفاهيم الأساسية المتاحة لمجتمع البحث. كما خطتنا لمحاولات حمایة الأطفال من خلال أساليب بحث الطفولة التي اقترحها أن يكون الأطفال اعتماديين بشكل أساسي على الكبار. كما اقترحنا أن الحمایة أحدث نوعاً معيناً من منازل العائلة والذين - في ارتداد الاستهلاكية - أصبح موصلًا هامًا في اقتصاديات الغرب. داخل المنزل العائلة، استطاع الأطفال الحصول على استقلالية الصوت، طالما أنهم استهلكون، حيث لهم تأثيرات محددة على عالم الكبار. باختصار رأينا كيف تغير صورة الطفولة انتشار تكنولوجيا خاصة وبدون فعل اجتماعي لهم.

خلال الدراسة حتى الآن، حاولنا أن أوضح أنه إن كان الأمر يبدو الآن منطقياً وممكناً لرؤية الأطفال مستقلين، فهذا التغيير في الرؤية يعتمد في الأساس على تباعية عدة عوامل اجتماعية. وسيظل أحد البنود في جيولوجيا الأعمال الذي أوضحته في مقدمة هذا الجزء بارزاً. ولكن ما زال على أن أهتم بال نحو كيف يعد إدراك التكنولوجيا بشكل عام ذا تأثير على منهجنا في دراسة الطفولة والتبعية والاستقلال. والآن سناخش كيف يمكن أن تضيف رؤية حياة الأطفال من خلال مفهوم الامتاد مكملاً لما قيمة استراتيجيات البحث الدائر حتى الآن في الاتجاه الجديد.

يُعمل المنهج الجديد نحو الارتباط برؤية قدرة الأطفال على الاستقلالية. والعمل في قيادة هذا الارتباط في الفكره إلى توسع مجالات الحياة حيث يتم قبول الأطفال واحترامهم كأفراد من الناس. بناءً على اهتمام بتغيير ظروف الأطفال، فنَا اقتُرح أنه إن كانت رؤية الأطفال كاستقلاليين من خلال أن يكون لهم تأثير صالح على السياسة والممارسة، فيجب أن يصاب به وعلى مفصل للظروف الاجتماعية التي تركز على حالات تبعية الطفولة واستقلاليتها. لهذا ساُقول إن مفهوم الامتداد (ماكلاهوم وستراتردن) قد يكون مساعدًا في فهم الظروف الموجهة إلى حالات محددة من تبعية الطفولة واستقلالها.
التراجع إلى الحاضر؟

بالنظر إلى الوقت الحاضر، يبدو تغيير صورة الطفولة كعودة درامية من التبعية إلى الاستقلالية. كما تدعو إلى رؤية التغييرات ذات الوسيط التكنولوجي في فرض الأطفال من أجل المشاركة الاجتماعية والاقتصادية كتغيرات ثورية. استخدم بوستمان بالتأكيد هذه الفكرة، مع رؤية التلفزيون كمحرك لدمار الطفولة. وقد شجب بوستمان بشكل واضح نتائج ما يبدو بالضرورة له ثورة تقويعة التكنولوجيا في العلاقات بين الأجيال. على الرغم من أن التوجه الجديد يعبر عن قيم تختلف عن بوستمان، تميل إلى الاحتفال - بدلاً من رده - بتغير العلاقات بين البالغين والأطفال، إلى حد معين يشارك نجمه الثوري التغيير الاجتماعي. كان أول تعبير للمنهج الجديد في النهاية في شكل بيان عام لأبحاث الطفولة (جيمس وبراوست).

(James & Prout 1990)

بشكل دقيق، يمكن التأكيد على أعمال البحث من قبل الالتزامات الشاذة للأنماط الأساسية للتغير الاجتماعي. إن كان التغيير ثوريًا، إذن فهو تغيير من تنظيم اجتماعي إلى آخر مختلف تمامًا. ويوجد هذا من مدى المقارنات التاريخية التي يمكن القيام بها بين التنظيمات الاجتماعية المتتابعة. هذا بسبب أن رؤية التغيير في إطار ما قبل وما بعد يزيد من التناقض بين التنظيمات الاجتماعية المتزامنة ولكن يحد من الاهتمام الذي نحن له التشابهات والتداخلات بينها.

يمكن أن تقلل القدرة البسيطة على صنع المقارنات التاريخية، جدلا، من قدرتنا على رؤية أبحاثنا الخاصة في إطار تاريخي. وهب أن التاريخ مقسم إلى ما بعد وما قبل، والاختلاف بين حالات هذه القضايا مؤكد على تأثير البياني، أصبحت إمكانات المناقشة محصورة في الحاضر ومقدمة من قبل التناظر بين مجموعة من القيم المختلفة السائدة اليوم. إن الجدل حول ما يجب أن تكون الطفولة وكيف يجب وصف الأطفال يمكن أن يمنع إدراكنا ما يجب أن تكون الطفولة - أكثر أو أقل تبعية أو استقلالية. كذلك، كلما قلت الاهتمام بفهم التغيير على مدار الوقت، كلما قلت الدروس المستفادة.
لقيادة التغيير العملي في الوقت الحاضر... لهذا، التأكيد المفرط في الارتيقة بعدد محدد
من القيم المتعلقة بالطفلة في إمكانه أن يؤكّد على الانهيارزمان. وإن ما الذي يمكن أن
يساعد في احتكار التراجع التخريبي في الحاضر (إلياس 1987) من جهة شهية
الجديد لدراسات الطفولة ما الذي يمكن أن يساعد في استمرار قدرة دراسات
الطفلة على الاضطلاع بالتغيير العملي؟

من جهة بوستمان (1983)، لم يعد هناك احترام لتبني الأطفال
الأساسية. فالتقنية تمنع الطبيعة والعلاج يترد الطفولة، إذ التنظيم الذي تأسس
Postman على مدار عدة سنوات لتأمين ومشاركة الصغر، بالنسبة إلى بوستمان
يبين هذا وكأنه تأثيراً مضيراً على المجتمع. في إطار التغيير الجديد، كان يتم تجاهل
القدرة الإسلامية للأطفال على التصرف باستقلالية أو قمعها بشكل نظامي من قبل
تأثير منهج آخر مهين. وإن تتحدى أفكار الحرية والمساواة بين الأجيال، على وجه
الأخص الحرية والمساواة في الحديث وجود المؤسسات الحالية التي بنيت على أساس
المنهج المهيمن للطفلة. تغيير صورة الطفلة أصبح أمرًا قريباً من الحرية.

أقترح أن في كلاً من تلك الاعتبارات، فإن العوامل الموضوعة في الاعتبار
والخاصة بتبني الأطفال تختلف في نومها عن تلك الاعتبارات المستخدمة في استقلالية
الأطفال. إذا تم فهم ظروف الصغر في كلا الحالتين لبنازها عن طريق الموارنة بين
نوعين أساسيين فقط من القوة الاجتماعية، إذ يكون هناك أي تعجب بقاء تأثير
النوع الثوري للغيار. وأقترح إني - بجدل هذا - أن دراسات الطفلة تحتاج إلى
وسائل تأخذ في حسابها الحالات اللحظية لتبني الأطفال واستقلاليتهم من نفس
المتطلق. وهذا يقودنا إلى مفهوم الامتداد.

ما هو الامتداد؟

في مثل ثقافتنا، حيث التعود الطويل على شطر وتقسيم كل
الأشياء كوسيلة للسيطرة، وفي بعض الأحيان قد يكون الأمر

260
صدمة عند تذكر ذلك، وبالنسبة للحقيقة العملية والتطبيقية، فإن الوسيط يصبح هو الرسالة، أي أننا ببساطة يمكن أن نقول إن اية نتائج شخصية أو اجتماعية للوساطة – أي لأي امتداد لأنفسنا، هو نتيجة لقياس جديد الذي يتم استخدامه لتقديم علاقتنا بكل امتداد لأنفسنا، أو بأي تكنولوجيا جديدة.

(McLuhan 1987: 7)

نشر كتاب ماكلوهان في عام 1964، ويعود من الأعمال الأولى الخاصة بدراسات الوسائط، وهو من الأعمال التي يجب على طلاب الصحافة أو إعداد برامج التلفزيون قراءتها. بجانب الأجزاء المتعلقة بالصحافة أو التلفاز، يتنضم هذا الكتاب عملاً عن الحداثة والملابس والإيراء والأسلحة، وهي أشياء ليس من الطبيعية إدراكها كنوع من الوسائط. عندما استخدم ماكلوهان المصطلح "وسائط" فقد عنى بذلك أي شيء يتوسط بين الأفراد، بين الأفراد والآلات أو بين الأفراد والعالم الطبيعوي. في الأساس، اهتم ماكلوهان بأنماط العلاقات: كيف تغير علاقات التوسيع نمت ما هو متاح لنا القيام به، ميكلوان. إذا خبرنا ماكلوهان أن الوسيط هو الرسالة، فهو يحاول أن نعيد تركيزنا بعيداً عن قضايا ما تنقل الوسائط، و وجاه قضايا كيفية تغير الوسائط الجديدة المتاحة من مدى وشخصية ما يمكن القيام به. على سبيل المثال، عندما درس ماكلوهان نشر الصحافة، فهو أوّل اهتماماً بمحتوى القصص الخاصة التي تقوم ميكلوان الجريدة بنشرها من التأثيرات التي تصنع صناعة الأخبار على شكل السياسات. على سبيل المثال، في وصف لما يمكن أن ندعو بالإصلاح الكبرى كتب في هذا: "إن التأثيرات الفورية للمعلومات المتحركة إلكترونياً هي التي جعلت من دراسة الفن هدفاً في وضع وإدارة الأخبار" (ماكلوهان 203:1987). إن التقلب الكبير في قصص الأخبار، الذي سببه تكنولوجيا الاتصالات الحديثة، قد مكن والزم السياسيين من التعامل مع صور العامة من خلال الإقناع.

بشكل أكثر حداثة، ظهر اهتمام آخر بالعلاقة والوسائط وسط مجموعة من طلبة العلوم والتكنولوجيا (سيريز و لوثر 1995; لاتور 1993) والثقافة المادية. استخدمت عائلة الإنسانيات الاجتماعية ستراتذرن (1992) على سبيل المثال ماكلوهان الذي يقارن مفهوم ماكلوهان على التكنولوجيا الحديثة، والإثارة الواضحة بشأنها، إلى تصوير McLuhan الامتدادات وكانت ميزة اختيارية للوجود البشري. ذهب ستراتذرن بالجدل إلى أبعد من ذلك حيث افترضت أن الأفراد دائمًا ما يعيشون في ومن خلال الامتدادات، وأن الامتدادات تعد خاصية دينية وكلياً للوجود لحياة البشر. في مناقشة لوصف ثقافة مجتمعات مرتفعت بابو في غينيا الجديدة فقد لاحظت أن: "تبود الأشجار
والالمزمير للعين الغربية كشيء منفصلة جوهريًا عن الأفراد. وأضاف أن داخل مجتمع المرتفعات:

ليس الأمر مجرد أنها امتدادات مكملة للعلاقات التي يصنعها الفرد، والآثارات من هذا المنطلق فقط، ولكن يدرك الجسم المادي قدرته على تكوين العلاقات كما تستطيع الآثارات. تطور العلاقات (الألوان) جوهريًا للجسد. فهي خصائصه.

(Strathern 1992:76)

(سترانر 1992:76)

مثل ماكلوهان مثل ماكلوهان، تشعر ستراينر بالحساسية تجاه مدى تسود الثقافة الغربية على شطر وتقسيم الأشياء (ماكلوهان 1987:7).

