# مجلة الطفولة العربية

## مجلة فصلية تصدرها

## الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

**موقع المجلة الإلكتروني**

**http://www.jac-kw.org**

---

**تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"**
**بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية**
**والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:**

**http://www.shamaa.org**

---

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

**EBSCO Publishing**

Arab World Research Source

www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

---

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

***Edu**. Search*

قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة

www.mandumah.com

**تصدر بدعم مالي من**

KFAS

مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

# قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية.
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

**قواعد عامة:**

يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:

6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات **Winword** على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (**32**) صفحة حجم **A4** (**8000** كلمة).
9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني: **info@jac-kw.org**

**قواعد خاصة :**

- تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.
- تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.
- تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.

**أولاً- المنهجية:**

- تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.
- تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.
- تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.
- تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقاربة المشكلة المطروحة.

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصداقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة... إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة **grounded theory**).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً – الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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

# قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

**قواعد التوثيق:**

**أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:**

1. **عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الإسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي ، 1985) أو (Gardner, 1981) ، وإذا كان عدد الباحثين من إثنين فأكثر يذكر الإسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل: (الدمرداش وآخرون، 1999)، أو (Skinner et al., 1965) ، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين» ، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها ، مثل: (أبو علام، 1990، ص43).**

2. **وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً هجائياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:**

أ. **عندما يكون المرجع كتاباً:**

**اسم المؤلف (سنة النشر). *عنوان الكتاب* (الطبعة أو المجلد). اسم البلد: اسم الناشر. مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية. القاهرة: الأنجلو المصرية.**

ب. **عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:**

**اسم الباحث (سنة النشر). عنوان البحث. *اسم المجلة*، المجلد، الصفحات: مثال: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87-114**

ج. **عندما يكون المرجع بحثاً أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى D.O.I الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org ، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق علي نحو المثال التالي:**

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies, 9*(1), 48-52. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.9n.1p.48

ح. **عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:**

**اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.**

3. **الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.**

## قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

**ثانياً ـ الدراسات والمقالات العلمية النظرية:**

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

**ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:**

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المُراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابلاً مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

**رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:**

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

## مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية


| | |
|---|---|
| د. سعاد الصباح | الرئيس |
| د. حسن الإبراهيم | نائب الرئيس |
| أ. د. فايزة الخرافي | |
| أ. د. محمد الرميحي | |
| د. فهد محمد الراشد | |
| د. عبداللطيف الحمد | |
| السيد : سعد علي الناهض | |
| السيد : محمد علي النقي | |
| د. عادل عيسى اليوسفي | |
| السيد : قتيبة يوسف الغانم | |


## الهيئـــة الإستشاريـــة


| | |
|---|---|
| أ. د. الغالي أحرشاو | كلية الآداب والعلوم الإنسانية – فاس – المملكة المغربية |
| د. عبدالله عمر العمر | كلية الآداب – جامعة الكويت – دولة الكويت |
| د. عبدالرحمن مصيقر | مركز البحرين للدراسات والبحوث – مملكة البحرين |
| د. بهية الجشي | عضو بمجلس الشورى – مملكة البحرين |
| الأستاذة سعاد الرفاعي | وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) – دولة الكويت |


## هيئـــة التحريـــر


| | |
|---|---|
| د. حسن الإبراهيم | رئيس هيئة التحرير |
| أ. د. علي عاشور الجعفر | مدير التحرير |
| أ. د. قاسم الصراف | نائب مدير التحرير |
| أ. د. بدر عمر العمر | |
| أ. د. محمد الرميحي | |
| د. عدنان شهاب الدين | |
| أ. د. فوزية عباس هادي | |
| د. بدر عثمان مال الله | |
| د. محمد رضا عبدالله جوهر | |


## أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:


د. أنور عبدالله النوري
أ. د. حامد عمار
أ. د. أسامة الخولي
أ. د. محمد جواد رضا
أ.د. رجاء أبو علام

## محتويات العدد المائــة وأربعة


| | الصفحة |
|---|---|
| * افتتاحية العدد | 8 |
| * البحوث والدراسات: | |
| - تطوير أداة لقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني في ضوء نظرية القياس الكلاسيكية<br>أ. د. نعمان محمد صالح الموسوي | 9 |
| - رؤية مقترَحة للتربية الرقمية في رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية الملهِمة<br>أ. م. د. عبد الغني أحمد علي الحاوري | 39 |
| - تأثير الألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية من وجهة نظر أولياء الأمور<br>د.جميلة محمد محمد الكمالي | 75 |
| * كتاب العدد: | |
| - ثورة الذكاء الاصطناعي في التعليم<br>عرض ومراجعة: أ.د. خالد صلاح حنفي | 105 |
| * المقالات: | |
| - - الطفل وسيرورات التعلم في ظل المقاربة البياجوية الكلاسيكية والجديدة<br>د. أحمد الدهمي<br>د. عمر اكراصي | 111 |

## افتتاحية العدد

مثل كل شيء جديد في عالم التربية والتعليم، تأتي التربية الرقمية كاستجابة لمتطلبات العصر الذي يزخر بعطاءات مبتكرة في شتى ميادين المعرفة والعلوم الإنسانية، فالألعاب أصبحت إلكترونية، والاختبارات أصبحت إلكترونيه، والتعليم أصبح رقمياً، والذكاء أصبح اصطناعيا.

فأمام هذا الطوفان من المتغيرات في عالم التربية والتعليم، أيقنت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية من أن تفتح مجالاً للخوض في هذه المواضيع إيماناً منها بأهمية دورها في مجال التربية والتعليم بهدف خدمة الطفولة العربية ونمائها.

ولهذا خصص ملف هذا العدد لموضوع «**الطفولة والتربية الرقمية**» ليضم ثلاثة بحوث ميدانية، وكتاب ومقال.

ففي البحث الأول، تناول الباحث موضوع تطوير أداة لقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في مملكة البحرين نحو الاختبار الإلكتروني في ضوء نظرية القياس الكلاسيكية على اعتبار أن الاختبار الإلكتروني هو أحد الوسائل الحديثة التي يعتمد عليها التعليم في قياس مستويات المعرفة في الوقت الحاضر.

ويطرح البحث الثاني رؤية الباحث لواقع التربية الرقمية في مدارس رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية الملهمة، وقد خرج البحث بمجموعة من التوصيات أبرزها استكمال توفير البيئة التحتية الرقمية من أجهزة وتقنيات وبرامج إلكترونية ضرورية لتعزيز التربية الرقمية.

أما البحث الثالث فيهدف إلى التعرف على الألعاب الإلكترونية الأكثر تقبلاً وانتشاراً بين الأطفال مع تبيان الكشف عن الآثار الإيجابية والسلبية لهذه الألعاب، علماً بأن الآثار الإيجابية لهذه الألعاب تتمثل في كونها بيئة تعليمية ثرية تمد الأطفال بالتجارب الحية التي تساعدهم في تنمية ذكائهم وقدراتهم ومهاراتهم الضرورية للتعليم.

وجاء كتاب العدد ليخوض في موضوع ثورة الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويسلط الضوء على الدور المتنامي للذكاء الاصطناعي في تحسين البيئة التعليمية عل مختلف المستويات وفي مكوناتها الثلاثة: دعم المعلمين، ودعم الطلاب، ودعم الإدارة التعليمية.

أما مقال العدد، فقد أخذ على عاتقه البحث في موضوع الطفل وسيرورات التعليم في ظل المقارنة البياجوية الكلاسيكية والجديدة التي تحدد مسار مخرجات تعليمية أكثر عمقاً واستدامة.

**والله ولي التوفيق**

**هيئة التحرير**

البحوث والدراسات

# تطوير أداة لقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني في ضوء نظرية القياس الكلاسيكية

**Doi**: 10.29343/1-104-1

**أ. د. نعمان محمد صالح الموسوي**

**أستاذ القياس والتقويم التربوي بقسم علم النفس كلية الآداب -جامعة البحرين- مملكة البحرين**

**الملخص:**

استهدفت الدراسة الحالية بناءَ أداة لقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني، وذلك باستخدام نظرية القياس الكلاسيكية. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بإعداد الصورة الأولية للمقياس بين (24) فقرة، حيث تم تطبيق المقياس على (256) طالبًا بالمرحلة الإعدادية، تتراوح أعمارهم من (12-15) سنة، تم اختيارهم بأسلوب عينة كرة الثلج. وأشارت النتائج إلى أن المقياس المطوَّر يتكوّن من أربعة أبعاد (عوامل)، حيث إن النموذج الرباعي يحقق أفضلَ شروط المطابقة مع بيانات العينة البحثية، قياسًا للنموذج الخماسي.

تكوّن المقياس في صيغته النهائية من (20) فقرة ذات خصائص سيكومترية مناسبة، حيث بيّنت النتائج أن معاملات الصعوبة لفقرات المقياس تتراوح بين (51,04) - (82,34)، كما أن معاملات التمييز تتراوح بين (0,31) - (0,74)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0,91)؛ وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بصدق وثبات مرتفعين؛ وعليه يوصي الباحث باستخدام المقياس المُطوَّر لتحديد اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه، الاختبار الإلكتروني، النظرية الكلاسيكية، طالب المرحلة المتوسطة.

استُلم البحث في سبتمبر 2024 وأُجيز للنشر في أكتوبر 2024

# Developing a Tool to Measure the Attitudes of Middle School Students Toward the Electronic Test in light of Classical Measurement Theory

**Nu'man M. Al-Musawi**

**Professor- College of Arts- University of Bahrain**

## Abstract

The current study aimed to build a tool to measure middle school students' attitudes toward the electronic test, using classical theory. To achieve this goal, the researcher prepared the initial version of the scale of 24 items. The scale was administered to 256 middle school students, and the results indicated that the developed scale consists of four factors, and that this model best meets the Goodness-of-Fit conditions with the sample data.

In its final form, the scale consisted of 20 items with appropriate psychometric properties, as the results showed that the difficulty indices for the scale items ranged from 51.04 - 82.34, and the discrimination indices ranged from 0.31 – 0.74, while the total reliability coefficient of the scale was 0.91. These values indicate that the tool has high levels of validity and reliability; Hence, the researcher recommends using the developed scale to determine the attitudes of middle school students toward the electronic test.

**Keywords: Attitude, Electronic Test, Classical Theory, Middle School Student.**

## المقدّمة:

أصبح التطور المتسارع لتكنولوجيا التعليم والمعلومات يؤدي دورًا مؤثرًا في تسيير العملية التعليمية، فهو ما يزال يشجّع على ظهور المزيد من المستحدَثات التكنولوجية في التعليم، كالإنترنت والوسائط المتعددة والواقع الافتراضي والتعلم الإلكتروني، الذي أمكن من خلاله تنشيط التفاعل بين المعلم والطلبة من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، وطرح أساليب جديدة لتقويم التعلم، مثل التقويم الإلكتروني، الذي يتم بواسطة تقنيات الحاسوب وشبكاته، حيث يتم تنفيذ كافة أنشطة التقويم وتصحيحها، ورصد النتائج، مع الحفاظ على السرية، وخصوصية المُتعلم (خليل، 2017: 26).

ويمثل الاختبار الإلكتروني أحدَ التقنيات الحاسوبية التي يتم فيها توظيف الأجهزة والبرمجيات التعليمية لتقويم أداء الطلبة إلكترونيًّا، سواء تزامنيًّا عبر الإنترنت أو بصورة غير تزامنية بالقاعات الدراسية، وتقديم التغذية الراجعة الفورية؛ مما يؤدي إلى تحسين دافعية التعلم لدى الطالب (حجة والوريكات، 2019: 112). وقد ازداد توظيفُ الاختبارات الإلكترونية في التدريس والتعلم في ظل تنامي دور تكنولوجيا التعليم خلال ظروف التدريس الطارئة (Topuz, et al., 2022: 5)، والحاجة لمنصّات التعلم الإلكتروني المباشر في فترة تفشي جائحة كورونا بالعالم (الموسوي، 2020: 16).

ويتوفر نوعان للاختبارات الإلكترونية، هما: الاختبار المُحوسَب (غير الموائم)، وهو مجموعة من الأسئلة يتم عرضها إلكترونيًّا على المتعلم بشكل خطي يتطابق مع شكل الاختبار الورقي (التقليدي)، من ناحية عدد الأسئلة، وترتيبها، وطريقة عرضها على الشاشة؛ والاختبار المُحوسَب الموائم (Computerized Adaptive Test)، الذي يتم تفصيله لكل فرد بحسب قدرته أو تحصيله. وفي هذا الاختبار، يتم المُضاهاة بين صعوبة أسئلة الاختبار ومستوى القدرة الحقيقية للمُتعلم، التي يقيسها الاختبار؛ أي أنه يتم اختبار الفرد بأسئلة مختلفة تناسب مستوى قدرته (درجته الحقيقية)، وذلك للحصول على أكبر قدر من المعلومات حول هذا المستوى (علّام، 2005: 297).

ويختلف تعريف الاختبار الإلكتروني المحوسَب (غير الموائم)، وهو الأكثر استخدامًا لأغراض التقويم الإلكتروني لطلبة المدارس والجامعات، بحسب الهدف المتوقَع من الاختبار وموقعه الفعلي في المنظومة التعليمية. ففي حين يرى أبو قرص (2019: 25) أن «الاختبار الإلكتروني يهدف إلى تأسيس بنوك للأسئلة، ودراسة جودتها وفاعليتها من خلال التحليل الإحصائي؛ مما يسهم في تدعيمها بوسائل تعليمية متعددة، تساعد في استخراج نتائج التلاميذ فورًا بعد الاختبار، وبأقل وقت وتكلفة»، فإن عبيد والمالكي (2020: 149) يعتقدان أن الاختبارات الإلكترونية هي «إحدى إجراءات التقويم التي تتم بصيغة إلكترونية (عبر برنامج البلاك بورد أو وسائل التواصل الاجتماعي، مدعومة بالوسائط المتعددة) بهدف قياس مستوى تعلم الطالب بالبرنامج، وتحليل النتائج إلكترونيًّا». ويتكون الاختبار الإلكتروني من أسئلة موضوعية ومقالية متنوعة، ويتم تصميمه بواسطة «إحدى البرامج الحاسوبية وفقًا للمعايير البنائية لتصميم الاختبارات الإلكترونية» (يوسف، 2016: 15).

وبالمقارنة مع الاختبارات التقليدية (باستخدام القلم والورقة)، تتميز الاختبارات الإلكترونية بخصائص مهمة، مثل: تقديم الاختبار لأعداد هائلة من الطلبة في الوقت نفسه دون تكلفة، والتفاعلية (قدرة المتعلم على التحكّم في تسلسل المادة)، ودعم استخدام الوسائط المتعددة (النص، الصوت، الرسوم الثابتة والمتحركة، مقاطع الفيديو)، وتوظيف تقنيات الإنترنت في إتاحة البيانات والمعلومات في أي مكان وأي وقت، وتصحيح إجابات الطلبة بسهولة وسرعة، ودقة التقييم ورصد النتائج، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للطلبة وأولياء الأمور (إسماعيل، 2009: 417؛ آل إبراهيم ومباركي، 2021: 55). كما أن الاختبار الإلكتروني «يقيس بعضَ مستويات التفكير (التذكر، والفهم، والتحليل) بشكل أفضل مما يقيسها الاختبارُ التقليدي اليدوي (طه وحسن ويوسف، 2019: 76).

ويرى عدد من الباحثين أن هناك جوانب إيجابية أخرى للاختبار الإلكتروني؛ حيث إنه يتميز أيضًا بخفض نسبة وقوع الفاحص في الخطأ عند تقدير الدرجة النهائية للمتعلم، وإمكانية تشخيص أداء المُتعلم وتحليله، وسرعة وسهولة إجراء الاختبار، وقِصَر زمن الاختبار، وسهولة تحديث المعلومات التي يتضمنها الاختبار، وموضوعية التقويم وعدالته، وسهولة استخراج التقرير؛ وكل ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى صدق الاختبار الإلكتروني وثباته قياسًا للمعايير المماثلة لها في الاختبار التقليدي (Hassan & Al Mari, 2016: 23; Holmes, 2015: 3; Zahrani, 2013: 27).

غير أن بعض الباحثين (Alyahya & Almutairi, 2019: 114) يرون أن ميزات الاختبار الإلكتروني قد تنطوي في حد ذاتها على جوانب سلبية. فالقول مثلًا بأن الاختبار الإلكتروني يستغرق زمنًا قصيرًا قياسًا لاختبار القلم والورقة قد يكون غير دقيق؛ ذلك أن إجابة الطالب تكون محددة في صندوق نصي (text box)، ولا بدّ من تعبئته قبل الانتقال للصفحة التالية، وقد يواجه الطالب صعوبات تقنية في أثناء القيام بذلك؛ مما يتطلب منه وقتًا أطولَ للإجابة عن الأسئلة. كما أن سرعة الطالب في الإجابة تتوقف أيضًا على درجة صعوبة أسئلة الاختبار، سواء كان إلكترونيًّا أو ورقيًّا. أضف إلى ذلك أن إجابة الطالب قد تكون صحيحة من حيث المضمون، لكنها قد لا تتطابق مع الإجابة النموذجية المُبرمَجة سلفًا في الاختبار الإلكتروني؛ وبالتالي يفقد الطالب العلامةَ المستحَقة على السؤال. وحينما لا يُسمح للطالب بتغيير إجاباته؛ فإن ذلك يحول دون إمكانية رفع مستوى أدائه.

وإذا كان الغش في الاختبار التقليدي لا يزال يمثل إحدى المشكلات الأكاديمية والتربوية الشائكة، نظرًا لتعدّد طرائق الغش وصعوبة السيطرة عليه (الفضالة والضاعن، 2019: 3)، فقد صارت أساليب الغش، في ظل انتقال المدارس والجامعات إلى التعليم عن بُعد، تتطلب التعاملَ مع أفراد أو مؤسسات تقوم بأداء الاختبارات بدلًا من الطالب أو الكتابة عنه، كما أن الطالب نفسَه صار يأخذ النصوصَ من الإنترنت بدون تعديل الصياغة، ويستعين بالتقنيات الحديثة، كالهاتف النقال، في أثناء أداء الاختبار (المذيع، 2018: 119). ويُعزى ذلك للضغوط النفسية وتدنِّي المستوى الأكاديمي للطالب، وعدم استعداده للاختبار، وخوفه من الرسوب وعقاب الوالدين (أبو عليم، 2021: 241).

وأبرزت بعض الدراسات الحديثة (كريدلة والترهوني وساسي، 2021: 175) تأثيرًا سلبيًّا للاختبارات

الإلكترونية على طلبة الثانوية العامة، متمثلًا في ضعف اكتساب الطلبة للمهارات الرئيسة للغة العربية، وارتفاع معدل الأخطاء اللغوية والإملائية، وعدم قدرة الطالب على الكتابة والتعبير من خلال عرض المعلومات وربط الأفكار، ناهيك عن عدم قدرته على تدوين إجابته بطريقته الخاصة.

وعلى خلفية خصائص الاختبار الإلكتروني وميزاته وعيوبه، يبرز الحديث حول اتجاهات الطلبة نحو الاختبار الإلكتروني كأداة فاعلة لقياس مستوى التحصيل والإنجاز الدراسي. والاتجاه عبارة عن نسق له ثلاثة مكوِّنات، تتبادل التأثير مع بعضها البعض، وهذه المكوِّنات هي: المُكوِّن المعرفي، ويشتمل على المعارف والتصورات والمعتقدات؛ والمُكوِّن الوجداني، ويتضمن مشاعرَ الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه، والمُكوِّن السلوكي، ويشمل استعداداتِ الفرد لاستجابات معيّنة تتفق مع اتجاهه نحو الموضوع قيد البحث (Hewstone, Stroebe, & Jonas, 2016: 243).

وتُعَدّ الاتجاهات مُكونًا أساسيًّا من مُكوِّنات هوية الفرد؛ فأقوال الفرد وسلوكياته اليومية، وردود أفعاله التقييمية للموضوعات ما هي إلا انعكاس لتصوّراته واتجاهاته؛ ولذا من الممكن التنبؤ بسلوك الفرد من خلال اتجاهه؛ فالاتجاهات تؤثر في السلوك المصاحِب لها، كما أنها تؤثر أيضًا في قدرة الفرد على الضبط الواعي لنشاطه العقلي والمعرفي، وتزيد من قدرته على اتخاذ القرار في المواقف المختلفة بشكل أكثر اتساقًا ووضوحًا، مثلما تعينه أيضًا على تحقيق أهدافه (منسي، 1991: 211).

إن الاتجاه يعكس شعورًا إيجابيًّا أو سلبيًّا يتكون لدى الفرد، ويؤثر في استجاباته وآرائه نحو الآخرين والأشياء والموضوعات والمواقف الاجتماعية، ويتحدّد الاتجاه بثلاثة عناصر: الموضوع، والوجهة، والشدّة، ويتخذ في الغالب صبغة عقلانية ومستقرة نسبيًّا، فهو أكثر ثباتًا من الميل (صديق، 2012: 305). وهناك عوامل تساعد في تغيير الاتجاه، ومنها: ضعف الاتجاه المراد تغييره وعدم ثباته في الوقت والمكان، وعدم وضوح وجهة الفرد أساسًا نحو موضوع الاتجاه، وعدم وجود مؤثرات مضادة ووجود خبرات مباشرة تتعلق بالاتجاه، وتؤثر فيه (الخطيب والحديدي، 2010: 85).

لقد ظلت نظرية القياس التقليدية (الكلاسيكية) مرجعًا أساسيًّا وحيدًا لبناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، حيث يتم إعداد المقياس مُتعدد الاستجابة بحسب الخطوات الآتية: تحديد أبعاد المقياس المستهدَف؛ ووضع مسوّدة أولية للمقياس؛ وعرض المسوّدة على المختصّين للتحقق من صدقه؛ وتجريب المقياس على عيّنة أوليّة من المفحوصين للتحقق من درجة ثباته، وإعداد الصيغة النهائية للمقياس (ملحم، 2015: 179–182). ووفقًا للنظرية التقليدية، تعتمد خصائص مفردات المقياس على عيّنة المفحوصين المستخدَمين لتحديد خصائصه السيكومترية، كما أن الخصائص السيكومترية للمفردات تتأثّر بمستوى قدرات أفراد العيّنة المستهدَفة (علاّم، 2005: 48).

ورغم بساطة هذه النظرية، وسهولة تطبيقها، فإن وجه القصور فيها يكمن في اعتماد الخصائص السيكومترية للمقياس، كمعاملات الصعوبة والتمييز والثبات، على خصائص الأفراد الذين تم استخدامهم لتقديرها، واعتماد معاملات تقدير قدرة المفحوص على خصائص المفردات.

وفي المقابل، تفترض نظرية الاستجابة للمفردة، وهي إحدى نظريات القياس المعاصرة، أن السمةَ المرادَ قياسُها هي قدرة معيّنة للفرد، وأن هناك علاقة منتظمة بين مستويات قدرة الفرد، واحتمالات استجابته الصحيحة لمفردات مختلفة. كما تفترض أيضًا أن هناك دالةً مميِّزة خاصة بكل مفردة للمقياس، وأن احتمال الإجابة الصحيحة للفرد عن المفردة المعنية يكون مستقلًا عن ناتج إجابته عن أي مفردة أخرى. وخلافًا للنظرية الكلاسيكية للقياس، تكون خصائص مفردات المقياس، كمؤشر الصعوبة والقدرة التمييزية، منفصلة عن عينة الأفراد التي استُخدمت في تقديرها، ويتم تفسير درجات المقياس استنادًا إلى المفردات، وليس إلى الجماعة المرجعية (التقي، 2009: 68).

وبينما قدّمت النظرية الكلاسيكية نموذجًا واحدًا للقياس، استطاعت نظرية الاستجابة للمفردة تقديم نماذج عدّة، تختلف من حيث عدد المتغيرات المَقيْسَة فيها (Zopluoglu, 2012). غير أن كثيرًا من الباحثين يواجهون عدةَ مشكلات عند استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء الاختبارات، كضرورة أن يكون حجم العينة كبيرًا لحساب معالم المفردات (الصعوبة والتمييز)، حيث إن تقييم الفقرات يتم بمدى ملاءمتها للنموذج المنشود، بينما تتميز النظرية الكلاسيكية بصغر حجم العينة التي تحتاجها، وبساطة تحليلاتها الرياضية قياسًا بالنظرية الحديثة (محاسنة، 2013: 304).

وممّا تقدَّم يتضح أن النظرية الكلاسيكية تُعَد أكثرَ ملاءمةً لتصميم المقاييس وتحديد خصائصها السيكومترية، وينطبق هذا بشكل أكبر على مقاييس الاتجاهات والقيم، حيث إن تقدير قدرة المفحوص يتم بناءً على نمط استجابته لفقرات المقياس؛ وبالتالي فإن هذه القدرة لا تعَدُّ ثابتةً، كما هو الحال في نظرية الاستجابة للفقرة، وهو ما دفع الباحثَ إلى صياغة مشكلة الدراسة الحالية.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد تعاظم صيتُ أنظمة التقييم الإلكتروني عبر الإنترنت (Online Assessment Systems)، واتسع نطاقُ استخدامها بوصفها بديلًا للاختبارات التقليدية (اختبارات القلم والورقة)، بالأخص في الظروف الطارئة، كتلك التي عاشها العالمُ في فترة انتشار وباء كورونا، الذي لا تزال بعض دول العالم تعاني من آثاره السلبية في الوقت الراهن، حيث يتم توظيف التكنولوجيا الرقمية في تطوير برامج الاختبارات الإلكترونية لغرض تقييم القدرات المعرفية والعملية للطالب، وتحسين أدائه المدرسي.

وقد اهتمت بعض الدراسات الحديثة، وبالذات الدراسات المنشورة في السنوات الأخيرة، (Arnò, et al., 2021; Hussein, et al., 2020; Slusky, 2020) بتقييم بعض الخصائص المهمة لأنظمة التقييم عبر الإنترنت، مثل خصائص القفل (Lockdown)، وتحديد هوية المُستخدِم (Identification)، والاستخدام الآمن للإنترنت، وتصميم الواجهة، وكاميرا الويب، وما إلى ذلك.

غير أن الانتقال إلى التعليم الإلكتروني قد تم في معظم دول العالم بصورة سريعة وارتجالية، حيث اتخذت إدارات التعليم الإلكتروني في المدارس والجامعات نمطًا فوقيًّا صارمًا؛ فهيمنت سلطة الأوامر الإدارية (الهرمية)، وبرزت في

حقل التعليم مظاهرُ واضحةٌ للإدارة البيروقراطية التي يسير في إطارها العمل بصورة آلية، والتي تتطلب انضباطًا عاليًا من المعلمين، وتنفيذهم لأوامر الجهات الرسمية وفق مبدأ إشراف المستويات الإدارية العليا على المستويات الدنيا (المليجي، 2011: 10).

وفي ظل هذه الظروف، ظهرت الحاجة إلى أدوات قياس فعالة لتقييم نُظم التعلم الإلكتروني باستخدام شبكة الإنترنت. وإذا كانت الدراسات التي تم إجراؤها لهذا الغرض في بداية انتشار استخدام التعلم الإلكتروني (Foster & Layman, 2013; Karim & Shukur, 2016) قد ركّزت على بعض الجوانب الفنية للاختبار الإلكتروني، كأحد مكونات نُظم التقييم الإلكتروني ذات الصلة بالمعلم، مثل استخدام منصات التعلم الإلكتروني، وتوظيف كاميرا الويب لمراقبة الطالب، وتقييم التفاعل بين المُمتحَنين، وتحديد هوية المُستخدم (الطالب)، وتقدير المخاطر الأمنية للتقييم، فقد اهتمت أبحاثٌ أخرى (أحمد، 2019؛ البركاتي، 2022؛ عبد الموجود وحسين، 2021؛ الكندري والحميدان، 2019) بالجوانب الانفعالية للأداء على الاختبار، التي تتعلق بالطالب، وترتبط أساسًا باتجاهاته نحو الاختبار الإلكتروني، ومدى تفضيله للاختبار الإلكتروني على الاختبار التقليدي (حسن ومحمود، 2018؛ عبد الحميد، 2021)، ووجهة نظره حيال التقييم الإلكتروني (بن مبرد، 2021).

ورغم الجوانب الإيجابية لهذه الدراسات، إلا أنها لم تخلُ من عدة ثغرات: الأولى، هي أن غالبية هذه الدراسات قد تم إعدادها لتلائم البيئة التعليمية الجامعية؛ والثانية هي أن أبعاد بعض هذه المقاييس غير واضحة، ففي دراسة البركاتي (2022)، على سبيل المثال، تم تسمية بُعْد (المشاعر نحو الاختبارات الإلكترونية)، رغم أن المقياس المطوَّر بأكمله يعكس مشاعرَ الطالب؛ والثالثة هي أن الباحثين لم يقدّموا أسبابًا منطقية علمية تبرِّر اختيارَ الفقرات وتصنيفَها وتحديدَ عددها، حيث إن معيار تحديد العدد جاء اعتباطيًّا وليس علميًا. أما الدراسات التي تناولت طلبةَ المرحلة المتوسطة والثانوية (آل إبراهيم والمباركي، 2021؛ بن مبرد، 2021)، فقد تم إعدادها بدون رؤية تربوية فكرية؛ فجاءت استجابةً لحاجات طارئة، وليس لحاجة الميدان فعلًا لبناء أدوات صادقة للتقييم الإلكتروني.

ولذا جاءت هذه الدراسة لكي تَجبُرَ نواحي القصور في الدراسات السابقة، وتتجاوزَ ثغرات بناء أدوات التقويم. وبمقتضى ذلك، قام الباحث بصياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

1 – ما خطوات بناء مقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني؟
2 – ما البناء العاملي المناسب لمقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني؟
3 – ما الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني؟

## أهداف الدراسة:

1 – تحديد خطوات بناء مقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني.
2 – تحديد البناء العاملي لمقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني.
3 – تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات الطلبة نحو الاختبار الإلكتروني.

## أهمية الدراسة:

1 – تنبع أهمية هذه الدراسة من الأهمية التي تضطلع بها الاختباراتُ الإلكترونية في العصر الراهن، والدور الذي تضطلع به التكنولوجيا الرقمية لجعل عملية تقويم أداء المتعلم أكثر صدقًا وثباتًا وكفاءة.

2 – الحاجة إلى بناء أدوات لقياس اتجاه طلبة المدرسة المتوسطة نحو الاختبارات الإلكترونية، وذلك في ظل نقص الدراسات السابقة في هذا المجال، وضعف صدق الأدوات المتوفرة في الميدان وثباتها.

3 – يضيف هذا البحث إلى المكتبة العربية أداةً جديدةً لقياس اتجاه الطلبة نحو التقييم الإلكتروني، تم اختيار أبعادها، وتحديد مضمون كل منها، وعدد الفقرات المندرجة تحته، بطريقة علمية ومنهجية.

4 – تعَدُّ هذه الأداةُ صيغةً تكميلية للأداة التي طورّها الباحث لتقييم اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو التعلم الإلكتروني (Al-Musawi, 2014)، التي لاقت رواجًا واسعًا في الوسط الأكاديمي الجامعي، نظرًا لفاعليتها العملية، وسهولة تطبيقها، ولا سيما في ظل انتشار وباء كورونا في جميع أنحاء العالم.

## حدود الدراسة:

1 – **الحدود المكانية**: تقتصر الدراسة على طلبة المدارس الإعدادية (المتوسطة) في مملكة البحرين.

2 – **الحدود الزمنية**: تقتصر الدراسة على الفصل الثاني للعام الدراسي 2023 / 2024م.

3 – **الحدود الموضوعية**: تقتصر الدراسة على بناء مقياس لاتجاهات الطلبة نحو الاختبار الإلكتروني.

## مصطلحات الدراسة:

**الاختبار الإلكتروني**: مجموعة متنوعة من الأسئلة بأشكال مختلفة (اختيار من متعدد، صواب وخطأ، إلخ)، تم تصميمها باستخدام إحدى البرمجيات أو تقنيات الحاسوب وشبكاته، لقياس مستوى أداء الطالب في مجال دراسي معيَّن إلكترونيًّا، وتصحيح الاختبار بما يضمن الشفافيةَ وتوفيرَ الوقت.

**اتجاه الطالب نحو الاختبار الإلكتروني**: ويُقصَد به في هذه الدارسة وجهةُ نظر الطالب، بوجه عام، في الاختبار الإلكتروني، ويتضمَّن ذلك رأيَه في الجوانب الإيجابية والسلبية للاختبار الإلكتروني، وتجربتَه الشخصيةَ في أداء الاختبار الإلكتروني، ومزايا الاختبار الإلكتروني قياسًا بالاختبار الورقي.

**نظرية القياس الكلاسيكية**: إحدى نظريات القياس التي ترتكز على مفهوم الدرجة الحقيقية والدرجة الخطأ، وتفترض إمكانيةَ تطبيق الاختبار عدةَ مرّات على الفرد في ظروف مختلفة، والحصول على درجات ملاحظة، يمثِّل متوسطُها درجةَ الفرد الحقيقية التي تعَدُّ مقدارًا ثابتًا يعكس قدرتَه.

**طالب المرحلة المتوسطة**: هو الطالب الذي يدرس في الصف الأول أو الثاني أو الثالث الإعدادي وفقَ نظام التعليم الرسمي المعتمَد في مملكة البحرين، ويقع في المرحلة العمرية 12 – 15 عامًا.

## الدراسات السابقة:

سيتم في هذا القسم من الدراسة عرضُ الدراسات السابقة التي تم فيها بناء أدوات لقياس اتجاهات الطلبة نحو الاختبار الإلكتروني، والتعقيب عليها. وسيتم العرض ضمن المحاور التالية:

**(1) دراسات تناولت بناءَ أدوات لقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني:**

**دراسة الخيري (2019)**: هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج مقترَح في الدراسات الاجتماعية، قائم على أدوات الجيل الثاني للويب لتنمية الوعي بتحديات التنمية المستدامة والمسؤولية الوطنية، والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. فقد اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، وبيّنتِ النتائجُ أنه يوجد فَرْقٌ ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (مجموعة البحث) في مقياس الوعي بتحديات التنمية المستدامة المطبَّق قبليًّا وبَعديًّا لصالح متوسط درجاتهم في التطبيق البَعدي. وقد أكدت النتائج على أهمية تفعيل الأنشطة التعليمية التقليدية والإلكترونية في تعلم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية والمراحل التعليمية.

**دراسة فخرو وغريب وأبو عكر (2023)**: هدفت إلى تقدير معامل الارتباط بين الانهماك المعرفي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني في ظل التحول الرقمي للتعليم بالمرحلة الإعدادية في دولة قطر. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم اختيار عيّنة الدراسة عشوائيًّا، وتكوّنت من (190) طالبًا، وأعد الباحثون مقياسًا للانهماك المعرفي ومقياسًا آخرَ للاتجاه فخرو وغريب وأبو بكر (2023): هدفت إلى تقدير معامل الارتباط بين الانهماك المعرفي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني في ظل التحول الرقمي للتعليم بالمرحلة الإعدادية نحو التعلم الإلكتروني. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانهماك المعرفي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني.

**(2) دراسات تناولت الكشف عن اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الاختبارات الإلكترونية:**

**دراسة (Berg & Lu, 2014)**: هدفت إلى تعرّف اتجاهات طلبة الجامعة نحو استخدام الاختبارات المحوسَبة مقارنة بالاختبارات التقليدية في تايوان، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (46) طالبًا، واستخدمت الدراسة المنهجَ الوصفيَّ. وأبرزت الدراسة اتجاهاتٍ إيجابيةً لدى الطلبة نحو استخدام الاختبارات المحوسَبة بشرط عدم تعيين وقت محدد للإجابة عن أسئلة الاختبار، كما أظهرت تفضيلَ الطلبة لعقد هذا النوع من الاختبارات في المنزل، وليس في الجامعة.

**دراسة (Liu, et al., 2015)**: استقصت هذه الدراسة طرائقَ تقبّل الطلبة ومدركاتهم نحو تحسين الاختبارات المحوسَبة، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (325) طالبًا في كليات المجتمع بتايوان. وباستخدام المنهج الوصفي، أبرزت نتائج الدراسة قبولًا إيجابيًّا للاختبارات المحوسَبة من جانب الطلبة، مثلما أبرزت أيضًا ثقةَ المتحنين أنفسهم بإجراءات الاختبار، وبطريقة اختبار الطلبة بواسطة الحاسوب، وعدم وجود قلق لديهم بشأن نتائج الاختبار.

**دراسة (James, 2016)**: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوّقات تطبيق الاختبارات المحوسبة، وقد تم تطبيقها على عينة عشوائية من (221) طالبًا بقسْم علم النفس بجامعة نيو إنجلند بأستراليا، وأظهرت النتائج معوّقاتٍ كبيرةً تواجه الطلبةَ في أثناء عقْد الاختبارات المحوسَبة، تتعلق بالأمور التقنية والفنية، كوجود تحديات خاصة بسرعة الإنترنت، ونظام الاختبارات نفسه، وانعدام أمن سرية الاختبارات، نظرًا لعدم وجود نظام آمن مُحكَم موثوق فيه للاختبارات المحوسبة في الجامعة.

**دراسة حسن وآل مرعي** (2016): هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية التربية بجامعة نجران نحو الاختبار الإلكتروني. استخدمت الدراسة المنهجَ الوصفي، وتم إجراؤها على عينة مكونة من (53) عضوَ هيئةِ تدريس، و (218) طالبًا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات المعرفية كانت إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما كانت إيجابية إلى حدٍّ ما عند الطلبة، أما الاتجاهات الوجدانية فقد ظهرت إيجابية إلى حد ما عند كل من الطلبة والأساتذة.

**دراسة العمري وعيادات** (2016): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصوّرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة اليرموك حول استخدام الاختبارات المُحوسبة في التعليم. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (120) عضوَ هيئةِ تدريس، و (30) طالبًا وطالبة في جامعة اليرموك بالأردن. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تصوّرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة جاءت بدرجة متوسطة (محايدة).

**دراسة عبيد والمالكي** (2020): هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف اتجاهات الطلبة المعلمين بجامعة نجران نحو الاختبارات الإلكترونية. تكوّنت العينة من 86 طالبًا في كلية التربية والعلوم والآداب، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء مقياس للاتجاهات من 28 عبارة مشمولة ضمن أربعة أبعاد، بواقع (7) عبارات لكل بُعد، وهذه الأبعاد هي: معرفة طبيعة الاختبارات الإلكترونية، وأهمية الاختبارات الإلكترونية، والخوف والقلق منها، ومعوقات تفعيلها، وتم التحقق من خصائصه السيكومترية. وبيّنت النتائج أن اتجاهات الطلبة المعلمين بالجامعة نحو الاختبارات الإلكترونية كانت إيجابية بدرجة كبيرة.

**دراسة موسى وكاشف وضحا** (2020): هدفت إلى تعرّف اتجاهات الطلبة والأساتذة بكلية التربية بجامعة دمنهور في مصر نحو التصحيح الآلي والاختبارات الإلكترونية قبل تطبيقهما على الطلبة، وتعرف مستوى رضا الطلبة عنهما بعد التطبيق. تكوّنت العينة من 44 أستاذًا و203 طلبة، وتم بناء مقياس لتحديد اتجاهات الأساتذة والطلبة نحو الاختبارات الإلكترونية، يتكون من 18 مفردة تقيس المكونات المعرفية، والوجدانية، والسلوكية للاتجاه، وبواقع (6) مفردات عن كل بُعد، كما تم التحقق من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج أن اتجاهَ الطلبةِ والأساتذة نحو التصحيح الآلي والاختبارات الإلكترونية إيجابيٌّ بدرجة متوسطة (محايدة)، بينما جاء اتجاه أساتذة الكلية نحوهما إيجابيًّا.

**دراسة عبد الحميد** (2021): سعت إلى تعرّف اتجاهات طلبة أقسام المكتبات والمعلومات في الجامعات المصرية نحو الاختبارات الإلكترونية. وباستخدام المنهج الوصفي، تم إعداد استبانة تتكون من (20) فقرة، وتم تطبيقها

على عينة من (311) طالبًا. وبينت نتائج الدراسة أن الطلبة الجامعيين يتخذون اتجاهاتٍ إيجابيةً نحو الاختبارات الإلكترونية، وأن هناك صعوباتٍ تواجه تطبيقَ الاختبارات الإلكترونية، من مثل عدم امتلاك الطالب لمهارات استخدام الحاسوب والإنترنت، وكثرة انقطاع الاتصال بالشبكة. وأوصت الدراسة بنشر ثقافة تطبيق الاختبارات الإلكترونية بين الطلبة والأساتذة.

**دراسة البركاتي (2022)**: هدفت إلى تطوير مقياس لاتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الإلكترونية بجامعة أم القرى في السعودية، وتعرّف دلالات الصدق والثبات للمقياس المطوّر. تكونت عينة الدراسة من (441) طالبًا في مرحلة البكالوريوس، وقامت الباحثةُ ببناء مقياس لتحديد اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الإلكترونية، يتكوَّن من 29 بندًا موزّعًا على ثلاثة أبعاد، وهي: الاتجاه نحو إيجابيات الاختبارات الإلكترونية (13 بندًا)، والاتجاه نحو سلبيات الاختبارات الإلكترونية (9)، ومشاعر الطالب نحوها (7)، وبيّنت النتائجُ أن المقياسَ يتمتع بمستوى عالٍ من الصدق والثبات. كما أظهرت النتائج مستوى مرتفعًا من الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية لدى طلبة جامعة أم القرى.

**دراسة الصوص (2022)**: استهدفت تعرّف آراء طلبة الجامعة العربية المفتوحة في الأردن بشأن الاختبارات الإلكترونية، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (126) طالبًا. قام الباحث بتصميم أداة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الإلكترونية، تكوّنت من قسمين: تضمن القسم الأول (29) فقرة مغلقة، بينما تضمّن القسم الثاني (7) أسئلة مفتوحة. وأظهرت نتائج الدراسة اتجاهاتٍ إيجابيةً لدى الطلبة نحو المسائل التنظيمية للاختبارات الإلكترونية، كزمن الاختبار، الوقت اللازم لظهور النتيجة، الدعم الفني، بيئة التقويم، إلخ، وكذلك نحو محتواها، كشروحات المدرس على الموقع الإلكتروني للمادة، ومدى سهولة الأسئلة أو صعوبتها، وطريقة توزيع العلامات، والتغذية الراجعة للطالب، إلخ.

**دراسة الشعراوي وأبو الفضل (2023)**: هدفت إلى تطوير أداة لقياس اتجاهات الطلاب نحو الاختبارات الإلكترونية، حيث تكوّن المقياس من (28) فقرة، موزَّعة بالتساوي على أربعة أبعاد، وهي: خبرة الطلبة بطبيعة الاختبارات الإلكترونية، والهدف من تطبيقها، والرغبة في استخدامها، والقلق من تطبيقها. وعلى أثر تطبيق المقياس إلكترونيًّا على عينة عشوائية من (190) طالبًا بكلية التربية الرياضية بجامعة العريش، بيّنت نتائجُ الدراسة أنه يتوفر لدى الطلبة معرفةٌ بدرجة كبيرة بطبيعة الاختبارات الإلكترونية، وبأهداف تطبيقها، والرغبة في استخدامها، غير أن بعض المخاوف تنتابهم بشأن احتمالية بروز مشكلات فنية وتقنية في أثناء تطبيق الاختبارات.

**(3) دراسات تناولت مزايا الاختبارات الإلكترونية قياسًا بالاختبارات الورقية (التقليدية):**

**دراسة الخزي والزكري (2011)**: هدفت إلى تعرّف مدى التكافؤ بين الاختبارات الإلكترونية والورقية في قياس التحصيل الدراسي الجامعي، ومدى تأثير تعرّض الطلبة للاختبارات الإلكترونية على اتجاهاتهم نحوها. تم استخدام

المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (316) طالبًا في كلية التربية بجامعة الكويت، واستخدم الباحثان نسختين متماثلتين من الاختبارات: ورقية وإلكترونية. وقد أظهرت النتائج تكافؤَ الاختبارات الإلكترونية والورقية في قياس تحصيل الطالب، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الزمن المطلوب لأداء الاختبار لصالح الاختبارات الإلكترونية، كما أبرزت النتائج أيضًا ارتفاعًا في مستوى الاتجاه الإيجابي نحو الاختبارات الإلكترونية لدى الطلبة بعد معايشتهم لتجربتها.

**دراسة حسنين (2017):** هدفت إلى تعرّف اتجاهات طلاب التعليم المفتوح نحو الاختبارات الإلكترونية، وتكوّنت عينة الدراسة من (283) طالبًا في برنامج التربية بالجامعة العربية المفتوحة بالأردن. تم استخدام المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى تفضيل الطلبة للاختبارات الإلكترونية على الاختبارات الورقية، نتيجة لسهولة أداء الاختبارات الإلكترونية، وسرعة استخراج نتيجتها، وإمكانية التحرّر من قيود الزمان والمكان، وإمكانية استخدام الهاتف المحمول في إجراء الاختبار الإلكتروني.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من تحليل الدراسات السابقة ما يلي:

1 – إن البحوث التي هدفت بصورة مباشرة إلى تطوير أدوات لقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة (الإعدادية) نحو الاختبارات الإلكترونية، في حدود علم الباحث، نادرة، حيث جاء تطوير الأدوات عرضيًا؛ أي لخدمة أهداف أخرى، كما في دراسة الخيري (2019)، التي سعت إلى اختبار فاعلية برنامج مقترَح في الدراسات الاجتماعية، يقوم على الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكذلك دراسة فخرو وآخرين (2023)، التي استهدفت تقدير معامل الارتباط بين الانهماك المعرفي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني في ظل التحول الرقمي للتعليم بالمرحلة الإعدادية.

2 – إن عينات معظم الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تطوير أدوات لقياس اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الإلكترونية تقتصر على طلبة المرحلة الجامعية الدنيا، ومنها دراسة الشعراوي وأبو الفضل (2023)، وكذلك دراسة موسى وآخرين (2020)، التي شملت أيضًا عينة أساتذة الجامعة إلى جانب الطلبة، ودراسة عبد الحميد (2021). وينطبق ذلك على الدراسات الأجنبية، كدراسة (Berg & Lu, 2014)، ودراسة (Liu, et al., 2015)، (James, 2016). كما أن هذه العينات صغيرة، وتطوعية، ويتم إرسالها للطلبة على الفيس بوك والواتس أب (عبد الحميد، 2021: 177).

3 – يُلاحظ أيضًا أن مقاييس اتجاهات الطلبة تتمحور حول مزايا الاختبارات الإلكترونية وعيوبها، وقلّما تركِّز على تجربة الطالب في الاختبار الإلكتروني، ومعوّقات تطبيق الاختبار، وكيف تغلّب عليها، وهو ما سيتم التركيز عليه في هذه الدراسة. كما أن بناء أدوات قياس الاتجاهات لم يتم وفق المنهجية المعتمَدة في كتب القياس والتقويم التربوي والنفسي (عودة، 2010؛ الموسوي، 2022).

4 – استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، واختيار المنهجية المناسبة لدراستها، وبناء أدوات الدراسة، والتحقّق من خصائصها السيكومترية، وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

## منهجيّة الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهجَ الوصفيَّ الذي يهتم «بوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادًا على جَمْع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا، لاستخلاص دلالاتها، والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث» (الكسباني، 2012: 86).

### عيِّنة الدراسة:

تألّف مجتمعُ الدراسة من طلبة المدارس المتوسطة في مملكة البحرين، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (256) طالبًا، تتراوح أعمارهم بين (12 – 15 سنة)، بمتوسط عمر يساوي (13,5) سنة، وانحراف معياري يساوي (0,85). وتم اختيار أفراد العينة بطريقة كرة الثلج (الخليلي، 2012: 165)، حيث تم اعتماد مشاركة الطالب التطوّعية في الإجابة عن فقرات أداة (مقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبارات الإلكترونية) معيارًا لاختياره ضمن أفراد العينة. وقد تم تصميم مقياس الاتجاهات من خلال تطبيقات جوجل (Google Forms)، ومشاركته مع الطلبة في المجموعات الإلكترونية الخاصة بهم، وتلقّي استجاباتهم على موقع خاص صُمِّم على الإنترنت، حيث بلغ عددُ المستجيبين لفقرات المقياس (256) فردًا، وهذا العدد يمثل عددَ أفراد عينة الدراسة.

### أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير مقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني، حيث تكوّن المقياس بصيغته النهائية من (20) فقرة، وهذه الفقرات تمثِّل المؤشرات الأدائيّة لاتجاه الطالب ضمن أربعة مجالات أساسية للتقويم، وتم التحقّق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرائق المناسبة.

### الأساليب الإحصائية:

لغرض تحليل البيانات، استخدم الباحث الحزمةَ الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبرمجية ليزرل (LISREAL) لمقارنة نماذج العوامل المستخرَجة من التحليل العاملي، وبرنامج (PARASCAL) لتقييم الخصائص السيكومترية للمقياس المُطور.

## عرض نتائج الدراسة:

### أولاً – عرض نتائج السؤال الأول:

ينصّ السؤال الأول على ما يأتي: «ما خطوات بناء مقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني؟».

وللإجابة عنه، اتبع الباحث الخطوات الآتية لبناء المقياس (خطاب، 2001: 440-445):

**الخطوة الأولى – تحديد النموذج الذي يمثل اتجاه الطالب نحو الاختبار الإلكتروني.** إن الاتجاه، كما سبق ذكره، يظهر تقييم الفرد (الطالب) إيجابًا أو سلبًا لأدائه سلوكًا محددًا (Ajzen, 2005)، ويتمثل الاتجاه، حسب نموذج دافس (Davis, 1989: 335)، في ثلاثة عوامل أساسية، وهي:

(1) **الفائدة المُدرَكة (Perceived Usefulness)**: هي الدرجة التي تحدد مدى اعتقاد المُستخدم بأن استخدام نظام معيّن سوف يرفع من مستوى أدائه. وفي الدراسة الحالية، فإن ذلك يعني اعتقاد الطالب أو إدراكه بأن استخدام الاختبار الإلكتروني في تقويم أدائه بالمقرر يؤدي إلى تحسين مستواه.

(2) **سهولة الاستخدام المُدرَكة (Perceived Ease of Use)**: هي الدرجة التي تحدد مدى اعتقاد الفرد بأن استخدام نظام معيّن لن يتطلّب منه مجهودًا. وفي هذه الدراسة، فإن ذلك يعني إدراك الطالب بأن استخدام الاختبار الإلكتروني سهل، ومن المُحتمل أنه سيستخدمه؛ لأنه يحظى بقبوله.

(3) **التوافق (Compatibility)**: هي الدرجة التي تحدد مدى اعتقاد الفرد بأن نظام تكنولوجيا التعليم والمعلومات يتوافق مع الخبرة السابقة والمتطلبات الراهنة للمُستخدِم. وفي الدراسة الحالية، فإن ذلك يعني إدراك الطالب بأن نظام التقويم الإلكتروني ينسجم مع احتياجات الطالب وخبراته السابقة.

**الخطوة الثانية – تحديد أبعاد اتجاه الطالب نحو الاختبار الإلكتروني:** لتحقيق هذه الخطوة، اطَّلع الباحث على الأطر النظرية والكتابات التي تناولت القياسَ النفسي والتقويمَ الإلكتروني (خليل، 2017؛ محاسنة، 2013)، وقام بمراجعة الدراسات السابقة، بالأخص تلك التي تم فيها بناء أدوات لقياس اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الإلكترونية (البركاتي، 2022؛ الشعراوي وأبو الفضل، 2023)، واستعان بدراسات سابقة حول التقويم الإلكتروني (Alruwais, Wills, & Wald, 2016).

وعلى خلفية اطِّلاع الباحث على الدراسات والنماذج السابقة المرتبطة بتصميم مقاييس الاتجاه، تم تسمية أربعة أبعاد، تشكِّل في إطارها العام اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني، وهي: مزايا الاختبار الإلكتروني؛ وعيوب الاختبار الإلكتروني؛ وتجربة الطالب في استخدام الاختبار الإلكتروني بالمدرسة؛ والاختبار الإلكتروني مقابل الاختبار الورقي.

**البُعد الأول**: مزايا الاختبار الإلكتروني، ويتناول هذا البُعد الجوانبَ الإيجابية للاختبار الإلكتروني، كسهولة التطبيق والتصحيح، وسرعة استخراج نتيجة الطالب في الاختبار، وما إلى ذلك.

**البُعد الثاني**: عيوب الاختبار الإلكتروني، ويتناول هذا البُعد الجوانب السلبية للاختبار الإلكتروني، من مثل عدم إمكانية تطبيق الاختبار الإلكتروني في جميع المواد الدراسية، وسهولة الغش، وغيرها.

**البُعد الثالث**: تجربة الطالب في استخدام الاختبار الإلكتروني في سياق البيئة التعليمية، ويرتبط بمدى حاجة الطالب إلى التدرّب على مهارات الحاسوب، ومدى تمثيل الدرجة المستحَقة في الاختبار للمستوى الحقيقي للطالب، ومدى خلوها من ذاتية المعلم، وكيفية تقليل الغش في الاختبار، وغيرها.

**البُعد الرابع**: الاختبار الإلكتروني مقابل الاختبار الورقي، ويتم في هذا البُعد المقارنة بين الاختبار الإلكتروني (المحوسَب) والاختبار الورقي (التقليدي)، من حيث المزايا والمثالب، ودواعي الاستخدام.

**الخطوة الثالثة – اعتماد سلَّم ليكرت الخماسي في تدريج الفقرات**، بحيث يتضمّن المقياس المستويات الخمسة: موافق جدًّا (5)، موافق (4)، لا أدري (محايد) (3)، معارض (2)، معارض جدًّا (1).

**الخطوة الرابعة – كتابة فقرات المقياس في ضوء الاعتبارات والمحكّات المعتمَدة في أدبيات التقويم التربوي (عودة، 2010)**، واعتمادًا على خبرة الباحث الشخصية الطويلة في بناء المقاييس التربوية والنفسية، وبالإفادة من الأدوات السابقة ذات العلاقة (الصوص، 2022؛ عبيد والمالكي، 2020).

وفي ضوء ذلك، تم بصورة مبدئية بناء (24) فقرة من نوع ليكرت، وبواقع (6) فقرات لكل من الأبعاد الأربعة، وبما يغطِّيها بشكلٍ شامل ومتوازن. وعند كتابة الفقرات، راعى الباحث أن تكون الفقرة مختصرةً وواضحة المعنى لطالب المرحلة المتوسطة، كما هو متَّبع في مقاييس الاتجاهات.

وقد تم عرض المقياس بنسخته الأولية على (10) مُحكِّمين من أهل الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية، حيث طُلب إليهم تحديد مدى انتماء الفقرة للبُعد الذي تنتمي إليه، ومدى دقة صياغتها اللغوية، ومدى توافق محتواها مع الممارسات الفعليّة السائدة لدى طلبة المرحلة المتوسطة عند استخدام تقنيات التواصل الإلكتروني، وارتباطها بأهداف المقياس، وإضافة أية فقرات أو اقتراحات يرونها مناسبة. وقد نالت جميع فقرات المقياس موافقة (8) مُحكِّمين، أي 80 ٪ من المُحكِّمين. وبناء على اقتراحات المُحكِّمين وملاحظاتهم حول المقياس، تم تعديل فقرات المقياس، وحذف أربع فقرات بسبب تكرار الفكرة فيها، ومن ثم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها ثمانية مُحكِّمين على الأقل، وبذلك أصبح المقياس بصورته الأولية مكوَّنًا من (20) فقرة.

**الخطوة الخامسة– التجريب الأوّلي للمقياس**، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس ورقيًّا على عينة استطلاعيةّ مؤلَّفة من (30) طالبًا في الصف الثالث الإعدادي (التاسع) بمدارس مملكة البحرين، ومن مجتمع الدراسة نفسِه، ومن

غير عيِّنة الدراسة، إذ أوضح لهم الباحث أهميّةَ استجاباتهم، وأكّد لهم ضرورةَ الجديّة في الإجابة، وطلب منهم إبداءَ آرائهم حول أية فقرة تبدو غيرَ مفهومة، أو غيرَ محدَّدة المطلب، وكذلك مدى وضوح الصياغة، وتحديد الوقت الكافي لإجراءات التطبيق. ووفق نتائج التطبيق، وتصحيح المقياس، تم تعديل صياغة بعض فقرات المقياس، ولكن لم يتم حذف أي منها. وتم حساب قيمة ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ للعينة الاستطلاعيّة، حيث بلغت (0,81)، وهي قيمة مرتفعة، تدّل على ثبات المقياس (Nunnally, 1978: 245).

كما تم حساب معاملات الصعوبة للفقرات، باعتبار أن صعوبة الفقرة في مقياس الاتجاه يعني «مدى شيوع الإجابة الصحيحة؛ بمعنى أن نسبة كبيرة من المُمتَحَنين اختاروا تلك الإجابة» (أبو علاّم، 2014: 329). وقد تراوحت معاملات صعوبة الفقرة لأفراد العينة الاستطلاعية بين (0,48)، (0,63)، في حين تأرجحت معاملات التمييز بين (0,41)،(0,55)، وهو مؤشِّر لفاعلية فقرات المقياس (عودة، 2010: 295). وقد أُعيد تطبيق المقياس على أفراد العينة بعد أسبوعين، حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0,84)، مما يبين أن الأداة تتمتّع بقيمة عالية لمعامل ثبات الاستقرار، لذا تُعَدُّ مناسبةً لأغراض الدراسة الحاليّة. وعليه صار المقياس في صيغته النهائية يضم (20) فقرة، وتم إدراج فقراته وأبعاده في الملحق (1).

**ثانيًا – عرض نتائج السؤال الثاني:**

ينصّ السؤال الثاني على ما يأتي: «ما البناء العاملي المناسب لمقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني؟».

لغرض تقييم بُنية المقياس قيد الإعداد، استخدم الباحث أسلوبَ التحليل العاملي (طريقة المكوِّنات الأساسيّة) وتدوير العوامل بطريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، على افتراض أن هذه العوامل غير مترابطة (الكيلاني والشريفين، 2016: 472). وبالنتيجة، تم استخراج خمسة عوامل، يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد، وتفسِّر (43,76 ٪)، من التباين الكلِّي، كما يتضح من الجدول (1)، الذي يبيِّن قيمَ الجذور الكامنة، ونسبةَ التباين المفسِّر لكل عامل، ونسبةَ التباين المفسِّر التراكمي المقابلة للعامل. ولتحديد العوامل الأساسية، تم استخدام المحكّات التالية:

1 – **محك غورستش (Gorsuch, 1997)**، الذي يقضي بالاقتصار على الفقرات التي لا تقِّل قيمُ تشبّعاتها على العامل الواحد عن (0,40)، ولا تتشبّع بهذه القيمة أو بأعلى منها على أكثر من عامل واحد في الوقت نفسه. وقد تم اختيار محكّ غورستش؛ لأنه أكثر صرامة من الحّد الأدنى التقليدي لقيّم التشبّع (0,30) (Bryant & Yarnold, 1995).

**جدول (1)**

**قيم الجذور الكامنة ونسب التباين للعوامل المستخرجة من التحليل العاملي**

| العامل | قيمة الجذر الكامن | نسبة التباين (٪) | نسبة التباين التراكمي (٪) |
|---|---|---|---|
| الأول | 6,38 | 26,59 | 26,59 |
| الثاني | 2,38 | 9,92 | 36,51 |
| الثالث | 1,74 | 7,25 | 43,76 |
| الرابع | 1,38 | 5,77 | 49,53 |
| الخامس | 1,20 | 5,01 | **54,54** |

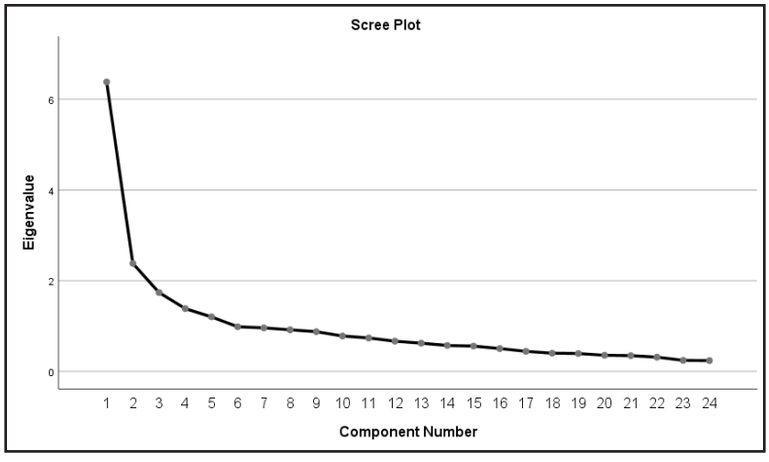
ولفرز العوامل الأساسية المعبِّرة عن أبعاد المقياس الفعلية، تم توظيف طريقة التحليل الموازي (Parallel Analysis)، ومن ثم حصر الفقرات التي لا تقل قيم تشبّعاتها على العامل الواحد عن 0,40، ولا تتشبع بهذه القيمة أو بأعلى منها على أكثر من عامل واحد آنيًّا. وبالنتيجة، تم استخراج أربعة عوامل أساسية ذات معنى، أي يمكن تفسيرها منطقيًّا. كما رُوعي عند تفسير العوامل المستخرجة «أن تكون هناك ثلاثة تشبّعات على الأقل لكل عامل، وهو ما يتوافق مع التفسير الأمثل للعوامل المستخرجة على أساس قيم تشبعاتها» (عبد الحفيظ وباهي والنشار، 2004: 345).

وعلى أثر تطبيق المحكات المعتمدة، أصبحت مصفوفة العوامل المستخرجة تتكون من أربعة عوامل رئيسة تمثِّل (20 فقرة) فقط، وهذه العوامل ذات معنى، أي قابلة للتفسير، ويزيد الجذر الكامن لكل منها عن (1,00)، وتحقِّق المحكّات المذكورة، وتشكل بمجملها (49,53 ٪) من التباين الكلِّي لبنود المقياس. كما تراوحت قيم معاملات ثبات ألفا – كرونباخ لهذه العوامل من (0,79 – 0,91).

وبفحص العامل الأول الذي يمثِّل 26,59 % من التباين الكلِّي، وُجد أن قيم تشبّعات العامل الأساسية التي تزيد عن 0,40، تعكسها الفقرات رقم (1 – 5). وهذا يعني أن هذا العامل يستهدف مزايا الاختبار الإلكتروني (راجع الملحق 1)؛ أي أنه يقيس الجوانبَ الإيجابية للاختبار الإلكتروني، من مثل سهولة التطبيق والتصحيح، في حين أن العامل الثاني، الذي يشكِّل 9,92 ٪ من التباين الكلِّي، ويتشبع على (الفقرات 6–10)، يقيس الجوانبَ السلبية للاختبار الإلكتروني. وبالمثل، فإن العامل الثالث، الذي يشكِّل 7,25 ٪ من التباين الكلِّي، يتشبع على الفقرات (11–15)، التي تشير إلى تجربة طالب المرحلة المتوسطة في إجراء الاختبار الإلكتروني. وعلى المنوال نفسه، يمكن القول بأن العامل الرابع الذي يمثِّل 5,77 ٪ من التباين الكلِّي، ويتشبّع على الفقرات (16 – 20)، يعكس مزايا الاختبار الإلكتروني بالمقارنة مع الاختبار التقليدي. وبتحليل مضمون العوامل المستخرجة، تبين أنها تقيس الأبعادَ الأربعة التي بُني على أساسها مقياسُ الاتجاه، وتعَدُّ مؤشِّرًا على صدقه البنائي.

2 – منحنى الهضبة(Scree Test) ، أو اختبار فرز العوامل، حيث يتم تمثيل منحنى قيم الجذور الكامنة

(Eigenvalues) المتتالية بيانيًّا إلى حين التوصّل إلى عدد العوامل، اعتمادًا على النقطة التي يتغيّر فيها ميلُ منحنى الجذور بسرعة من منحنى يتعامد تقريبًا مع محور السينات إلى منحنى أفقي على وجه التقريب، وهو ما يحصل بين العاملَيْن الرابع والخامس، كما يوضِّح الشكل (1).




**الشكل (1)**

**قيم الجذور الكامنة للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي**

وللتحقّق من ماهية نموذج البنية العامليّة الذي يحقِّق أفضلَ مطابقة مع بيانات العينة، تم توظيف التحليل العاملي التوكيدي لمقارنة نموذج العوامل الخمسة مع نموذج العوامل الأربعة (في ضوء نتائج اختبار فرز العوامل)، وذلك باستخدام برمجيّة ليزرل، ورصد النتائج في جدول (2).

**جدول (2)**

**نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذجيّ البنية العامليّة للمقياس**

| النموذج | مقياس جودة الملاءمة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الملاءمة المطلقة | | | الملاءمة النسبية | | |
| | مربع كاي ($X^2$) | درجات الحرية (df) | قيمة النسبة [(df) / ($X^2$)] | دليل جودة الملاءمة (GFI) | دليل ملاءمة المقارنة (CFI) | الجذر التربيعي لمتوسط مربّعات أخطاء التقدير (RMSEA) |
| أربعة عوامل | 187,00 | 100 | 1,87 | 0,93 | 0,98 | 0,046 |
| خمسة عوامل | 135,75 | 75 | 1,81 | 0,91 | 0,79 | 0,052 |

ويفترض أن النموذج الأكثر ملاءَمة يحقِّق الشروط الآتية (Hoyle & Panter, 1995: 170):

1 – أن تكون قيمة النسبة [($X^2$) / (df)] أقل من (2,00)، وعند درجة حرية مناظرة للنموذج.