وقد هذه النزعة للتفكير الغربي، فهي تفكر في قوة البشر وصفاتهم كتكوين ينشأ داخل ومين خلال علاقات الامتدادات. ولكن ستراينر أوضح القائمة بشكل أكثر من ماكلوهان أن الامتداد هو أمر دنيوي وكلي الوجود.

والآن بما أننا أوضحا فكرتنا الخاصة بالامتداد يمكننا أن نتساءل كيف يمكن أن يساعدنا في الوصول إلى مسألة تبعية أو استقلال الأطفال. والجزء التالي يتناول اهتمامنا الأول بضرورة استقلال الأطفال من شرارة حماية الكبار، مركزاً على أنمط الامتداد التي كان لها دور في حياة الأطفال في التنظيمات الاجتماعية المختلفة. يجب أن يوضح هذا كيفية استخدام الامتداد لوصف حالات تبعية واستقلالية الأطفال من نفس المنطلق.

الطفلة وأنماط الامتدادات

لقد رأينا مرونة مفهوم الامتداد. فهو وسيلة للتحدث عن العلاقات بشكل عام، والتي أثبتت فائدتها في الماضي في مناقشة وسائل التكنولوجيا. في سبيل أهدافنا...
الحالية التي تسمح بعمل المقارنتين بين الطفولة التاريخية والعاصرة، فإن مرونة المفهوم هو ميزة الجوهرية. فإذا قيامنا أنفسنا إلى نظرية الامتداد الوساطية (Strathern 1992:76)، فسنأخذ في حسابنا فقط تلك الأشياء التي تعتبر تكنولوجية وسط الامتداد. يمكن أن تعتبر الحواسط الشخصية المائدة للأفراد إمكانية استخدام مصادر المعلومات المعتمدة على شبكة الإنترنت تموينية لنمط الامتداد، ويكون اعتبارنا لامتدادات الطفولة محدودا في الأحداث العاصرة. وقد نخاطر عندما بإنتاج حوار لما قبل وما بعد بيد من قدرتنا على عمل المقارنات بين التنظيمات الاجتماعية. لذلك فإن استخدام الآن مرونة فكرة الامتداد لتوضح شكل الطفل الاعتدائي في سنوات ما بعد الحرب.

لقد لاحظنا كيف – من خلال تشكيل ومومة دولة الصلاح العام في سنوات ما بعد الحرب – أصبح الأطفال محاطين من قبل طبيبات المركزية الكبار. قام العديد من هؤلاء الكبار بتحمل السنوية تجاه الأطفال عن طريق العمل. ما اعتبر في مصلحة الأطفال. وقد وصفنا هذا التوزيع الاجتماعي للعمل، السنوية والتبعية كحماية. وتفترض استعارة الحماية أن الأطفال الذين يجدون أنفسهم في حماية هم في منأى تام عن عالم الكبار. ولكن علينا أن نعيد دراسة هذا التنظيم الاجتماعي من خلال فكرتنا عن الامتداد.

في سياق الامتداد، تكون الحماية من مدى من العلاقات بين الأطفال وعالم الكبار. تعد هذه العلاقات هي أساس العلاقات الوسطية حيث تعد الامتدادات الأساسية للأطفال الأفراد الكبار – الآباء وخصم الرعاية بالأطفال ومستويات الدولة. بالعمل من أجل مصلحة الأطفال، بالتساوي بين عالم الكبار المنتج والمستهلك، مثل هذا النوع من الامتدادات الأطفال يربطهم عالم الكبار وفي نفس الوقت يبعدون عن هذا العالم. وكما ناقشت أعلاه، فالآباء كامتدادات بشرية للأطفال يوصلون المال والبضائع للأطفال ويكافحون للحد من درجة توصيل أي معلومات عن عالم الكبار لهم. من خلال هذا النمط من الامتدادات أصبح من المناسب رؤية الطفولة كحالة من التبعية. طالما أن مجال الإنتاج أكثر أهمية من مجال الاستهلاك، هذا النمط من الامتدادات

264
المتعلقة بالأطفال كان من الممكن الدفاع عنه بشكل عملي. لقد كان الأمر واضحًا بالنسبة للإمتناع المتخصص للطفلة، حيث يتم تنفيذه من قبل متخصصي رعاية الأطفال ومسؤولي الدولة، حيث يتم توجيههم لإعداد الأطفال لاستقبالهم كمشاركين منتجين في الاقتصاد.

هذه الظروف، مع نمط الأطفال الامتدادي، أدى على الهيئة المؤقتة للمهن المهمّين لأبحاث الطفولة والذي اعتبر الأطفال بشكل ثابت كأوانات (كفورتر 1994). مع التسليم بأن بعض أنماط الامتداد كانت ذات مكانة راسخة، فقد كان برنامج دراسة الطفولة واضحًا - وجب معرفة حالة الطفلة من أجل بيئة التنمية الصحية والاشتراكية المناسبة للأطفال. كانت المعرفة الاجتماعية للأطفال موجهة إلى ما يمكن أن يكون كل طفل يومًا ما.

مع نهضة المجتمع المستهلك، مع ذلك، ظهرت أمنيات جديدة من الامتدادات مثل التليفزيون والمصادر الدعائية الأخرى. إذا شارك الأطفال اليوم بشكل فعال في الاقتصاد كمستهلكين فإن هذا جزئيًا من خلال وجود أنماط الامتدادات والتي تعد بدائل للأفراد الآخرون. تركز أنماط الامتدادات الأطفال العاصرة المشتركة في الوجود على الاقتصاد المخلط اليوم لاعتماد وتتبع الأطفال. لقد جعل هذا الأمر البرنامج الحالي لدراسة الطفلة أكثر صعوبة لتصاغته. ما من تعريف أو نظرية أو مجموعة من الافتراضات الأساسية المحددة تتعلق بالأطفال ويمكن أن توجد بين الباحثين الأكاديميين ومهنئي الرعاية وصناع السياسة والمختصين. في هذا السياق يأتي الفموض والإبداعية فيما يتعلق بالطبيعة الأساسية للطفلة، كما وصف جينكس كمشكلة قيّمة، تتأتي لتطوير كاهتمام مباشر لتخصصي صلاح الطفل وصناع السياسة. أرغب في اقتراح أن مفهوم الامتداد، كما تم تطبيقه على دراسة الطفلة، لا يتيح لنا فقط عمل المقارنات التاريخية التي قد تلقى العلاج على الأطراف المتباينة لجذب الشيء/الفرد، ولكن يمكنها أيضًا أن تعرض فائدة لممارسة توزيع الاستقلال والتتبعية والتي ينشأ من العلاقات العاصرة بين الأطفال ومهنئي الرعاية، والمختصين وصناع السياسة الذين يحيطون بهم.

265
بالطبع لا يعد التليفزيون نهاية القصة، ومنذ بداية التسعينيات، مع زيادة عدد المنازل، تم تحسين نور الهاتف كأداة منزلية للاتصال عن طريق الحاسبات الشخصية. بالإضافة إلى إضافة برنامج لألعاب الحاسب، تتبع الحاسبات المنزلية المهززة بالإمكانيات للمستخدمين للاتصال من خلال البريد الإلكتروني ودخول شبكة الإنترنت العالمية. بزيادة هذا النطاق فقد أنتج للأطفال المشاركة فيما يُطلق عليه الكبار التقليدية من تطور الأطفال للاتصالات غير المناسبة للسن. ومع ذلك، ناقش البعض بأن بعض المجموعات الاجتماعية من كل الأنواع تستفيد من تطور مجتمع الاتصالات العامة (فاطئيمو 1992). وتذكر الدراسة أنه كلما كان الأمر يسيرًا على الأفراد للتواصل، كلما كان من السهل أن يتمتعوا بدور خاص، أن يتحدثوا بشأن ما يصبع لهم. بناءً على هذه الرؤية، تعد وسائل الاتصال التكنولوجيا الحديثة ديمقراطية، تمنح الصوت الاستثماري لحري حق التصويت، مع التحلي بالمواطنة السابقة بين سرية

266
ال المنزل وطفلة الأطفال، يبدو بالفعل أن الاتصالات العامة تتبع دروب جديدة لاستقلالية الأطفال.

تشكل كاستيلس (1971) اتصالًا قويًا بين تطور تكنولوجيا الاتصالات الحديثة في القرن العشرين ونشأة سياسات الهوية - الدعم الذاتي للمجموعات المهمشة المتفجرة حول قصص الجور العام - والتي تعد من الميزات المهمة لظروف منح الاقتراع في حكومات أواخر القرن العشرين. في مجتمعاتنا عااليية التوسع ذات التركيز الواسطي، فقد اعتمدت على مساواة قدرة الأفراد على التحدث وتمثيل ذاتهم دون توسط الآخرين مع حرياتهم. فمن المثير تصور ما تعرضه شبكة الإنترنت من تربة خصبة لنمو الدعم الذاتي للأطفال، والتنظيم الجماعي والتحرير المتالى.

عند هذه النقطة، علينا أن نتذكر أنه يصرف النظر عن ثورة الاتصالات المعتدمة على الحساب، فهي تدخل حياة الأطفال كمجرد ناحية من نواحي الاقتصاد المختلط للاستهلاك الأطفال. كما أن فكرة تحدث الأطفال عن أنفسهم دون توسط من الأفراد الكبار يمكن أن يقدم نموذجًا جيدًا عن تحرير الأطفال من خلال التكنولوجيا العاصفة. ومع ذلك، من خلال تعاملهم مع الأجهزة الحكومية مثل أجهزة القانون والخدمات الاجتماعية والتعليمية، إن يستمر الأطفال، مثل الكبار، في احتياج التوسع من قبل المختصين البالغين. وسيستمر الوسطاء البالغون في التوسع والتحدث عن الأطفال والإطفال (لي 1994). إن قدرتنا على الوصول إلى مستوى متطلبات إعلان الأمم المتحدة على قدرة الأطفال المشاركة في صنع القرار فيما يخص حياتهم الخاصة (المقال 12 من إعلان حقوق الطفل، أنظر جونسكيرس 1998) يعود أنه سيظل للعديد من الأطفال معتدماً على الأسلوب الدقيق الذي يتبعه الوسطاء البالغون للأطفال كامتداد له، وحتى يكون التقدم بناءً تجاه وجود العلاقات الداخلية بين الأجيال في محيط السلطة والمسؤولية والحلول المشتركة لمشاكل تمثيل الأطفال ذاتهم، يجب أن نتذكر الأنا نساوي بين كل حالات توسط الكبار للأطفال مع سرقة أصواتهم.
الخاتمة

في هذا الجزء، ناقشت قيم التكنولوجيا دورهم في إنتاج استقلالية الأطفال. فقد تغير الوضع الاجتماعي للأطفال داخل العائلات حيث أصبح منزل العائلة موصلةً هاماً للاقتصاد. وحيث ارتفاع محيط الاستهلاك بشكل موحد ومرتئ، فقد اكتسب الأطفال استقلالية العقل كمستهلكين. في أوقات مختلفة، لعبت التكنولوجيا المختلفة دوراً في تقييد أو تعريف السرية المختلطة داخل المنزل المتميز بالحماية والخصوصية. أما اليوم، يحتاج التغيير الكبير في المناهج الاجتماعية العلمية للطفولة الرؤية بمنظور تكنولوجي، واجتماعي، ومدني.