2 – أن تكون قيمة دليل جودة المطابقة (Goodness of Fit Index GFI) أكبر من 0,9

3 – أن تكون قيمة دليل ملاءمة المقارنة (Comparative Fit Index CFI) أكبر من 0,9

4 – أن تكون قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربّعات أخطاء التقدير (RMSEA) أقل من 0,05

ويتضح من الجدول (2) أنه فيما يتعلّق بجودة الملاءمة المطلقة (مدى اختلاف النموذج المفترض عن النموذج الذي يلائم بيانات الدراسة بشكل كامل)، فإن قيمة النسبة [($X^2$) / (df)] عند درجات حرية مساوية (75) أقل من (2,00) لنموذج الخمسة عوامل، لكن قيم مقاييس جودة الملاءمة النسبية لا تحقِّق الشروطَ السابقة، فيما تحقّقت هذه الشروطُ لنموذج العوامل الأربعة؛ مما يشير إلى أن نموذج العوامل الأربعة يحقِّق ملاءَمة جيدة للبيانات (Tabachnick & Fidell, 2001) .

**ثالثًا – عرض نتائج السؤال الثالث:**

ينصّ السؤال الثالث على ما يأتي: «ما الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني؟».

استخدم الباحث برنامج (PARASCAL) لتقييم الخصائص السيكومترية للمقياس في ضوء النظرية الكلاسيكية. ولحساب معاملات تمييز المفردة، تم استخدام معامل الارتباط التسلسلي المتعدِّد (Polyserial Correlation Coefficient) لتحديد مقدار الارتباط بين الدرجة الكليّة على البُعد والدرجة على الفقرة (بعد حذفها من البُعد المعني)؛ كما تم أيضًا حساب المتوسط الموزون (Weighted Average) باعتباره مؤشرًا لدرجة صعوبة المفردة، وتدوين النتائج في الجدول (3).

**جدول (3)**

**معاملات التمييز والثبات لفقرات المقياس في ضوء النظرية التقليدية**

| البُعد | رقم الفقرة | المتوسط الموزون ٪ | الانحراف المعياري | معامل تمييز الفقرة | معامل ثبات البُعد |
|---|---|---|---|---|---|
| مزايا الاختبار الإلكتروني | 1 | 65,62 | 0,78 | 0,43 | 0,86 |
| | 2 | 57,44 | 0,93 | 0,66 | |
| | 3 | 82,34 | 1,31 | 0,52 | |
| | 4 | 70,84 | 0,84 | 0,42 | |
| | 5 | 62,11 | 1,27 | 0,40 | |
| عيوب الاختبار الإلكتروني | 6 | 53,34 | 0,75 | 0,48 | 0,87 |
| | 7 | 74,42 | 0,97 | 0,55 | |
| | 8 | 58,34 | 1,56 | 0,71 | |
| | 9 | 70,22 | 1,38 | 0,47 | |
| | 10 | 51,04 | 0,91 | 0,62 | |
| تجربة الطالب في الاختبار الإلكتروني | 11 | 66,50 | 0,93 | 0,40 | 0,87 |
| | 12 | 54,30 | 0,92 | 0,67 | |
| | 13 | 75,81 | 1,41 | 0,66 | |
| | 14 | 53,92 | 0,93 | 0,47 | |
| | 15 | 76,41 | 1,15 | 0,44 | |
| الاختبار الإلكتروني والورقي | 16 | 63,03 | 1,31 | 0,57 | 0,82 |
| | 17 | 73,11 | 0,75 | 0,43 | |
| | 18 | 76,71 | 0,99 | 0,42 | |
| | 19 | 74,22 | 1,43 | 0,41 | |
| | 20 | 56,30 | 0,85 | 0,41 | |

ويتبيّن من جدول (3) أن معاملات الصعوبة لفقرات المقياس مقبولة، حيث تتراوح من (51,04) – (82,34)، كما أن معاملات تمييز فقرات المقياس تتراوح من (0,31) – (0,74). كما يتضح أيضًا أن جميع قيم معاملات التمييز كانت أعلى من الحد الأدنى لقيم معاملات التمييز المقبولة (0,30) (النبهان، 2013: 197). كما استُخدم معامل كرونباخ – ألفا، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0,78) للبُعد الثاني، و (0,87) للبُعد الثالث، بينما بلغ معامل ثبات الكلي للمقياس (0,91)، وجميع هذه القيم تدل على أن الأداة تتمتع بثبات مرتفع (Nunnally, 1978).

## مناقشة نتائج الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية التحقّقَ من الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني، حيث استخدم الباحث النظريةَ التقليديةَ في القياس كإطار لتحديد دلالات صدق الأداة وثباتها، وحساب معاملات الصدق والتمييز لفقراتها. ويتكوّن المقياسُ المطوَّرُ من (20) فقرة، يستغرق تطبيقُها (15) دقيقة تقريبًا، حيث يُطلب من المستجيب الإشارةُ إلى اتجاهه نحو الاختبار الإلكتروني ممثلًا في العبارة المعطاة، التي تعبِّر عن أحد مكونات الاتجاه الأربعة سابقة البيان. وتتراوح الدرجة الكلية (الخام) للطالب على المقياس بين (20–100)، وذلك وفقًا لمفتاح التصحيح المعتمَد. ولتفسير درجة الطالب في المقياس، يقترح الباحث تصنيفَ المستجيبين وفق ثلاث فئات كما يلي: الطلبة الذين يتخذون اتجاهًا سلبيًّا نحو الاختبار الإلكتروني، وهؤلاء تقِّل درجاتهم عن الدرجة (55)؛ والطلبة الذين يتخذون اتجاهًا محايدًا نحو الاختبار الإلكتروني، وهؤلاء تقع درجاتهم بين (45 – 55)؛ بمتوسط قدره (50)، والطلبة الذين يتخذون اتجاهًا إيجابيًّا، حيث تزيد درجاتهم عن (55)، وهؤلاء يؤيدون بشكل عام استخدام الاختبار الإلكتروني في تقويم أداء الطالب.

وخلافًا للمقاييس المطوَّرة في الدراسات السابقة (البركاتي، 2022؛ عبد الحميد، 2020؛ النويحي، 2019)، فإن المقياس المصمَّمَ في الدراسة الحالية يمتاز بأنه يحتوي على عدد صغير نسبيًّا من الفقرات (20 فقرة فقط)؛ مما يجعل تطبيقه وتصحيحَه وعرضَ نتائج الطلبة أمرًا سهلًا على المعلم. كما أن معظم فقراته تتراوح بين السهلة والمتوسطة الصعوبة (0,50 - 0,79)، وأن معامل التمييز في معظم الفقرات يزيد عن (0,39)؛ مما يعني أن المقياس يتمتع بقدرة تمييزية عالية (عودة، 2010: 285)؛ ومن ثم فإنه يَصلُح أداةً لتقويم أداء طلبة المرحلة المتوسطة في الموقف التعليمي.

## المقترحات والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحث استخدامَ نظرية الكلاسيكية للقياس في تطوير أدوات لقياس الاتجاه، تحتوي على عدد قليل من المفردات كي تكون مناسبةً للتطبيق في المواقف التعليمية الصفية، ويوصي في الوقت نفسه بتضمين هذه الأدوات عددًا من الفقرات يكفي لتغطية السمة المَقيْسَة، وتطبيقها على عيِّنات أوسع نطاقًا من المفحوصين، بما يفسح المجالَ لتعميم نتائجها، والاستفادة منها بمختلف الطرائق الممكنة، خصوصًا بعد أن أبرزت النظرية الكلاسيكية في القياس كفاءتها في تقديم نتائج أكثر دقة، ومعلومات أكثر وفرة وعمقًا حول طبيعة السمات المَقيْسَة.

# المراجع

## أولًا: المراجع العربية:


أبو علام، رجاء محمود (2014). تقويم التعلّم. عمّان: دار المسيرة.

**أبو عليم، فاطمة عيد (2021).** أسباب الغش في الاختبارات المدرسية الإلكترونية. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، 2، 234-247.

أبو قرص، جويل إميل (2019). درجة توافر معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونية لامتحانات المستوى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية التربية.

**أحمد، صديق محمد.**(2019). اتجاهات طلبة جامعة النيلين نحو الامتحان الإلكتروني. مجلة العلوم التربوية، 2، 129 – 140.

**إسماعيل، الغريب زاهر** (2009). المقررات الإلكترونية: تصميمها – إنتاجها – نشرها – تطبيقها – تقويمها. القاهرة: عالم الكتب.

**آل إبراهيم، محمد بن ناصر ومباركي، فوزية حمد (2021).** اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة صامطة نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية عبر بوابة المستقبل في ظل جائحة كورونا (COVID – 19) . مجلة العلوم التربوية والنفسية (فلسطين)، 17، 51-69.

**البركاتي، إيمان ماجد (2022).** بناء مقياس اتجاهات الطلبة نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية بجامعة أم القرى. المجلة العربية للتربية النوعية (مصر)، 23، 91-110.

**بن مبرد، نورة راشد (2021).** اتجاهات الطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية (فلسطين)، 21، 39-55.

**التقي، أحمد محمد.** (2009). النظرية الحديثة في القياس. عمّان: دار المسيرة.

**حجة، فؤاد مصطفى والوريكات، منصور أحمد** (2019). أثر التغذية الراجعة الفورية للاختبارات التكوينية الإلكترونية في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. المجلة التربوية الأردنية، 3، 110 – 136.

**حسن، محمد خضر وآل مرعي، محمد بن عبد الله (2016).** اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية التربية بجامعة نجران نحو الاختبار الإلكتروني: دراسة استطلاعية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 163، 19-51.

**حسنين، خالد أحمد (2017).** اتجاهات طلبة التعليم المفتوح نحو الاختبارات الإلكترونية. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، 3، 24-31.

**الخزي، فهد عبد الله والزكري، محمد بن إبراهيم (2011).** تكافؤ الاختبارات الإلكترونية مع الاختبارات الورقية في قياس التحصيل الدراسي: دراسة تجريبية على طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 143، 167 – 198.

**خطاب، علي ماهر** (2001). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربويــة والاجتماعية (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

**الخطيب، جمال والحديدي، منى** (2010). قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة. عمّان: دار وائل.

**خليل، حنان حسن** (2017). التقويم الإلكتروني. عمّان: دار المسيرة.

**الخليلي، خليل يوسف** (2012). أساسيّات البحث العلمي التربوي. دبي: دار القلم.

**الخيري، محمد علي** (2019). فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على أدوات الجيل الثاني للويب لتنمية الوعي بتحديات التنمية المستدامة والمسئولية الوطنية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 106، ج4، 923– 946.

**الشعراوي، رامز وأبو الفضل، شادي** (2023). اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية نحو الاختبارات الإلكترونية. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، 64، ج4، 1154– 1178.

**صديق، حسين** (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. مجلة جامعة دمشق، 3–4، 299–322.

**الصوص، سمير عبد السلام** (2022). اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات الإلكترونية وآراؤهم فيها. المجلة التربوية، 144، ج1، 255 – 291.

**طه، مهند حسن وحسن، أحمد ويوسف، إبراهيم** (2019). فاعلية كل من الاختبارات الإلكترونية والاختبارات الورقية في قياس التحصيل الأكاديمي: دراسة تجريبية على طلاب ماجستير التربية في تكنولوجيا التعليم بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. مجلة العلوم التربوية، 20، 64 – 82.

**عبد الحفيظ، إخلاص وباهي، مصطفى والنشار، عادل** (2004). التحليل الإحصائي في العلوم التربوية: نظريات – تطبيقات – تدريبات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

**عبد الحميد، أحمد شعبان** (2021). اتجاهات طلاب أقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات المصرية نحو الاختبارات الإلكترونية. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، 2، 171 – 192.

**عبد الموجود، عمر عبد الحكم وحسين، أحمد مؤيد** (2021). بناء مقياس نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلاب قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة في كلية التربية الأساسية. مجلة الرياضة المعاصرة (بغداد)، 21، 18 – 27.

**عبيد، محمد، والمالكي، ماجد بن يحيى** (2020). اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية ومعوقات تفعيلها بجامعة نجران. مجلة العلوم التربوية، 4(ج5)، 141–176.

**علام، صلاح الدين محمود** (2005). نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البُعد ومُتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.

**العمري، محمد إبراهيم وعيادات، يوسف أحمد** (2016). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاختبارات المحوسبة في العملية التعليمية في جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4، 469–478.

**عودة، أحمد سليمان** (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل.

**فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم وغريب، سارة عبد الرحيم وأبو عكر، محمد نايف** (2023). الانهماك المعرفي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني في ظل التحول الرقمي للتعليم بالمرحلة الإعدادية في دولة قطر. مجلة البحوث التربوية والنفسية (جامعة بغداد)، 76، 131– 148.

**الفضالة، خالد والضاعن، محمد** (2019). واقع ظاهرة الغش في الاختبارات وعلاقتها بالالتزام الديني لدى طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط)، 3، 1 – 33.

**كريدلة، هالة عبد المجيد والترهوني، صالحة وساسي، آمنة** (2021). الاختبارات الإلكترونية وانعكاساتها السلبية على طلبة الشهادات العامة. المجلة الليبية لتطوير التعليم، 3، 162 – 180.

**الكسباني، محمد السيد علي** (2012). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

**الكندري، خالد أحمد والحميدان، راوية** (2019). اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية نحو الاختبارات الإلكترونية بواسطة الهاتف النقال. المجلة العلمية لكلية التربية بأسيوط، 10، 180 – 214.

**الكيلاني، عبد الله زيد والشريفين، نضال كمال** (2016). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسيّاته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية. عمّان: دار المسيرة.

**محاسنة، إبراهيم محمد** (2013). القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة. عمّان: دار جرير.

**المذيع، عثمان محمّد** (2018). الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية (مصر)، 16، 117–182.

**ملحم، سامي محمد** (2015). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمّان: دار المسيرة.

**المليجي، رضا إبراهيم** (2011). معجم المصطلحات في الإدارة التربوية والمدرسية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

**منسي، محمود** (1991). علم النفس التربوي للمعلمين. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

**موسى، فاطمة عبد الرحمن وكاشف، إنعام أحمد وضحا، إيمان صلاح** (2020). اتجاهات ورضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عن التصحيح الآلي والاختبارات الإلكترونية بكلية التربية جامعة دمنهور. مجلة كلية التربية ببنها، 121، ج2، 42–108.

**الموسوي، نعمان محمّد صالح** (2020). العلاقة بين أسلوب الإعزاء والقلق والضغوط النفسية لدى الأطفال في مملكة البحرين: دراسة تحليلية في ضوء جائحة كورونا. مجلة الطفولة العربية، 84، 11–46.

**الموسوي، نعمان محمّد صالح** (2022). القياس والتقويم والإحصاء التربوي والنفسي. دولة الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

**النبهان، موسى** (2013). أساسيّات القياس في العلوم السلوكية. عمّان: دار الشروق.

**النويحي، أحمد عبد السلام** (2019). اتجاهات طلبة التعليم المفتوح نحو الاختبارات الإلكترونية وصعوبات تطبيقها في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة القصيم)، 1، 33–55.

**يوسف، مصطفى** (2016). التعليم الإلكتروني: واقع وطموح. عمّان: دار الحامد.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية:

### References

**Ajzen, I. (2005).** Attitudes, personality, and behavior. New York: McGraw-Hill International.

**Al-Musawi, N. (2014).** Development and validation of a Scale to measure student attitudes towards e-learning. Journal of Teaching and Teacher Education, 1, 1-12.

**Alruwais, N., Wills, G., & Wald, M. (2016).** Identifying factors that affect the acceptance and use of E-Assessment by academics in Saudi Universities. International E-Journal of Advances in Education, 4, 1-16.

**Alyahya, D. & Almutairi, N. (2019).** The impact of electronic tests on students' performance assessment. International Education Studies, 5, 109-119.

**Arnò, S., Galassi, A., Tommasi, M., Saggino, A., & Vittorini, P. (2021)**. State-of-the-art of commercial proctoring systems and their use in academic online exams. International Journal of Distance Education Technologies (IJDET), 2, 41–60.

**Berg, R., & Lu, Y. (2014).** Student attitudes towards using Moodle as a course management system. Retrieved 17th March 2024 www.ryanberg.info.

**Bryant, F. B., & Yarnold, P. R. (1995).** Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In: L. Grimm & P. Yarnold (Eds.), Reading and understanding multivariate statistics (pp. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.

**Davis, F. D. (1989).** Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 3, 319-340.

**Foster, D., & Layman, H. (2013).** Online proctoring systems compared. https://caveon.com/wp-content/uploads/2013/03/Online-Proctoring-Systems-Compared-Mar-13-2013.pdf

**Gorsuch, R. L. (1997).** Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. Journal of Personality Assessment, 68, 532-560.

**Hassan, M. K., & Al Mari, M. B. A. (2016).** Attitudes of faculty members and students of the College of Education at Najran University towards

electronic testing: A survey study. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies (Kuwait), 42, 19-51.

**Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (Eds.) (2016).** An Introduction to Social Psychology (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

**Holmes, N. (2015).** Student perceptions of their learning and engagement in response to the use of a continuous e-assessment in an undergraduate module. Assessment and Evaluation in Higher Education, 1, 1-14.

**Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995).** Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications (pp. 158–176). Thousand Oaks, CA: Sage.

**Hussein, M. J., Yusuf, J., Deb, A. S., Fong, L., & Naidu, S. (2020)**. An evaluation of online proctoring tools. Open Praxis, 4, 509–525.

**James, R. (2016).** Tertiary student attitudes to invigilated online summative examinations. International Journal of Educational Technology, 19, 2-13.

**Karim, N. A., & Shukur, Z. (2016).** Using preferences as user identification in the online examination. DOI.10.18517/ijaseit.6.6.1412

**Liu, I. F., Chen, R. S., & Lu, H. C. (2015).** An exploration into improving exams: Acceptance of participation in an online exam. Educational Technology and Society, 2, 153-165.

**Nunnally, J. C. (1978).** Psychometric theory. New York: McGraw-Hill.

**Slusky, L. (2020).** Cybersecurity of online proctoring systems. Journal of International Technology and Information Management, 1, 56–83.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

**Topuz, A. C., Saka, E., Fatsa, O. F., & Kursun, E. (2022).** Emerging trends of online assessment systems in the emergency remote teaching period. Smart Learning Environments, 17, 1-21.

**Zahrani, A. (2013).** The effect of using electronic tests in developing some grammatical skills among secondary school students in Al-Mundak Governorate. Master Thesis, Al-Baha University, Saudi Arabia.

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

## الملحق (1)

## مقياس اتجاه طالب المرحلة المتوسطة نحو الاختبار الإلكتروني (الصيغة النهائية)

| البُعد | الفقرة | نص الفقرة |
|---|---|---|
| مزايا الاختبار الإلكتروني | 1 | أحصل على نتيجتي بالاختبار الإلكتروني عقب الانتهاء من أدائه مباشرة |
| | 2 | يوفر الاختبار الإلكتروني الفرصة لي لاكتشاف نقاط قوتي وضعفي بالمادة |
| | 3 | يسمح الاختبار الإلكتروني بالتنويع في أسئلة التقويم وطريقة عرضها |
| | 4 | أجد الاختبار الإلكتروني سهلًا في التطبيق والتصحيح وعرض النتائج |
| | 5 | يسمح الاختبار الإلكتروني بالتنويع في صور الأسئلة (فيديو، رسوم، إلخ) |
| عيوب الاختبار الإلكتروني | 6 | لا أستطيع الحصول على وقت إضافي للانتهاء من الاختبار الإلكتروني |
| | 7 | لا يقوم معلم المادة بمناقشة نتائج الاختبار مع الطلبة بعد الانتهاء منه |
| | 8 | أعتقد أن الاختبار الإلكتروني لا يصلح للتطبيق في جميع المواد الدراسية |
| | 9 | إن درجتي بالاختبار الإلكتروني لا تعكس مستوى أدائي الحقيقي بالمادة |
| | 10 | يصعب منع الغش ونقل الإجابة الصحيحة في أثناء الاختبار الإلكتروني |
| تجربة الطالب في الاختبار الإلكتروني | 11 | أشعر بالقلق من الإغلاق المفاجئ للجهاز قبل انقضاء وقت الاختبار |
| | 12 | أقلق من إمكانية انقطاع الإنترنت أو الكهرباء قبل انتهاء وقت الاختبار |
| | 13 | أرى أنني بحاجة إلى تدريب مسبَق على طريقة أداء الاختبار الإلكتروني |
| | 14 | أقلق من انتهاء الوقت قبل الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار الإلكتروني |
| | 15 | يتوقف نجاح الطالب في الاختبار على مدى إتقانه لمهارات الحاسوب |

| | | |
|---|---|---|
| الاختبار الإلكتروني والورقي | 16 | تعكس نتيجة الاختبار الإلكتروني مستوى الطالب أفضل من نتيجة الورقي |
| | 17 | يمكن تصحيح الاختبار الإلكتروني آليًّا بدون تدخل رأي المعلم في الطالب |
| | 18 | يساعدني الاختبار الإلكتروني في إدارة الوقت بشكل أفضل من الورقي |
| | 19 | يمكن إعداد نُسخ متماثلة من نفس الاختبار الإلكتروني بسرعة وسهولة |
| | 20 | أنصح المعلمين باستخدام الاختبارات الإلكترونية في تقويم أداء طلبتهم |

**إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية**

## كارلينا رينالدي

في حوار مع

# ريجيو إيميليا

## الاستماع والبحث والتعلم

ترجمة وتقديم
**أ. د. علي عاشور الجعفر**

مراجعة الترجمة العربية
**د. محمد رضا جوهر**

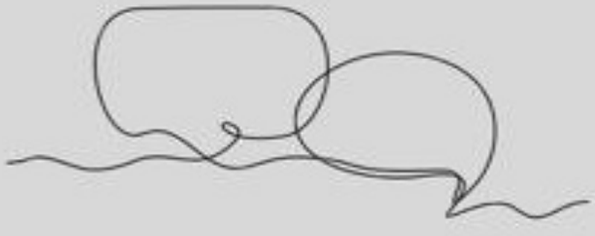
منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING

إن التجربة التي أرويها هنا بتسلسل زمني تجربة ثرية شهدت على بعد نظر الحكومة المحلية في بلدةٍ إقليمية متوسطة، بلدية ريجيو إيميليا، التي كانت مستعدة وقادرة على التعامل مع واحدة من أكثر المهام "السياسية" -أي: المتعلقة بالسياسة- التي يمكن لمجتمع ما أن ينجزها: تطوير التعليم الجيد لمواطنيها، بدءاً من الأطفال، وتقديمه للجميع. وهو عمل يمثل تحدياً لأنه، كما قال لوريس مالاجوزي، ينطوي ضمنياً في هذه الرؤية على أنه "لا يمكن لأي طفل في ريجيو إيميليا أن يكون بخير إذا كان هناك أطفال في العالم يعانون" وأن "حقوق أطفال ريجيو يجب أن تكون حقوق الأطفال الآخرين؛ هذا هو البعد القيمي لإنسانية أكثر اكتمالاً".

وهكذا، على مر السنين، تم إنشاء دور الحضانة ومراكز الأطفال الرضع، وتم إنشاء شركة ريجيو للأطفال، ثم مبرة ريجيو للأطفال التي يرتكز ميثاق قيمها على "الإيمان بالتعليم الجيد باعتباره الأداة الأولى لمهمة خلق مجتمع ديموقراطي وشامل يستشرف مواطنته ومستقبله"؛ ميثاق "قادر على توفير إمكانية العمل بشكل إستراتيجي في حالات الطوارئ التعليمية العصرية".

هناك الكثير من التحديات الجديدة في عالمنا العصري. إن كلمات، نعتز بها، مثل: "البحث" و"التعليم الجيد" لا تعني لنا "التدريب على المنافسة"؛ بل تعني التعليم من أجل الإصغاء والترابط والتعلم التعاوني؛ وتعني الاندماج والتضامن بين البشر وجميع الكائنات الحية للاهتمام بالطبيعة لضمان استدامة مواردها.

**من مقدمة المؤلفة للطبعة العربية**



# في حوار مع
# ريجيو إيميليا
## الاستماع والبحث والتعلم

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING

www.takweenkw.com | takween.publishing@gmail.com

# رؤية مقترَحة للتربية الرقمية في رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية الملهِمة

**Doi**: 10.29343 / 1- 104 -2

**أ. م. د. عبد الغني أحمد علي الحاوري**

**أستاذ أصول التربية المشارك، رئيس قسم الموهوبين والمبدعين، جامعة صنعاء- الجمهورية اليمنية**

**الملخص:**

**هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع التربية الرقمية بمدارس رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية، والمعوّقات التي تواجهها، بالإضافة إلى تقديم رؤية مقترَحة للتربية الرقمية في مدارس رياض الأطفال في ضوء التجارب العربية والعالمية الملهِمة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكذا المنهج البنائي لبناء الرؤية المقترَحة، والاستعانة بالاستبانة الذي تم توزيعها على عيّنة عشوائية مكونة من (112) مربية من مربيات رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك موافقة من قبل مربيات رياض الأطفال على توفر البنية التحتية الرقمية، وكذا على الدور الذي تقوم به إدارة الروضة ومربيات الرياض في التربية الرقمية للأطفال، كما أظهرت الدراسة وجودَ مجموعة من المعوّقات التي تواجه التربيةَ الرقمية في رياض الأطفال، وتم الخروج برؤية مقترَحة للتربية الرقمية تتضمّن الفلسفة والأسسَ، والأهدافَ الاستراتيجية، والمكوّنات، بالإضافة إلى آليات التنفيذ ومعوّقاته وسبل التغلب علي المعوّقات، كما تم الخروج بمجموعة من التوصيات أبرزها: الاهتمام باستكمال توفير البنية التحتية الرقمية من أجهزة وتقنيات وبرامج وإنترنت، وتدريب للمربيات على استخدام التقنيات وخاصة تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزّز في التعليم.**

**الكلمات المفتاحية: التربية الرقمية، رياض الأطفال، التجارب العربية والعالمية، الملهمة.**

**استُلم البحث في سبتمبر 2024 وأُجيز للنشر في أكتوبر 2024**

# A proposed vision for digital education in kindergartens in the Republic of Yemen in light of inspiring Arab and international experiences

**Abdulghani Ahmed Alhawri,**

Associate Professor of Fundamentals of Education, Center for Educational and Psychological Counseling, Sana'a University

## Abstract :

The study aimed to identify the reality of digital education in kindergarten schools in the Republic of Yemen, and the obstacles it faces, in addition to presenting a proposed vision for digital education in kindergarten schools in light of inspiring Arab and international experiences. The descriptive analytical approach was used, as well as the constructivist approach to build the proposed vision. Using the questionnaire that was distributed to a random sample of (112) kindergarten educators in the Republic of Yemen, The study found that there was agreement by kindergarten educators on the availability of digital infrastructure, as well as on the role played by the kindergarten administration and kindergarten educators in the digital education of children. The study also showed the presence of a group of obstacles facing digital education in kindergartens, and a vision was drawn up. A proposal for digital education that includes the philosophy, foundations, strategic goals, and components, in addition to implementation mechanisms, its obstacles, and ways to overcome the obstacles. A set of recommendations was concluded, the most of which were: attention to completing the provision of digital infrastructure of devices, technologies, software, the Internet, and training for nannies on the use of technologies, especially virtual reality and augmented reality technologies in education.

Keywords: digital education, kindergarten, Arab and international experiences, inspiring.

## المقدمة:

يشهد العصر الحالي تطورات تكنولوجية واسعة، وثورات رقمية لم يسبق لها مثيلٌ، ناهيك عن ثورة الذكاء الاصطناعي، والحوسبة السحابية، وإنترنت الأشياء والطباعة ثلاثية الأبعاد وغيرها من الثورات التي تفاجئنا بها التكنولوجيا كل يوم بتطبيقات حديثة، وتقنيات جديدة، الأمر الذي جعل الفردَ في سباق دائم مع الزمن من أجل الإلمام بخصائصها والتعرف على سماتها.

وقد وفرت الإنترنت والتكنولوجيا عالمًا من الإمكانات والمعارف للمستخدمين لتوسيع قدراتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية والعلمية والنفسية والاجتماعية؛ لكن في المقابل هناك الكثير من الأخطار التي تواجههم مثل: تعرض خصوصيتهم للاختراق وشخصيتهم للابتزاز، وتشجع على ارتكاب بعض السلوكيات والانحرافات (عبد العزيز، 2016)، بالإضافة إلى بعض التهديدات، والقرصنة، والمواد الإباحية، وسرقة الهوية، ناهيك عن الآثار السلبية مثل الاكتئاب والقلق؛ الأمر الذي ينعكس سلبًا على صحة المستخدم وسعادته (خورشيد، 2020). وتؤدي إلى انتشار التنمر وزيادة الاعتداءات الجنسية، والكثير من الأضرار الصحية والجسمية والاجتماعية (اليونيسف، 2017).

بالإضافة إلى ما تقدَّم هناك عدد من التحديات التي تواجه الأفراد في هذا العصر في مقدمتها: التحديات القانونية والأخلاقية المتمثلة في صحة البيانات وسلامة الوثائق والسجلات وأصالتها، وقضايا الملكية الفكرية، والحق في الانتفاع بالمعلومات، وموثوقية الأدلة الإلكترونية والملكية في مقابل التراخيص، والتحديات الاقتصادية المتمثلة في تكاليف التكنولوجيا واحتساب الخبرات والتدريب والأنشطة الرقمية، والتحديات الثقافية والمهنية المتمثلة في الصراع الثقافي الذي يهدد قيمَ ومبادئ المجتمع وأفراده (حسانين، 2021).

كل هذه التحديات والأخطار تفرض على التربية تغييرًا في الأهداف والوسائل والطرائق التي تسير عليها؛ فلم تعد الأهداف قاصرة على الأهداف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية؛ وإنما ينبغي أن تشمل الأهدافَ الرقمية والتكنولوجية والتقنية التي تهتم بإعداد الجيل رقميًا، وتأهيله تكنولوجيًّا وتقنيًّا لأننا نعيش في عصر التحولات الرقمية الكبرى، وإذا لم يتم إعداد الأفراد عمومًا والأطفال على وجه الخصوص لمواكبة هذا العصر فإنهم سيعانون من مشاكل جمة، ويواجهون أخطارًا كبيرة.

فالأطفال هم ثروة أي وطن ومستقبل أي بلد، ونهضة أي مجتمع مرهونة بحُسْن إعداد هؤلاء الأطفال، والأمم المتحضرة تحرص كل الحرص على تنشئة أطفالها التنشئة السليمة، بل تزودهم بالمهارات اللازمة للعيش في عصر تعَدُّ فيه التكنولوجيا السمةَ الأساسية، والعلامةَ البارزة، خاصة وأنه يُلَاحظ الإقبالُ الشديد والحبُّ الجارف من قبل الأطفال نحو التكنولوجيا واستخدام الحاسوب والإنترنت والأجهزة الرقمية، ما يعني أن تستغل التربية هذا الشغفَ، وتوجهه الوجهة السليمة، وترشدهم للاستخدام الأمثل الذي يعود عليهم بالنفع وعلى شخصياتهم بالفائدة.

وتعَدُّ مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل في حياة الفرد، كونها المرحلة التي تبرز فيها الميول وتتشكل فيها ملامح الشخصية، ولذا تركز الاتجاهات التربوية الحديثة على الطفولة باعتبارها مرحلة الأساس الذي تبنى فيها الشخصية، وتنمو فيها الهوية (محمود، 2022)، من هنا؛ تعد دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تقدّم الأمم ورقيها، كونها المرحلة الأشد أهمية والأكثر تأثيرًا في حياة الفرد ففيها تنمو الشخصية، وتنضج الهوية (عبد الوهاب، 2020).

فلا مستقبل بدون تربية، ولا تربية بدون النظر إلى ميول واحتياجات الأطفال ومتطلبات نموهم، والدول التي تعي هذه الحقيقة تعمل من أجل الإعداد لهذا المستقبل، وتصبح التربية شغلها الشاغل وهدفها الرئيس، بل وتحرص على نوعية التربية والتعليم الذي يتلقاه أطفالها (جاد، 2019).

ومن هنا؛ فعلى التربية إكساب الأطفال العديدَ من المعارف والمهارات والسلوكيات عن طريق الأنشطة والألعاب والمسابقات التي يشارك فيها الطفل ويتفاعل معها كونها تعمل على بناء شخصيته، وتمكنه من الانخراط مع أقرانه، الأمر الذي يعزز الثقةَ في نفسه، وينمي الاعتمادَ على مهاراته، ويقوي الركونَ إلى قدراته الإبداعية والعقلية (Griblign & Gilbert, 2020).

ويشير تقرير اليونيسف إلى مجموعة من الإجراءات ذات الأولوية من أجل الاستفادة من التقنيات الرقمية بما يعود بالفائدة على الأطفال منها: تزويدهم بإمكانية الوصول بأسعار معقولة إلى موارد عالية الجودة على الإنترنت، وحمايتهم من الإساءة والاستغلال والاتجار والتسلط والتعرض للمواد غير المناسبة، والحفاظ على خصوصيتهم، ومحو أميتهم الرقمية (اليونيسف، 2017).

ويؤدي استخدام التكنولوجيا الرقمية إلى كفاءة العملية التعليمية لأنه يوفر ظروفًا بيئية أكثر ملاءمة للأطفال على اختلاف مستوياتهم العقلية والعمرية، ويزيد مستوى التحصيل ويعزز جوانبَ التفاعل الصفي، ويجعل الخبرةَ التعليمية أكثر واقعية وقبولًا للتطبيق، بالإضافة إلى أنها تعمل على حل العديد من المشكلات التعليمية وتلبي احتياجات الأطفال (صبرينة، 2021).

ومن أبرز المهارات التي ينبغي أن تركز عليها التربية عمومًا، ومربيةُ الأطفال على وجه الخصوص مهارات التفكير الناقد، فالعصر الرقمي يتطلب – وبشكل ضروري – تلك المهارات فكمية المعلومات المتدفقة، وحجم المعارف المعروضة، وكذا كثرة الأجهزة والتقنيات والتطبيقات المتوفرة؛ كل ذلك يتطلب أن يكون لدى الطفل قدرةٌ على التحليل والتمييز والرفض والمقارنة؛ وإلا فسوف يجد الطفلُ نفسَه تائهة بين هذا الكم الهائل من المعارف والتقنيات والتطبيقات، والأدهى من ذلك سيفقد شخصيتَه ويتخلى عن هويته ويصاب بالعديد من الأمراض النفسية والاجتماعية والجسدية وغيرها من الأمراض.

وهنا تبرز أهمية التربية الرقمية في الحفاظ على شخصية الأطفال من التحلل والذوبان، وإبعاد هويتهم عن الأفكار المنحرفة والآراء المتطرفة والتوجهات غير العقلانية، ويكون ذلك من خلال ترشيد استخدامهم للتقنيات وتبصيرهم بالإيجابيات التي يمكن الحصول عليها، وفي نفس الوقت تحذيرهم من السلبيات التي يمكن أن تطالهم إن هم أساؤوا الاستخدام.

فتمكين الأطفال رقميًّا يساعدهم على التعامل مع التطورات الحديثة في العالم الرقمي، ويهيئهم للفرص التعليمية المتوفرة على الإنترنت مما يؤدي إلى زيادة مستوى التحصيل، وخفض التكاليف المرتبطة بالمواد التعليمية، فللتكنولوجيا دور مهم في ربط الطفل بالعملية التعليمية من خلال بعض التطبيقات والأجهزة الرقمية التي تسهل عليهم الوصولَ إلى تحقيق الكثير من الأهداف التعليمية بسهولة (جاد، 2019).

إضافة إلى ما تقدم فالحاجة إلى التربية الرقمية لأطفال الروضة ضرورة ملحّة، وحاجة أساسية، وخطوة حيوية لإعدادهم لمستقبل مليء بالتغيرات التكنولوجية، والتطورات الرقمية، وهناك مجموعة من المهارات الرقمية، والمهارات التقنية الأساسية، والأمن الرقمي أو السيبراني، والأخلاق الرقمية، ناهيك عن مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، وكذا التعاون والتواصل الفعال وغيرها من المهارات.

وتشير التجارب العالمية في التربية الرقمية لأطفال الروضة إلى أهمية دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية؛ ففي فنلندا يتم استخدام الأدوات الرقمية لتعزيز التعليم وتطوير مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال، بينما تهتم التجربة السويدية ببعض التطبيقات الرقمية التي تعزز مهارات القراءة والكتابة، وتستخدم رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية برامجَ الواقع المعزز لتقديم المحتوى التعليمي بشكل جذاب ومشوّق، أما في سنغافورة فيتم التركيز على تطوير مهارات البرمجة الأساسية من خلال بعض الألعاب التعليمية.

**وبالرجوع إلى الدراسات السابقة**[1]: نجد أن بعضها ركّز على واقع التربية الرقمية في رياض الأطفال منها: دراسة عوض ومحمود (2020) التي أظهرت نتائجُها امتلاكَ معلمة الطفولة بجمهورية مصر العربية لبعض أبعاد التربية الرقمية (الصحة والسلامة، الأمن الرقمي، الوصول الرقمي، اللياقة الرقمية) بدرجة متوسطة، بينما جاءت أبعاد أخرى (الاتصالات الرقمية، محو الأمية الرقمية، القانون الرقمي، التجارة الرقمية) بدرجة ضعيفة، وكشفت دراسة جوبير والترهوني (2022) أن رياض الأطفال في ليبيا لم تستفد من موجة التحول الرقمي حيث جاءت الممارسة بدرجة منخفضة، وخاصة فيما يتعلق بالاعتماد على مواقع التواصل الاجتماعي وسيلةً للتواصل مع أولياء الأمور، وكذا عدم وجود قاعدة بيانات إلكترونية خاصة بالأطفال، وكشفت دراسة الخالدي (2022) عن دور كبير تقوم به معلمة رياض الأطفال بمدينة الإحساء في تنمية قيم المواطنة الرقمية للأطفال، كما أظهرت النتائج وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل لصالح الحاصلات على مؤهلات دراسات عليا، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح الفئة أكثر من 10 سنوات.

وكشفت نتائج دراسة العقباوي (2022) عن وعي منخفض بالتربية الرقمية لدى الطالبات المعلمات بكلية الطفولة المبكرة بالمنوفية بجمهورية مصر العربية في محور المعارف، ومحور الاتجاه نحو التربية الرقمية، بينما أظهرت دراسة النعيم (2023) عن دور كبير للبيئة التعلمية في تنمية المواطنة الرقمية للأطفال بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة، بينما توجد فروق تعزى لمتغير طبيعة العمل لصالح مربيات رياض الأطفال، وكشفت دراسة مشعل وأهيد (2023) عن ضعف استخدام معلمات الطفولة المبكرة بمحافظة شقراء بالمملكة العربية السعودية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي على الرغم من وعيهن بأهمية تلك التطبيقات في هذه المرحلة.

وفي جانب آخر وفيما يتعلق بالمعوقات التي تواجه التربيةَ الرقمية للأطفال؛ فهناك مجموعة من الدراسات التي

1- تم عرض الدراسات السابقة بحسب المغازي والأهداف، وترتيبها زمنيًّا من الأقدم إلى الأحدث.

أشارت إلى ذلك منها: دراسة الدهشان (2018) التي أشارت إلى مجموعة من الصعوبات التي تواجه التربية الرقمية للأطفال أبرزها: الاستخدام غير السليم للتكنولوجيا من قبل الأطفال، والجهود الضئيلة التي تُبذل لحماية الأطفال من قبل الجهات المسؤولة، وأشارت دراسة الطويقري (2019) إلى أن أبرز التحديات التي تواجه التربيةَ الرقمية تتمثل في: التحديات المالية والمعرفية، وقلة الدورات التدريبية وورش العمل الخاصة بتقنية الواقع المعزز وكيفية استخدامه في التعليم، وكشفت دراسة فوتي Foti (2020) عن بعض المعوقات التي تواجه رياضَ الأطفال في اليونان منها: ضعف مهارات بعض المربيات في التعامل مع التكنولوجيا، وصعوبة اكتساب الطلاب لبعض المهارات، أما دراسة باقديم (2021) فقد أشارت إلى بعض الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة أثناء استخدام الواقع الافتراضي منها: عدم اقتناع بعض المعلمات بأهمية تلك التقنية، وتكلفة أجهزة الواقع الافتراضي المرتفعة، والإدمان والعزلة التي يسببها للأطفال، ولم تظهر النتائج وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل.

وبالنسبة للخبرات فهناك بعض الدراسات التي ركّزت على ذلك منها: دراسة حلاف (2015) التي قدمت مقارنة لرياض الأطفال في أستراليا وهونغ كونغ مع رياض الأطفال في مصر، وقد تنوعت المقارنة من حيث النشأة والأهداف والمناهج والبنية التحتية وإدارة الروضة وكذا التمويل والدعم، وقدّمت دراسة حوالة وآخرون (2017) بعضَ التجارب العالمية في التربية الرقمية للأطفال منها: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، وتجربة المملكة المتحدة، اللتان أكدتا على أن هناك اهتمامًا واضحًا بتلبية احتياجات الوالدين الرقمية من أجل ضمان أمن وسلامة أطفالهما في العالم الرقمي، كما أظهرت النتائج أن برامج التربية الرقمية تقوم من خلال المواقع الإلكترونية عبر الشبكة الإلكترونية وغيرها من الأدوات، وكشفت دراسة محمود (2022) عن خبرة الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا في إعداد المناهج الرقمية حيث تضمنت تلك الخبرةُ كلَّ ما يتعلق بأهداف المناهج ومحتواها وطرائق التعليم والتعلم، والأنشطة المصاحبة بالإضافة إلى أساليب التقويم، وكذا دور المربية في تنفيذ المنهج.

وأخيرًا؛ وفيما يتعلق بتقديم التصورات والرؤى لتطوير التربية الرقمية في رياض الأطفال؛ فهناك مجموعة من الدراسات التي ركّزت على ذلك منها: دراسة عبد اللطيف (2019) التي استهدفت تقديمَ تصوّر مقترَح للدور الذي تقوم به رياض الأطفال في إكساب الأطفال بمحافظة جازان بعضَ مفاهيم المواطنة الرقمية كأحد المتطلبات الضرورية لمواكبة الثورة التكنولوجية الرابعة، وقد خرجت الدراسة بتصور مقترح يتضمن الأسسَ والأهداف والمكونات وبعضَ المعوقات المتوقعة، كما قدمت دراسة الديب (2019) رؤيةً مستقبلية لطفل الجيل الرابع تواكب رؤية مصر (2030) تتضمن تطوير المناهج معتمدة على أربعة أبعاد هي (تعلم لتكون، تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتتعايش مع الآخر)، وتتضمن الرؤية بعضَ المكونات منها: العمل على التوازن بين إحياء التراث وتحديث المناهج، وتقديم أنشطة متنوعة لغرس ثقافة الانتماء والمواطنة والثقة بالنفس وتقبّل الآخر، وقدّمت دراسة عبد ربه وآخرون (2020) تصورًا مقترحًا لتعزيز قيم المواطنة الرقمية والهوية الرقمية باستخدام تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد لأطفال الروضة بمدينة الطائف تتضمن الأهدافَ والمنطلقات والمكونات والمعوقات وآليات التنفيذ، وتوصلت دراسة البشر (2022) إلى تصور مقترح لتفعيل دور المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030) تتضمن المبررات والمنطلقات وفلسفةَ التصور والأهداف والمتطلبات الضرورية بالإضافة إلى آليات التنفيذ وكذا المعوقات المحتمَلة وسبل التغلب عليها.

**وتعقيبًا على الدراسات السابقة** يتبين أن معظم الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية فيما يتعلق بالأهداف التي سعت إليها المتمثلة في معرفة واقع التربية الرقمية في مدارس رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية كدراسة عوض ومحمود (2020)، ودراسة جوبير والترهومي (2022)، ودراسة الخالدي (2022)، ودراسة العقباوي (2022) وغيرها من الدراسات، والتقت مع هدف الدراسة في معرفة الصعوبات التي تواجه التربية الرقمية في مدارس رياض الأطفال كدراسة الدهشان (2018)، ودراسة الطويرقي (2019) ودراسة فوتي Foti (2020)، أو تلك التي اهتمت بمعرفة التجارب والخبرات العالمية والعربية في التربية الرقمية كدراسة حلاف (2015)، ودراسة حوالة وآخرون (2017)، ودراسة محمود (2022)،

والتقت دراسات أخرى مع الدراسة الحالية في تقديم تصور أو رؤية مقترحة للتربية الرقمية في مدارس رياض الأطفال كدراسة عبد اللطيف (2019)، ودراسة الديب (2019)، ودراسة عبد ربه وآخرون (2020)، ودراسة البشر (2022) وغيرها من الدراسات، وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وفي إعداد الأداة، واختيار المنهجية المناسبة، وكذا عند مقارنة النتائج، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها سعت لتقديم رؤية مقترحة متكاملة للتربية الرقمية لا تقتصر فقط على المعلمات، أو على المناهج، أو على البنية التحتية الرقمية؛ وإنما تشمل كلَّ أبعاد التربية الرقمية، كما أن البيئة التي تم إجراء الدراسة عليها تختلف عن بيئات الدراسات السابقة، فلا توجد دراسة واحدة من الدراسات السابقة تطرقت للوضع اليمني، وهو ما يمثل إضافة جديدة وفجوة حاولت الدراسة الحالية ردمها.

## المشكلة والتساؤلات:

على الرغم من الاهتمام العالمي الكبير بالتربية الرقمية في جميع المراحل التعليمية خصوصًا في المرحلة الأساسية وما قبلها؛ إلا أن رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية لم تلقَ العنايةَ اللازمةَ والاهتمامَ الذي تستحقه كمرحلة تعَدُّ من أهم المراحل في حياة الفرد، وهذا الوضع يلاحَظ من خلال شحِّ الإمكانات اللازمة، وضعف البنية التحتية الرقمية الضرورية، ناهيك عن ندرة التدريب المخصص للمربيات وجميع العاملين في رياض الأطفال، بالإضافة إلى قلة المخصصات المالية اللازمة للتربية الرقمية في رياض الأطفال، من هنا يبرز التساؤل الرئيس: **ما الرؤية المقترحة للتربية الرقمية في رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية؟**

**ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:**

1. ما واقع التربية الرقمية لأطفال الروضة في الجمهورية اليمنية؟
2. ما المعوقات التي تواجه تطبيق التربية الرقمية في رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات العينة لواقع التربية الرقمية ومعوقاتها بالجمهورية اليمنية تعزى لمتغيرَي التخصص والخبرة؟
4. كيف يمكن تطوير التربية الرقمية لأطفال الروضة بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية في هذا المجال؟

## أهداف الدراسة:

**تهدف الدراسة الحالية إلى:**

1. معرفة واقع التربية الرقمية لأطفال الروضة بالجمهورية اليمنية.
2. معرفة المعوقات التي تواجه التربية الرقمية في رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية.
3. معرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات العينة لواقع التربية الرقمية ومعوقاتها بالجمهورية اليمنية تعزى لمتغيرَي التخصص والخبرة.
4. تقديم رؤية مقترحة للتربية الرقمية لأطفال الروضة بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية في هذا المجال.

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة ـ في جانبها النظري ـ في إثراء المعرفة حول التربية الرقمية في رياض الأطفال، وتسليط الضوء على ضرورة مواكبة العصر الرقمي وتطوير الأساليب التربوية بما ينسجم مع هذا العصر، وستوفر فهمًا واسعًا للتجارب العربية والعالمية المتميزة في التربية الرقمية برياض الأطفال بما يضيف بعضَ الممارسات والنماذج الناجحة. بينما تكمن أهميتها التطبيقية في استفادة الجهات ذات العلاقة ومدارس رياض الأطفال من الرؤية التي سيتم الخروج بها والمعتمدة على التجارب العربية والعالمية المتميزة، وستمد هذه الدراسة المربيات بأساليب واستراتيجيات جديدة في التربية الرقمية، كما سيستفيد الأطفال من نتائج هذه الدراسة في زيادة تفاعلهم داخل البيئة التعليمية وتحسين مهاراتهم الرقمية وتفكيرهم الناقد.

## حدود الدراسة:

**الحدود الموضوعية:** تقديم رؤية مقترحة للتربية الرقمية في مدارس رياض الأطفال على ضوء التجارب العربية والعالمية، بالإضافة إلى واقع التربية الرقمية بمدارس رياض الأطفال والمعوقات.

**الحدود البشرية:** مربيات رياض الأطفال بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، وقد تم اختيار المربيات فقط لكونهن الأقدر على تقييم الواقع بحُكم احتكاكهن الطويل وتعاملهن الواقع مع الأطفال.

**الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذا الدراسة في الفصل الدراسي الأول[2] للعام 2024/ 2025.

**الحدود المكانية:** مدارس رياض الأطفال بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية[3].

**التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة[4]:**

**الرؤية المقترحة:** تُعرِّفها الدراسة إجرائيًا: بأنها نموذج للتربية الذي ينبغي أن تكون عليه التربية الرقمية بمدارس رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية.

2 – تأخذ اليمن بالتقويم الهجري منذ عامين؛ ولذلك فالسنة الدراسية تبدأ من بداية الشهر المحرَّم، وقد بدأ العام الدراسي تحديدًا في 7 من الشهر المحرَّم 1446هـ الموافق 13 يوليو 2024.

3 – تم اختيار عينة من مدارس رياض الأطفال في أمانة العاصمة، وكان الاختيار بطريقة عشوائية.

4– سيتم الاكتفاء بالتعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة حتى لا يطول عدد صفحاتها.

**التربية الرقمية**: وتُعرَّف إجرائيًّا: بأنها تلك العملية التعليمية التي تعمل على دمج التقنيات الحديثة والبرامج والوسائل التكنولوجية في تعليم الأطفال بمدارس رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية، وتهدف إلى تزويدهم بالمهارات الرقمية الضرورية للعيش بثقة في العصر الرقمي.

**التجارب العربية والعالمية**: هي تلك الممارسات والاستراتيجيات التي تتبعها بعض الدول العربية والأجنبية في تربية الأطفال رقميًّا في مدارس رياض الأطفال.

**إجراءات الدراسة ومنهجيتها:**

## المنهج:

استخدمت الدراسة المنهجَ الوصفي التحليلي لوصف واقع التربية الرقمية بمدارس رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية، واستقراء التجارب العربية والعالمية في التربية الرقمية للأطفال، كما تم استخدام المنهج البنائي لبناء الرؤية المقترحة للتربية الرقمية في مدارس رياض الأطفال على ضوء تلك التجارب الملهمة.

## عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مربيات رياض الأطفال بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، وقد تكونت العينة من (112) مربية من مربيات رياض الأطفال والجدول (1) يوضح ذلك:

**جدول (1)**

**عينة الدراسة بحسب التخصص والخبرة**

| المتغير | 1 – 5 سنوات | 6 – 10 سنوات | أكثر من 10 سنوات | إجمالي |
|---|---|---|---|---|
| مربية رياض | 12 | 12 | 6 | 30 |
| تربوي | 6 | 19 | 21 | 46 |
| غير تربوي | 12 | 6 | 18 | 36 |
| **إجمالي** | **30** | **37** | **45** | **112** |

يتضح من الجدول أن حجم العينة هو (112)، موزعين ما بين مربيات أطفال (30) وتخصصات تربوية (46) وتخصصات غير تربوية (36)، بينما ذوات الخبرة من 1–5 سنوات عددهن (30)، وذوات الخبرة من 6–10 عددهن (37)، وذوات الخبرة أكثر من 10 سنوات عددهن (45).

## أداة الدراسة وخطوات بنائها:

استخدمت الدراسة الاستبانة التي أجابت عليه المربيات بمدارس رياض الأطفال لمعرفة واقع التربية الرقمية، وكذا المعوقات التي تواجه التربية الرقمية وقد تم اتباع الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع من أجل تحديد فقرات ومحاور الأداة، وإعداد الإطار النظري واختيار المنهج والأدوات المناسبة.
2. الخروج بالأداة في صورتها المبدئية، وقد تضمنت أربعة محاور هي: (البنية التحتية الرقمية، إدارة الروضة، مربية الرياض، معوقات التربية الرقمية)، وعدد (45) فقرة.

## صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على (12) من المهتمين والمتخصصين وأعضاء هيئة التدريس في التربية والإعلام، ونظم المعلومات وتقنيات التعليم ببعض الجامعات اليمنية لأخذ آرائهم وملاحظاتهم عن مدى ملاءمتها لقياس ما أُعدَّت لقياسه، ومدى انتماء المحاور للأداة، وانتماء الفقرات إلى محاورها، وقد تم الخروج بالأداة في صورتها النهائية بعد استيعاب ملاحظات المحكّمين، وبالتالي أصبحت الأداة تتضمن أربعة محاور (نفس المحاور المذكورة سابقًا)، و(38) فقرة حيث تم التعديل والحذف وإعادة صياغة بعض الفقرات.

## ثبات الأداة:

تم حساب الثبات من خلال التطبيق وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية مقدارها (30) مربية من مربيات رياض الأطفال بأمانة العاصمة، وبفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، وأظهرت معامل الثبات للدرجة الكلية للأداة ثباتًا عاليًا هو (0.94) والجدول (2) يوضح ذلك:

**جدول (2)**

**ثبات الأداة باستخدام التطبيق وإعادة التطبيق للأداة ككل ومحاورها الأربعة**

| م | المحور | عدد الفقرات | معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين |
|---|---|---|---|
| 1 | البنية التحتية الرقمية | 7 | 0.88 |
| 2 | إدارة رياض الأطفال | 5 | 0.90 |
| 3 | مربية رياض الأطفال | 14 | 0.92 |
| 4 | معوقات التربية الرقمية | 12 | 0.91 |
| الأداة ككل | | 38 | 0.94 |

يلاحظ من خلال الجدول أن الأداة تتمتع بثبات عالٍ هو (0.94) ما يؤكد الموثوقية فيها، وقد حصلت المحاور على ثبات متفاوت ما بين (0.88)، و(0.92) وهو ثباتٌ مرتفع يؤكد الموثوقية في النتائج التي سيتم التوصل إليها.

## إجراءات التطبيق:

بعد أن أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق تم توزيعها على رياض الأطفال بأمانة العاصمة، وقد طُلب منهن الإجابة عن جميع فقراتها، والإجابة عن كل فقرة في المحاور الثلاثة الأولى الخاصة بواقع التربية الرقمية وفق البدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بينما في محور المعوقات فقد كانت البدائل هي (بدرجة كبيرة جدًّا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدًّا)، وقد أخذت البدائل القيمَ الآتية بحسب الترتيب (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، كما تم تحديد الوسط المرجع وتقديره اللفظي كما يأتي:

| قيم الوسط المرجح | تقديره اللفظي |
|---|---|
| 1 - 1.80 | غير موافق بشدة، أو بدرجة ضعيفة جدًّا |
| 1.81-2.60 | غير موافق، أو بدرجة ضعيفة |
| 2.61 – 3.40 | محايد، بدرجة متوسطة |
| 3.41 – 4.20 | موافق، بدرجة كبيرة |
| 4.21 – 5 | موافق بشدة، أو بدرجة كبيرة جدًّا |

وقد تم توزيع عدد (125) استمارة رجع منها عدد (115) استمارة، وتم استبعاد عدد (3) لعدم اكتمال الإجابة عليها، بالتالي تبقت (112) استمارة هي التي تم إدخال بياناتها برنامج SPSS.

## نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول الذي نصه: ما واقع التربية الرقمية في مدارس رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية؟

### 1. محور البنية التحتية الرقمية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية الوزنية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على فقرات هذا المحور والجدول (3) يوضح ذلك.

**جدول (3)**

**المتوسطات والانحرافات لفقرات محور البنية التحتية مرتبة تنازليًّا بحسب المتوسط**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يوجد معمل حاسوب بالروضة. | 3.73 | 1.266 | موافق |
| 2 | يتوفر ملف أكاديمي إلكتروني لكل طالب في الروضة. | 3.69 | 1.343 | موافق |
| 3 | تتوفر مقررات دراسية رقمية في الروضة. | 3.53 | 1.252 | موافق |
| 4 | تمتلك الروضة موقعًا إلكترونيًّا على شبكة الإنترنت. | 3.52 | 1.388 | موافق |
| 5 | تتوفر أدلة للمقررات الدراسية الرقمية تحتوي على شرح لكيفية التطبيق إلكترونيًّا. | 3.37 | 1.302 | محايد |
| 6 | تتوفر مكتبة رقمية تضم مجموعة من المجلات والكتب المناسبة للأطفال. | 3.26 | 1.523 | محايد |
| 7 | تتوفر شبكة إنترنت في الروضة. | 3.26 | 1.393 | محايد |
| | المحور ككل | 3.48 | 1.039 | موافق |

يتضح من الجدول (3) أن أعلى متوسط حصلت عليه الفقرة «يوجد معمل حاسوب بالروضة» حيث حصلت على متوسط (3.73) وانحراف معياري (1.266) وتقدير لفظي موافق، وهذا مؤشر جيد وأساس ممتاز للتربية الرقمية، فوجود معامل للحاسوب بداية ممتازة؛ إذ كيف ستتم التربية الرقمية في ظل غياب الحواسيب، وهذا يؤكد اهتمام رياض الأطفال بتقنيات العصر وأدواته المختلفة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاهتمام العام بتوفير بأجهزة الحاسوب، ومعامل الحاسوب في الجامعات والمدارس اليمنية ومنها مدارس رياض الأطفال لِمَا لهذه الحواسيب من دور في تطوير التعليم وتجويد العملية التعليمية، وهذا الاهتمام عالمي، وليس خاصًّا باليمن وخاصة بعد ظهور الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي والتطبيقات المختلفة التي يتم الاستفادة منها في مجال التعليم.

كما يتضح أن أدنى متوسط حصلت عليه الفقرة «تتوفر شبكة إنترنت في الروضة» حيث حصلت على متوسط (3.26) وانحراف معياري (1.393) وتقدير لفظي محايد، وهذا مؤشر غير جيد، إذ إن الإنترنت تعَدُّ نافذةَ الولوج إلى العالم، وعدم توفرها يعني انقطاع الروضة عن العالم، وعدم الاستفادة من الإمكانات التي توفرها، وإجابات العينة بمحايد تشير إما إلى توفر الإنترنت لكنها كأنها في حكم المنعدمة، أو في حكم غير المتوفرة لعدة أسباب أولًا: لأن الإنترنت في اليمن ضعيف جدًّا بشكلٍ عام، وبالتالي إذا أرادت بعض الرياض تحميلَ بعض المواد أو الملفات من الإنترنت فإن ذلك يحتاج إلى وقت طويلٍ، ثانيًا: ربما بسبب انقطاع الكهرباء المتكرر والطويل الذي يجعل من الإنترنت غير متوفرة حتى ولو كانت الروضة متصلة بالإنترنت، الأمر الآخر ربما لارتفاع أسعار الإنترنت في اليمن، الأمر الذي يجعل من وجودها في الروضة في أغلب الأوقات غير متوفر بسبب عدم قدرة الروضة على سداد فاتورة الإنترنت.

## 2. محور إدارة الروضة:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور، والجدول (4) يوضح ذلك:

**جدول (4)**

**المتوسطات والانحرافات لفقرات محور إدارة رياض الأطفال مرتبة تنازليًّا بحسب المتوسط**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تعمل إدارة الروضة على تطوير مهارات المربيات الرقمية. | 3.84 | 1.263 | موافق |
| 2 | تعمل إدارة الروضة على نشر ثقافة التربية الرقمية لدى المربيات وأولياء الأمور. | 3.81 | 1.227 | موافق |
| 3 | تهتم إدارة الروضة بمواكبة التطورات الرقمية داخل الروضة. | 3.72 | 1.246 | موافق |
| 4 | يوجد رؤية واضحة للتربية الرقمية لدى إدارة الروضة. | 3.36 | 1.439 | محايد |
| 5 | تستفيد إدارة الروضة من تجارب الدول الأخرى في مجال التربية الرقمية. | 3.30 | 1.251 | محايد |
| | المحور ككل | 3.61 | 1.116 | موافق |

يتضح من الجدول (4) أن أعلى متوسط حصلت عليه الفقرة «تعمل إدارة الروضة على تطوير مهارات المربيات الرقمية» حيث حصلت على متوسط (3.84)، وانحراف معياري (1.263) وتقدير لفظي موافق، وهذه خطوة جيدة نحو التربية الرقمية، وهي تتطلب الاستمرار والديمومة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بارتفاع مستوى الوعي بأهمية التربية الرقمية لدى إدارة الروضة، نتيجة لانتشار مفاهيم التربية الرقمية والعصر الرقمي وثورة التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي بشكل كبير، مما خلقَ وعيًا لدى كثير من فئات المجتمع ومديري المدارس بمن فيهم مديرو مدارس رياض الأطفال، الأمر الذي جعلهم يخطون بعض الخطوات نحو التربية الرقمية من أجل مواكبة ركب التكنولوجيا لا سيما أن الجامعات اليمنية في هذه الفترة تعقد العديدَ من المؤتمرات والندوات وورش العمل حول التكنولوجيا الرقمية والتحول الرقمي وغيرها من التقنيات، الأمر الذي حفّز الكثيرَ من المؤسسات والمدارس للاستفادة من التقنيات وتدريب موظفيها على استخدامها.

كما يتضح من الجدول أن أدنى متوسط حصلت عليه الفقرة «تستفيد إدارة الروضة من تجارب الدول الأخرى في مجال التربية الرقمية» حيث حصلت على متوسط (3.30)، وانحراف معياري (1.251)، وتقدير لفظي محايد، وهي إجابة تشير إلى أن هناك غموضًا فيما يتعلق بالاستفادة من التجارب الدولية، ويمكن تفسير ذلك بأن رياض الأطفال ـ فيما يتعلق بالتقنيات والتكنولوجيا ـ ما تزال في المراحل الأولى من الاستفادة منها في العملية الإدارية، وبالتالي يقومون ببعض المهام الأولية مثل توفير بعض الأجهزة والتقنيات ومعامل الحاسوب وتدريب المربيات وغيرها، ولم يصلوا بعدُ إلى التفكير في الاستفادة من تجارب الآخرين في التربية الرقمية، ومحاولة الاطلاع على ما لديهم من مناهج وخطط وبرامج رقمية.

## 3. محور مربية الروضة:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور، والجدول (5) يوضح ذلك:

**جدول (5)**

**المتوسطات والانحرافات لفقرات مربية الروضة مرتبة تنازليًّا بحسب المتوسط**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تحذّر المربية الأطفالَ من قضاء وقت طويل في استخدام الأجهزة الرقمية. | 4.54 | .683 | موافق بشدة |
| 2 | ترشد المربية الأطفالَ إلى الممارسة السليمة أثناء الاستخدام مثل: وضعية الجلوس الصحيحة، البُعد المناسب عن الجهاز وغيرها. | 4.38 | .883 | موافق بشدة |
| 3 | تقوم المربية ببعض الأنشطة التعليمية الرقمية التي تناسب احتياجات الأطفال. | 4.02 | .977 | موافق |
| 4 | تنبّه المربية الأطفالَ إلى خطورة بعض المواقع الإلكترونية. | 4.02 | 1.155 | موافق |
| 5 | تستخدم المربية التكنولوجيا الرقمية في إكساب الأطفال عددًا من المفاهيم. | 3.87 | .935 | موافق |
| 6 | تشرح المربية بعضَ الدروس من خلال استخدام القصص الرقمية. | 3.86 | 1.146 | موافق |
| 7 | تؤكد المربية للوالدين ضرورةَ مشاركتهم في التربية الرقمية السليمة لأبنائهم. | 3.84 | 1.197 | موافق |
| 8 | توظف المربية الألعابَ الإلكترونية في أنشطة التعليم. | 3.66 | 1.174 | موافق |
| 9 | تبين المربية للأطفال فوائدَ استخدام الإنترنت وبعض الأجهزة الرقمية. | 3.64 | 1.192 | موافق |
| 10 | تُدَرّس المربية بعضَ الموضوعات من خلال المسرح الافتراضي. | 3.55 | 1.334 | موافق |
| 11 | تستخدم المربية التكنولوجيا الرقمية في توظيف الألعاب الإلكترونية المناسبة للأطفال. | 3.54 | 1.130 | موافق |
| 12 | تدرّب المربية الأطفالَ على استخدام التطبيقات الملائمة لأعمارهم. | 3.52 | 1.107 | موافق |
| 13 | تصمّم المربية أحيانًا متحفًا افتراضيًّا لإيصال بعض المفاهيم. | 3.25 | 1.443 | محايد |
| 14 | تنفّذ المربية أحيانًا رحلاتٍ افتراضيةً للأطفال لتوضيح بعض المفاهيم. | 3.18 | 1.416 | محايد |
| | المحور ككل | 3.78 | .799 | موافق |

يتضح من الجدول (5) أن أعلى متوسط حصلت عليه الفقرتان «تحذر المربية الأطفال من قضاء وقت طويل في استخدام الأجهزة الرقمية» حيث حصلت على متوسط (4.54) وانحراف معياري (.683) وتقدير لفظي موافق بشدة، والفقرة» ترشد المربية الأطفال للممارسة السلبية أثناء الاستخدام مثل: وضعية الجلوس الصحيحة، البعد عن الجهاز» حيث حصلت على متوسط (4.38) وانحراف معياري (.883) وتقدير لفظي موافق بشدة، وهذه مؤشرات

إيجابية في مجال التربية الرقمية للأطفال، وهي تعبّر عن اهتمام كبير من قبل المربيات بالتربية الرقمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أولًا: لملاحظة المربيات شغفَ الأطفال بالتكنولوجيا وانقطاعَهم لوقت طويل أمام تلك التقنيات دون مراعاة لطول المدة أو للوضعية السليمة في الجلوس، ثانيًا: لانتشار الكثير من الممارسات السلبية داخل الأسرة ولدى الأصدقاء والزملاء تتمثل في طول الفترة التي يقضيها الكثيرُ من مستخدمي الأجهزة الرقمية في اليوم، وبوضعيات جلوس واستخدام غير سليمة مما أدى إلى الكثير من المشاكل سواءً النفسية أو الاجتماعية أو البدنية وغيرها من المشاكل، الأمر الذي أدى إلى التأكيد على عدد من الممارسات السليمة لدى كثير من فئات المجتمع مثل: الاستخدام المتوازن للإنترنت والتقنيات ووسائل التواصل الاجتماعي، وعدم قضاء وقت طويل في التصفح، وهو ما انعكس على أداء المربيات.