بجانب هذا، ومع ذلك، فقد قدمت اقتراحات حول كيفية دراسة الطفولة والتكنولوجيا. لا يجب أن ننظر للتكنولوجيا كنوع خاص من التأثير على حياة الأطفال، مختلفاً في نوع التأثير عن ماهية الرعاية من الكبار، ومن المتخصصين، أو الأطفال الآخرين. لقد استطاعت الأدوات التكنولوجية لعب دور غير من مفهومنا للطفولة لأنها كانت مغذية للأطفال، والتي وقفت بجانب الامتدادات الأخرى للأطفال من فردية أو مؤسساتية. في بعض الأحيان بشكل ملائم، أو متوتر - لاتأتي بالتغيير غير المتوقع والدقيق لفرص الأطفال للتصرف من خلال عمليات عادية تمامًا.

على العموم، فقد حذرت من استمرار الثورة كوصف للتغير في استقلالية الأطفال.

وكمصدر لطريقة التغيير في هذه الاستقلالية. وإذا، كما ذكرت، أصبح للأطفال ما يرغبون من خلال أنماط واسسية الامتدادات والتوسط المتزايد لهم، فالتنقل أياً من المعتقد السياسي تجاها استقلاليتهم أو القرار النظري لشخصيتهما كأفراد أو أشياء من استيعاب الأطراف المتينة الخاصة والتي من الممكن أن تظليكم كشركاء في استقلاليتهم مستقلين أو مستقلين مستقلين. كما تعد الخلافات السياسية والنظرية حول طبيعة الطفولة والأطفال بشكل عام والأوضاع القطبية التي أدت إليهما تحيط بالعالم كالملايس الفضائية. قد يكون هذا جزئياً بسبب الاقتصاد المختلط لامتدادات الأطفال والذي يمثل المؤسسات التجارية، الحكومية، والتي يضع الحدود لأي عرض عام بشكل زائد لتعريف

268
أو تنظيم الطفولة داخل اعتقاد ثابت. ولكن هذا أيضاً بسبب - كما حاولت إيضاحه من خلال الأمثلة التكنولوجية - التغيير في الطفولة من التبعية إلى الاستقلالية الناشئة من الممارسات العادية، والتغيرات ذات النتائج غير المتوقعة. أتذكر أن تعتبر فكرة أنماط الامتدادات ذات قيمة كمفهوم يستشعر في كشف وتطور وسائل إمتداد الأطفال والتي تسعى إلى طفولة أفضل.

ملاحظات:


2 - قدم فينش وسمرفيلد (1999) اهتماماً مفيداً عن العلاقة بين مناطق السياسة الاجتماعية، والانقسام الداخلي لسوق العمل والسوق للعمل. ولاحظ كلاً منهما - لأهمية خاصة هنا - أن هناك درجة من تشجيع النساء للتزويج، حتى الأمهات، للمشاركة في سوق العمل. وكان ينظر إلى العمل بجزء من الوقت على أنه الأنصب للمشاركة، موازنة للاحتياج إلى سد التغذية في القوة العاملة مع الاحتياج إلى عدم إزواج مكانة الرجل كعميل أولي.


الأخلاق والطفولة التكنولوجية

David Oswell

مقدمة

بالنسبة للبعض، يعد الانفصال عن إطار الطفولة أمرًا يسهل معالجته. فهو لا يمثل أكثر من الانتقال السلس إلى البلوغ. أما للآخرين فهو يمثل هوة بالغة؛ وليس مجرد انفصال، ولكن جرحًا بالغًا; جرحًا لا يبرأ. بالنسبة لهؤلاء، فالبلغ هو شكل من أشكال المنفى. حيث يتم حرماننا من المنزل، نظامنا الاجتماعي، فهو يعد حالة غير سعيدة من الوعي. وعدم سعادتنا ليس بسبب حرماننا من المروة إلى الطفولة، ولكن لأنه في مفهومنا لا يمكن أن نعود إلى مثل هذه الأرض. فليس هناك الأسرة المعلقة بين شجرتين، مجرد أماكن مؤقتة للراحة؛ منازل جيدة بما يكفي؛ أماكن يستقر بها الكبار مؤقتًا. إنجاز مثل هذا النوع من الاستقرار لا يمكن اعتباره كقصة من القصص البطولية أو الملامح الخاصة بنظرية التأسيس الاجتماعي، ولا يمكن سردها من ضمن النظرية المضادة للتآسيس. هذه الحكايات من الاستقرار المؤقت أكثر اعتيادية وأكثر واقعية.

بجانب هذه القصة عن العلاقة بين البلوغ والطفولة، هناك قصة أخرى. من خلال ظروف الحداثة، لم يسمح للطفلة أبدًا أن تظهر براعمتها، كما لم تستطع الطفولة الانفصال؛ فدائماً ما صاحبت التكنولوجيا، فقد مكتت التكنولوجيا من رؤية الطفولة.
كمشكلة. نتيجة لهذا، مثل السفن الخرقة، ترشح التكنولوجيا والطفولة على بعضهما البعض. وأشار لهذا بمصطلح التكنولوجيا والطفولة: فـالعلاقة الداخلية بين التكنولوجيا والطفولة والتنظيم المتباين للتكنولوجيا والطفولة. على وجه الخصوص، تكشف الحداثة عن الطفولة من خلال بوصلة وسائل التكنولوجيا الثقافية (الطبع والإذاعة والتلفزيون، الإنترنت، إلا أيضاً وسائل التكنولوجيا الاستقرائية للحكم). إنها العلاقة بين وسائل التكنولوجيا الثقافية تلك والطفولة التي تهم بكثير من التفكير المعاصر وتنمي آنا في هذا الجزء.

كان هناك الكثير من الأعمال في التاريخ الاجتماعي والدراسات الحكومية والدراسات الاجتماعية والطفولة والوسائط والإعلام والإعلام والدراسات الثقافية التي تتطلع بتأثير الاتصالات التكنولوجية على الأطفال، وعلى استخدامات الأطفال للوسائط ودور وسائل التكنولوجيا الاجتماعية والثقافية في تأسيس وحكم الطفولة. تقارب هذه التشكيكات الضبابية حول دراسة الطفولة التكنولوجية. هناك أربع مناهج مهمة:

أولاً، لقد عرف أن التكنولوجيا التمثيلية (مثل الرسم والكتابة) تلعب دورًا مركزياً في الاختراق التاريخي والاجتماعي للطفولة كملكة متميزة للذكاء. ثانياً، تطلع الأبحاث في الوسائط والاتصالات ودراسات الثقافة إلى صياغة الاتصالات الوسائطية الخاصة التي تخاطب الأطفال وتستهلك من قبلهم. تشكل الطباعة والأفلام والتلفزيون ووسائل cf Kinder التكنولوجيا الشبكية الحديثة (مثل الإنترنت) مخططات هذا البحث (كايدير 1999). ثالثًا، أظهر عدد من الكتب المتباهين بأعمال Michel Foucault الكيف يعتبر الطفل أداة وفق للحكومة (روز 1989). مثل هذا المنهج في دراسات الوسائط والإعلام يُعتبر مثيرًا في توضيح كيفية - على سبيل المثال - cf Hartley تشكيل التلفزيون كوسیط داخل حكم النظام الموالي للأطفال (مارتي 1987). وأخيرًا، ازداد تركيز الأبحاث حول استقبال الأطفال للتكنولوجيا الوسائط على الطفل كمشكلة متواصلة. في هذا البحث، والذي تم تطويره مبدئيًا داخل علم النفس الاجتماعي والتنموي، ولكن مؤخراً داخل الدراسات الثقافية تتشكل قوة الطفل.
من خلال تكنولوجيا الصوت. فقوة الأطفال مرئية تمامًا لأن فهمهم الإدراكي للوسائل
متمثل من خلال تكلمهم (باكينجهام 1993).

اتخذت في هذا الجزء منهجًا انتقاسيا لدراسة الطفولة التكنولوجية. ولدًا من
اعتبار تنظيم معرفة الطفولة التكنولوجية أو الواقع الذي تشير إليه مثل هذه المعرفة،
فقلت اهتممت بالعلاقة الأخلاقية للطفل التي تسبق أسئلة نظرية المعرفة أو علم الوجود.
نتيجة لهذا، فقد ناقشت أن البحث القائم يمكن القيام به بشكل واضح من
خلال ثلاثة استعمالات تمثل أخلاقيات محددة. يمكن تمثيل هذه الاستعمالات مع
الاهتمام بالوضع فيما يتعلق بالتنظيم الموضوعي والاجتماعي وعلم الوجود الخطير
للطفل والموقف المعتدل إلى إشارة إلى معرفة الفرد للطفل - حيث يمكن تمثيلها في
نطاق التأثرات الثنائية: المركز الإضافي والطبيعة المجتمع والإدلا/التكر.

علقتنا بجمال معرفة الطفولة التكنولوجية يمكن إدراكان في نطاق إن كانت
الطفولة مركزًا نظاميا داخل التفكير الاجتماعي العام أم إن كانت حديثًا خاصًا داخل
منظومه واسعة من العمليات الاجتماعية (مثل الهيكل/القوة). في الحالة السابقة،
Latour أصبحت الطفولة - اقتباسًا لعبارة Latour - مرحلة مرور إلزامية (لاتور
1990) من خلال يجب أن يمر التفكير بخصوص ما هو الاجتماعي. بعد الطفل ببساطة
ملحقًا لقاعدة موجودة بالفعل للجماعات (على سبيل المثال ما يتعلق بالعقل والجنس
والنشاط الجنسي، الخ). علاوةً على ذلك، داخل مجال معرفة الطفولة التكنولوجية، هناك
محاولات عدة تقويض من بناء الطفل كظاهرة طبيعية ووضع الطفل والطفولة تمامًا
داخل هيمنة المجتمع. مثل تلك المحاولات، باختلاف الوسيلة، تمثل الطفل والطفولة
كظاهرة اجتماعية من خلال طريقة كتابة وجود الطفل كنص. بالقياس بهذا،
يظل التقسيم الثاني بين المجتمع/الطبيعة سليما ويتظل مناقشة الطفولة مناقشةً بشأن
علم وجود الطفل والطفولة. مناقشتي لهذه المناهج، ليس لتكرار صعوبة علم وجود
الطفل ولكن لتوضيح كيف، داخل هذه المناقشة حول الطفل، أن هناك سطحًا آخر

275
للاهتمامات الخاصة بالعلاقة الأخلاقية للبالغين بالنسبة للطفل. أعتقد أن مسألة الأخلاق أولوية تشاورية لمشكلة الوجود. عادةً على ذلك، عودةً إلى الأخلاق تصبح ثانوية المجتمع/الطبيعة في حد ذاتها شاقة. في حين حقيقة إدعاء متخصصين البناء الاجتماعي أن الطفل كظاهرة اجتماعية لا يجب أن يكون مرفوضًا من قبل الإدعاء العلمي الأساسي الممثل فيما يتعلق بالطفل الطبيعي. بدلاً من ذلك، يمرزج، بعد الثالث، الأخلاق، مثل تلك الإدعاءات ويرصب المقياس والحدود لمعرفتنا بالطفولة لأنفسنا.

فيما يلي ناقشت المناهج المختلفة لدراسة الطفولة التكنولوجية فيما يتعلق باستعارات المركز/الإضافة والمجتمع/الطبيعة والتكرار/الإذلال. كما قدمت بعض الأسعار النظري لفهم تلك الاستعارات فيما يتعلق بالأخلاق بالنسبة للطفل، كما ذكرت أن تلك الاستعارات تمثل أساس أخلاق الطفلة، ولكنها ليست في ذاتها ولداتها - أخلاقية.

المركز/الإضافة

من خلال المناهج المختلفة لدراسة الطفولة التكنولوجية، هناك اختلاف بين من تناحية البحث الوجه إلى جعل الطفل قاب مركزي من خلاله يتم تحليل المجتمع، ومن ناحية أخرى، البحث الذي يجعل الطفولة التكنولوجية كحالة وجودية ووجودية للعمليات الاجتماعية. بالنسبة للأخيرة، تعد الطفولة متغيرًا آخر بجانب العرق والجنس وهكذا. لقد أشرت إلى التوجه الأول بالمركز/الثانية بالإضافة.

كشكل ضمني أو واضح، يصور التوجه الإضافي للطفولة كمبدع مميز وجذوب.

تمثل الطفولة كمبدع ثقافي خاص: أشكال الحياة - التعليم، العائلة، الوسائط وغيرها - يتم تعابيرها من قبل الأطفال. تشتمل الطفولة على عالم من الأطفال. هذا الشكل من التفكير واضح تمامًا لتاريخ أريز (1952) فيما يتعلق بعقول الأطفال، ولكنه أيضًا دليل على نمو أدب ثقافة وسائط الأطفال. تعد كتب الأطفال والمجازات وبرامج
التليفزيون والأفلام وألعاب الحاسوب وغيرها في نطاق شكلها الثقافي وأعرافها العامة
 وأنماط الجذب والمهارات الاستطرادية (على سبيل المثال، كايندر، بازلجت وباكنجهام،
 دورفمان وماتراك، دروتر، هندرشوت، كايندر، كلين، أورول، ستيت
 Buckingham 1995; Dorfman & Mattelart 1971; Drotner 1989; Hendershot 1998;
 هناك بحث خاص باستقبال الأطفال، واستخدام وإدراك تلك الأشكال الثقافية (على
 سبيل المثال، باكنجهام، دافيس، كايندر، ستيت، ووكرين
 Buckingham 2000; Davies 1997 في مجموعة حديثة تحريرية,
 تكاثف وسائل الأطفال، قام كايندر (1996) بتوسيع
 Kid's Media Culture ونطاق المناقشة لتتضمن المجرات التي دارت حول أشكال الإنتاج الثقافي -
 مجاهل تتعلق بالأباء والمعلمين والمدارس من الأطفال وصناع السياسة ومنتجي
 الوسائل والمبدعين والصحفيين والنقاد الاجتماعيون وعلماء النظريات الثقافية
 والباحثين، وعلى مستوى أقل، الأطفال ذاتهم.
 على الرغم من الاستثمارات التي وضعها الباحثون لدراسة ثقافة وسائل الأطفال,
 وعلى الرغم من أهمية هذا العمل، فإن هناك آخرين لا يرون هذا العمل. تعد ثقافة
 وسائل الأطفال عالمًا آخر بالتحديد، وبالتالي عالم أفضل ما يمكن هو ملاحظته،
 والأسوأ تجاه وتأتي بتحليل الطفولة يشكلون ضرراً ثقافياً فيهم (أو حتى، بكلمات
 أريز، مجموعة مميزة من العقليات) هو الخاطرة بتهميش دراسة الطفولة
 التكنولوجية ووضع مثل تلك الدراسة جانبي بقية قائمة الدراسات الكاملة للجمعيات
 الاجتماعية. لقد أصبحت الطفولة متغيرًا اجتماعياً آخر.
 على التقييض، يعتبر التوجه المركزي الطفل كتكوين أكثر من ذات. فهو يتفهم
 تصور الطفل كتكوين أكثر من عالم الطفولة. ومع المزيد من الأبحاث حول ثقافة وسائل
 الأطفال، هذا الخط الثاني من التفكير مهم من ناحية تمثل الطفل والطفولة كظام تين
 نصيبهم وسبيتهم للتفكير جديد ذات الصلة في هذه الشأن هو التحليل النفسي

277
ووفقَكلدين. على سبيل المثال في أعمال فوكولدين للكاتب دونزيلوتي (1979)، والأعمال النفسية التحليلية للكاتبة روز (1984)، يعتبر الطفل كقلب مركزٍ من خلاله يُعد الموضوع والمجتمع واضحاً ومنتظمًا في كلا الحالتين يتبع نقد التوجه الإضافي.

في تحيله (1979)، اهتم دونزيلوتي مراقبة العائلات، باعتباره دونزيلوتي The Policing of Families

بعدم كتابة تاريخ لعلاقَيات الطفولة وتاريخ عن عوالم الأطفال المتقدسة Donzelot وتجاربه وتاريخ بكر الانقسام موضوع دراسته. ويتول دونزيلوتي إن Donzelot تاريخ انقسام العُلياات غير واضح في علاقة مع التحولات الاقتصادية والسياسية، وتنتهي لهذا فإن دراسة العُلياات يمكن دمجها بسهولة في الآليات النظرية الأخرى أو تجاهلها ببساطة. يمكننا أن نرى بسهولة كيف أصبحت دراسات الطفولة ملحقة بالأعمال الجادة للدراسات العامة للتاريخ وعلم الاجتماع والوسائط، كوسيلة لتجنب المخاطر، ويقترح دونزيلوتي أن نحل العائلة ولكن الأكثر أهمية لنا هي الطفولة.

لست كنقطة انقسام، وليست كحقيقة واضحة، ولكن كنتيجة متحركة، شكل غير أكيد يأتي رضاً فقط من دراسة نظام العلاقات الذي يصر عليها مع المستويات السياسية الاجتماعية.

(Donzelot 1979: xxv)

لقد تم بناء المجتمع كبيدانون أصبحت فيه العائلة هدف القوة والمعرفة. بالنسبة إلى أو آخرين، يطرح التركيز على الأطفال Foucauldian، كما فوكولدين Donzelot و Donzelot of Foucauldian والطفولة مجموعة من الأسئلة والقضايا تتعلق بالتوجه (فوكولدين 1979a).

بالنسبة لعلم الأنساب لـ Donzelot، فإن ظهور العائلة المدينة يرتبط بظهور السيطرة التحريضية. حيث أن تحت الحكم القديم تمثل العائلة نظامًا من التحالفات.
ونظماً من الحكومة (حيث إن تم تصوير النظام الاقتصادي الاجتماعي في نطاق إدارة العائلة)، لقد بدأت العائلات في القرن الثامن عشر والتاسع عشر بالظهور بالمعنى المعاصر: أي ككمية تتميز عن السياسي الاجتماعي، ولكن كاذة أيضًا من خلاله يمكن حكم العامة (فوكودين 1979, 199a). بالنسبة إلى دونزيلوت يرتبط ظهور العائلة المدنية بإعادة تعريف الفرد والعام وظهور الحرية، Donzelot وفي تحليل منسن لتفسير دونزيلوت قال: 

اذا فالعلاقات المحددة بين السياسي – الحكومي، الاجتماعي والاقتصادي يشكل مرتكز تجاه إعادة التعرفات المصاحبة للعام والخاص المهمة بالنسبة إلى تأسيس حرية الدولة الديمقراطية أو الدستورية في القرن التاسع عشر.

(Minson 1995:181)

يعد الطفل وسيلة مركزية يقوم الأفراد والحكومة من خلاله بالسيطرة. بينما تتم حماية الخصوصيات المحلية من خلال التشريعات القانونية، يتم تطبيع العائلات وتنظيمها من خلال اهتمامات العامة تقصير الشروط وسوء معاملة الأطفال والتجاهل وخلافات الأسرة وغيرها. يتم تفسير معنى العائلة ليس فقط من خلال عدسة الثنائية الأخلاقية للجد والسيدة، ولكن الثنائيات الانضباطية للطبيعي والمرضي. يتحدث دونزيلوت وروكيردين (1984) عن متخصصي علم النفس والتي تنظم معرفاتهم المساحات والأزمةnila


 يعرف الطفل من خلال لغة علمية والخبراء الكبار التي يستخدمونها. يعد تصوير الطفل تاريخي وعربي واستراتيجي. في أعمال دونزيلوت (1979) الخريج
التحليل النفسي للكتابات روز (1984)، فقد ناقشت فكرة أن الطفل يتم بناؤه داخل 
القوى المعرفة النفسية للعائلة الأدبية. ولكن بالرغم من هذه العمومية تتم 
بشكل مركزي بالتفاوض بين الكبار والطفل 
كروز كم دوزيلو. Rose 
كون درجمة. على نقيض التوجيه الإضافي، والذي اتهم بإنتاج واستقبال ثقافة الأطفال 
السياسية، لم يتم التوجه المركزي ولم يكن ليتم بالضرورة بالأطفال الحقيقيين أبدًا. 
وإذا، استنادًا قصص الأطفال، ناقشت Peter Pan على سبيل المثال في أعمالها بيدان 
رون أن قصص الأطفال تعد خيالًا أكثر إدراكًا لرغبات الكبار الباطنية أكثر من 
حقيقة الأطفال. تعد قصص الأطفال وسيلة يمكن من خلالها إصلاح علاقات المرفعة 
والبراءة وبكشط الطفل بمكانه. بالنسبة إلى روز، تعتبر الطفل دفعة مستحيلة 
لرغبة المكونة لبقاء اللاشعور في موقف لا يمكن التهرب من مواجهته. إن رواية 
القصص للأطفال يستمذك بالطفل واللاشعور في مكانهما. في هذا الشكل من ثقافة 
الأطفال السياسية، ما من مكان لعيش الأطفال تجربتهم كقراء أو مستهلكين. 
Rose بشكل نقي يعتبر الطفل ظاهرة مكتوبة بشكل نصي. وقد أكدت روز (1984:9) 
بشكل صريح: "أنا بالتاكيد لا أتحدث عن تجربة الطفل الخاصة مع الكتاب والطفل، 
أنا في كل المحاولات التي تم بذلها - أعتبرها مستحيلة القياس."

على الرغم من تقديم أعمال روز 
بثقافة الأطفال السياسية (بقدر ما يثبت أحد الدينياميكيات التي تشتبك في 결ة 
للأطفال)، ويتم تحليلاً لما بعد الطفولة. 

تعود أهمية ... ليس إلى انتباه من عدمه إلى أب 
الأطفال ... ولكن تكمن الأممية فيما يؤكده 
ب شأن Peter Pan خيال الطفولة. مع أب الأطفال كأحد المجالات التي يتمكن بها 
هذا الخيال، كما لا يتقي الخيال الذي ذكرته هنا بمحال 
الطفولة ذاته.

(Rose 1984:138)
أكدت Rose على أن تحليلها لا يهتم بصورة الطفلة، ولكن بكيفية تنظيمها لعلاقتنا باللغة والصور كذلك:

إن التنازع في صورة الطفل ليس الطفل أولاً وبعدئذ الصورة، ولكن الطفل كأفضل مثال مناسب لإرضاء غزارة الصورة ذاتها.

(روز 1984: 138)

تشير روز إلى هذا فيما أسمته "أخلاقات التمثيل" بالنسبة إلى روز. يقترح دراسة قصص الأطفال مجموعات من السيارات عن طريق أنماط من الثقافة تصنف بناءً على أنها "الأطفال" ومن خلالها تناول التنظيمات المادية والاجتماعية لا يمكن إيجاد أخلاقيات التمثيل هذه ببساطة في أدب الأطفال ولكن من خلال مجال شاسع من الاهتمامات الخاصة بالوجود الاجتماعي.

في تحليل روز تتمثل الأخلاقيات "احتياج أساسي للهوية في اللغة، والتي تعد بالنسبة للغة كوسيلة لتحقيق الهوية والاعتراف بالذات" (روز 1984). في هذه الصيغة تأتي الأخلاقيات قبل اللغة والهوية ومن ثم علم الوجود. إنها الأخلاقيات التي تسعى إلى الاعتراف بالنفس في الآخر من خلال اللغة حتى يصبح الطفل المصنف في المركزية مثل هذه الأخلاقيات. كما قالت: تفض مسألة دمج القوانين والنصوص والقواعد والتي قد تحتاجها من عدمه كتب الأفراد الخاصة بالطفل القاري، تعد مسألة ثانية، وأخيراً هامشية (روز 1984: 139).