كما يتضح من الجدول أن أدنى متوسط حصلت عليه الفقرة «تنفذ المربية أحيانًا رحلات افتراضية للأطفال لتوضيح بعض المفاهيم» بمتوسط (3.18) وانحراف معياري (1.416) وبتقدير محايد، وكذلك الفقرة «تصمم المربية أحيانًا متحفًا افتراضيًّا لإيصال بعض المفاهيم» بمتوسط (3.25) وانحراف معياري (1.443) وتقدير لفظي محايد، وهذه النتيجة قد تكون منطقية لأن الكثير من المربيات لم يتم تدريبهن على مثل هذه التقنيات، إما لأن توفر الإنترنت وسرعته في اليمن عمومًا وفي مدارس رياض الأطفال على وجه الخصوص ليس بالشكل المطلوب، وبالتالي ربما يُحجم الكثيرُ من المربيات عن استخدام مثل هذه التقنيات، ويكتفين بما هو متوفر من تقنيات، أو لوجود صعوبة في استخدام مثل هذه التقنيات سواء على المربية أم على الأطفال، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة جوبير والترهومي (2022) التي أشارت إلى استفادة ضعيفة من موجة التحول الرقمي في ليبيا، وتتفق مع نتائج دراسة مشعل واهيد (2023) التي أشارت إلى ضعف استخدام معلمات رياض الأطفال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

**إجابة السؤال الثاني الذي نصه: ما معوقات التربية الرقمية بمدارس رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية، والجدول (6) يوضح ذلك:

**جدول (6)**

**المتوسطات والانحرافات لفقرات محور المعوقات مرتبة تنازليًا بحسب المتوسط**

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الأمية الرقمية لدى الكثير من أولياء الأمور. | 4.34 | .823 | بدرجة كبيرة جدًّا |
| 2 | قلة توفر الأجهزة والتقنيات اللازمة للتربية الرقمية. | 4.30 | .928 | بدرجة كبيرة جدًّا |
| 3 | ضعف شبكة الإنترنت وانقطاعها في بعض الأحيان. | 4.29 | .810 | بدرجة كبيرة جدًّا |
| 4 | زيادة التكاليف المالية والمادية الخاصة بالتعليم الرقمي. | 4.13 | .991 | بدرجة كبيرة |
| 5 | كثرة المشاكل الفنية للأجهزة والحواسيب أثناء الاستخدام. | 4.13 | .844 | بدرجة كبيرة |
| 6 | نقص التدريب اللازم للمربيات حول استخدام الأجهزة والتقنيات الرقمية. | 4.04 | 1.094 | بدرجة كبيرة |
| 7 | ضعف الوعي بأهمية التربية الرقمية من قبل بعض المربيات ومديرات الرياض. | 4.00 | 1.013 | بدرجة كبيرة |
| 8 | ضعف تجاوب أولياء الأمور مع متطلبات التربية الرقمية. | 3.95 | .868 | بدرجة كبيرة |
| 9 | ضعف الإعداد والتأهيل في التربية الرقمية للمربيات أثناء الدراسة. | 3.88 | 1.088 | بدرجة كبيرة |
| 10 | انقطاع الكهرباء بشكل مستمر ولفترات طويلة أحيانًا. | 3.84 | 1.127 | بدرجة كبيرة |
| 11 | صعوبة تعامل الأطفال مع الحاسوب وبعض الأجهزة الرقمية. | 3.66 | 1.078 | بدرجة كبيرة |
| 12 | صعوبة استيعاب الأطفال لبعض الدروس الرقمية. | 3.64 | .938 | بدرجة كبيرة |
| | المحور ككل | 4.02 | .713 | موافق |

يتضح من خلال النظر إلى الجدول (6) أن أعلى متوسط حصلت عليه الفقرة «الأمية الرقمية لدى الكثير من أولياء الأمور» بمتوسط (4.34)، وانحراف معياري (.823) وتقدير لفظي كبيرة جدًّا، وهذه الفقرة تعَدُّ أكبرَ معوق يواجه التربية الرقمية للأطفال في الجمهورية اليمنية، وهي نتيجة منطقية إذ إن أمية أولياء الأمور الرقمية تحبط أيَّ جهود تقوم بها المدرسة أو مربيات الرياض، وتُعَقِّد مهمتهن، فمهما حاولت المَدَرسة أو المربيات القيامَ بأدوار في غرْس وتنمية المهارات الرقمية لدى الأطفال؛ فإنها ستنصدم بأمية الأمهات وأولياء الأمور، فالتربية الرقمية الناجحة لا بد لها من تكامل دور الأسرة مع دور المَدَرسة، وإلا فإن المَدَرسة تحرث في البحر، فالطفل يظل في البيت لساعات طويلة أضعاف الوقت الذي يقضيه في المدرسة، بالتالي فكلمات الأسرة وإشاراتها التي يسمعها الطفلُ والتي توحي بعدم أهمية التربية الرقمية كلها ستؤثر على رغبته في النمو الرقمي، وفي التطور التكنولوجي.

كما يتضح أن أدنى متوسط حصلت عليه الفقرة «صعوبة استيعاب الأطفال لبعض الدروس الرقمية» بمتوسط (3.64) وانحراف معياري (.938) وتقدير لفظي بشكل كبير، وهذا المعوق وإن جاء في أدنى سُلَّم المعوقات؛ إلا أنه لا يزال ضمن

المعوقات الكبيرة، التي تشكِّل مشكلة حقيقية تواجهها رياضُ الأطفال، هي مشكلة التوافق بين سن الطفل وبين بعض الدروس الرقمية، فالأطفال ما يزالون في سن صغيرة، وقدراتهم العقلية لم تكتمل، وحصيلتهم المعرفية والعلمية ما زالت محدودة، وبالتالي من المؤكد أن هناك صعوبة تواجهها التربية الرقمية في استيعاب الأطفال لبعض الدروس الرقمية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة فوتي Foti (2020) التي أشارت إلى صعوبة يواجهها الأطفال في استيعاب بعض المهارات الرقمية.

إجابة السؤال الثالث الذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة تعزى لمتغيرَي التخصص والخبرة؟

## أولًا. الفروق بالنسبة لمتغير التخصص:

لمعرفة إن كان هناك فروق تم إجراء اختبار التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) والجدول (7) يوضح نتائج ذلك:

**جدول (7)**

**اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ONE WAY لمعرفة الفروق التي تعزى لمتغير التخصص (طفولة / تربوية / غير تربوية)**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البنية التحتية | بين المجموعات | 12.540 | 2 | 6.270 | 6.365 | .002 |
| | داخل المجموعات | 107.372 | 109 | .985 | | |
| | المجموع الكلي | 119.913 | 111 | | | |
| إدارة الروضة | بين المجموعات | 8.766 | 2 | 4.383 | 3.692 | .028 |
| | داخل المجموعات | 129.388 | 109 | 1.187 | | |
| | المجموع الكلي | 138.154 | 111 | | | |
| مربية الرياض | بين المجموعات | 7.620 | 2 | 3.810 | 6.559 | .002 |
| | داخل المجموعات | 63.314 | 109 | .581 | | |
| | المجموع الكلي | 70.934 | 111 | | | |
| الواقع بشكل عام | بين المجموعات | 9.046 | 2 | 4.523 | 6.409 | .002 |
| | داخل المجموعات | 76.924 | 109 | .706 | | |
| | المجموع الكلي | 85.970 | 111 | | | |
| المعوقات | بين المجموعات | 9.868 | 2 | 4.934 | 11.552 | .000 |
| | داخل المجموعات | 46.555 | 109 | .427 | | |
| المجموع الكلي | | 56.423 | 111 | | | |

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص على كل المحاور ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Tukey والجدول (8) يوضح ذلك:

**جدول (8)**

**نتائج اختبار Tukey لمعرفة اتجاه الفروق التي تعزى لمتغير التخصص**

| المحور | التخصص(أ) | التخصص (J) | اختلاف المتوسطات (I-J) |
|---|---|---|---|
| البنية التحتية | مربية أطفال | تربوي | .793* |
| | | غير تربوي | .695* |
| | تربوي | غير تربوي | -.097 |
| إدارة الروضة | مربية أطفال | تربوي | .677* |
| | | غير تربوي | .543 |
| | تربوي | غير تربوي | -.134 |
| مربية رياض الأطفال | مربية أطفال | تربوي | .629* |
| | | غير تربوي | .515* |
| | تربوي | غير تربوي | -.113 |
| الواقع بشكل عام | مربية أطفال | تربوي | .682* |
| | | غير تربوي | .569* |
| | تربوي | غير تربوي | -.113 |
| المعوقات | مربية أطفال | تربوي | .704* |
| | | غير تربوي | -.466* |
| | تربوي | غير تربوي | .238 |

يتبين من خلال الجدول (8) أن الفروق لصالح ذوي التخصص مربية الأطفال، وهذه النتيجة منطقية إذ إن المعلمات الحاصلات على بكالوريوس طفولة لا شك أنه تم إعدادهن بشكلٍ أفضل ولديهن معارف ومعلومات كثيرة حول كيفية التعامل مع الأطفال، وبكل تأكيد أيضًا فيما يتعلق بالتربية الرقمية بخلاف المعلمات ذوي التخصصات الأخرى سواءً كانت تخصصات تربوية أم تخصصات غير تربوية، والتي لم يركّز برنامج الإعداد على كيفية التعامل مع الأطفال والاحتياجات اللازمة لهن وغيرها من الأمور، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة النعيم (2023) التي أشارت إلى وجود فروق في الوعي بالتربية الرقمية لصالح مربيات رياض الأطفال.

## ثانيًا. الفروق بالنسبة لمتغير الخبرة:

تم إجراء اختبار التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) والجدول (9) يوضح نتائج ذلك:

**جدول (9)**

**اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA لمعرفة الفروق التي تعزى لمتغير الخبرة (1-5 / 6-10 / أكثر من 10 سنوات)**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البنية التحتية | بين المجموعات | 22.415 | 2 | 11.208 | 12.530 | .000 |
| | داخل المجموعات | 97.497 | 109 | .894 | | |
| | المجموع الكلي | 119.913 | 111 | | | |
| إدارة الروضة | بين المجموعات | 2.854 | 2 | 1.427 | 1.149 | .321 |
| | داخل المجموعات | 135.301 | 109 | 1.241 | | |
| | المجموع الكلي | 138.154 | 111 | | | |
| مربية الرياض | بين المجموعات | 9.605 | 2 | 4.802 | 8.535 | .000 |
| | داخل المجموعات | 61.329 | 109 | .563 | | |
| | المجموع الكلي | 70.934 | 111 | | | |
| الواقع بشكل عام | بين المجموعات | 10.663 | 2 | 5.332 | 7.717 | .001 |
| | داخل المجموعات | 75.306 | 109 | .691 | | |
| | المجموع الكلي | 85.970 | 111 | | | |
| المعوقات | بين المجموعات | 2.054 | 2 | 1.027 | 2.059 | .132 |
| | داخل المجموعات | 54.368 | 109 | .499 | | |
| | المجموع الكلي | 56.423 | 111 | | | |

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محوري البنية التحتية ومحور مربية الأطفال وفي الواقع بشكلٍ عام، ولمعرفة اتجاه الفروق تم إجراء اختبار Tukey والجدول (10) يوضح ذلك:

## جدول (10)

## نتائج اختبار Tukey لمعرفة اتجاه الفروق التي تعزى لمتغير الخبرة

| المحور | سنوات الخبرة (I) | سنوات الخبرة (J) | اختلاف المتوسطات (I–J) |
|---|---|---|---|
| البنية التحتية | 1–5 سنوات | 6 – 10 سنوات | .212 |
| | | أكثر من 10 سنوات | 1.014* |
| | 6–10 سنوات | أكثر من 10 سنوات | .802* |
| مربية رياض الأطفال | 1–5 سنوات | 6 – 10 سنوات | .177 |
| | | أكثر من 10 سنوات | .679* |
| | 6–10 سنوات | أكثر من 10 سنوات | .502* |
| المعوقات | 1–5 سنوات | 6 – 10 سنوات | .160 |
| | | أكثر من 10 سنوات | .705* |
| | 6–10 سنوات | أكثر من 10 سنوات | .545* |

يتبين من الجدول (10) أن الفروق لصالح ذوي الخبرة (1–5)، وكذا لصالح ذوي الخبرة (6–10) في محور البنية التحتية، ومحور مربية رياض الأطفال وكذا المعوقات فقط، ولا توجد فروق في محور إدارة الروضة، ولا في الواقع بشكلٍ عام، وهذه النتيجة تكشف أن المعلمات ذوات الخبرة (1–5) وكذا المعلمات ذوات الخبرة (6–10) لديهن توجّه نحو التحول الرقمي بشكلٍ أكبر، ويمكن عزو ذلك إلى أن هؤلاء المعلمات هن في الغالب أصغر سنًّا من المعلمات ذوات الخبرة الأعلى، ما يعنيِ أنهن أكثر استخدامًا للإنترنت ووسائل العصر والتكنولوجيا ولديهن شغفٌ باستخدام الأجهزة الرقمية أكثر من المعلمات الأكبر سنًّا، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة محمود (2020)، ودراسة الخالدي (2022) اللتين أشارتا إلى أن الفرق لصالح الفئة (5–10)، والفئة الأكثر من عشر سنوات على التوالي.

إجابة السؤال الرابع الذي نصه: ما الرؤية المقترحة لتطوير التربية الرقمية في مدارس رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية الملهمة؟

بعد أن أظهرت النتائج أن واقع التربية الرقمية في رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية ليس على الشكل المأمول، وأن هناك الكثير من النواقص والعقبات؛ فقد خرجت الدراسة برؤية مقترحة للتربية الرقمية، وقد تم عرض الرؤية على مجموعة من الأساتذة والمتخصصين في التربية والإعلام وعلم النفس والطفولة، وتفضلوا بتقديم الكثير من الملاحظات والتعديلات لتتضمن في شكلها النهائي مجموعةً من البنود هي: الأسس والفلسفة التي تقوم عليها،

الأهداف الاستراتيجية، المكونات التي تشتمل عليها، الآليات المساعدة لتحقيقها، وأخيرًا المعوقات المتوقعة والحلول المقترحة لها كما يأتي:

**أولًا. الفلسفة والأسس التي تقوم عليها الرؤية: تقوم الرؤية على الأسس والمنطلقات الفلسفية الآتية:**

1. تعيش البشرية اليوم في عصر مليء بالتقنية، ومتخم بالتطور التكنولوجي، وثورات في المعرفة والتواصل والاتصال، كل هذا يستدعي أن نواكب هذه المعطيات حتى نمتلك أدوات العصر التنقية حتى لا نعيش خارج العصر بعيدين عن تطوراته التكنولوجية الحادثة فيه.
2. مرحلة الطفولة تعَدُّ أهمَّ مرحلة في حياة الفرد، والاهتمام بها يعني اهتمامًا بالمستقبل، وإعدادًا للغد، وتقاس الأمم والشعوب بمدى اهتمامها بهذه المرحلة الحساسة.
3. يجب أن تعي التربيةُ عمومًا، والمربياتُ على وجه الخصوص شغفَ الأطفال بالتكنولوجيا وحبَّهم الجارف للتقنيات ومواقع التواصل الاجتماعي ووسائل العصر عمومًا، واندماجهم بشكل كلي مع الأجهزة والتقنيات الحديثة؛ الأمر الذي يعني الاستفادةَ الإيجابية من هذا المعطى.
4. يتميز العصر الذي نعيش فيه بالثراء المعرفي وثورة المعلومات وأصبح الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي بمختلف أنواعها متاحةً للجميع، وهي تحمل بداخلها الغثَّ والسمين، والمفيد والضار، وبالتالي يأتي دور التربية في إكساب الطفل المهارات التي تمكنه من الاستفادة من مزاياها والابتعاد عن مساوئها وعن كل ما يضر بهويته وعقيدته وأخلاقه وصحته النفسية والجسمية.
5. بالإضافة إلى ما تقدم؛ تقوم الرؤية المقترحة على مجموعة من التجارب والخبرات العربية والعالمية التي تم الاطلاع عليها، وقد مثلت رافدًا مهمًّا، ومورِدًا أساسيًّا لبناء هذه الرؤية المقترحة، وسوف نستعرض التجارب العربية أولًا، ثم التجارب العالمية كما يأتي:

## أولًا. التجارب العربية:

سيتم عرض ملامحَ لتجارب بعض الدول العربية؛ منها: المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة وقطر ومصر على النحو الآتي:

تهتم المملكة العربية السعودية بمرحلة رياض الأطفال من خلال إعداد المربيات بشكلٍ جيد، وتصميم المعايير والمقاييس التي تهدف إلى قياس مستوى أدائهن، ومهاراتهن المكتسبة، وذلك في ستة محاور هيً: مجالات النمو، المناهج وطرائق التدريس، التفاعل والتوجيه، البيئة التعليمية، الشراكة مع الأسرة، التقويم (الغامدي والناجم، 2020).

وبحسب تقرير مجموعة البنك الدولي؛ فهناك وعي كبير في المملكة العربية السعودية عن كيفية دعم وتعزيز التقنيات التعليمية لعمل المعلم ولتجارب تعليم الطلاب، علاوة على ذلك يوجد مناهج وأساليب جديدة للتواصل ووعي أفضل لِما يحدث في الفصول الدراسية في جميع أنحاء المملكة (مجموعة البنك الدولي، 2020).

ويؤكد التقرير أن المملكة تعمل على تطوير التعليم الرقمي في مرحلة رياض الأطفال وتوفير خدمة التعليم الرقمي بشكل سريع وفي نطاق واسع من خلال بعض المنصات والبث التلفزيوني لبعض الدروس المسجلة، كما تؤكد على أهمية التواصل بين المعلم والطالب، وتوفير قدر كبير من الأدوات الرقمية، والمواد المتنوعة والمناهج المصاحبة، بالإضافة إلى توفير بعض البدائل الإلكترونية منخفضة التكاليف للطلاب الذين ليس لديهم إنترنت مثل القنوات الإعلامية (مجموعة البنك الدولي، 2020).

ويضيف التقرير أنه تم إطلاق تطبيق سُمّيَ بالروضة الافتراضية في نهاية (2019) الذي هدف إلى تقديم نظام تعليمي افتراضي يتمتع بالإثارة والتشويق للأطفال، ويزودهم بفرصة لمحاكاة واقع رياض الأطفال من خلال الفيديو والقصص والألعاب والأنشطة التفاعلية والإرشادات وأدوات التقويم، وقد حقق التطبيق ما يربو على (3.5) مليون مشاهدة، وبحلول ربيع (2021) سجل أكثر من (300) ألف طفل، و(283) ألف ولي أمر دخولهم إلى التطبيق، كما أضيفت حسابات المعلمين إلى التطبيق بحيث يستطيع المعلمون رؤيةَ المحتوى الرقمي واستخدامَه للتخطيط للدروس وتقويم الطلاب وتبادل المحتوى التدريسي والتعليمي مع الأطفال أثناء التعليم المتزامن، أو توجيههم للاطلاع على مضمون معيّن أثناء التعليم غير المتزامن (مجموعة البنك الدولي، 2020).

كما تم تخصيص عدد من الأدوات الرقمية والمواد الإثرائية مثل بوابة (عين) بهدف إتاحة محتوى رقمي ذي جودة عالية مع توفير الكتب الرقمية والاختبارات الإلكترونية، وأدوات التقويم الذاتي وخطط الدروس، والمبادئ التوجيهية للتصميم التعليمي، وعدد من الألعاب التعليمية، وكذا عروض الفيديو، وتكنولوجيا ثلاثية الأبعاد، مع الإشارة إلى أن البوابة تسمح بتحميل المحتوى الرقمي، وتخضع للتحديث والتطوير المستمر، كما تم إنشاء منصة مدرستي المتاحة للطلاب من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، ويتوفر فيها مواد متعددة الوسائط وأدلة للمستخدمين، ورسوم توضيحية، وعروض فيديو توجيهية تفاعلية توضح للمستخدمين كيفية استخدام المنصة (مجموعة البنك الدولي، 2020).

وأصدرت المملكة دليلًا لموجِّهات التعليم الإلكتروني للأطفال في رياض الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وشمل الدليل توضيحًا للتدابير والإجراءات الخاصة ببرامج التدخل المبكر والآليات الكفيلة بزيادة فاعلية وكفاءة الخدمات المقدَّمة للأطفال (مجموعة البنك الدولي، 2020).

أما تجربة الإمارات العربية المتحدة فتعَدَّ من أبرز التجارب الناجحة في رقمنة التعليم، حيث انتهجت عدةَ سياسات للنهوض بقطاع التعليم وتحسين جودته بدءًا من مرحلة رياض الأطفال وانتهاءً بمرحلة التعليم العالي من خلال إدراج مواد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كالذكاء الاصطناعي والتعليم الذكي وغيرها من المواد ضمن المقررات الدراسية (زيدان، 2020)، وتهتم الإمارات بمرحلة رياض الأطفال وضرورة إكساب الأطفال مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال إعداد وثيقة معايير لرياض الأطفال تشمل مجموعةً من المعارف والمهارات الملبية لتحديات القرن الحادي والعشرين ومن أهم تلك المهارات: الابتكار، حل المشكلات، التفكير الناقد، مهارات التواصل والاتصال، مهارات تكنولوجيا المعلومات، القيادة، المرونة والتكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، المهارات الاجتماعية والثقافية وغيرها من المهارات (https://www.moe.gov.ae/ar/Pages/home.aspx).

ولتعزيز التعليم الرقمي تعتمد الإمارات على بعض الأساليب منها: المنصات الرقمية، التعلم عبر الإنترنت، التطبيقات المحمولة، الواقع المعزز والواقع الافتراضي، تقنيات الذكاء الاصطناعي، تقنيات التعلم الآلي التي تهدف إلى زيادة التفاعل والمشاركة للطلاب.

وتهتم دولة قطر بالتعليم الرقمي حيث تضع الاستراتيجيات المناسبة وتوفر المنصات الرقمية، ومصادر التعلم الرقمي، وبعض الأنشطة اللاصفية الرقمية التي تدعم تعلم الطلاب، بالإضافة إلى توفير المناهج الرقمية والبرامج التدريبية وبرامج الحماية والأمن المعلوماتي (https://www.edu.gov.qa/ar/Pages/HomePage.aspx).

وتسعى وزارة التربية والتعليم المصرية إلى نشر ثقافة الأمان الإلكتروني في المدارس، وقد تم إعداد مقررات دراسية لكل مرحلة تتعلق بتكنولوجيا المعلومات بما يتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب من أجل تزويدهم بالمعلومات والمعارف والخبرات التكنولوجية، وتُستخدم في تقديم محتوى هذا المقرر معاييرُ التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد (عبد الرزاق، 2020).

يتضح من خلال عرْض التجارب العربية اهتمامُ الدول المذكورة بالتربية الرقمية في رياض الأطفال، وهذا الاهتمام يتمثل في الإعداد والتأهيل الجيد لمربيات رياض الأطفال، وتزويدهن بالمهارات اللازمة، وإطلاق التطبيقات الرقمية والمنصات الإلكترونية وبوابات المعرفة التي تنسجم مع شغف الأطفال بالتكنولوجيا، وتزويدهم بالألعاب والقصص والفيديوهات والأنشطة التفاعلية التي تحبب إليهم المعرفةَ وتُكسبهم المعلومات المناسبة لأعمارهم، كما تهتم بعض الدول بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات ومهارات التواصل والاتصال ومهارات التكنولوجيا وغيرها من المهارات التي تلبي احتياجات العصر الرقمي، وتنسجم مع مهارات القرن الحادي والعشرين، وتهتم دول أخرى بتوفير المناهج الرقمية والمنصات الإلكترونية ومصادر التعليم الرقمي وكذا بعض الأنشطة اللاصفية التي لا شك أن لها أثرًا كبيرًا في تعلم الأطفال وزيادة نموهم المعرفي والنفسي والاجتماعي.

## ثانيًا. التجارب العالمية:

سيتم عرض ملامح لتجارب بعض الدول الأجنبية؛ منها: أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا والتجربة الأوروبية عمومًا بالإضافة إلى تجربة كوريا الجنوبية وسنغافورة كما يأتي:

تعَدُّ أستراليا من الدول الرائدة في الاهتمام والعناية بالطفولة المبكرة، وتركز على أهمية استخدام الأطفال للتقنيات والتكنولوجيا، وكذا على الطرق الآمنة في الاستخدام، بما يعزز الثقة لديهم، ويراعي حاجاتهم الخاصة (حلاف، 2015)، وقد تم ربط جميع مدارس ولاية فكتوريا الأسترالية بشبكة الإنترنت عن طريق الأقمار الصناعية، وتدريب جميع المعلمين على استخدام الحاسوب والإنترنت والتقنيات المختلفة (نجوى وعطوى، 2020).

وتعَدُّ ولاية فيكتوريا الأسترالية من أهم مناطق العالم التي اعتمدت استخدامَ التقنيات والأساليب المتطورة في برامجها التعليمية، وقد اعتمدت العديد من البرامج والسياسات التعليمية في التعليم الرقمي منها:

- استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية في التدريس.
- **منصة فتيل**: وهي مكتبة تحتوي مجموعة من المواد والموارد التعليمية والوسائط المتعددة.
- **العالم**: هو مجمع المدونات وبإمكان المُدَرِّسة والطلاب النشر فيه والتعليق والمناقشة.
- **المؤتمرات الافتراضية**: تمكين الطلاب من التفاعل والتعلم مع الآخرين باستخدام التعلم الافتراضي والمؤتمرات الافتراضية.
- **برمجيات التعلم الرقمي**: يتم تزويد المدارس بالأدوات والبرامج الرقمية الشاملة والحديثة لدعم تنفيذ المناهج وتحقيق أهداف التعليم.
- **تقنيات التعلم التعاوني**: يتم الاستفادة من تطبيقات جوجل للتعلم وخدمات مايكروسوفت 365 عبر الإنترنت.
- **الإصدار التعليمي**: وهو يُمَكّن المعلمين من استخدامه لتشجيع مهارات القرن الحادي والعشرين.
- **انقر فوق عرض**: وهو عبارة عن مجموعة من مقاطع الفيديو التفاعلية، والموارد ذات الصلة التي تدعم التعلم والتعليم في جميع المجالات.
- **سيبيليوس**: برنامج تدريبي موسيقي لتمكين الطلاب من إنشاء مقاطع موسيقية خاصة بهم.
- **بورد ماركر Boardmaker** أون لاين: وهو يوفر مواد مطبوعة وتفاعلية جذابة تتناسب مع احتياجات الطلاب التعليمية ويكيف المناهج الدراسية مع تلك الاحتياجات.
- **الحياة المصورة**: ويمكن استخدامه لإنشاء القصص المصورة واللوحات المصورة (نجوى وعطوى، 2020).

وقامت حكومة كوينز لاند الأسترالية بإعداد استراتيجية الفصول الذكية للاستفادة من تقنيات المعلومات والاتصالات في عملية التعلم والتعليم في المدارس، وقد تم استخدام أجهزة الآيباد اللوحية للاستفادة منها في دعم وتوسيع تعلم الطلاب (عبد الرزاق، 2020).

ويستخدم أطفال الروضة في الولايات المتحدة الأمريكية الحاسوب في تعلم الكتابة والحروف كما يتم استخدام بعض الأجهزة الرقمية والألعاب الإلكترونية مثل ألعاب المباريات وغيرها من الألعاب (مصطفى، 2010). ومن استراتيجيات التعلم بولاية كاليفورنيا التي تُستخدم في مدارس رياض الأطفال وجود كاتلوج أو بطاقات للبحث عن المواد المطبوعة والرقمية الموجودة في مكتبة الروضة، حيث تحتوي المكتبة على القصص المسجلة الحقيقية والخيالية والأغاني والأشعار والرسوم التوضيحية للحيوانات والطيور (California department of education, 2011).

وتؤكد مناهج رياض الأطفال في ألمانيا على أهمية استخدام الأجهزة الحديثة كالحاسب الآلي والأجهزة الرقمية المختلفة التي تشجع الأطفال على التعلم وتمكنهم من الوعي ببعض المفاهيم (مصطفى، 2010)، وأشارت التجربة الأوروبية في التعليم الرقمي للأطفال إلى كثير من القضايا منها: تعزيز الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا ومحاربة

الضار وغير القانوني، وتعزيز الأفكار الإبداعية لدى الأطفال ورفع كفاءتهم الرقمية، وتمكينهم من الاستخدام الآمن والمسؤول، وتدريبهم على استخدام الإنترنت بشكلٍ سليم، بالإضافة إلى تجهيز البنية التحتية الرقمية في رياض الأطفال (البشر، 2022).

وقررت كوريا الجنوبية تخصيص (1,4) مليار وون في الفترة ما بين 2013–2015 لتمويل برنامجها Smart Education للتربية الذكية، ومن المقرر أن يتم في إطاره تعميم الكتب المدرسية الرقمية وتزويد أكثر من (7,76) مليون طالب في المرحلة الابتدائية والثانوية بالألواح الرقمية (عبد الرزاق، 2020، 152). كما تم ربط جميع المدارس بشبكة الإنترنت وربط جميع الأجهزة بالإنترنت سواءً السبورة الذكية أو أجهزة الحاسوب الخاصة بالمعلمين أو الخاصة بالطلاب والإدارة (سللي، 2022)، ووضعت سنغافورة خططًا رائدة للتوسع في التكنولوجيا الرقمية من أجل تعزيز الاستفادة منها، وإثراء البيئة التعليمية وتمكين المدارس من التحول الرقمي، بالإضافة إلى تعزيز العملية التعليمية وزيادة تحصيل الطلاب (مندني، والرشيدي، 2017).

يتضح من خلال عرض التجارب العالمية أن هناك اهتمامًا كبيرًا باستخدام الأطفال للتقنيات والتكنولوجيا الرقمية، وهي تترجم ذلك الاهتمامَ بإعداد السياسات التعليمية المناسبة للتعليم الرقمي من خلال إطلاق بعض المنصات والمؤتمرات الافتراضية وتقنيات التعلم الرقمي التعاوني، وغيرها من البرامج، وتهتم كذلك بتعلم الأطفال من خلال الألعاب الإلكترونية التي تنسجم مع فضول الأطفال وتنمية العديد من المهارات وخاصة ما يتعلق بالإبداع والخيال والتفكير الناقد، وحماية الأطفال وتمكينهم من الاستخدام الآمن للتكنولوجيا والإنترنت، وتخصيص الموارد المالية اللازمة للتعليم الرقمي من برامج وأجهزة وتقنيات ومعامل ومناهج رقمية وغيرها.

**ثانيًا. الأهداف الاستراتيجية للرؤية: تهدف الرؤية لبلوغ الأهداف الآتية:**

1. تزويد الأطفال بأدوات العصر وتطبيقاته التكنولوجية حتى لا يجدوا أنفسَهم متخلفين عن الركب، بعيدين عن تطورات العصر.

2. إكساب الأطفال المهارات اللازمة للتعامل الإيجابي مع تقنيات العصر وتطوراته التكنولوجية.

3. حماية الأطفال من طوفان المعلومات وسلبيات استخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي سواءً الاجتماعية أو الصحية أو الأخلاقية أو النفسية، مع مراعاة عدم قمع الشغف الجارف الذي يُظهره الأطفال نحو التكنولوجيا، والفضول الكبير الذي يبدو عليهم أثناء الاستخدام.

4. الوصول بالأطفال إلى مرحلة التوسط في الاستخدام والاستفادة من الإيجابيات والابتعاد عن السلبيات.

5. مساعدة المربيات ومدارس رياض الأطفال والجهات المسؤولة عنها في كيفية تربية الأطفال رقميًّا، وتهيئة بيئة رقمية مناسبة لإعداد الطفل لمواكبة العصر الرقمي.

6. مساعدة مربية الأطفال على أداء دورها في التربية الرقمية للأطفال وبما يواكب العصر الرقمي.

7. إرشاد أولياء الأمور إلى الطرائق السليمة لتربية أبنائهم رقميًّا.

## ثالثًا. مكونات الرؤية:

تتضمن الرؤية المقترَحة ثلاثةَ مكونات هي: المكونات الخاصة بالبنية التحتية الرقمية، ومكونات خاصة بإدارة الروضة، ومكونات خاصة بالمربية كما يأتي:

**1. المكونات التي تتعلق بالبنية التحتية الرقمية:**

أ. توفير الأجهزة ومعامل الحاسوب والتقنيات اللازمة لمدارس رياض الأطفال.

ب. توفير برامج الحماية الخاصة بالبيانات ومتطلبات الأمن السيبراني.