كيف تمثل صورة الطفل نقطة النقطة بين اللغة والواقع (والتي تعد مشكلة وتحريض للتدخل)، توضح روز (1984) كيف يتميز بناء الطفل البريء في إصلاح الذاتية والشفافية الخيالية بين اللغة والواقع. ومع ذلك على الرغم من مساعدة كلا الكاتبين في إعادة وضع الطفل داخل التفكير الاجتماعي كละفية مركزية للاهتمام، فقد قاما كلاهما بذلك على حساب خسارة النص (سواء كان استراتيجيا أو نفسي). لقد أصبح الطفل مجرد صورة: إنه مجرد إسقاط. في التوجه الإضافي، هناك جوهر للطفل: في هذا التوجه المركز، يصبح الطفل بسهولة...
رغمًا بدون موقف وجودي مميز، يتم تشكيك مركزية الطفل في الفكر الاجتماعي باستثناء العلاقة الأخلاقية والاستراتيجية للأطفال الحقيقين. من وجهة نظر روز دونزيليت، يحتاج الأطفال إلى مواجهتهم كممثلين.أما الآخر فدائماً ما يكون تصورًا وليس أساسيًا.لا يحمل صوتًا لذاته.

البيئة/المجتمع

تهتم الاستعراء الثانية بإدراكًا للطفولة كظاهرة طبيعية أو اجتماعية. وقد أصبحت التجديدية حول الابتكار التاريخي للطفولة المرجع الرئيسي أريز (1962) لكل الأعمال المتعلقة بعلم اجتماع الطفولة. لقد وضع أعمال أريز سابقة واسعة، ليس فقط بالنسبة للأبحاث التي تجادل أن الطفولة بناء اجتماعيا، ولكن كما ستناقش باختصار، لأكثر الأعمال حديثة والتي تسعى إلى رؤية الطفل كقوة اجتماعية مكانتة الطفل من العالم الطبيعي لتضعه في عالم من الملخصات اليومية، كتابة الوثائق والصور بكل حسم. أصبحت رؤية الطفولة المعاصرة أمرًا ممكنًا من خلال كتابتها وتمثيلها في التصور المكتوب والتصويرية:

لقد أصبحت صور الأطفال بمفردهم من الأمور الشائعة والعديدة في القرن السابع عشر. وفي القرن السابع عشر أيضًا، قامت العائلة برسم نموًا أكثر قدرًا من الرسم، يميل إلى التصور حول الطفل... وفي القرن السابع عشر أيضًا، منح موضوع الرسم للطفل مكانة من الكرامة، مع عدد لا نهائى من مشاهد الطفولة لشخصيات تقليدية... ما من شك أن اكتشاف الطفولة بدأ في القرن الثالث عشر، ويمكن تتبع آثره في تاريخ النز في القرن الخامس والسادس عشر. ولكن الدليل على تطوره أصبح أكثر إثارة واهتمام من نهاية القرن السادس عشر وخلال السابع عشر.

(أريز 5-44:1962)
على الرغم من منهجية علم التاريخ لدراسة موضوعه بالنصوص والصور، فقد ذكر أريز أن الطفلة يمكن تخفيف تمييزها إلى نص وصورة. يكشف زيادة أعداد الصور عن أن الطفولة اختراع اجتماعي. بشكل مثير للإهتمام، تلك الادعاءات الوجودية والمتصلة بالطفولة لا تعتمد على المعرفة ولكن على عدم الإيمان:

لم يعرف في القرن الوسطى حتى القرن الحادي عشر من أمر الطفولة أو حتى لم يحاول رسمه من الصعاب التمثيل أن هذا التفاؤل كان بسبب عدم كفاءة أو عدم قدرة بل يبدو من المحتوى أن الطفولة لم يكن لها مكانًا في عالم القرن الوسطى.

(Aries 1962:31)

لا يعتمد الخلاف في اهتمام أريز ببساطة على اكتشافه جدة في تمثيل الاطفال، ولكن لتردده في أقواله التي تتعلق بالدليل التمثيل على اعتبار الطفولة كاختراع اجتماعي. ليس هناك تأكيدًا على العلاقة بين ما يراه أريز وما يقوله وتعلق الطفولة الكبيرة من نظرية المعرفة إلى علم الوجود بالاعتقاد. ويختفي تواضع أريز بسرعة في كتاباته وتعميقات الآخرين.

في الاتجاه الرئيسي للتاريخ الاجتماعي وعلم الاجتماع، يأخذ أريز على Aries أنه بادرة عظيمة، ومجدًا مع الأخذ في الاعتبار إلى المواقف الحديثة المتعلقة بالبناء الاجتماعي للطفولة. وتمثل البنائية الاجتماعية منهجًا مهمًا عند التفكير في الطفولة والتكنولوجيا في الدراسة الاجتماعية للطفولة التكنولوجية، وجد المنهج المهيمن مكانه بشكل مركزي في توفير الأساس التقني للتطورية وكيف أن الطفل (والطفولة) ظاهرة طبيعية (بيرمان، جيمس وبراوت، ويكرين 1984; Walker 1984). وتبدو المقالة العضوية لتطور الطفل أنها تشكل مدى من الترتيبات التنظيمية والتي تتعلق بالطفول (مثل التدريس، الأبوة والوصيان) ولذلك يعد الأطفال لفعليين منضبيرين ما هو طبيعي أو مرضي. ويتوجه انتقادات التطورية بشكل كبير إلى اعتبارات بياجيشان Piagetian.

283
خطية التطور الإدراكي. وعلى الرغم من اتخاذ تلك الانتقادات أشكال مختلفة مع اعتبار التطورية المتضمنة للنطاق المعياري المذكور للمنطقة، وظيفتها داخل تطبيع الأدوات واكتشافه للفلكلية الكونية، أنها تركز إلى مدى كبير على تقد الطفل الطبيعي.

وكم قال جيمس و براون (1990): "يربط مفهوم التطور بشكل لا يمكن التخلص منه الحقائق البيولوجية لعدم النضج، مثل التكيفية للنواحي الاجتماعية للطفولة. وتبحث الدراسة الاجتماعية للفلكلية التكنولوجية إلى إمكانية رؤية الأشكال الخاصة للحقائق البيولوجية لعدم النضج (على سبيل المثال، تلك المرتبة في علم النفس التطورى) كظواهر اجتماعية. كانت هناك محاولة دائمة لرفع مكانة الطفل من البيولوجية إلى الاجتماعية، من الطبيعية (أو شبه الطبيعية) إلى العلوم الاجتماعية.


تمكن مثل تلك الحركة اثنين من برامج البحث المهمة داخل الدراسة الاجتماعية للفلكلية. من ناحية، فور الانفصال من الطبيعة والتحول إلى رمز شبه تجريبي، عبر مع ذلك متعدد اللاعبين - يصبح الطفل مكونًا من الاجتماعي والترانزيتية التنظيمية الحقيقية (كما قال دونزيلوت) التنظيمية الحقيقية (كما قال دونزيلوت). من ناحية أخرى، يتيح لنا تحليل الطفل الطبيعي رؤية قوة الأطفال كشكل اجتماعي بشكل خاص من العمل المادي.
تتاح قوة الأطفال فقط بقدر ما هي مسعى اجتماعي. علاوةً على ذلك، في بناء الطفل كممثل اجتماعي، فقد ذكر أنه يمكن رؤية الطفلة كبناء وإعادة بناء للأطفال ومن قبل الأطفال (جيمس و براوت 1990:7).

على الرغم من وجود المطالبة بتحرير الطفل من قيود الطبيعة، فليس من الواضح كيف تأخذ الدراسة الاجتماعية للطفولة في اعتبارها بشكل واضح قوة الطفل دون بناء مثل هذه القوة أيضًا داخل عوامل انسطاتي. إلى أي مدى يعتبر الطفل قويًا خارج الأدلة الإنسانية (الاجتماعية والإثنوغرافية) والتي تمكن من ظهور مثل تلك القوة؟ بالحفاظ على الانقسام بين الطبيعة والمجتمع ويشتكي الآخرة على الأولى، فقد نشأت الدراسة الاجتماعية للطفولة في ضم بنائها الخاص للطفولة بينما تستمر في بناء الطفولة كمساواة وجود. أو أكثر من ذلك، الفشل في رؤية أن المشكلة ليست الطبيعة في حد ذاتها بل تنظيم الوجود، يستمر علم اجتماع الطفلة التكنولوجية في القصاء متعلقًا في مشكلة عدم وجود التكنولوجيا. وكما أوضح جيمس و براوت في الصفحة الإفتتاحية من هذا الكتاب، بناء وإعادة بناء الطفلة: "يكون السؤال الآتي في قلب المناظرات الحالية: من هو الطفل؟ (جيمس و براوت 1990:1). لقد اكتشف وجود الطفل في مجال الطبيعة، ولكنه واضح في الحديث (إن كان مرفوضًا من قبل البالغ أو الطفل). تحول إلى المحايدة لا يزال من مشكلة الوجود، ولكنه يعيد وجودها في أبعاد جديدة: أحياناً بشكل واضح غير ودود ومركز. من هذا المنطلق، فإن نقد الطفل الطبيعي في الدراسة الاجتماعية الحالية للطفولة التكنولوجية مفقود. ليست المشكلة في الطبيعة، ولكن عم ووجود الطفل. في تحرك رنان لوجود النقد للنفسя نوجه نظرزؤكوات شكل الوجود النقدي لل الطفل: بمعنى الارتباط النقدي حول كيف يمكن رؤية وجود الطفل بالنسبة للفكر. نحن نتقنهم كيف إحساسنا نحن البالغين بالإختلاف الوجودي من الطفل يعد ثانياً لشعورنا بخلافنا بالطفل (مثل الآخرين). إنها علاقة محددة من قبل وجودنا من أصل الطفل، ولذا هذا وجد إحساسنا بحرية الآخر من الناحية الأخلاقية لا الوجودية.
التواضع/الفطرة

في مناقشتي لهذه الاستعارة الأخيرة، أوضح كيف العلاقة بين الطفولة التكنولوجية تأخذ شك الموقف الخاص تجاه الطفل: بمعنى التواضع. وبعد التواضع موقفًا وجد في كلّ من الطرق الطبيعية والاجتماعية، وبعد التكبير تتناقضًا ثانياً من قبل العاملين في الدراسة الاجتماعية للطفولة التكنولوجية للبحث الهيمن والذي يتبذّه هدف دراسة الطفل الطبيعي وتطوره. وتفترض البيانات البرامجية للدراسة الاجتماعية للطفولة التكنولوجية تعزف على النفس والعلوم الأخرى لطفل الطبيعية إنها غطرسة محاطة بصورة العالم القائم بالأبحاث التجريبية في العالم: عالم من المفترض أن يكون مشطوبةً من العلاقات الاجتماعية. على سبيل المثال، هذه الصورة من غطرسة العلم موجودة في بحث خطير ما دائمًا يشير إلى “بحث آثار الوسائط” أو وقوع من الشائع بالنسبة للباحثين في الطفولة التكنولوجية للإشارة أعراض تكبر بحث الآثار.

على سبيل المثال، أوضح Kinder أن:

هؤلاء من يرون الأطفال بشكل مبدئي كخصمايا يميلون إلى التركيز على عنصر واحد من ثقافة الوسائط (مثل العنف و أدب الصراع)، والذي يمكن عزله للدراسة أو الرقابة بكل سهولة، ومن المفترض أن تؤثر تمثيلاته وصورةه على كل الأطفال بنفس الطريقة. وبالتالي ليس من الصعب أن يتفاجأ المرء من أن تميل هذه المجموعة إلى الاعتماد على الوصف السياقي ليس فقط بالنسبة للنص ولكن للأطفال الذين يتأثرون به، الوسائط التي تنتقل من خلالها والعصور التي تنتج فيها. وتستهلك... يعتمد مثل هؤلاء الكتاب على استطلاعات تقييم إحصائية تمثيلات العنف، والتي تعد نادراً ما تكون دقيقة للفروق الدقيقة للسياق حتى إن كانت أحد الأهداف الملحة للدراسة. للتصديق على
جدلهم ومساندة أحكامهم العامة، فقد تنبهوا أيضًا إلى دراسات الأثر التجريبية في العلوم الاجتماعية، بما في بعض الأحيان المبالغة في الاكتشافات لجعل العادات العادية تبدو وكأنها أكثر حسًا مما تبدو بالفعل.

(Kinder 1999: 3-4)

كما العديد من نقادات بحث التأثيرات، بين ابحث الاجتماعي العلمي، يخلط Kinder مع الرؤى العام. لإنتاج بناء مدمج من الفترات العلمية. وهو يعد أحد الانتقادات الخاصة بفترة العلوم المعيارية. تعتبر أبحاث التأثيرات شيئًا عسيرةً، في هذا النطاق، على أساس عدم قدرته على الاهتمام بالاجتماعي، ويشكل مساساً على الرغم من ذلك، غيره كذلك، في الاهتمام بالاجتماعية الممارسة العلمية (كما قد يذكر Latour "العلم الفعلي") ولكن بدلاً من ذلك قدم العلم كمشروع عقلاني.

وقد شكك العمل داخل دراسات العلم والتكنولوجيا في هذا المفهوم العقلاني للعلم وبدلاً من ذلك بحث في فهم العلاقات المعقدة بين المعرفة العلمية، التواضع الأخلاقي والهدف الطبيعي. في هذا السياق للعلوم الطبيعية، فإن شهادة الحقيقة هو فعل متواضع (هاراوي: شابن و شافر 1985; Haraway 1997; Shapin & Shaffer 1985). وفي تحليل للعلم، الأخلاص والجلد التنويري: Osbourne

دلًا من "روح النظام" جسد العلم "الروح النظامية". لم يعني هذا تبريرًا علائيًا لكل شيء، ولكن تواضعًا معرفياً للمنهج - الملاحظة. الحساب ظلت حساسة للحدود الضرورية للمعرفة الإنسانية - حيث "ينجح الفرد بشكل أكبر في اكتشاف حقائق الطبيعة عندما أدرك لأول مرة حدود معرفته الخاصة".

(Osborne 1998: 43)
لا يتواجد تواضع المنهج العلمي في تاريخ المذهب العقلي ولكن في أخلاقيات "الحساسية" تمييز ححد الإدراك" مع الشك في هذه الحدود. هناك شعور بأن الأخلاق تسبيح مواجهة الفرد بالآخر وتشكل في الاعلام التي من خلالها يعرف الفرد ويرى الآخر. يوجد هذا الشكل من الاتجاه العلمي في العلوم الطبيعية والاجتماعية ولا يمكن التقليل بها إلى مسألة منهج (إن كان، نوعي أو كيميائي أو استطلاع

\[
\text{M. P.} \\
\text{E.}
\]

تشعشنا تلك المسألة الخاصة بالاتجاه العلمي لطرح قضية قوة الأطفال بمنظور جديد. في بيئتهم الرئيسي الخاص بالمذهب الجديد لعلم اجتماع الطفلة ذكر جيمس وبراووت: يجب أن ننظر للأطفال على أنهم ذو فاعلية في بناء وتحديد حياتهم الاجتماعية الخاصة، وحياة من حولهم والمجتمعات التي يعيشون فيها (جيمس وبراووت 1990). ومع ذلك، بينما يدرك جيمس وبراو يتقدمون في حداد وجود الطفل، فإننا اعتقد أن المهم في هذا البيان هو القوة في امتثال للأطفال مبادئه الخاصة (الله الأخلاقى "يجب أن تكون") أي عدم رصد وتحديد الطفل في علم الوجود، ولكن لتمييز حريته في تشكيل عالمنا من هذا المنطلق، فإن لفتنا التحليلية في فهم قوة الطفلة والطفولة ليس لها أساس في علم الوجود، ولكن بالعلاقة الأخلاقية بالطفولة علينا أولًا رؤية حرية الأطفال وعندما فقط وشكلاً ثانياً يمكننا أن نؤسس المعرفة معهم.


288
الرياضي والعادي لمعرفة كيف يتم تكوين إنتاج الأطفال المعنى وشعوره بالذات من خلال التفاعل الاستردادي. تبعًا لباكيشنجهام (Buckingham) الطفولة الحديث، فإن قوة الأطفال واضحة فقط بقدر ما هو مرن كظاهرة اجتماعية. بالنسبة لباكيشنجهام بالإنجليزية (اللهجة)، يرتبط هذا بإعادة بناء أسباب آلة إدراك الطفل الداخلي في إنتاج علامات توضيح كيف يعد التفاعل وال الحوار لأصوات الأطفال بنائية لشعور الأطفال بالمهمة. بالنسبة لآريز (Aries) نسبًا، ثبت هؤلاء الباحثين ترددًا في العلاقة ليست الخاصة بالطفل بقدر ما هي خاصة بصوابه. هؤلاء الباحثين يعرضون المساحة لحديث الطفل (بصرف النظر عن إطارات العمل العضوية التي قد يستخدمونها).

على سبيل المثال، في بحث مجموعة الدراسة لباكيشنجهام (Buckingham 1996) المكونة من مجموعات تتراوح أعمارها من ثمانية إلى أحد عشر عامًا من شرق لندن، فقد أوضح تمامًا حساسية تلك المجموعات من الأطفال كأفراد متحدون. ما هو في غاية الأهمية ليس بالتأكيد طريقة المحادثة التحليلية، ولكن أن يضع في اعتباره الطفل قبئ محاولته فهمه واتخاذ الطفل في اعتباره لا يقلل من شأته إلى منهج محدد أو وجود. حيث لا تثبت علاقة اللغة بأخلاق الطفولة التكنولوجية بسبب محدد علاقات الفرد بالطفل ولكن بالحادثة الرئيسية: من واقع أن الفرد يحدث للطفل من أجل أن يتحدث إليه. يعتبر باكيشنجهام (Buckingham 1996) الإدراكي، والذي يترك حديث الأطفال في نطاق العمليات الإدراكية في الطفل، وأيضًا الاعتبارات الاجتماعية التي تنادم الحديث كشيء يتحدث بناءً على التغييرات مثل الطبقة، الجنس أو النوع. وبناءً من ذلك فقد ذكر أن: "الهوية لا تبد عبادة شيخًا محدًا" (Buckingham 1996: 58). ومع ذلك، في أعمال سابقة، أعلن باكيشنجهام تحريرًا حيث ذكر أن هناك خطر من المبالغة في درجة القوة أو الحرية التي يمتلكها الجمهور (باكيشنجهام 1993: 59). ويتكون المشكلة ليس في توجيه النفس إلى حريته الأخرى، ولكن في الطريقة التي تتكون بها المبالغة من خلال وجود الطفل.
الخاتمة

تلك الاستعارات المختلفة، والتي أشارت إليها بمعنى التوترات الثنائية المركز/الإضافة، الطبيعة/المجتمع والتواضع/الخطرة، تتغذى تجاهًا وموقتًا لدراسة الطفولة التكنولوجية. قام كل من روز (1984) ودونزيولو (1979) بطرق مختلفة، بتوسيع الطفل في التفكير الاجتماعي على حساب التقليل من الطفل إلى صورة. في كل من تثبيت أو تصعيد الطفل، فالآخر دائمًا صامت ولا يتحدث من هذه المساحة المركزية في التفكير الاجتماعي. وتسعى ما أشارت إليه كتجهيزات إضافية إلى منح الطفل صوتيًا وتفسيره بحوله على القوة، ولكن على حساب افتراض أن المشكلة الرئيسية تكمن في طبيعة الطفل وليس في وجوده في حد ذاته بشكل مشابه، لا يمكن استخدام المنظور المعرفي والمنهجي (أي البنائية الاجتماعية) من أجل فهم وتسير حرية الطفل. وصارت الأبحاث حول قوة الطفل، كما وجدت في أعمال باكينجهام وغيرهم، تقدم الدلائل على التواصل تجاه الطفل في نطاق التردد ham (1993) الأساسي تجاه فئات معرفتية.

تشير هذه الاستعارات إلى مشاكل أخلاقيات واستراتيجية من خلالها يمكن استقرار علاقة الطفل. في إدراكنا الأخلاقي للطفل كآخر، يعتبر الطفل محترمًا من التكنولوجيا وأصبح بشريًا. ولكن يعتبر هذا تمييزًا دائمًا بالفعل للعلاقة الداخلية المتبدلة بين التكنولوجيا والطفولة (بما هذه الطريقة لا يمكننا أن نتهم بالفرد دون الآخر) وتوجهاً مستقبليًا للطفل كإنسان.

ملاحظات

1 - ذكر فوكوالف في عمله الأخير حول أخلاقيات التفكير التنويري أن: "إن الوجود الجامع لأنفسنا لا يجب اعتباره كنظرية بالتأكيد، كذمهم، وأيضًا ليس جسد معرفى دائم مترافق، يجب أن يتم تصويره كثجاج، كأخلاق، كحياة فلسفية حيث يعد نقد ما تكون عليه هو في نفس الوقت تحليل تاريخي لحدود المفروضة علينا وتجربة إمكانية تخطيها" (فوكوالف 1986).

291


(1) G19/99:1a ((Start of Session))

C = Counselor, Male; J = Child, Female, 8yrs

1 C: Sit down and we’ll talk about the recording > (if you like) f’r a< moment, (,) Where you gonna sit. > Djwanna
2 sit?< (,) Sit over there.
3 (2.2) ((Sound of footsteps))
4 C: Qowuhhh (,) Where shall I sit. (0.2) Shall I sit over here,
5 J: [There.
6 J: No there. There:
7 C: Which one this one o[ver he] re?=
8 J: [There.] =Yeah.
9 C: Right. (,) Okay. (1.5) Qowhhhh (0.5) So yeah. Djwan- (.)
10 If yer feeling uncomfortable, take your bag off won’t
11 you. (0.3) If you want to; or leave it on you decide.
12 (3.1) ((Rustling sounds))
13 C: So.; hhh .hh (,) So your second time here,
14 (3.6)
15 C: Yeah? .thhh So an–and (,) ((banging)) I’m gonna move the
16 chair cuz I– (0.4) can’t see you very well. h It’s too
17 far away.
18 (Banging))
19
20 J: Hunh hee he he
21 C: Hhh .h ((sniff)) So’ve [you-
23 J: [So this is being recorded.}
C19/99:1a (Continuation of extract 1)

22 C: Hhh .h ((sniff)) So ve [you-
23 J: [So this is being recorded.
24 C: This is being recorded now.
25 J: ((brightly)) Q:ka::y.
26 C: Yeah.
27 J: I sound like a baby.
28 ()
29 C: Are you worried that you sound like a baby,
30 ()
31 J: NO:
32 C: Or do you think sounding like a baby's okay.
33 J: ((Dae)
34 ĉg;g xe=ghh
35 C: Yeah? heh .h Who=who thinks you sound like a baby most.
36 (0.7)
37 J: My grandma an' grandad.
38 C: De- An' what does she say tub- to tell you that she
39 thinks you sound like a baby.
40 J: You sound like a baby.
41 C: Does she. (0.2) .h An' do you think she- she I- does she
42 ↑like that or. () does she say, that she's not- not=
43 J: (( )
44 C: =liking it.
45 J: She doesn't like it cuz I say it sounds like my cousin.
46 C: A:hh
47 J: Eh huh huh heee heuh .u .hh
Sg (0.8) as you say Jenny i' is being recorded. (0.4)
an' look there's a microphone there.