ج. تزويد مدارس رياض الأطفال بالإنترنت بشكل مستمر وبسرعات عالية.

د. ربط جميع مدارس رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية بشبكة معلومات وقاعدة بيانات موحدة.

هـ. الاهتمام بتوفير المناهج الدراسية بصيغة رقمية متضمنة مختلف الوسائط التعليمية التي يحبها الأطفال ويتشوقون للتعامل معها مثل: الفيديو والرسوم والأشكال والصور والأصوات وغيرها.

و. توفير الموارد المالية اللازمة للتربية الرقمية للأطفال في مدارس رياض الأطفال.

ز. توفير الأدلة الإرشادية التوضيحية للمقررات الدراسية الرقمية مع مراعاة الوضوح والبساطة.

ح. أن تتوفر في كل روضة مكتبة رقمية تحتوي على المجلات والكتب التعليمية المبسَّطة التي توصل المعلومات للأطفال بطريقة شائقة ومن خلال مختلف الوسائط.

ط. أن يتم الاهتمام بالمبنى الخاص بالروضة بحيث يتضمن حديقة لممارسة الألعاب والأنشطة اللاصفية الرقمية وغير الرقمية.

**2. المكونات التي تتعلق بإدارة الروضة:**

أ. أن تحرص إدارة الروضة على الاستفادة من بعض التجارب الناجحة في تربية الأطفال رقميًّا سواءً كانت تجارب محلية أم عربية أم أجنبية.

ب. استقطاب الفنيين والمتميزين في التقنيات، والتعاقد معهم لمواجهة أي مشاكل فنية في الأجهزة والتقنيات والبرامج داخل الروضة وعمل الصيانة الدورية للأجهزة والتقنيات.

ج. تبادل الزيارات واللقاءات ما بين رياض الأطفال بمعية الأطفال للتعرف على بعض التقنيات والأجهزة والبرامج التي تمتلكها كل روضة.

د. إعداد الخطط والبرامج ذات العلاقة بالتربية الرقمية سواءً الخطط الخاصة بالتدريب أم الخاصة بإعداد المناهج الرقمية، أم تلك الخاصة بتوفير الأجهزة والتقنيات والبرامج المختلفة.

هـ. عقد بعض اللقاءات مع أمهات الأطفال بغرض توعيتهن بأهمية التربية الرقمية لأبنائهن والتعاون والتكامل مع المدرسة في إنجاز هذا الهدف.

و. استضافة بعض الخبراء والمختصين وأساتذة الجامعة، ويتم فيه دعوة المربيات والأمهات للاستماع إلى بعض الإرشادات والمحاضرات التثقيفية حول أساليب التربية الرقمية السليمة للأطفال.

ز. العمل على توعية مديري مدارس الرياض بأهمية وضرورة التربية الرقمية في العصر الرقمي وذلك من خلال عقد بعض الدورات التدريبية والمؤتمرات والورش العلمية بهدف نشر الوعي لديهم بأهمية التربية الرقمية للأطفال.

ح. أن تهتم إدارة الروضة بعقد اجتماعات دورية مع المربيات لمناقشة مختلف القضايا ومنها ما يتعلق بالتربية الرقمية والمهارات اللازمة للأطفال للعيش بثقة وأمان في العصر الرقمي.

ط. أن تهتم إدارة الروضة بعمل مسابقات مع الروضات الأخرى في مختلف المجالات بما فيها ما يتعلق بالتكنولوجيا وإبداعات الأطفال الرقمية.

ي. أن تخصص إدارةُ الروضة جائزةً للأطفال المتميزين في التكنولوجيا، الذين يظهرون إبداعات استثنائية لافتة أو بعض الاختراعات التكنولوجية.

ك. أن تعمل إدارة الروضة على تكريم المربيات المتميزات في التربية الرقمية للأطفال من خلال ترقيتهن أو إعطائهن بعضَ الجوائز المالية أو العينية أو الشهادات الاعتبارية أو ما شابه ذلك.

**3. المكونات الخاصة بالمربية:**

أ. ألا يعمل في مدارس رياض الأطفال إلا من تَحمِل بكالوريوس رياض أطفال أو لديها دبلوم في هذا التخصص.

ب. الاهتمام بتدريب مربيات الرياض بشكلٍ مستمر على تقنيات العصر ومستحدثات التكنولوجيا.

ج. أن يتضمن برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال في البكالوريوس كلَّ ما يتعلق بالتكنولوجيا وتقنيات العصر ومتطلبات العصر الرقمي.

د. عقد الورش والمؤتمرات العلمية المهتمة برياض الأطفال وخاصة ما يتعلق بتقنيات العصر ومتطلبات التربية الرقمية.

هـ. استضافة الخبراء وأساتذة الجامعات المتخصصين في التربية والطفولة وعلم النفس وتقنيات التعليم لإلقاء بعض المحاضرات التوعوية لمربيات رياض الأطفال وجميع العاملين في الروضة.

و. الاهتمام بالتعليم المُدمَج من قبل مربيات الأطفال وخاصة أن الأطفال في سن صغير، وبالتالي استخدام بعض أدوات وأساليب التعليم التقليدي مع الاهتمام باستخدام أدوات وأساليب التعليم الرقمي.

ز. استخدام استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع التعليم الرقمي، ومحاولة إشراك الأطفال في العملية التعليمية وتشجيعهم على التفاعل والمشاركة في مختلف الأنشطة.

ح. تزويد كل مربية بجهاز حاسوب وملحقاته وبرامج وتقنيات لازمة لأداء مهمتها الرقمية على أكمل وجه، بالإضافة إلى أجهزة العرض وبعض التقنيات الضرورية لعملية التدريس.

ط. الاهتمام بشكلٍ خاص – من قبل المربية – بالألعاب الإلكترونية التعليمية في تعاملها مع الأطفال وفي شرحها وتنفيذِها للدروس، فبعض الدروس بالإمكان تقديمها من خلال بعض الألعاب الإلكترونية مثل: لعبة الحروف، لعبة الأرقام، لعبة الأشكال، ألعاب الرسم والتلوين، وغيرها.

ي. أن تنفذ المربية بعضَ الدروس من خلال استخدام تقنيات الواقع الافتراضي مثل: الرحلات الافتراضية لبعض الأماكن الأثرية، أو من خلال المتحف الافتراضي، أو المسرح الافتراضي.

ك. أن تكون المربية على وعي تام بأن التقنيات الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت مثلما أنها تمتلك بعض الفوائد والإيجابيات فهي أيضًا تحمل في طياتها الكثيرَ من السلبيات والأضرار، بالتالي كما هو مطلوب منها أن ترشد الأطفالَ إلى تلك الإيجابيات؛ مطلوب منها أيضًا أن تنبههم إلى بعض السلبيات النفسية والصحية والاجتماعية.

ل. أن تتابع المربية الأطفالَ بشكلٍ مستمر فيما يتعلق بنمو المهارات الرقمية لديهم، وقدرتهم على التعامل الإيجابي مع التكنولوجيا.

م. أن تقوم المربية بتشجيع الأطفال على القيام ببعض الأنشطة اللاصفية الرقمية مثل: بناء المجسمات، ورسم بعض الأشكال، وغيرها.

ن. تدريب المعلمات على تصميم وإعداد بعض القصص الرقمية.

س. الاهتمام بشكلٍ كبير من قبل المربية بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال، وأن تنبههم أن الإنترنت والتقنيات الرقمية تحمل الضارَّ والمفيدَ وأن عليهم التمييز بين الصواب والخطأ.

ع. أن تهتم المربية بتنمية هوية الأطفال الرقمية وشخصيتهم التكنولوجية.

ف. أن تعمل المربية على ربط الأمهات ببعض وسائل التواصل الاجتماعي كالواتساب أو الفيس بوك ومن خلال هذه الوسائل تستطيع أن تحقق العديدَ من الأهداف منها: توعيتهن بأهمية التربية الرقمية لأبنائهن، والتأكيد عليهن للقيام بدور مكمِّل لما تقوم به، وخاصة فيما يتعلق بساعات الاستخدام ومتابعة المواقع المفيدة لأطفالهن.

ص. أن تعمل المربية على إعداد وإرسال تقارير شهرية إلى الأمهات عن كل طفل في الروضة فيما يتعلق بمختلف الجوانب ومنها ما يتعلق بالتربية الرقمية.

ق. أن تستخدم المربيةُ التحفيزَ والتشجيعَ للأطفال المتميزين في التكنولوجيا وفي التفاعل الإيجابي مع التقنيات سواءً كان ذلك من خلال التشجيع المعنوي كعرض أسماء الطلاب المبدعين تكنولوجيًّا في لوحة الروضة، أو من خلال بعض الجوائز البسيطة التشجيعية للأطفال الذين يُظهرون تفوّقًا في الاستخدام أو إبداعًا في الممارسات.

ر. إعادة تأهيل مربيات الأطفال غير الحاصلات على بكالوريوس طفولة من خلال فتح دبلوم طفولة لمدة سنة مثلًا أو عمل برامج تدريبية مكثفة حول التقنيات وكيفية التعامل مع الأطفال.

## رابعًا. آليات التنفيذ:

1. استحداث إدارة تسمى «إدارة التربية الرقمية لرياض الأطفال» تتبع وزارةَ التربية والتعليم، وتهتم بتدريب المربيات رقميًّا، وإعداد المناهج الرقمية، وتوفير المتطلبات والتقنيات والبرامج اللازمة لرياض الأطفال للقيام بدورها المطلوب.
2. أن تتفق وزارة التربية والتعليم مع بعض الجامعات أو المعاهد العليا لفتح دبلوم لمدة سنة مثلًا حول التربية الرقمية للأطفال تستقطب فيه المهتمين بالتكنولوجيا وبالطفولة في نفس الوقت من خريجي الثانوية العامة أو من معلمات رياض الأطفال.
3. الاهتمام بمربية الأطفال إعدادًا وتأهيلًا وتدريبًا في مختلف الجوانب وخاصة التكنولوجية والرقمية، والاهتمام بهن أيضًا من الناحية المالية والمكافئات والمرتّبات، فالمعلمة هي الأساس وهي حجر الزاوية في تنشئة جيل قادر على التعامل بإيجابية مع التكنولوجيا وإذا أحسنَّا الإعدادَ والتدريبَ فسنضمن مخرجاتٍ متميزةً.

## خامسًا. الصعوبات المحتملة وسبل التغلب عليها: من المتوقع بروز الصعوبات الآتية:

1. قلة وعي بعض المربيات والأمهات والمسؤولين بأهمية التربية الرقمية للأطفال.

2. ضعف الإمكانات المادية والأجهزة والتقنيات الرقمية.

3. قلة توفر الموارد المالية اللازمة للتربية الرقمية المنشودة.

4. ضعف الإنترنت وانقطاعه المتكرر.

5. عدم توفر الكهرباء في كثير من الأوقات.

6. قلة توفر المربيات المتخصصات.

7. ندرة التدريب الرقمي المخصص لمربيات رياض الأطفال.

8. عدم قدرة بعض الأطفال على التعلم بطريقة رقمية نتيجة لصغر سنهم.

**وللتغلب على الصعوبات السابقة بالإمكان القيام بالآتي:**

1. زيادة وعي المربيات والأمهات والأسر بشكلٍ عام بأهمية التربية الرقمية للأطفال من خلال جملة من الأنشطة منها: المؤتمرات والدورات التدريبية والورش المنتجة والمحاضرات العامة والندوات العامة وغيرها.

2. الدراسة عن موارد مالية ومادية للتربية الرقمية سواءً من خلال الموارد الحكومية أو من خلال مساهمة القطاع الخاص أو من المنظمات المهتمة بالطفولة.

3. استقطاب المربيات المتخصصات والمؤهلات تأهيلًا عاليًا للعمل بمدارس رياض الأطفال مع الاهتمام بتوفير المكافآت والحوافز اللازمة لهن.

4. التركيز على موضوع التدريب المستمر للمربيات وخاصة فيما يتعلق بتقنيات العصر وأدواته التكنولوجية.

5. الدراسة عن دعم مالي من قبل القطاع الخاص أو المنظمات المهتمة بالطفولة يخصَّص لشراء مولد كهربائي أو ألواح طاقة شمسية لتوفير الكهرباء بشكلٍ مستمر وكذا لتوفير الإنترنت.

## التوصيات:

1. الاهتمام بتوفير البنية التحتية الرقمية لمدارس رياض الأطفال وخاصة ما يتعلق بتوفير شبكة الإنترنت ذات سرعة عالية ومتوفرة بشكلٍ مستمر وكذا الأجهزة والتقنيات اللازمة.

2. تزويد كل مدرسة من مدارس رياض الأطفال بمكتبة رقمية تتضمن المجلات والكتب والقصص الرقمية المناسبة للأطفال.

3. أن تعمل الجهات المسؤولة عن مدارس رياض الأطفال على إعداد الخطط والاستراتيجيات الخاصة بالتربية الرقمية في رياض الأطفال سواءً تلك الخطط الخاصة بالمناهج، أو الخاصة بالتدريب أو الخاصة بالبنية التحتية الرقمية.

4. الاطلاع على تجارب الآخرين في التربية الرقمية برياض الأطفال للاستفادة من تلك التجارب في تطوير التربية الرقمية بالجمهورية اليمنية.

5. الاهتمام بتدريب مربيات رياض الأطفال على استخدام تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

6. الاهتمام المستمر بتوعية أولياء الأمور بأهمية التربية الرقمية للأطفال من خلال عقد المحاضرات العامة، والندوات والدورات التدريبية والورش العلمية.

7. توفير الدعم الفني لمدارس رياض الأطفال وعمل الصيانة الدورية للأجهزة الرقمية ومعامل الحاسوب.

8. عقد المؤتمرات العلمية والدورات التدريبية لجميع العاملين في مدارس رياض الأطفال بغرض نشر الوعي بأهمية التربية الرقمية، وأبرز الأساليب والأدوات المناسبة لذلك.

9. الاهتمام بالتكنولوجيا والتقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي أثناء إعداد المربيات.

## المقترحات:

1. دراسة التحولات الرقمية بمدارس رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية.

2. واقع التربية الرقمية بالمرحلة الأساسية بالجمهورية اليمنية وتصور مقترح لتطويره.

3. دور مربيات رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية في تحقيق التربية الرقمية للأطفال.

# المراجع

## أولًا. المراجع العربية:

**باقديم، منال سلمان** (2021). دور استخدام الواقع الافتراضي في مرحلة رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات. المؤتمر الدولي الثاني لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، 4 – 7 نوفمبر، 173 – 189.

**البشر، منى بنت محمد** (2022). تفعيل دور المواطنة الرقمية في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 تصور مقترح، المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول، 4 – 6 مارس.

**جاد، منى محمد** (2019). تربية طفل الجيل الرابع على المواطنة الرقمية في ضوء رؤية التعليم 2030. المؤتمر الدولي الثاني لكلية رياض الأطفال، جامعة أسيوط بناء طفل الجيل الرابع في ضوء رؤية التعليم 2030، 17–18 يوليو، 107–131.

**جوبير، ليلى رمضان والترهوني، عفاف خليفة** (2022). التحول الرقمي وأثره في أداء مؤسسات رياض الأطفال في ليبيا: دراسة ميدانية على العاملين بروضة عروس طرابس وروضة الأمل المشرق بمنطقة سوق الجمعة. المجلة الدولية للدراسات اللغوية والتربوية، 3(3).

**حسانين سحر حسين** (2021). التربية الإبداعية للطفل ومواكبة تحديات العصر الرقمي. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، 4(17)، 293 – 320.

**حلاف، أحمد عبد النبي** (2015). دراسة مقارنة لرياض الأطفال في كل من أستراليا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر. المجلة التربوية، ع (41)، 326 – 520.

**حوالة، سهير محمد وأبو عامر، آمال وعبد العال، ومنال** (2017). برامج التربية الوالدية الرقمية في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، ع (33)، جزء1، 299 – 324.

**الخالدي، ظبية** (2022). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المواطنة الرقمية لدى أطفال الروضة من وجهة نظرهن، المجلة العربية للنشر العلمي، ع (45)، 156 – 174.

**خورشيد، عصمت مصباح** (2020). تطبيقات أدب الطفل في تعليم الإيتكيت الرقمي لمرحلة الطفولة المبكرة (دراسة وصفية تحليلية). المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، 30 أكتوبر – 2 نوفمبر، 327 – 341.

**الدهشان، جمال علي** (2018). تربية الطفل المصري في العصر الرقمي بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل. المؤتمر الدولي الأول «بناء الطفل لمجتمع أفضل في ظل المتغيرات المعاصرة»، 6 – 7 فبراير، 89 – 108.

**الديب، راندا مصطفى** (2019). معلمة الروضة وطفل الجيل الرابع: رؤية مستقبلية. مجلة الطفولة والتربية، ع (40)، جزء1، 131 – 192.

**زيدان عمار** (2020). التحول الرقمي كركيزة لعصرنة قطاع التعليم العالي في الدول العربية (الجزائر أنموذجًا). الملتقى الوطني «جودة الخدمات في ظل التحول الرقمي والإدارة الإلكترونية في المؤسسات الجزائرية رهانات وتحديات»، 1–27.

**سللي، عبد العالي وكامل، وفاء (2022)**. تجارب دولية في التدريس بالكتاب المدرسي الرقمي. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 4(1).

**صبرينة، طبوش (2021)**. استخدام التكنولوجيا الرقمية لمساندة ذوي الاحتياجات الخاصة – تجارب دولية. المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، 3(1)، 247 – 269.

**الطويرقي، تركية حمود (2019)**. التحديات التي تواجه المعلمات في تطبيق تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر عينة من معلمات الطفولة المبكرة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (115)، 119–142.

**عبد الرزاق، ابتسام (2020)**. تفعيل التربية على المواطنة بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية. مجلة الدراسة العلمي في التربية، ع (21)، 135–167.

**عبد ربه، عبير السيد والسفياني، صالحة وعبد المقصود، رشا (2021)**. تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طفل الروضة في ضوء بعض المتغيرات النفسية من وجهة نظر الأم. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج، ع (7)، 566 – 601.

**عبد اللطيف، رانيا علي (2019)**. تصور مقترح لتفعيل دور الأسرة ورياض الأطفال في إكساب طفل الروضة بعض مفاهيم المواطنة الرقمية. مجلة تطوير الأداء الجامعي، 9(1)، 32 – 92.

**عبد الوهاب، يمنى سمير (2020)**. فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية لتنمية المفاهيم الدينية الإسلامية لدى أطفال الروضة. العلوم التربوية، ع (4)، جزء2، 345 – 388.

**العقباوي، بسنت عبد المحسن (2022)**. العلاقة بين الوعي بالتربية الإعلامية الرقمية والسمات الشخصية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة. مجلة كلية التربية بالمنوفية، مج1، جزء4، 331 – 392.

**عوض، هالة عمر ومحمود، مروة محمد (2020)**. دور التربية الرقمية في تمكين معلمة الطفولة المبكرة من مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة الطفولة والتربية، ع (41)، جزء4، 115 – 187.

**الغامدي، أماني خلف والناجم، أماني سعد (2020)**. مهارات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين (دراسة تنبؤية). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(6)، 546 – 572.

**مجموعة البنك الدولي (2020)**. التعليم الرقمي والتعليم عن بُعد في المملكة العربية السعودية.

**محمود، هند محمود (2022)**. مناهج رياض الأطفال في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، 1(2)، 122–138.

**مشعل، مروة توفيق واهيد، نداء محمد (2023)**. واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجه نظر المعلمات بمحافظة شقراء بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية، 3(198)، 433–478.

**مصطفى، عزة جلال (2010)**. إدارة التطوير برياض الأطفال (نماذج عربية وعالمية). دار النشر للجامعات، القاهرة.

**مندني، لطيفة والرشيدي، غازي. (2017)**. الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت– دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 27(1).

**منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسف) (2017)**. الأطفال في عالم رقمي. تقرير حالة أطفال العالم لعام 2017.

**نجوى، سعودي وعطوى، نوال** (2020). دور التعليم الرقمي في العملية التعليمية – تجربة ولاية فيكتوريا الأسترالية كنموذج. الملتقى الوطني عن بُعد، «رؤية استشرافية لمستقبل التعليم الرقمي»، 21 ديسمبر، جامعة المسيلة.

**النعيم، رؤيا عبد المنعم** (2023). دور البيئة التعليمية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، 4(40)، 350 – 381.

## ثانيًا. المراجع الأجنبية:

**Gribling, S & Gilbert, J. (2020).** Examining the value of a summer kindergarten Transitioning Program for children, Eamilies and schools. School Community Journal, 30(1), 191-208.

**California department of education (2011).** A Look of at kindergarten in California public Schools and the Common Core state standards. Curriculum frameworks and instructional resources division instruction and learning support branch.

**Foli, P,. (2020).** Research in Distance Learning in Greek Kindergarten Schools during the Pandemic of Covid-19 Possibilities, Dilemmas, Limetations-European Journal of open Education and E-learning Studies, 5(1), 19-40.

إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

فيا فيكي

# الفن والإبداع في ريجيو إيميليا

ترجمة وتقديم
أ. د. علي عاشور الجعفر

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING

في هذا الكتاب تدعونا "فيكي" لرحلةٍ تتجاوز حدود التعليم التقليديّ، وتحثُّنا على إعادة تصوُّر دور الفن في تشكيل عقول الأطفال، فهي تلاحظ أنَّ الفن يُخاطِرُ بفقدان قوَّته التحويليَّة عندما يكون محصورًا بين الجدران المعقَّمة لإطار المتحف. ويكمن الخطر الحقيقيّ في اختزال الفن إلى قطعٍ أثريَّةٍ خاليةٍ من حيويَّتها المتأصِّلة، ومنزوعةِ القدرة على إثارة الفكر والعاطفة، في عالمٍ تتزايد لامبالاته بالجمال، وفي هذا العالم تذكِّرُنا "فيكي" بأهميَّة تغذية الشعور بالدهشة والفضول، وتؤكِّد أنَّ الجودة الجماليَّة لبيئتنا ليست محضَ فكرةٍ لاحقةٍ، بل هي ضرورةٌ أساسيَّةٌ لتنمية المواطنين المشاركين الذين يعتزُّون العالم من حولهم ويحترمونه.

وفي ورشة الفنون (الأتيليه) تخلق "فيكي" وزملاؤُها المعلّمون سياقاتٍ نابضةً بالحياة، يُشَجَّعُ فيها الأطفال على الاستكشاف والتساؤل والتجربة بحرية، وبرفضها المناهج المحدَّدة مسبقًا لصالح التحقيق المفتوح؛ تُمكِّن الأطفال من خوض رحلات الاكتشاف، سواءٌ أكان بصورةٍ فرديَّة أم تعاونية.

تطرح "فيكي" في كتابها سلسلةً من الأسئلة الاستقصائيَّة التي تدعونا إلى إعادة النظر في افتراضاتنا حول التعليم والإبداع، لماذا نُسمّي مكان العمل بالمدرسة بأتيليه؟ ما الدور الذي يؤدّيه التوثيق في عملية التعلُّم؟ كيف يمكننا رعاية البعد الجمالي للتعليم؟

لا تكمن الإجابات في الصيغ الإلزاميّة، بل في الخيال اللامحدود للأطفال، والتفاني الدؤوب للمعلمين، فهم يتحدّوننا لاحتضان الأسئلة، والاحتفال بالتنوع، ورؤية العالم بعيون طفل حتى يصير العالمُ عالمًا مليئًا بإمكانياتٍ لا حصر لها، وعجائب تفوق الوصف، لأننا بنسيج الإبداع النابض بالحياة لا نكتشف جمال العالم فقط، بل نكتشف أيضًا الإمكانات غير المحدودة للروح البشرية.

**المترجم**

فيا فيكي

# الفن والإبداع
## في ريجيو إيميليا

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING

9 789921 808582

www.takweenkw.com | takween.publishing@gmail.com

# تأثير الألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية من وجهة نظر أولياء الأمور

**Doi**: 10.29343 / 1- 104 -3

**د.جميلة محمد محمد الكمالي**

أستاذ علم الاجتماع المشارك في قسم العلوم التربوية-كلية التربية والآداب والعلوم التطبيقية خولان جامعة صنعاء-الجمهورية اليمنية

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الألعاب الإلكترونية الأكثر تقبلاً وانتشاراً بين الأطفال، وتوضح الدراسة مدى تقبّل الأسرة لهذه الألعاب، إضافة إلى الكشف عن الآثار الإيجابية والسلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية، والتعرف على الدوافع التي جعلت الأطفال يقضون معظم أوقاتهم في الألعاب الإلكترونية بعيداً عن أفراد الأسرة، وكذلك وضع مقترحات وحلول للقضاء على الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأداة المقابلة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (225) أبًا وأمًّا من أولياء أمور الطلاب الذين يدرسون في مدرسة (أزال الوادي) في مدينة (صنعاء) بطريقة عشوائية. وتوصّلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

1 – إن تطور المجتمع ودخوله عصر التكنولوجيا الحديثة أجبر العديدَ من الأُسر على مواكبة ذلك العصر، فمعظم أولياء الأمور يرون أن الطفل يجب أن يمتلك تلك الألعابَ حتى لا يكون أقلَّ من أصدقائه أو يشعر بالنقصِ.

2 – إن ممارسة الألعاب الإلكترونية ينتج عنه الكثيرُ من الآثار الإيجابية، فالألعاب الإلكترونية من وجهة نظرهم: يمكن النظر إليها كبيئة تعليمية ثرية توفر أنماطًا متنوعة من التفاعل بين الطفل واللاعبين معه.

3 – إن ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية تساعدهم في تنمية ذكائهم وقدراتهم ومهاراتهم، وتساعد بعض الأطفال في علاج مشكلات صعوبة التعلّم.

4 – هناك آثار سلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال تمثلت بالآثار النفسية والصحية والاجتماعية والتعليمية والدينية.

5 – وضّحت الدراسة أن دوافع الأطفال في ممارسة الألعاب الإلكترونية ترجع إلى أن الطفل بعد انفصال الوالدين وتفكك الأسرة، أو انشغال الوالدين بالعمل، يشعره بفراغ عاطفي ونفسي شديد يجعله يقضي معظمَ وقته في ممارسة الألعاب الإلكترونية.

**الكلمات المفتاحية:** الألعاب الإلكترونية، ألعاب الأطفال، العلاقات الأسرية.

استُلم البحث في نوفمبر 2024 وأُجيز للنشر في ديسمبر 2024

# The impact of electronic games on children and their family relationships from the parents' point of view

**Gamila Mohammed Mohammed Al -Kamali**

Associate Professor of Sociology in the Department of Educational Sciences
College of Education, Arts and Applied Sciences, Khawlan
Sana'a University - Republic of Yemen

## Abstract:

The study aimed to identify the electronic games that are widely spread among children and accepted by their parents, in addition to revealing the positive and negative effects of electronic games on children and their family relationships, identifying the motives that made children spend most of their time with electronic games away from Family members. The researcher used the descriptive approach and the interview tool to collect data. The study sample consisted of (225) fathers and mothers from parents of students who study at Azal Al-Wadi School in the city of Sana'a in a random manner. The study reached the foilowing foilowing results. :

1- The development of society and its entry into the era of modern technology has forced many families to keep pace with that era. Most parents believe that the child must own these toys so that he is not less than his friends or feels inferior.
2- Playing electronic games results in many positive effects. From their point of view, electronic games can be viewed as a rich educational environment that provides diverse patterns of interaction between the child and his counterports.
3- Children playing electronic games, their intelligence, abilities, and skills got developer.
4- There are negative effects of electronic games on children, represented by psychological, health, social, educational and religious effects.
5- The study showed that children's motive for playing electronic games may be becanse of the separation of parents or the disintegration of the family or the parents' preoccupation with work.

Keywords: electronic games, children's games, family relationships.

## المقدمة:

مع بداية القرن الحالي تطورت الألعاب الإلكترونية، وأصبحت جزءًا من يوميات وأوقات الأطفال والمراهقين، وأصبحوا متفاعلين ونشطاء معها إلى حد بعيد، وذلك لأن هذه الألعاب أدخلت عليها التقنياتُ الحديثة تغيراتٍ هائلةً في العرض والتشويق والإثارة والواقعية، التي كانت مصدرَ جذبٍ للكثير من الفئات العمرية وخاصة الأطفال.

وتعَدُّ فئةُ الأطفال وما يمتلكون من إمكانات وطاقات ثروةً وطنية واعدة ينبغي الحفاظ عليها والعناية بها، بما يعود بالنفع والفائدة على الأسرة والمجتمع، لذا قامت الكثيرُ من الجهات باحتضان هذه الفئة ووفّرت جميعَ الإمكانات التي من شأنها أن تسهم بالعناية بهم صحياً وجسدياً واجتماعياً وفكرياً والعمل على تنمية قدراتهم الإبداعية وإشباع رغباتهم واحتياجاتهم من اللعب.

فقد أصبحت الألعاب الإلكترونية ظاهرةً منتشرة بكثرة، وبالأخص عند فئة الأطفال في المراحل الأولى من حياتهم، نظراً لِمَا للعبِ لدى الأطفال من أهمية علمية معرفية تكمن أهميتُها في بثّ ما له فائدة على تكوين شخصيتهم، واكتسابهم قيماً ومبادئ مهمةً، وبظهورها أصبحت منتشرةً في أماكن عدة، وتطورها هو ما جعل اقتناءها أمراً سهلاً وبسيطاً وسريعاً، فهي تمتاز بتنوعها وقوة جذب لاعبيها، حتى غدت ظاهرةُ الألعاب الإلكترونية ظاهرةً واقعية استجدّت وتأصّلت في المؤسسات التربوية والاجتماعية (عقيب ولراري،2019).

ولقد نجحت صناعة الألعاب الإلكترونية وانتشارها في جذب هؤلاء الأطفال من الناحية الفنية للعبة حيث أصبح اللعبُ أسهلَ، فالطفل لا يحتاج إلى معرفة بالحاسوب لكي يتمكن من اللعب، كما أن الحواسيب الشخصية أصبحت أسهل استخداماً إلى حدٍّ ما، مما ساعد على الانتشار الواسع لهذا النوع من الألعاب، كما أنها نجحت لكونها وسيلةً ترفيهية تتيح للأطفال الاكتشافَ والتجريبَ. وبهذا فقد شهد مفهومُ اللعب عند الأطفال تغيراً ملموساً نتيجة للتغيرات السريعة التي شهدها العالم، ففي حين ارتبط لعِبُ الألعاب بتعالي صيحاتهم وضحكاتهم الجماعية في منطقة مكشوفة غالباً ما تكون حديقةَ المنزل وأحياناً يشارك الأهلُ فيها، انتقل اهتمامُ الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التي بدأت تجذبهم وتجعلهم يعيشون في عالم افتراضي خاص بهم بعيداً عن الآخرين من أقرانهم أو الأهل، وتجعلهم تابعين أكثر للتكنولوجيا الحديثة وتقنياتها (الشحروري، 2007). متأثرين بكل ما تقدّمه تلك الألعاب من خيال واستكشاف وترفيه وتكوين علاقاتِ صداقةٍ مع شخصيات افتراضية من خيال الألعاب يعيش معها الطفل معظمَ أوقاته، كما لا ينكر عاقلٌ أن الهواتف الذكية أصبحت الآن تؤدي دوراً كبيراً في حياة الناس، فقد أصبحت وسيلةً للتواصل الاجتماعي والترفيه والمعرفة، ونتيجة لذلك أصبحت تنتشر بين الأطفال والمراهقين بشكل لافت، وزادت المدة التي يمضونها مع تلك الأجهزة، الأمر الذي دفع كثيراً من الاختصاصيين وولاة الأمور لدق ناقوس الخطر من الآثار السلبية التي قد تترتب على هذا الاستخدام مطالبين بتقنينه، وتعَدُّ مهمةُ الحفاظ على سلامة الأطفال أثناء استخدام الإنترنت مهمةً شاقة، لا سيما حينما يكون هؤلاء الأطفالُ بعيدين عن أعين الآباء، كما تزداد صعوبة المهمة عندما يرغب الآباء في معرفة ما يفعله الأطفال. وجراء ذلك كله، وكنتيجة للاستخدام السيئ من بعض الأطفال لهذه الألعاب والساعات الطويلة التي يقضونها في اللعب، جاءت هذه الدراسة لتسلِّطَ الضوءَ على أحد الموضوعات المهمة التي تشغل اهتمام الباحثين.

## مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعَدُّ ظاهرة الألعاب الإلكترونية ظاهرةً منتشرة عالميًّا بين جميع فئات المجتمع وخاصة الأطفال بشكل مستمر سواء في المنازل أو في المجتمعات، وحيث إن نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد على التسلية والاستمتاع بها لأوقات طويلة جداً بعيدين عن الآخرين وعن علاقتهم بالأسرة التي ينتمون إليها، لذلك فإن الكثير من علماء النفس والاجتماع يلقون اللومَ على هذه الألعاب لأنها أحد الأسباب التي تؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات السلوكية والاجتماعية لدى الأطفال.

فالألعاب الإلكترونية سلاحٌ ذو حدَّين، فهي من ناحية تساعد الممارسَ لها على تنمية قدراته العقلية والذهنية، وتوسيع مداركه، وتنمي قدراته في اتخاذ القرار الصحيح على نحو سريع، ومن ناحية أخرى تترك تأثيراً سلبياً عليه من نَواحٍ متعددة منها الاجتماعية والنفسية والصحية والسلوكية والعلمية. وبين هذين الأمرين تبقى مسألة الحُكم عليه محلَّ نقاش وجدل علمي ومجتمعي. ويعَدُّ الطفل أحدَ الفئات الاجتماعية وأكثرَها ارتباطاً وتأثراً بتلك الألعاب، وخاصة في محيط أسرته وعلاقته بها، ونظراً لأهمية فئة الأطفال في المجتمع والاهتمام بهم سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما أثر الألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية من وجهة نظر أولياء الأمور؟ ومن هذا التساؤل الرئيس يمكن وضع تساؤلات فرعية:

1 – ما أكثر الألعاب الإلكترونية تقبلاً وانتشاراً عند الأطفال؟

2 – ما مدى تقبّل الأسرة للألعاب الإلكترونية للأطفال؟

3 – ما الآثار الإيجابية والسلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية؟

4 – ما الدوافع التي جعلت الأطفال يقضون معظم أوقاتهم في الألعاب الإلكترونية بعيداً عن أفراد الأسرة؟

5 – ما المقترحات والحلول للقضاء على الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية؟

## أهمية الدراسة:

يعَدُّ موضوع أثر الألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية من الموضوعات المهمة للأسباب الآتية:

1 – لكونه يهتم بفئة مهمة جداً وهم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6–18 سنة.

2 – يرتبط بنظام اجتماعي أساسي في المجتمع وهو الأسرة.

3 – كما أن دراسة هذا التأثير بطريقة ميدانية يضفي عليه نوعاً من الواقعية والموضوعية ويبعده عن التحيز والأحكام الذاتية.

4 – إن الدراسة يمكنها أن تكون إضافة علمية جديدة في مجال الدراسات الإنسانية.

5 – يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في وضع برنامج، وإعداد دورات توعية وإرشاد للوالدين حول خطورة ظاهرة الألعاب الإلكترونية وأثرها على الأطفال وعلاقتهم بالأسرة.

## أهداف الدراسة:

1 – تهدف الدراسة إلى التعرف على الألعاب الإلكترونية الأكثر تقبّلاً وانتشاراً بين الأطفال، ومدى تقبّل الأسرة لهذه الألعاب.

2 – إضافة إلى الكشف عن الآثار الإيجابية والسلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية.

3 – التعرف على الدوافع التي جعلت الأطفالَ يقضون معظمَ أوقاتهم في الألعاب الإلكترونية بعيداً عن أفراد الأسرة.

4 – وضع مقترحات وحلول للقضاء على الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية.

## *مصطلحات الدراسة:

**1 – اللعب**

**اللعب لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور: اللعب ضد الجِدّ، ويُقال لكل من عمل عملاً لا يجدي عليه نفعاً: إنما أنت لاعب، ويقال: رجل لعبة أي كثير اللعب، والشطرنج لعبة، وكل ملعوب به فهو لعبة لأنه اسم.

**اصطلاحاً:** هو استغلال للطاقة الحركية والذهنية في آن واحد عبر نشاط، إما أن يكون موجّهاً أو غير موجه، يقوم به الأطفال لتحقيق المتعة والتسلية بصورة مباشرة (كالألعاب الحركية، ومجسّمات الدمى، وألعاب الذكاء، ولعب الأدوار). (الخفاف، 2010)

يُعرّف عدس (2001) اللعبَ بأنه استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد. ولا يتم اللعب دون طاقة ذهنية أو حركة جسمية. (عدس، 2001) .

**2 – الألعاب الإلكترونية:**

عرَّفها الزيودي (2015) بأنها نشاط ينخرط فيه اللاعبون في نزاع مفتعَل، محكوم بقواعد معيّنة بشكل يؤدي إلى نتائج قابلة للقياس الكمّي، ويُطلَق على لعبة إلكترونية في حال توفرها على هيئة رقمية، وتُشغّل عادة على منصة الحاسوب والإنترنت والتلفاز والهواتف النقالة. (الزيودي، 2015)

وعرَّفها كلٌّ من (Salan&Zimmerman, 2004) بأنها عبارة عن الألعاب المتوفرة على هيئات إلكترونية وتشمل ألعابَ الحاسب، وألعابَ الإنترنت، وألعابَ الفيديو والهواتف النقالة والذكية المحمولة.(Salan&Zimmerman, 2004, p86)

أما القويدر(2012) فعرَّفها على أنها نشاط ترويحي ظهر في أواخر الستينات، وهو نشاط ذهني بالدرجة الأولى يشمل كلًّا من: ألعاب الفيديو الخاصة، وألعاب الحاسوب، وألعاب الهواتف النقالة، بصورة عامة يضم كل الألعاب ذات الصبغة الإلكترونية. (القويدار، 2012)

**أما الباحثة، فتعرِّف الألعابَ الإلكترونية:** بأنها مجموعة الأجهزة الحديثة، التي تعمل بالإنترنت مثل الحاسوب والهواتف الذكية النقالة وغيرها، والتي تساعد الطفلَ في اكتساب طاقة ذهنية وحركية، وتوفر له مساحةً كبيرة من الترفيه واللعِب.

**3 – الأطفال:**

**في اللغة:** جمْع طفل بكسر الطاء وتسكين الفاء وهي الجزء من الشيء، والمولود ما دام ناعماً دون البلوغ، والطفل أول الشيء، والطفل أول حياة المولود حتى بلوغه، ويُطلَق على الذكر والأنثى (ابن منظور، 2016)، واصطلاحاً: عرَّف قاموس لونجمان الطفلَ بأنه الفرد صغير السن الذي لم يصل بعدُ لحالة البلوغ، ويحدد القاموس بداية الطفولة ابتداء بالولادة حتى سن البلوغ. وعرَّفه علماء الاجتماع على أنه الإنسان منذ لحظات ولادته الأولى حتى يبلغ رشده، ويُحدِّد سنَّ الرُّشد نظامُ الدولة والمجتمع والقانون في كل بلد بشكل مستقل. (فهمي، 2012)

**وقد عرَّفت الباحثةُ الأطفالَ:** بأنهم الذين تتراوح أعمارُهم ما بين 6سنوات إلى 18 سنة، وهم الذين يستخدمون الألعاب الإلكترونية بكثرة.

**4 – العلاقات الأسرية:**

يُقصَد بها تلك العلاقات التي تقوم بين أدوار الزوج والزوجة والأبناء، ويُقصَد بها أيضاً طبيعة الاتصالات والتفاعلات التي تقع بين أعضاء الأسرة الذين يقيمون في منزل واحد، ومن ذلك العلاقة التي تقع بين الزوج والزوجة وبين الأبناء أنفسهم (غيث، 1992). وتعَدُّ العلاقاتُ الأسرية المُحدِّدَ الرئيسَ لأسباب التنشئة الأسرية، فمن خلال هذه العلاقات يكون التفاعل الاجتماعي بين أفراد الأسرة، وبواسطتها تُنقل القيمُ والمعايير للأبناء، وتتمثل هذه العلاقات في علاقة الوالدين فيما بينهما، وعلاقة الأب بأبنائه، وعلاقة الأم بأبنائها، ثم علاقة الإخوة فيما بينهم (طبشوش، 2011). وترى الباحثة أن مفهوم العلاقات الأسرية يُقصَد بها الصلاتُ والترابط والتفاعل والمشاركة التي تحدث بين الوالدين وأبنائهما داخلَ نطاق الأسرة.

## * الدراسات السابقة:

دراسة القحطاني (2023) بعنوان: أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن صور التنمر الإلكتروني في الألعاب الإلكترونية، وتوضيح كيفية الحد من ظهور التنمر الإلكتروني عند الأطفال من وجهة نظر الأمهات، استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة من (141) أمًّا من أمهات الأطفال في مدرسة الشافعي للطفولة المبكرة بالدمام، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير كبير للألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال. وأشارت أيضاً إلى أن الشتم كان أكثر أشكال التنمر الإلكتروني التي تعرّض لها الأطفال.

دراسة الشيخي والزاوي (2022) بعنوان: الألعاب الإلكترونية وأثرها على العلاقات الأسرية – لعبة (ببجي) نموذجاً، هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الألعاب الإلكترونية على العلاقات الأسرية، ومعرفة تأثير عدد الساعات التي يقضيها اللاعب في اللعبة، والوسيلة المستخدَمة للعب على العلاقات الأسرية، تعَدُّ الدراسة وصفيةً واستخدمت منهجَ المسح، وأجريت على عينة بلغت (384) مفردة، وتم تصميم أداة الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: إن العلاقات الأسرية الاجتماعية تأثرت نوعاً ما بالألعاب الإلكترونية (لعبة ببجي) غير أنها لم تؤثر في العلاقات الأسرية الوجدانية.

دراسة القادري والرابحي (2022) بعنوان: الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على التنشئة الأسرية للطفل – دراسة ميدانية على عينة من الأولياء في قصر أولاد الحاج مأمون – ببلدية تمنطيط بولاية أدرار، هدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار المترتبة للألعاب الإلكترونية على سلوك الطفل، ومعرفة آراء الوالدين في إقبال أطفالهم على هذه الألعاب، والكشف عن حجم انتشار هذه الظاهرة بين الأطفال، اعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت تقنية المقابلة في جمع البيانات. بلغت عينة الدراسة (40) من الأولياء الذين يمارس أطفالُهم الألعابَ الإلكترونية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن أغلب الأطفال يمارسون الألعاب الإلكترونية، وأن الأسرة توفر لأطفالها أجهزةً إلكترونية يسهل عليهم اللعب عليها، وأن الألعاب الإلكترونية لها تأثير على تنشئة الطفل.

دراسة جاكسون (2008) بعنوان: «استفادة الأطفال من الأوقات الطويلة أثناء ممارسة الألعاب الإلكترونية»، هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال: «هل يستفيد الأطفال بأي شكل من الأشكال من الأوقات الطويلة التي يمضونها أمام الشاشة أثناء ممارستهم للألعاب الإلكترونية؟»، استخدمت الدراسة المنهجَ الوصفي التحليلي لتفسير الظاهرة، وبأداة الاستبانة لجمع البيانات، وعلى عينة (145) طفلاً، توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها: أن العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والمخرجات المعرفية والتعليمية متباينة ومتفاوتة، وأن من بين النتائج الإيجابية هو أن ممارسة الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت تُحسِّن المهارات المعرفية، وبالذات مهارات القراءة على وجه التحديد، وذلك بالنسبة للأطفال ذوي مهارات القراءة المنخفضة فقط.

## التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت كلُّ هذه الدراسات وغيرها موضوعَ الألعاب الإلكترونية وتأثيراتها على مستخدميها من حيث سلوكياتهم، وتعليمهم وعلاقاتهم، ونمو شخصياتهم، فقد ارتبطت هذه الألعاب بالعديد من مناحي الحياة، كالجانب العقلي والجسدي والنفسي والاجتماعي لمستخدميها، وموضوع الدراسة الحالي يسير في نفس السياق فهو سوف يبحث عن أثر الألعاب الإلكترونية كما هو في الدراسات السابقة، ولكن تختلف الدراسة الحالية في الكشف عن أثر هذه الألعاب على الأطفال وعلاقتهم الأسرية من وجهة نظر ذويهم، حيث تعَدُّ هذه المشكلة من المشكلات التي يعاني منها المجتمعُ وتؤثر على تماسك أفراد الأسرة وترابطهم. وهو ما تسعى الباحثة إلى الكشف عنه من خلال الدراسة الحالية إضافة إلى الكشف عن مدى انتشارها بين الأطفال، وأثر تلك الألعاب على نوع العلاقة القائمة بين الطفل وأسرته، ويرجع اختيار الباحثة لهذا الموضوع لملاحظتها الشخصية لوجود عدة مشكلات تصاحب استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية، وتنعكس تلك المشكلات على علاقة الطفل بأسرته بشكل سلبي، الأمر الذي أثار تساؤلًا لديها؛ هل الألعاب الإلكترونية تؤثر على الأطفال وعلاقتهم الأسرية؟

## الإطار النظري:

الأسرة هي أهم بناء اجتماعي في المجتمع، فهي التي تمدُّ المجتمعَ بالطاقات البشرية التي تعَدُّ المحركَ الأساسي له، لذلك كان من المهم المحافظةُ عليها وعلى استقرارها وتماسكها، وعليه فمن المفترض أن تكون الأسرة وحدة مترابطة بكافة أجزائها ارتباطاً قوياً، ويتم ذلك من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية التي هي المحور الأول في دراسات علم

الاجتماع، فقد أولى لها الكثيرُ من الباحثين والعلماء جانباً من أبحاثهم ودراساتهم أمثال جون بارنز، وجيمس متشل، إليزابيت بوت التي ركّزت في دراستها بشكل أساسي على العلاقات الاجتماعية الأسرية.

العلاقات الأسرية هي «تصرف مجموعة من الأشخاص في تتابع متوافق بصورة تبادلية تبعاً لمعناه ومتوجهاً وفقاً لهذا المعنى»، إذاً الشرط الأساسي للعلاقات الاجتماعية هو التوافق أو الاتفاق على معنى واحد، وهذا الأمر ينطبق على العلاقات داخلَ الأسرة، وهذه الفكرة تروق لأصحاب نظرية التوقع التي ترى أن ما يُكتسَب في التعلم هو استعداد للاستجابة لأشياء معينة باعتبارها علامات لأشياء أخرى (متوقعة) (الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، 1984)، فما تعلمه الأسرةُ لأبنائها هو عبارة عن طرائق استجابة لمواقف معينة متوقعة؛ لذلك كان من المفترض أن تهيئ الأسرة المناخَ الاجتماعيَّ الملائمَ لأفرادها، وهذا القول يدفعنا للحديث عن فكرة بارسونز عن «الفاعل الاجتماعي» والذي يرى أنه هو من يختار الأهداف ووسائل تحقيق الأهداف في ضوء القيم والمعايير الاجتماعية التي تحددها الثقافة، وهذا الأمر يتغير بتغير الزمان والمكان، فالألعاب الإلكترونية مثلاً لم تكن موجودة في سُلَّم الأولويات لدى الشعوب في زمن مضى، ولكنها باتت في مقدمة الأولويات بالنسبة للجيل الجديد الذي اعتبرها أحدَ أهم وسائل الترفيه والتسلية لديه، وهذا بالضبط ما تحدثت عنه نظرية شيكاغو التي ترى أن العالم الاجتماعي يظهر خصائص الانسيابية والتصوير والإبداع والتغير، وهذا ما يُسمى بالتقدم الاجتماعي أو الديمقراطية، ومن وجهة نظرهم فإن التطور الاجتماعي إنما هو نتيجة لتطور إبداع الفرد، هذا وتفترض هذه النظرية أن البشر يتصرفون حيالَ الأشياء على أساس ما تعنيه تلك الأشياءُ لهم، وهذا الأمر قد ينطبق على مستخدمي الألعاب الإلكترونية فهي تعني لهم الكثيرَ، وبالتالي يعتبرونها سلوكاً اعتادوا على فعله بالشكل الذي يراه كل منهم مناسباً له (كريب، 1999)، وقد فسَّر السلوك البشري العديد من المداخل؛ ولعل أكثر هذه المداخل تغذية لموضوع الدراسة من الناحية النظرية هو المدخل التوافقي أو نظرية التوازن وأهم روادها هيدر، ونيو كمب، وزاجونيك، التي ترى أن الأشخاص يتوافقون إذا أحبوا نفسَ الأشياء وكرهوا نفسَ الأشياء، والعكس إذا كانوا متناقضين ففي هذه الحالة تكون العلاقة بينهم متوترة وغير متوازنة ولا يوجد بها توافق، كما ترى هذه النظرية أنه عندما يكون هناك توافقٌ بين أفراد الجماعة سوف يقاومون أيَّ تغيير لكي يحافظوا على التوازن الجمعي، ويضيف زاجونيك إلى ذلك أن هذا التوازن لا يجب أن يكون مع العالم الخارجي فقط، بل يجب أن يكون متناغماً مع ذواتنا (فهمي، 2006)، ولعل أفكار هذه النظرية تقترب كثيراً من أفكار الدراسة من حيث نظرتها للعلاقات الأسرية؛ فدخول الألعاب الإلكترونية إلى الأسرة جعل منها عنصرَ تغيير، وبالتالي فإن الأسرة وأفرادها من المفترض أن يسعوا لإعادة التوازن وإيجاد طريقة لضبطه مع احترام التوافق الذاتي لكل فرد داخل الأسرة.

**ماهية الألعاب الإلكترونية:** انتشرت محلات بيع الألعاب الإلكترونية بشكل كبير بمختلف أشكالها وأحجامها وأنواعها، وقابل هذا الانتشارَ طلبٌ متزايدٌ من قِبَل الأطفال والمراهقين على اقتناء هذه الألعاب التي اكتسبت شهرةً واسعة وقدرة على جذب من يلعبونها، حيث أصبحت بالنسبة لهم هوايةً تستحوذ على معظم أوقاتهم فهي تجذبهم بالرسوم والألوان والخيال والمغامرة. كما جذبت قطاعًا واسعًا من الأطفال، بل والمراهقين على المستوى العالمي؛ لما فيها من مؤثرات سمعية وبصرية قوية، وتوظيفها لعدد كبير من الفنيين المهرة في إنتاج ألعاب مشوقة ومثيرة (أبو العينين، 2010). لذلك يمكن تعريف الألعاب الإلكترونية بأنها: ألعاب العصر الحديث التي تمثل تطوراً

من تطورات التكنولوجيا السمعية والبصرية التي تعتمد على الأبعاد الثلاثية لإحداث واقعية في اللعب من قبل المستخدِم(الحشاش، 2000).

**ظهور الألعاب الإلكترونية وانتشارها:** بدأ ظهور الألعاب الإلكترونية في بداية القرن التاسع عشر عندما قامت إحدى الشركات اليابانية (مارو فوكو) بصناعة آلة في ورق الكوتشينة لتُستعمَل في صالات لعب القمار. ثم انتشرت الآلة في العالم الغربي، ثم بدأت صناعة الألعاب الإلكترونية في الانتشار، وبرزت أسماء شركات كبيرة في هذا المجال مثل شركة فيلبس، وسوني، باناسونيك، ومع بداية السبعينات في عام 1972م ظهرت اللعبة (أتاري) وهو جهاز منزلي يحتوي على مجموعة من الألعاب ذات أفعال يسيرة مثل كرة التنس والقدم وغيرهما. ثم ظهر جهاز جديد يسمى (بلاي ستيشن) وفي الجهاز تتوفر العديدُ من الألعاب بإمكانات عالية، من حيث الصوت والصورة، والسرعة (الصاعدي، 2020). وباقتراب عام 1982م من نهايته كانت السوق العالمية قد امتلأت عن آخرها بالعديد من الألعاب الإلكترونية وتطورت سريعاً حتى أصبحت في متناول كل فرد في المجتمع ومنتشرة بين الأطفال والمراهقين والشباب وأصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياتهم.

## أنواع الألعاب الإلكترونية:

تختلف أنواع الألعاب الإلكترونية؛ فمنها ألعاب المنصات والمغامرة وألعاب الرياضة، وتصنف حسب طريقة اللعب، والتفاعل مع اللعبة، وليس بناءً على اختلاف الرسومات والسرد، وقد حدد أنواعَ تلك الألعاب كلٌّ من (قويدار، 2011)، و (بوصعلة ومسعود، 2021) على النحو الاتي:

1 – **ألعاب القتال والمغامرة (الحركة):** تستهدف الكثيرَ من الألعاب فأشكالها طفولية وشخصياتها مستوحاة من أبطال الرسوم المتحركة، وتهدف إلى التنافس والانتصار مهما كانت الخسائر. ويسعى اللاعبون في هذا النوع لتحقيق أهداف محددة سلفًا، بحيث يشعرون بمتعة السيطرة على أحداث اللعبة، أو السيطرة على الأحداث الاجتماعية التي تدور حولها أو تتضمنها اللعبة.

2 – **ألعاب إتقان المهارات:** ويهدف هذا النوع إلى تطوير مهارات الأطفال وتصبح محددة إلى درجة الإتقان. كما يتم تطوير أساليب العمليات لدى اللاعبين إلى مستوى يجعلهم يواصلون اللعبَ إلى النهاية؛ وذلك عبر تمكينهم من استخدامهم للمهارات التي أتقنوها سابقاً في نفس اللعبة، والعمل على توظيفها لاحقاً بهدف إتقان مهارات أخرى أكثر عمقاً وشمولاً وتفصيلاً في اللعبة ذاتها.

3 – **ألعاب الأدوار:** فإذا كان الطفل من الأشخاص الذين يحبون الخيالَ سيحبون ألعابَ الأدوار، وذلك لأنها تمكنه من تمثيل دور الشخصية الرئيسة، ويكون بطلَ اللعبة، واتخاذ قرارات تتماشى مع خطوط قصة الألعاب.

4 – **ألعاب التعليم:** يوجد هناك ألعاب تهتم بالنواحي التعليمية التي تساعد في عملية التعلم، فهي تدرّب الطفلَ على مجموعة متنوعة من الموضوعات، لجعل التعلم ممتعاً من حيث وظائف الاختبار، حيث يمكن من الإجابة عن الأسئلة، مثل أسئلة الرياضيات والعلوم التكنولوجية.

5 – **ألعاب الذكاء**: هذه الألعاب في معظم الأحيان تعتمد على المحاكاة المنطقية في اتخاذ القرار، وتتطلب إعمال الفكر للتعامل معها، ولعل الشطرنج من أشهر ألعاب هذا المجال، إذ بات التعامل مع أجهزة الشطرنج الإلكترونية أو برامج الشطرنج الحاسوبية تحدياً كبيراً يتجاوز في بعض الأحيان كبار اللاعبين.

6 – **ألعاب المحاكاة**: وهي عبارة عن إعادة إنتاج لصور نشاطات واقعية، فقواعد هذه النشاطات يتم الاحتفاظ بها، وتستوحى من الواقع أو من تصور الواقع.

7 – **ألعاب المشاركة في العالم الافتراضي**: في هذا الصنف يستمتع اللاعبون بالألعاب ذات الصبغة الاجتماعية، أو المشاركة في العوالم الافتراضية، وبخصوص الصنف الرابع يخبرنا (الحضيف، 2010) بأن هناك أماكنَ افتراضيةً في فضاء الإنترنت، حيث يجتمع اللاعبون من كل مكان، في فضاء تعيش فيه عقولهم وقلوبهم، ولكن لا تسكنه أجسادهم، فهو عالم بلا قيود وليس له حدود جغرافية أو مكانية. هناك حيث الحياة الافتراضية التي يهرب إليها بعضُ مرتاديها من حياتهم الحقيقية، وضغوطها اليومية، وأحوالهم الجوية، فبينما كانوا بالأمس في بحث عن ترفيه وسعادة، ودردشة وعلاقة، تجدهم اليوم قد انهمكوا في عالمهم الافتراضي يلعبون ويتعلمون، ويتوظفون، ويبيعون، ويشترون. وتُعرِّف (هند الخليفة، 2009) العوالمَ الافتراضية بأنها برامج تمثل بيئات تخيلية ثلاثية الأبعاد يستطيع المستخدِم لهذه العوالم ابتكارَ شخصيات افتراضية تجسّده تسمّى أفاتار (avatars) وأيضًا بناء المباني والمجسّمات وتصميمها، والقيام بمختلف أنواع الأنشطة والتعرف والتواصل مع أشخاص آخرين من مختلف بقاع العالم. وكثيرة هي العوالم الافتراضية في فضاء الإنترنت، فهناك موقع (there.com) وهنالك الحياة الافتراضية (secondlife.com) وثمة (lively) وعندما يسجّل اللاعبُ في أحد هذه العوالم الافتراضية فسيشعر بأن العالمَ عالمُه والخيالَ خيالُه، فهي مواقع محاكاة حاسوبية عادة ما تكون في صورة ثنائية أو ثلاثية الأبعاد، تحاكي تماماً الحياة الحقيقية، إذ يُطلب من اللاعب اختيار (أفاتار) خاص به، وهي شخصية افتراضية كرتونية تمثل اللاعب داخل العالم الافتراضي، ومن خلاله يمكن للمستخدِم التعاملُ مع البيئة الافتراضية المحيطة به ومع كل (أفاتار) يمثل مستخدمًا آخرَ، إذ خلف كل (أفاتار) إنسان حقيقي يقبع في بقعة من بقع الكرة الأرضية جالساً خلف شاشة حاسوبه (الحضيف، 2010).

## إيجابيات الألعاب الإلكترونية للأطفال:

تتميز الألعاب الإلكترونية بوجود العديد من الجوانب الإيجابية التي تصب في مصلحة الأطفال، حيث أشار فتح الله (2013) إلى أنها: تنمي حسَّ المبادرة والمنطق والتخطيط، وتُطور الذاكرةَ وتزيد من سرعة التفكير، وتعمل ممارسة الألعاب الإلكترونية على التعود والتدرب على التعامل مع التقنيات الحديثة واحتراف العمل عليها، كما تزوِّد هذه الألعاب الطفلَ بالنشاط والحيوية، وتولد روحَ المنافسة بين الأصدقاء. كما أوضح (الجارودي، 2011) أنها تنمّي الذاكرة وسرعة التفكير، كما تطوّر حسّ المبادرة والتخطيط والمنطق. ومثل هذا النوع من الألعاب يسهم في التآلف مع التقنيات الجديدة، بحيث يجيد الأطفال تولي تشغيل المقود، واستعمال عصا التوجيه، والتعامل مع تلك الآلات باحتراف، كما تعلّمهم القيام بمهام الدفاع والهجوم في آن واحد وتحفّز هذه الألعاب التركيزَ والانتباه، وتنشّط الذكاء، لأنها تقوم على حل الأحاجي أو ابتكار عوالم من صُنع المخيلة ليس هذا فحسب، بل أيضاً تساعد على المشاركة.

والطفل حين يلعب يكون غالباً وحيداً، لكن لإيجاد الحلول وحلّ الألغاز، يحتاج للاستعلام من أصدقائه ومن الباعة عن الألعاب قبل شرائها، وأحياناً اللجوء إلى المجلات المتخصصة بالألعاب واستعارتها. إذ يحتاج إلى إقامة الحجج، وطرح الأسئلة، والحصول على شروحات وتبادل المعلومات. وهذه الأبعاد من المشاركة مهمة، حتى وإن كان الأهل لا يلاحظونها. أما عزة كريم، مستشارة العلوم الاجتماعية بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية، (أبو العينين، 2010) فترى أن الألعابَ الإلكترونية مصدرٌ مهمٌّ لتعليم الطفل؛ إذ يكتشف الطفل من خلالها الكثير، وتُشبع خيالَ الطفل بشكل لم يسبق له مثيل، كما أن الطفل أمام الألعاب الإلكترونية يصبح أكثر حيوية ونشاطًا، وأسهل انخراطًا في المجتمع، كما أن هذه الأجهزة تعطي فرصةً للطفل كي يتعامل مع التقنية الحديثة، مثل الإنترنت وغيرها من الوسائل الحديثة، كما أنها تعلمه التفكير العلمي الذي يتمثل في وجود مشكلة ثم التدرج لحلها.

## سلبيات الألعاب الإلكترونية للأطفال:

على الرغم من الفوائد التي قد تتضمنها بعض الألعاب الإلكترونية إلا أن سلبياتها أكثر من إيجابياتها لأن معظم الألعاب المستخدَمة من قبل الأطفال والمراهقين ذات مضامين سلبية تؤثر عليهم في جميع مراحل النمو لديهم، بالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين وتدمير أملاكهم والاعتداء عليهم بدون وجه حق، كما تعلم الأطفالَ والمراهقين أساليبَ ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها وتنمي في عقولهم قدرات ومهارات العنف والعدوان، ونتيجتها الجريمة، وهذه القدرات تُكتَسب من خلال الاعتياد على ممارسة تلك الألعاب.

ووفقًا للعديد من الدراسات والأبحاث فإن ممارسة الألعاب الإلكترونية كانت السبب في بعض المآسي، فقد ارتبطت نتائج هذه الألعاب خلال الخمسة والثلاثين عاماً الأخيرة بازدياد السلوك العنيف، وارتفاع معدل جرائم القتل والاغتصاب والاعتداءات الخطيرة في العديد من المجتمعات، والقاسم المشترك في جميع هذه الدول هو العنف الذي تعرضه وسائل الإعلام أو الألعاب الإلكترونية، ويتم تقديمه للأطفال والمراهقين بصفته نوعاً من أنواع التسلية والمتعة (السعد ،2005). وقد لخّص حمدان سلبيات الألعاب الإلكترونية إلى: إن لها أضرارًا كبيرة تتمثل بالمضامين الهدامة والرسائل المخفية التي تكمن وراء هذه الألعاب التي تتعارض مع تعاليم الدين الإسلامي والعادات والتقاليد العربية، كما تؤثر فترات استخدام هذه الألعاب الطويلة على عملية النمو وتُعيق مراحلَ تطوره لدى الأطفال، حيث أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين الاستخدام المبالَغ فيه للألعاب الإلكترونية وبين زيادة السمنة والبدانة لدى الأطفال، وتسبب الأشعة المنبعثة من الشاشة الإلكترونية جفافَ العين واحمرارها وإجهاد العينين، والجلوس لوقت طويل أمام هذه الشاشة للعب يسبب أمراضَ العمود الفقري والرقبة (حمدان، 2016).

كما تسبب الألعاب الإلكترونية الشعورَ بالوحدة حيث يؤدي استبدال التفاعلات الشخصية في الحياة الواقعية إلى تفاقم تدهور العلاقات الاجتماعية القائمة، وبالتالي زيادة الشعور بالوحدة، وهذا الأمر قد يسبب على المدى الطويل من ممارسة اللعب والإحساس بالعزلة الاجتماعية الحزنَ والاكتئابَ الذي يقود إلى الانتحار.

وأخيرًا يرى (الأنباري، 2010) أن سهر الأطفال والمراهقين طيلة الليل في ممارسة الألعاب الإلكترونية يؤثر بشكل مباشر على مجهوداتهم الشخصية في اليوم التالي، كما أنه يزيد من تعب الجسم والصداع، كما أن اللعب بشكل

متواصل لمدة طويلة دون انقطاع قد تصل إلى سبع ساعات قد يؤثر سلبًا على خلايا المخ، وأنه كلما قلَّت مساحة شاشة التلفاز أو الحاسب زاد تركيز الشخص على الشاشة مما يرهق البصر ويسبب الصداع. كما أن الطريقة الخاطئة لجلوس الشخص أثناء لعبه، كأن يجلس متكئًا وحال رقبته سيئ، قد يسبب الأذى له. كما أن جلوس اللاعب على جنبه بعد تناوله الطعام لأجل اللعب قد يؤثر على المعدة. ويقرر (الأنباري، 2010) أن هذه الحالة متفشية في الوقت الحالي. وأوصى بتغيير طريقة الجلوس أثناء اللعب من وقت لآخر، فمثلًا يغير من الجلوس على الأرض إلى الكرسي ونحوها.

وعليه يمكن للباحثة تقسيم الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال إلى خمس فئات: أضرار نفسية، أضرار اجتماعية، أضرار صحية، أضرار دينية، وأضرار تعليمية.

## تأثير الألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقاتهم الأسرية:

لقد أدى دخول التكنولوجيا إلى البناء الأسري إلى إضعافه أو فقدان وظائفه، وفي هذا المجال تحدّث كير كباتريك عن أثر التكنولوجيا في تناقص العلاقات التعليمية الرسمية في المنزل، وكذلك النشاط الديني؛ فتعليم الدين وممارسة شعائره لم تَعُد من خصائص البيت، إضافة إلى تناقص وظيفة الترويح؛ فالنادي والمسرح والإنترنت أصبحت هي المتنفس، وبالتالي أخرجت هذه الوظيفة من نطاق الأسرة وتولت تقديمَها جهاتٌ أخرى، كما أنه من المعلوم أن اقتناء وسائل التكنولوجيا لم يعد في وقتنا الحاضر مجردَ كماليات أو مظهرًا من مظاهر الحداثة أو الرفاهية، بل إن الأمر وصل إلى مرحلة الهوس عند الكثيرين؛ فمثلاً نجد أن جهاز الهاتف النقال أصبح من الضروريات التي يجب أن تتوفر لكل فرد من أفراد الأسرة ويكون لصيقاً به لا يفارقه، هذا وقد ظهرت بوضوح ظاهرةُ التباهي بالأجهزة الإلكترونية والتفاخر بها؛ إذ لا يكتفون باقتناء الجهاز فقط، بل يجب أن يكون من آخر ابتكار وبمواصفات معينة ومميزات خاصة، ويتم استبداله من حين إلى آخر حسب الموضة، هذا وقد كان التقدم التكنولوجي عاملاً من عوامل إضعاف الترابط الأسري، وأكثر ما يهمنا الحديث عنه هنا هو فقدان الأسرة الوظيفة الترويحية أو الترفيهية بسبب هذا التقدم، والتي قد يكون لها التأثير على شبكة علاقاتها الداخلية، فقد رأى البعض أن هذا التقدم يهدد العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة من جهة، وعلاقاتها الاجتماعية بأفراد المجتمع من جهة أخرى .