Bo(h)↓oo: uhh hh[hh hee h'eh

uhhh

An' another one, (.) the other side of the room.
(.

Let's see. ((Footsteps))

Can you see it.

((Close to microphone)) Oh ye...ah.

Yeah!

That one can't record as much because we're over here.

Yeh I guess so.

So d'you think this microphone's gonna record us more
than the other one.

Yeah.

(Wu-

((Cuz, if we speak really loudly that one will be able to
get it.

"Yee:ah. (.) Guess so."

"Think that microphone heard that.

Nn:

(hh) Think it heard that.

(hh) How loud do you have t' speak at home. .h t'get
people to hear you.

Well my dad's: ↓de:af.

(hh) This morning I w'trying to get
his attention cuz I saw something in a magazine that I
might want, .hhh an', I'm goin'. [DA↓↓D, knock [knQ↓↓t]:]K.
are you [thR↓↓R, (.) [DA↓↓D, [DA↓↓(h)D]hhh
(0.8)
C: An' did 'e hear.

J: No.
C: Not at all.
J: No.
(1.2)
C: Okay. (.) .hhh So how d'you get his attention.
(0.6)
J: I have to get 'uh up an' go an' (.) sort of like sstrangle
ehh(m) (.) hh basically. (1.6) Kick him or someth[ing].
C: [What about: (.) getting your mum t'hear what you've got
to say.
J: [She hears everything.]=
C: =Mum hears absolutely everything.
J: ooYeh oo
(4) C:19:99:1c
C: It's good to pretend sometimes.

J: .h Well Acually he was locked in a boot an' he got out,
(0.3) an' and the r-RSPCA found 'im 'n' 'e, .hh he--.h
h[c-
C: [He w'z locked in someone's boot?
(0.4)
C: Goods[es.
J: [Y- The RSPCA found him, .hh[h He was] on TV=
C: [Uh huh.]
J: =en he ran away=.h=an' 'e couldn't find a home.
(0.8)
C: So: he-- he ewh did 'e run away from the boot or from
the RSPCA.
(0.3)
J: The RSPCA[:]
C: [He ran away--]
J: =Cuz 'e was scared of the camera.
(5) C:19:99:1c (Continuation of extract 4)
17 J: Cuz 'e was scared of the camera.
18 ()
19 C: So the people that were tryin' to-- () help 'im, he ran away from.
20 (1.1)
21 ()
22→C: He was scared of th'camera.
23 (0.7)
24→C: .h Dju think 'e would've been scared, .hh if there was no camera. () But if his voice was being taped but not being filmed?
25 ()
26 J: mYgah.
27 (0.2)
28 C: He'd've still been scared then.
29 J: "Mm." (2.8)
30 ()
31 C: A:h.
32 (1.9)
33 C: How could=how could he not be scared, (0.2) with his voice being taped.
34 ()
35 ()
36→ J: Wull, if:: he::, (0.3) yihsee he's got very good hearing.
37 C: Ygah.
38 ()
39 J: mYgh.
40 (0.5)
41 J: An' sol:
42 C: [Bit like your mum.
43 (0.6)
44 J: Yeah, .h[h ] An':, (0.4) so::
45 C: [Mm.]
46 (1.7)
47 C: What=what does that mean having good hearing.
48 (0.9)
49→ J: He can hear the tape recorder goin', bvvhv[svh
50 ()
51 ()
52 J: =Yeah.
المحررات في سطور

إيان هاتشباي

محاضر في قسم العلوم الإنسانية، جامعة بروك، بريطانيا.

حصل على الدكتوراه من جامعة يورك عام 1993.

يتم في دراسته بتطور وتطبيق تحليل الحوار في إطار محاور ثلاث: الإعلام، التفاعل والتكنولوجيا وحوار الأطفال.

جو موران أليس

محاضر في قسم علم الاجتماع جامعة سوير في بريطانيا، ومدير علم منهج بحث الماجستير الاجتماعي، ويقوم بالإشراف على دراسات حول حماية الطفل، والعنف ضد النساء والأطفال.
المترجمة في سطور

دعاء محمد صلاح الدين الخطيب

مواليد القاهرة 1976.

ليسانس لغة إنجليزية عام 1998.

ترجمت عدة مقالات لمجلة العلم التابعة لجريدة الجمهورية وجريدة القاهرة ومجلة حصاد الفكر.

قامت بتقديم برامج كمبيوتر خاصة بالأطفال.

ترجمت عدة كتب تتناول تطوير الشخصية والإدارة.

ترجمت عروض كتب ومقالات للنشر الإلكتروني.

المراجع في سطور

زين العابدين فؤاد

مواليد القاهرة 1942.

كاتب وشاعر ومترجم.

له أربعة دواوين شعرية وستة كتب عن فنون الأطفال «الأطفال يرسمون حقوقهم».

2 أجزاء.

الفن يذهب على الدراسة – شباب في عيون أطفالها – الحرب والعنف في عيون أطفال اليمن. 

302
المشروع القومي للترجمة

المشروع القومي للترجمة مشروع تنمية ثقافية بالدرجة الأولى، ينطلق من الإيجابيات التي حققتها مشاريع الترجمة التي سبقتها في مصر والعالم العربي.
ويستمتر إلى الإضافة بما يفتح الأفق على وعود المستقبل، معتمداً المبادئ التالية:

1- الخروج من أسر المركزية الأوروبية وهيمنة اللغتين الإنجليزية والفرنسية.
2- التوازن بين المعارف الإنسانية في المجالات العلمية والفنية والفكرية والإبداعية.
3- الانحياز إلى كل ما يؤمن لأفكار التقدم وحضور العلم وإشاعة العقلانية والتشجيع على التجريب.
4- ترجمة الأصول المعرفية التي أصبحت أقرب إلى الإطار المرجعي في الثقافة الإنسانية المعاصرة، جنبًا إلى جنب المنجزات الجديدة التي تضع القارئ في القلب من حركة الإبداع والفكر العلويين.
5- العمل على إعداد جيل جديد من المترجمين المتخصصين عن طريق ورش العمل بالتنسيق مع لجنة الترجمة باللملس الأعلى للثقافة.
6- الاستعانة بكل الخبرات العربية وتنسيق الجهود مع المؤسسات المعنية بالترجمة.
محمد طارق الشرقاوي
محمد السباعي على
خالدนาย
عبد الحميد شيخة
عبد الروز بركات
أحمد فتحي يوسف شتا
ماجدة الطائي
إبراهيم الس kot
أحمد زياد محمد حبي الدين
محمد إبراهيم مير
محمد هناء عبد الفتاح
نادية جمال الدين
عبد العباب طلوب
فوزية الشمالي
سري محمد عبد اللفيف
المرابط
بشر السباع
إبراهيم قنديل
إبراهيم قنديل
علي عبد الله الجعفي
عبد الفتح مكاري
علي شهاب
أشرف علي دعوير
محمد عبد الله الجعفي
محسن أحمد محمد
من خصائص
روهيم حسین إبراهيم
إكرام يوسف
𝗔ニュผิว(158,131),(994,894)

 équipé ٥٠

 لتجديد جميع من المؤلفين

 كتابة: كلا كلا، وإذاعة: احتجز النص

 شوربة الطازج: القسمة: اللغة العربية

 جمعة ونورا أميد

 عبد الغانم: ناصر حلاوي

 مكارم الغررس

 محمد طارق الشرقاوي

 محمد السباعي على

 خالد نادي

 عبد الحميد شيخة

 عبد الروز بركات

 أحمد فتحي يوسف شتا

 ماجدة الطائي

 إبراهيم الس kot

 أحمد زياد محمد حبي الدين

 محمد إبراهيم مير

 محمد هناء عبد الفتاح

 نادية جمال الدين

 عبد العباب طلوب

 فوزية الشمالي

 سري محمد عبد اللفيف

 الـ مرابط

 بشر السباع

 إبراهيم قنديل

 إبراهيم قنديل

 علي عبد الله الجعفي

 عبد الفتح مكاري

 علي شهاب

 أشرف علي دعوير

 محمد عبد الله الجعفي

 محسن أحمد محمد

 من خصائص

 روهم حسین إبراهيم

 إكرام يوسف
أحمد حسان
تسنيم مجل
سمية رمضان
نهاد أحمد سامي
منى إبراهيم ولادة كمال
لوس بابون
إشراقات: روافع عباس
مجمعية من الترجمين
محمد الجندو وإيزابيل كمال
 متيرة كروان
أنور محمد إبراهيم
أحمد فؤاد بليغ
سديرة الحلوى
عبد الوهاب طه
بشر السباعي
عمر سحر كرورة
محمد أبو المطا وأخرين
شوكى جلال
لويز بقار
عبد الوهاب عبد
فلتت الشايب
أحمد محمد
ماهر شفيق قريد
سحر توفيق
كاليسا صبحي
وجيه سامع عبد المسيح
مصطفى ماهر
أمل الجُرّعي
نعم علية
حسن بسمى
علي السمرى
سالحة محمد سلامة
أحمد حسان
على عبد الراوح اليسى
عوفالغرب كارى
علي إبراهيم مونفي
أسامة أسرى
منيرة كروان

سامى يلات
سريع حسام كريمي وكان المستقع وين شريف
فرج تيم ورفق
بيت خليفة
أميرة متحفية (درية شهير)
ليلي أحمد
الهيئة الادبية في مصر
النهاية الأثرية سنتين
الحركة الشامية والتطور في الشرق الأوسط
الدير الصغير في كتابة المرأة العربية
جويسا فوازت
نظم الحربية لبسمة النور الشاكر عباس
أنهيل كاركاس فرنانديث
جوه جرافي
سيندرو توربي ديلي
فرانكاس إيسير
صفا فتحي
سوزان باستند
ماريا دوريوس أسس جاريته
آدم جون فرانك
مجمعية من المؤذين
ماك فينيستين
طارق علي
باري ج. كيم
ت. س. إيبوث
كينيث كارتر
فلاحو البشا
جويس فاركر ماري مواريز
عالم الكهف بين الجمال والعنف
ريشارد فانجر
هيرمن مبن
مهمة من المؤذين
أ. م. فورستر
العشرة مسرحية بيرتاني
الإسكندرية: تاريخ راهيل
ديك لايدير
تقيتنا التغيير في البحث الاجتماعي
كارلو جولونتي
كارلو فونتين
ميلدى دي ليك
تاكسي دروس
مسرحان
القصة النصية: النثرية والنثرية
إنيك أندروس إينبرت
الثراء المسرحي ضد إيلين وليد
روبرت ج. ليتمان

122- راية العمر
124- سرير حسام كريمي وكان المستقع وين شريف
125- فرج تيم ورفق
126- بيت خليفة
127- أميرة متحفية (درية شهير)
128- ليلي أحمد
129- الهيئة الادبية في مصر
130- النهاية الأثرية سنتين
131- الحركة الشامية والتطور في الشرق الأوسط
132- الدِير الصغير في كتابة المرأة العربية
133- جويسا فوازت
134- نظم الحربية لبسمة النور الشاكر عباس
135- أنهيل كاركاس فرنانديث
136- جوه جرافي
137- سيندرو توربي ديلي
138- فرانكاس إيسير
139- صفا فتحي
140- سوزان باستند
141- ماريا دوريوس أسس جاريته
142- آدم جون فرانك
143- مجمعية من المؤذين
144- ماك فينيستين
145- طارق علي
146- باري ج. كيم
147- ت. س. إيبوث
148- كينيث كارتر
149- فلاحو البشا
150- جويس فاركر ماري مواريز
151- عالم الكهف بين الجمال والعنف
152- ريشارد فانجر
153- هيرمن مبن
154- مهمَة من المؤذين
155- أ. م. فورستر
156- العشرة مسرحية بيرتاني
157- الإسكندرية: تاريخ راهيل
158- ديك لايدير
159- تقيتنا التغيير في البحث الاجتماعي
160- كارلو جولونتي
161- كارلو فونتين
162- ميلدى دي ليك
163- تاكسي دروس
164- مسرحان
165- القصة النصية: النثرية والنثرية
166- إنيك أندروس إينبرت
167- النثرية المسرحي ضد إيلين وليد
168- روبرت ج. ليتمان
부터 사람들
محمد محمد الخطابي
ناظم عبد الله محمود
خليفت للط"
أحمد مرسي
منى عبدالمضيي
بشير السايغي
إبراهيم تنجي
حسن بيوي
زيدان عبد العزيز زيدان
صلاح عبد العزيز محجيب
بشار بن محمد الجودري
نيل سعيد
سهر الصادقة
محمد محمد ابو الفيدير
شيري محمد عياد
شيري محمد عياد
شيري محمد عياد
بسام ياسين شديد
هدى حسين
محمد محمد الخطابي
إمام عبد الفتاح إمام
أحمد محمود
رحبة سعوان عبد السيف
جلال البنا
حمة إبراهيم الليثي
محمد حمدي إبراهيم
إمام عبد الفتاح إمام
سلمي عبد الأمير حمدان
محمد بيبي
يايمه حافظ
قتيلي المشري
سنور مجيد
عبد الرؤف عطب
إمام عبد الفتاح إمام
محمد علاء الدين منصور
برده oppose
فرنان برويل
مجموعة من المؤلفين
فيروز فاطيك
فيل سيتير
نخبة من الشعراء
المارس الجمالي الكبير
الدروس والمجموعة الكبرى
خسرو شيرين
آية فرنسا (مجلة 2)
الآية البيضاء
الديانة كاسينا وأنطونيو جالا
تاريخ الكتيبة
مفسرة علم الاجتماع (جزء 1)
جورج مارشال
جوان لاكوتي
آن أفانسي
العلاقات بين النجوم والكتاب في إسرائيل
في عالم الطافرو
دراسات في الأدب والثقافة
إدعاعات أيبنت
المصرفي (رواية)
وضع حد (رواية)
حجار المشير (شعر)
مساحة الثقافة السوداء
الثليجين في الحياة الريفية
لورينز فيلسوس
توب تنترج
منى توبريا
تحفيز نسيج الشعراء
حكايات أسود (قصص أطفال)
قصة جاود (رواية)
أحمد البيماك من الإلقاء إلى التلفزيون
قفسنت ب. ليوش
روب. بيتس
رينيه جيلسون
هاينز إنديرون
توماس تومتسن
ميخائيل إردي
نوراه عيوي
آفاق كريان
151- هوية فرنسا (مجلة 2)
152- عدالة الهندوسية
153- غرام الفرجة
154- ديوان فرانكوت
155- الشعر الأمريكي المعاصر
156- المارس الجمالي الكبير
157- خسرو شيرين
158- آية فرنسا (مجلة 2)
159- الديانة البيضاء
160- مساحة الثقافة السوداء
161- تاريخ الكتيبة
162- مفسرة علم الاجتماع (جزء 1)
163- جورج مارشال
164- جوان لاكوتي
165- آن أفانسي
166- العلاقات بين النجوم والكتاب في إسرائيل
167- في عالم الطافرو
168- دراسات في الأدب والثقافة
169- إدعاعات أيبنت
170- المصرفي (رواية)
171- وضع حد (رواية)
172- حجار المشير (شعر)
173- مساحة الثقافة السوداء
174- الثليجين في الحياة الريفية
175- لورينز فيلسوس
176- توب تنترج
177- منى توبريا
178- تحفيز نسيج الشعراء
179- حكايات أسود (قصص أطفال)
180- قصة جاود (رواية)
181- أحمد البيماك من الإلقاء إلى التلفزيون
182- قفسنت ب. ليوش
183- روب. بيتس
184- رينيه جيلسون
185- هاينز إنديرون
186- توماس تومتسن
187- ميخائيل إردي
188- نوراه عيوي
189- آفاق كريان
ليست هناك نص يمكن قراءته بشكل طبيعي من الصورة المقدمة.
حسين جلبي
عبد العزيز بقش
سمير عبد ربه
سمير عبد ربه
يوسف عبد اللطيف فرج
جمال الجزيري
باكر الوار
عبد الله أحمد إبراهيم
أحمد عمرو شاهين
عملية شحاتة
أحمد الانتصارى
نعمي خليفة
على إبراهيم منوفي
على إبراهيم منوفي
محامى علاوي
برك الرفاعى
عبير الفاروق عمر
مصطلحي مجازي السيد
جيم الشاروني
علي الشريف
عاطف مصطفى ورام الله شاور
سيد أحمد فتح الله
ميري محمد حسن
جبل أبو مجد
محمد أحمد حمد
مصطفى ماهر محمد
البراق عبد الهايدي رضا
عبيد عبد الحديد
جبريل زياد
الصقلية السرياني
فؤاد الشاميرى
فاطمة عبد الله محمد
عبد الله أحمد إبراهيم
عبد السعيد عبد الحميد
علي إبراهيم منوفي
محامى إبراهيم
خالد أبو البيض
إدوارد خراط
محمد علاء الدين منصور
بي يوسف عبد الفتاح فرج
راينز ماريا رقة
نور الدين عبد الرحمن الجامي
نادين جوديمير
بيتر باندجيو
بيته نديا
رشاد شهدي
خالد كيكي
النسبية الأثرى في الأدب التركي (1)
ندى القائري إلى الثقافة الجادة
مجمعة من المؤلفين
إيزوب كرويس
سيستاني كفتايس
قصائد من كفافيل
النمساوي في الشعر العربي
ناسير باي بابون وال돈ا
نادر باي بابون والدونا
العوالم الصادرة في الأدب المعاصر
بوب سالم
تيومى فوك بويت غاندي
نيرة
قانون
مسرحة
عابد جالي
شيام
تحصوير المجلة
محاربة ميرنيد
أنسنو بياير
آنا جريгер
ماريتش شيريل
ريشارد جيبيرون
إسماعيل سراج الدين
شارل بودني
كارنيرينا نيكولا
مجموعة من المؤلفين
نضال نورى
قلم الجريدة
الملاء المضحي:
ميiming مصمم
فرزية الشمالي
فاطمة عبد الله محمد
عبد الله أحمد إبراهيم
عبد السعيد عبد الحميد
علي إبراهيم منوفي
محامى إبراهيم
خالد أبو البيض
إدوارد خراط
محمد علاء الدين منصور
بي يوسف عبد الفتاح فرج
راينز ماريا رقة
نور الدين عبد الرحمن الجامي
نادين جوديمير
بيتر باندجيو
بيته نديا
رشاد شهدي
خالد كيكي
النسبية الأثرى في الأدب التركي (1)
ندى القائري إلى الثقافة الجادة
مجمعة من المؤلفين
إيزوب كرويس
سيستاني كفتايس
قصائد من كفافيل
النمساوي في الشعر العربي
ناسير باي بابون والدونا
نادر باي بابون والدونا
العوالم الصادرة في الأدب المعاصر
بوب سالم
تيومى فوك بويت غاندي
نيرة
قانون
مسرحة
عابد جالي
شيام
تحصوير المجلة
محاربة ميرنيد
أنسنو بياير
آنا جريغير
ماريتش شيريل
ريشارد جيبيرون
إسماعيل سراج الدين
شارل بودني
كارنيرينا نيكولا
مجموعة من المؤلفين
نضال نورى
قلم الجريدة
الملاء المضحي:
محمد صالح الشافعي
شریف السبئی
حسن عبد ربه المصری
مجموأء من الترجمین
مصطفی ریاض
أحمد على بدوی
فیصل بن خنفراء
طلعت الشامی
محیط فراج
مخلد كمال
محمد نور الدين عبدالنام
إسماعیل السیف
إسماعیل السیف
عبد الحید فهمي الجمال
شوق فیهم
عبد الله أحمد إبراهیم
قاسم عبید قاسم
عبد رازق عبد
عبد الحید فهمي الجمال
جمال عبد الناصر
مصطفى إبراهیم فهمی
مصطفى بوریه عبد السلام
فیاظر مالی موجیس
صریی عبید الحید إبراهیم
محاکم احمد محمد
أحمد الأنصاري
امل السیان
عبد رحباب بكر
علي إبراهیم متوی
علي إبراهیم متوی
مصطفى مصطفی بدوی
تابیع وفوق
محیط الدين مزيد
جمال الجنائی
جمال الویزي
حایم محفوظ وحسن تجب المصری
عمرو الفاروق عمر
"السلام وبركاتكم، محمد"
صفاء فتحي
بشر السباعي
محمّد ﺗارَاق الشرقاوي
حمادة إبراهيم
عبّد العلي بقرش
شوقى جلال
عبّد ﺗارَاق مكارى
محمّد الحديدي
محسن مصطفى
حروف عباس
مريم رقية
نور ﻋﻠى ﻋدد
وراء عبد القادر
حمد الجابري
عمر نزيه
توقيق على منصور
جمال الجابر
زيد إبراهيم
جمال الجابر
حمّد الجابري
سمحة الغواي
علي عبد العزيز البغدادي
ريناء باقر
نعى الأمين
عبد السامع عبد السنعوسي
أثير عمري إبراهيم
أحمد نزار الدين الجبالي
حمد الجابري
إيمان عبد الفتاح إمام
محمّد سالم
جلال السيد المتلاوي
جلال السيد المفتي
عمر منصور
صبري محمود النجمي
صبري محمود النجمي
أحمد بهاء محمد أحمد
علي السيد
إبراهيم سلامة إبراهيم
عبد السلام حيدر
ما الذي حصل في 11 سبتمبر?
هاني لورس
سوزان نزار
سيفرين لايام
نظامي الكناري
مسرحي منتجين ورايرات مارتين
ندى
كيم دانيال
كاري شيل
السير رونالد ستيرس
خوان خوسيه مياس
ندى
باتريك برigan وكرس جرات
روبرت هنغل وآخرون
فرانسيس كويك
ت. ب. د. ويانز
فليب تودي وأدان كورس
ريثارد أوزون ورود فان لين
بول كولبي وريتاجنز
تيك جون وبيد
سايمون ماندي
ميديل دي ترينتش
دانيال لوفور
عفاف السفاح السيد مارسوم
انتولي أونتين
كريس موروكس وزوران جيفتاك
ستروت هو جورامام كريسي
زبيد ساردار بابورين قان لين
تشا شاكي
محمد إقبال
محمد إقبال
كارل ساجان
خاثير بيبانتي
خاثير بيبانتي
ديبريا ج. جيتنر
موريس بيشوب
مايكل رايس
عبد السلام حيدر
طبع بالهيئة العامة لشحن المطابع الأميرية

رقم الإيداع ١٨٦٦ / ٢٠٠٥