كما أن الألعاب الإلكترونية قد تعرّض الطفلَ إلى خلل في العلاقات الاجتماعية إن هو أدمن على ممارستها، وسبب ذلك هو أن الطفل الذي يعتاد النمطَ السريع في الألعاب الإلكترونية قد يواجه صعوبةً كبيرة في الاعتياد على الحياة اليومية الطبيعية التي تكون فيها درجة السرعة أقل بكثير مما يعرّض الطفل إلى نمط الوحدة والفراغ النفسي سواء في المدرسة أو في المنزل مع أفراد أسرته.

أما دراسة أبو جراح (1425هـ) فقد أظهرت خطورةَ استخدام شخصيات إلكترونية بعيدة عن الواقع، فهذه الشخصيات وإن كانت تنمي خيالَ الطفل فإنها في الوقت ذاته تنمي مساحة الانفصال عن الواقع، وخاصة الواقع الأسري الذي يعيش فيه الطفل، وحتى عندما يلتحم بهذا الواقع فإنه يتعامل بمنطق هذه الشخصيات الخيالية، وهو ما يفجر طاقات التوتر، والعنف، والتحدي، والخصومة الدائمة مع المجتمع المحيط به. كما أنها تصنع طفلاً غير اجتماعي، فالطفل الذي يقضي ساعات طوال في ممارسة الألعاب الإلكترونية بدون تواصل مع أفراد أسرته، يجعل

منه طفلاً غير اجتماعي منطوياً على ذاته، على عكس الألعاب الشعبية التي تتميز بالتواصل. كما أن إسراف الطفل في التعامل مع عوالم الرمز يمكن أن يعزله عن التعامل مع عالم الواقع فيفتقد المهارة الاجتماعية في إقامة الصداقات والتعامل مع الآخرين، ويصبح الطفل خجولًا لا يجيد الكلام والتعبير عن نفسه. كما قد تؤدي هذه الألعاب بما تحمله من أخلاقيات وأفكار سلبية إلى المزيد من الانفصال الأسري والترابط الإنساني مع الآخرين، وارتباط الطفل بالقيم والأخلاقيات الغربية التي تفصله عن مجتمعه وأصالته وعمَّا تربى عليه في محيط أسرته. كما أنها من وجهة نظر الآباء والأمهات تصنع طفلاً أنانيًا لا يفكر في شيء سوى إشباع حاجته من هذه اللعبة، وكثيرًا ما تُثار المشكلات بين الإخوة الأشقاء حول من يلعب؟ على عكس الألعاب الشعبية الجماعية التي يدعو فيها الطفلُ صديقَه للعب معه.

كما أن الألعاب الإلكترونية قد تعلِّم الأطفال أمورَ النصب والاحتيال، فالطفل يحتال على والديه ليقتنصَ منهم ما يحتاجه من أموال للإنفاق على الألعاب الإلكترونية إما بأن يأخذ منهم مصاريفَ درسه الخصوصي ليلعبَ بها أو يدَّعي مثلاً أن معلم الفصل طلب منهم أموالاً لتجميل الفصل أو لشراء هدايا للمتفوقين في الامتحان.

## أسباب ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية:

تُظهر الأبحاثُ أن الألعاب الإلكترونية شائعة، ولكن لماذا يستمتع الأطفال بهذه الألعاب كثيراً؟ تختلف الدوافع وراء ممارسة الألعاب الإلكترونية باختلاف الطفل أو المراهق، ويمكن تحديدها على النحو الآتي: (نصيرات، 2022).

- **عوامل متعلقة بهيكلة الألعاب**: تعمل الخصائص الهيكلية لأنواع معينة من الألعاب على تعزيز سلوك اللعب وربط اللاعبين باللعبة، وعلى سبيل المثال تصميم لا ينتهي، وإمكانية الحصول على القوة والمجد، والتحريض على الفضول، والعناصر الجذابة مثل التسلح الذي لا يقهر، العناصر السردية (مثل قصة تفاعلية)، وجودة رسومية واقعية.
- **التواصل الاجتماعي**: أظهرت بعض الدراسات أن الألعاب عبر الإنترنت قد تؤدي إلى روابط اجتماعية قوية، حيث ينخرط اللاعبون في أنشطة عبر الإنترنت تستمر خارج اللعبة وتوسعها بأنشطة غير متصلة بالإنترنت.
- **العوامل العائلية**: ركّزت غالبية الدراسات على العلاقات بين الوالدين والطفل، وأفادت بأن العلاقات ذات الجودة الرديئة ترتبط بزيادة حدة مشاكل اللعب، كما أن ضعف الرقابة الأبوية والنماذج السلبية وموقف الوالدين الإيجابي تجاه إدمان الألعاب، يتنبؤون باحتمالية إدمان هذه الألعاب.
- **تجربة شخصيات مختلفة**: أثبتت بعض الدراسات أن جاذبية الألعاب ترجع جزئياً إلى قدرتها على تزويد اللاعبين بتجارب جديدة تسمح لهم بتجربة الجوانب المثالية لأنفسهم، التي قد لا تجد تعبيراً عنها في الحياة اليومية.
- **الانخراط في تجارب صعبة وقائمة على المكافآت**: تعَدُّ كلٌّ من الألعاب التقليدية والألعاب الإلكترونية تطوعيةً في الأساس بطبيعتها، ويمكن أن تتضمن أهدافاً تنافسية وتعاونية، وتسمح الألعاب بإحساس بالسيطرة مع عدم القدرة على التنبؤ بما يكفي لتشعر بالرضا العميق والفخر الشديد عندما يتم الوصول إلى أهداف هائلة في النهاية (Granic,Lobel & Engels,2014).

- **نسبة الذكاء العالي**: من المرجح أن يصبح الأشخاص الأكثر ذكاءً مدمنين على الألعاب الإلكترونية لأنهم قد لا يواجهون تحديات كافية في المدرسة، وتلبي الألعاب الإلكترونية هذه الحاجة لهم. (LaL,2020).
- **اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه**: يعَدُّ اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه عاملَ خطرٍ لإدمان الأطفال لهذه الألعاب بشكل عام وخاص حيث أثبتت الدراسات علاقة سببية مباشرة بين اضطراب فرٍط الحركة ونقص الانتباه؛ بمعنى أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أكثر عرضة ليكونوا مدمنين على الألعاب (Paulus et al.,2018).
- **الحرية**: قد تكون الضغوطات الاجتماعية التي تحدُّ من حرية الرأي للمراهق، والديمقراطية في الآراء والاتجاهات، سبباً رئيساً في لجوء المراهق إلى الألعاب التي تسمح له بالتواصل مع الآخرين، وتبادل الآراء معهم، ومناقشتهم بما يمتلكه من أفكار، مما قد يعرّض المراهقَ لأفكار دخيلة على مجتمعه ولا تنسجم مع عاداته وتقاليده (zorbaz,2015).

**الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:**

## منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهجَ الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة، وهو المنهج الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، وأشكالها، وعلاقتها، والعوامل المؤثرة في ذلك، حيث إن الدراسات الوصفية تتجه إلى تصنيف وجْمع الحقائق والملاحظات والبيانات عن الظاهرة وتحليلها، ومحاولة التنبؤ بها في المستقبل (محمد، 2017، ص315)، وقد استعانت الباحثة بهذا المنهج بهدف التعرف على مدى تأثير الألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية.

## مجتمع الدراسة وعينتها:

- **مجتمع الدراسة**: تكوَّن مجتمع الدراسة من أولياء أمور طلاب مدرسة أزال الوادي التابعة لجامعة صنعاء، مديرية معين، في أمانة العاصمة صنعاء.
- **عينة الدراسة**: تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة عشوائية من أولياء أمور الطلاب الذين يدرسون في مدرسة أزال الوادي لجميع المراحل الدراسية (ابتدائي- إعدادي – ثانوي)، بلغ مجتمع الدراسة (1500) أب وأم، وبلغت عينة الدراسة س(15 ٪) من مجتمع الدراسة الأصلي حيث بلغ عدد العينة المدروسة (225) فرداً في الفصل الدراسي الأول لعام 2024/ 2025م.

## أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة على أداة المقابلة وتحليل المضمون لبعض العبارات، حيث قامت الباحثة بإعداد استمارة المقابلة بما يفيد موضوع الدراسة انقسمت المحاور فيها إلى محور البيانات الأولية، ثم محور البيانات الخاصة المتمثلة في أكثر أنواع الألعاب الإلكترونية تقبلاً وانتشاراً عند الأطفال، والآثار الإيجابية والسلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال

وعلاقتهم الأسرية، إضافة إلى الدوافع والعوامل التي جعلت الأطفال يقضون معظم أوقاتهم بعيداً عن الأسرة، ووضع مجموعة من المقترحات والحلول للقضاء على الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية والذي تكوَّن من (11) سؤالًا. وقد تمت مقابلة عدد من أولياء أمور الأطفال الذين يدرسون في مدرسة أزال الوادي. وتمت معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة منها النسب المئوية والتكرارات (spss)، ومعامل الارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين إجابات أفراد العينة المدروسة وذلك لحساب ثبات الأداة.

## صدق الأداة:

لقد تم عرض استبانة المقابلة على مجموعة من المحكّمين تألفت من (8) متخصصين في علم الاجتماع وعلم النفس والتربية والتعليم وتقنية المعلومات، وذلك للاسترشاد بآرائهم في مدى مناسبة عبارات وأسئلة المقابلة والهدف منها، وكذلك التأكد من صحة الصياغة اللغوية ووضوحها، وقد تمت الاستجابة لآراء المحكّمين من إضافة أو حذف أو تعديل لبعض العبارات والأسئلة، وبذلك خرجت الاستبانة بصورتها النهائية.

## ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة المقابلة، قامت الباحثة بإعداد صورة واحدة من الاختبار وتطبيقه مرتين في فترة زمنية مختلفة، بحسب معامل الارتباط للمقارنة بين درجات الأفراد في التطبيقين. ووفقاً لنوع البيانات، واستخدم معامل الارتباط بيرسون وقد بلغت (80. 0) مما يدل على ثبات الأداة بدرجة مناسبة.

**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**أولاً: البيانات الأولية:**

**يبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب النوع**

| النوع | العدد | النسبة٪ |
|---|---|---|
| ذكر | 55 | 24٪ |
| أنثى | 170 | 76٪ |
| المجموع | 225 | 100٪ |

يوضح الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من حجم أفراد العينة (76 ٪) تمثل نسبة الإناث، أما نسبة الذكور فقدّرت بـ (24 ٪). ويدل ذلك على أن نسبة تمثيل الإناث أكبر من الذكور؛ وذلك راجع إلى توزيع الاستمارة بشكل قصدي على الأمهات لتواجدهن بصورة مستمرة في المدرسة، ولأن الأم أعلم بتصرفات أبنائها، وهي أكثر أفراد الأسرة تقريباً التي تقضي معظم الوقت معهم، ولأن الأب بحُكم عمله المستمر خارج المنزل الذي يقضي فيه معظم أوقاته، ونستنتج من ذلك أن الأمهات على دراية كاملة بتصرفات وسلوكيات أطفالهن عكس الآباء، وهن أكثر متابعة لأبنائهن في المدرسة.

**يبين الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب العمر**

| العمر | العدد | النسبة٪ |
|---|---|---|
| 30-20 | 48 | ٪ 21 |
| 40-31 | 145 | ٪ 64 |
| 50-41 | 32 | ٪ 14 |
| المجموع | 225 | ٪ 100 |

يوضح الجدول رقم (2) أن أفراد العينة التي تتراوح أعمارهم ما بين 31-40 يمثلون أكبر نسبة والتي بلغت (٪64)، تليها فئة 20-30 وتمثلت نسبتهم بـــ ( 21 ٪)، وأقل فئة التي أعمارهم ما بين 41-50 بنسبة (14 ٪).

**يبين الجدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي**

| المستوى التعليمي | العدد | النسبة٪ |
|---|---|---|
| ابتدائي | 7 | ٪ 3 |
| إعدادي | 11 | ٪ 5 |
| ثانوي | 23 | ٪ 10 |
| جامعي | 110 | ٪ 45 |
| دراسات عليا | 74 | ٪ 33 |
| المجموع | 225 | ٪ 100 |

يوضح الجدول أعلاه أن أكبر نسبة (45 ٪) كانت لمستوى التعليم الجامعي، ثم يليها نسبة (33 ٪) للدراسات العليا، ثم الثانوية بـــ(10 ٪)، ومن ثم يأتي المستوى التعليمي الإعدادي بنسبة (5 ٪)، وآخر نسبة كانت للابتدائية بنسبة (3 ٪). ويمكن تفسير ذلك بأن نصف عينة الدراسة ذات مستوى تعليمي جامعي أو عالٍ، وهذا يدل على ارتفاع نسبة الوعي لدى أسر الأطفال مما يسهّل عليهم التعاملَ مع وسائل التعليم الحديثة وإدراكهم لمدى تأثيرها على أبنائهم، ونستنتج من ذلك أن غالبية الأطفال هنا ينتمون إلى محيط أسري متعلم ومستوى التعليم فيه عالٍ.

**يبين الجدول (4) توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة**

| الوظيفة | العدد | النسبة٪ |
|---|---|---|
| يعمل | 198 | ٪ 88 |
| لا يعمل | 27 | ٪ 12 |
| المجموع | 225 | ٪ 100 |

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة (88 ٪) من أولياء الأمور يعملون بوظائف مختلفة، ثم يليه نسبة (12 ٪) من هم بدون عمل غير موظفين في أي جهة حكومية أو خاصة. وتفسير ذلك أن أغلبيةَ أفراد العينة موظفون ويعملون في قطاعات حكومية أو خاصة، وهذا يدل على أن الآباء والأمهات يسعون بذلك إلى توفير احتياجات الأبناء من غذاء

ومسكن إضافة إلى توفير وسائل الترفيه المختلفة ومنها الإلكترونية الحديثة كالحاسوب والهاتف لأنها أصبحت من الضروريات في العصر الحديث، حتى الفئة التي بدون عمل تجدهم أيضاً يمتلك أطفالها ألعابًا إلكترونية لأن تغير المجتمع وتطوره يفرض على الأسرة مواكبة هذا التطور.

**يبين الجدول (5) توزيع عينة الدراسة حسب عدد الأبناء**

| عدد الأبناء | العدد | النسبة٪ |
|---|---|---|
| ذكور وإناث | 172 | ٪ 67 |
| ذكور فقط | 31 | ٪ 14 |
| إناث فقط | 22 | ٪ 10 |
| المجموع | 225 | ٪ 100 |

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة (67 ٪) لديهم ذكور وإناث، ثم يليه بنسبة (14 ٪) الذين لديهم ذكور فقط، ثم تمثلت أقل نسبة (10 ٪) للإناث فقط. يستنتج من ذلك أن معظم أسر الأطفال لديهم أبناء من الذكور والإناث معاً.

**ثانياً: عرض البيانات الرئيسة للإجابة عن أسئلة الدراسة:**

**1 - للإجابة عن تساؤل أكثر الألعاب الإلكترونية تقبلاً وانتشاراً عند الأطفال**

**يوضح الجدول (6) أكثر الألعاب الإلكترونية تقبلاً وانتشارًا عند الأطفال**

| أكثر الألعاب الإلكترونية تقبلاً وانتشاراً عند الأطفال | العدد | النسبة٪ |
|---|---|---|
| ألعاب القتال | 38 | ٪ 17 |
| ألعاب الألغاز والذكاء | 27 | ٪ 12 |
| ألعاب الرياضة | 30 | ٪ 13.3 |
| ألعاب الحرب | 58 | ٪ 26 |
| ألعاب بنات | 31 | ٪ 14 |
| ألعاب تعليمية | 20 | ٪ 9 |
| ألعاب المسابقات | 21 | ٪ 9.3 |
| المجموع | 225 | ٪ 100 |

يتضح من خلال الجدول (6) أن نسبة (26 ٪) يمتلكون ألعاب الحروب، في حين أن نسبة (17 ٪) تمثل ألعاب القتال، يليها ألعاب البنات بنسبة (14 ٪)، ثم ألعاب الرياضة بنسبة (13.3 ٪)، وألعاب الذكاء بنسبة (12 ٪)، ثم ألعاب المسابقات بنسبة (9.3 ٪)، وألعاب تعليمية بنسبة (9 ٪). ويتضح من ذلك أن أغلبية أطفال أفراد العينة يفضلون الألعاب المتعلقة بالحرب والقتال لأنها أكثر إمتاعاً وجذباً لهم وفيها الحماس والمنافسة والقوة التي يشعرون بها أثناء اللعب، وهي من أكثر الألعاب تقبلاً وانتشاراً بينهم يليها ألعاب الرياضة والمسابقات ولعب البنات وأقلها

تقبلاً وانتشاراً بين الأطفال هي الألعاب التعليمية، ويرجع ذلك إلى أن الأطفال يفضلون الألعاب الترفيهية والتسلية التي تشعرهم بالراحة والسعادة. ولأن الطفل وبنيته المعرفية يسعى دوماً إلى الاستكشاف والتجريب لذلك يفضل هذه الألعاب أكثر من الألعاب التعليمية التي يعتقد أنها تفرض عليه فرضاً ولا يشعر معها بالتسلية والترفيه.

**جدول (7) يبين نوع الجهاز الذي يستخدمه الأطفال أثناء اللعب**

| نوع الجهاز | العدد | النسبة٪ |
|---|---|---|
| الهاتف | 145 | ٪ 64 |
| الحاسوب | 25 | ٪ 11 |
| بلايستيشن | 55 | ٪ 24 |
| المجموع | 225 | ٪ 100 |

يتضح من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة يستخدم أطفالهم جهاز الهاتف في ممارسة الألعاب الإلكترونية بنسبة (64 ٪)، يليه جهاز البلايستيشن بنسبة (24 ٪)، وأقل نسبة لجهاز الحاسوب (11 ٪). ويرجع ذلك إلى أن معظم الأطفال يفضلون ممارسة هذه الألعاب من خلال جهاز الهاتف لأنه وسيلة متطورة وذكية وصغيرة الحجم نظراً لسهولة استعماله وفعاليته حيث يستطيع الطفل استخدامه طول اليوم، ولأن الأسرة لا تستطيع تسليط الرقابة عليه مقارنة مع باقي الأجهزة الأخرى، ويمكن للطفل حمله معه في أي وقت ومكان ويجعله دائماً على تواصل مع أصدقائه وأقاربه مهما بعدت المسافة، وبالنسبة لجهاز البلايستيشن يلجأ إليه عدد قليل من الأطفال لأن هناك وسائل أخرى أسهل في الاستخدام، وفي الأخير يأتي جهاز الحاسوب ويفضل استخدامه عدد بسيط من الأطفال أيضاً لأنه متعدد الاستخدامات والاستعمالات فيمكن ممارسة اللعب فيه سواء كان للترفيه أو التعليم.

**2 – للإجابة عن تساؤل مدى تقبل الأسرة للألعاب الإلكترونية للأطفال**

**جدول (8) يبين تقبل الأسرة للألعاب الإلكترونية للأطفال**

| تقبل الأسرة للألعاب الإلكترونية للأطفال | العدد | النسبة٪ |
|---|---|---|
| نعم | 195 | ٪ 87 |
| لا | 30 | ٪ 13 |
| المجموع | 225 | ٪ 100 |

يبين الجدول رقم (8) أن غالبية أفراد العينة تتقبل الألعاب الإلكترونية لأطفالها بنسبة تقدر (87 ٪)، بينما تمثل نسبة (13 ٪) الأسر التي لا تتقبل وجود ألعاب إلكترونية لدى أطفالها. ويرجع ذلك إلى أن تطور المجتمع ودخوله عصر التكنولوجيا الحديثة أجبر العديد من الأسر على مواكبة ذلك العصر، فمعظم أولياء الأمور يرون أن الطفل يجب أن يمتلك تلك الألعاب حتى لا يكون أقل من أصدقائه أو يشعر بالنقص، إن هذا الأمر أصبح شيئًا طبيعيًّا في هذا العصر، ويعَدُّ سمة من سماته. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشيخي والزادي (2022).

**3 – للإجابة عن تساؤل الآثار الإيجابية والسلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية**

**جدول (9) يبين الآثار الإيجابية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية**

| م | الآثار الإيجابية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية |
|---|---|
| 1 | بيئة تعليمية ثرية توفر أنماطًا متنوعة من التفاعل بين الطفل واللاعبين معه. |
| 2 | تنمية موهبة البحث والاستكشاف لدى الطفل. |
| 3 | تنمية قدرة الطفل على التعامل مع التقنيات الحديثة. |
| 4 | تكوين علاقات اجتماعية وصداقات مع الآخرين. |
| 5 | تنمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية لدى الطفل. |
| 6 | تنمية قدرة الطفل على مهارات حل المشكلات التي تعترضه. |
| 7 | حل مشكلات بعض الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم. |
| 8 | تعَدُّ أدوات وأنشطة للتواصل الاجتماعي التفاعلي. |
| 9 | تنمية خيال الطفل وقدرته الإبداعية وزيادة فعاليته. |

من خلال تحليل المضمون لإجابة المبحوثين عن الأسئلة المفتوحة التي تبين وجهة نظرهم قامت الباحثة بإعادة صياغة الإجابات وعرضها في الجدول بشكل علمي، بحيث يتناسب مع موضوع الدراسة، ويتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم (9) بأن عينة الدراسة من أولياء الأمور يرون بأن ممارسة الألعاب الإلكترونية ينتج عنه الكثير من الآثار الإيجابية لأطفالهم، فالألعاب الإلكترونية من وجهة نظرهم: يمكن النظر إليها كبيئة تعليمية ثرية توفر أنماطًا متنوعة من التفاعل بين الطفل واللاعبين معه، حيث تزيل الحواجز التي تصنعها المسافات والحدود، كما توفر معانيَ جديدةً للتفاعل والتواصل الاجتماعي. كما تسهم في تحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى الأطفال مثل: مهارة البحث والكشف عن المعلومات، ومهارة الطباعة، ومهارة الكتابة، ومهارة اكتساب اللغات الأجنبية، ومهارات حل المشكلات، وخاصة مشكلات صعوبات التعلم. وقد تسهم في التقليل من العزلة الاجتماعية لدى بعض الأطفال والمراهقين، وتساعدهم نحو الاستقلالية وتشجيعهم على المشاركة بدور فاعل في اللعب. كما يرى أفراد عينة هذه الدراسة أن الألعاب الإلكترونية تعَدُّ من أهم أدوات وأنشطة التواصل الاجتماعي التفاعلية. فالألعاب الإلكترونية التي تتم ممارستها تتميز عند مقارنتها بألعاب الفيديو التقليدية غير الموصلة بالإنترنت بعدد من الخصائص المميزة، وأهم هذه الخصائص هو وجود ومشاركة عدد كبير من اللاعبين الذين يتواصلون مع بعضهم البعض بشكل فوري ومباشر عبر شبكات الإنترنت المتنوعة والمنتشرة في جميع أنحاء العالم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشيخي والزادي (2022)، القحطاني ( 2023).

**جدول (10) يبين الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية**

| م | الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية |
|---|---|
| 1 | تعرّض الطفل إلى نمط الوحدة والانعزال والفراغ النفسي عن الأسرة. |
| 2 | تنمي لدى الطفل مساحة الانفصال عن الواقع وخاصة الواقع الأسري. |
| 3 | تصنع طفلاً أنانياً وعدوانياً وعنيداً. |
| 4 | تصنع طفلاً غير اجتماعي منطويًا على نفسه. |
| 5 | تؤثر سلباً على صحة الطفل جسدياً ونفسياً وعقلياً. |
| 6 | تجعل الطفل أقل تفاعلاً مع أسرته. |
| 7 | تدني حصيلة الطفل العلمية والثقافية. |
| 8 | إدمان الطفل على الألعاب الإلكترونية يسبب مشكلات أسرية للطفل. |
| 9 | تصنع طفلاً بعيداً عن العبادات والطاعات. |

يوضح الجدول أعلاه أن هناك آثارًا سلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية، فمن خلال تحليل المضمون والإجابة عن تساؤلات الدراسة الخاصة بهذا الأمر اتضح أن الألعاب الإلكترونية لها آثار كبيرة على صحة الطفل فهي تصنع طفلاً يعاني من عدة أمراض نفسية وجسدية وعقلية مثل أن يصبح منعزلًا ومنطويًا على نفسه، أو يصبح طفلاً عنيداً متقلبَ المزاج وانفعاليًّا، فيكون من الصعب على الأسرة التعامل معه بسهولة، كما أن لهذه الألعاب آثارًا سلبية على سلوك الطفل حيث يصبح بسببها شخصاً عدوانياً عنيفاً نحو أسرته أو الآخرين. إن الطفل بسبب إدمانه على تلك الألعاب يصبح طفلاً غيرَ اجتماعي يحب الوحدة والانطواء واللعب بمفرده دون مشاركة أفراد أسرته، الأمر الذي يجعله يقع في مشكلات أسرية وصعوبة في التعامل والتفاعل مع الآخرين، حيث أكد (قويدر، 2012) على أن الألعاب الإلكترونية للطفل تسبب مشكلات أسرية، حيث يكون التفاعل بين الطفل وأسرته أقل من الطفل العادي. كما أن لاستخدام برمجيات الألعاب آثارًا اجتماعية تكمن في تدني مستوى القدرة على ممارسة الأنشطة الاجتماعية، وتدني القدرة على أداء الواجبات، والانصراف عن ممارسة الرياضة البدنية، وتؤدي إلى إهمال الطفل لتطوير صداقاته وعلاقاته الاجتماعية نتيجة إفراطه في استخدامها لوقت طويل (داود، 2015). إن الطفل عندما يقضي معظم وقته في اللعب ولساعات طويلة له آثاره السلبية على التحصيل الدراسي لديه، ويؤدي إلى إهمال الواجبات المدرسية والهروب من المدرسة أثناء الدوام المدرسي، ويسبب اضطرابات في التعلم، كما أن سهر الأطفال والمراهقين طيلة الليل في ممارسة الألعاب الإلكترونية يؤثر بشكل مباشر على مجهوداتهم في اليوم التالي، مما قد يجعلهم غير قادرين على الاستيقاظ للذهاب إلى المدرسة.

وتؤثر الألعاب الإلكترونية سلباً على قيم وأخلاق الطفل الدينية، وتجعله يبتعد عن ممارسة العبادات والطاعات، لأنها تجعله يحتكّ مع أصدقاء من مجتمعات مختلفة عربية وغربية من جميع الديانات والأطياف ويقضي معهم أوقاتًا طويلة بعيداً عن مراقبة الأسرة وتوجيهها، وقد يؤثر ذلك على القيم الدينية لبعض الأطفال، وتجعلهم يبتعدون عن الالتزام بأداء العبادات والطاعات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القادري والرابحي (2022)، ودراسة القحطاني (2023).

2 – للإجابة عن تساؤل الدوافع التي جعلت الأطفال يقضون معظم أوقاتهم في الألعاب الإلكترونية بعيداً عن أفراد الأسرة

**جدول (11) يبين الدوافع التي جعلت الأطفال**

**يقضون معظم أوقاتهم في الألعاب الإلكترونية بعيداً عن أفراد الأسرة**

| م | الدوافع التي جعلت الأطفال يقضون معظم أوقاتهم في الألعاب الإلكترونية بعيداً عن أفراد الأسرة |
|---|---|
| 1 | انفصال الوالدين وتفكك الأسرة. |
| 2 | عدم وجود وسائل أو أماكن أخرى للترفيه مثل النوادي والحدائق وغيرها. |
| 3 | تقليد الأصدقاء وحب الاستطلاع. |
| 4 | حرية الطفل في التعبير عن آرائه مع الآخرين. |
| 5 | انشغال الوالدين عن الطفل بسبب ضغوط العمل والحياة. |
| 6 | أوقات الفراغ لدى الطفل. |
| 7 | قدرة الأسرة على توفير الوسائل الحديثة لترفيه الطفل. |
| 8 | تصميم الألعاب الجاذبة لانتباه الطفل. |

من خلال الجدول رقم (11) يتضح لنا أن إجابات عينة البحث تعددت واختلفت في الدوافع التي جعلت الأطفال يقضون معظم أوقاتهم في الألعاب الإلكترونية بعيداً عن أفراد الأسرة فمنهم من أكد على أن الطفل بعد انفصال الوالدين وتفكك الأسرة أو انشغال الوالدين بالعمل يُشعره بفراغ عاطفي ونفسي شديد يجعله يقضي معظمَ وقته في تلك الألعاب هروباً من مشكلات الأسرة وإحساسه بانشغال والديه عنه بشكل مستمر، إضافة إلى أن بعض أولياء الأمور أكدوا على أن الطفل بسبب عدم وجود وسيلة ترفيه أخرى وتوفير الألعاب الإلكترونية من قبل الأسرة، وجاذبية تلك الألعاب سواء بالتصميم أو نوعية اللعبة، إضافة إلى شعوره بأنها تسمح له بالتعبير عن آرائه بكل حرية دون أن ينتقده أحد جعله يفضلها ويمارسها في كل وقت وبشكل دائم ومستمر دون أن يشعر بأثرها السلبي عليه وعلى علاقته بأسرته، وهي نتيجة تتفق مع دراسة القادري والرابحي.

**4 – للإجابة عن سؤال المقترحات والحلول للقضاء على الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية للأطفال وعلاقتهم الأسرية:**

من خلال إجابة أفراد العينة وتحليل المضمون اتضح أنه يمكن وضع بعض المقترحات والحلول للقضاء على الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية للأطفال تتمثل بالآتي:

1 – توعية الأبناء بمخاطر الألعاب الإلكترونية وسلبياتها التي تؤثر على أخلاقهم وقيمهم وسلوكهم.

2 – على الأهل محاورة أطفالهم منذ الصغر ومعرفة اهتماماتهم؛ لتنميتها بشكل سليم وصحي نفسياً وجسدياً، وتدريب الأطفال على الإفصاح والحوار والمحادثة حتى لا تكون الألعاب العنيفة متنفساً لهم.

3 – يجب على الأسرة تحديد أوقات معينة لأطفالهم من أجل ممارسة اللعب فيها.

4 – مراقبة الأسرة لأطفالها أثناء اللعب بالألعاب الإلكترونية إذا كانت مفيدة أم لا، ومراقبة اهتمامات الطفل وتوجهاته، وأن يطَّلع الأب والأم على نوع الألعاب التي يلعبها والأشخاص الذين يلعب معهم، وأن يتدخل بالمنع والحزم حين يتجاوز الطفل أو الابن التعليمات والأوامر التي أمره بها والداه حفاظاً على صحته وخُلقه ودينه وحياته.

5 – على الأسرة دائماً مشاركة أطفالهم باهتماماتهم، لأن ذلك ينمي عند الطفل حبَّ المشاركة والابتعاد عن الفردية، وإشغال أكبر قدر ممكن من أوقاتهم بالنافع المفيد بالجلوس معهم ومبادلتهم الحديث ومشاركتهم في بعض الألعاب المفيدة.

6 – إرشاد الطفل وتوجيهه دائماً لخطورة أثر بعض الألعاب الإلكترونية التي تنمي لديهم العنفَ والعدوانَ نحو الآخرين.

## * استنتاجات الدراسة

1 – إن نسبة تمثيل الإناث أكبر من الذكور؛ وذلك راجع إلى توزيع الاستمارة بشكل قصدي على الأمهات.

2 – الأطفال ينتمون إلى محيط أسري متعلم.

3 – أغلبية أفراد العينة المدروسة موظفون ويعملون في جهات متعددة من أجل توفير احتياجات الأسرة ورفاهيتها.

4 – معظم أسر الأطفال لديهم أبناء من الذكور والإناث معاً.

5 – أغلبية أطفال أفراد العينة يفضلون الألعاب المتعلقة بالحرب والقتال لأنها أكثر إمتاعاً وجذباً لهم.

6 – تطور المجتمع ودخوله عصر التكنولوجيا الحديثة أجبر العديدَ من الأسر على مواكبة ذلك العصر، فمعظم أولياء الأمور يرون أن الطفل يجب أن يمتلك تلك الألعابَ حتى لا يكون أقلَّ من أصدقائه أو يشعر بالنقص.

7 – ممارسة الألعاب الإلكترونية ينتج عنه الكثيرُ من الآثار الإيجابية، فالألعاب الإلكترونية من وجهة نظرٍ تعليمية يُنظَر إليها كبيئة تعليمية ثرية توفر أنماطًا متنوعة من التفاعل بين الطفل واللاعبين معه.

8 – ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية تساعدهم في تنمية ذكائهم وقدراتهم ومهاراتهم، وتساعد بعضَ الأطفال في علاج مشكلات صعوبة التعلم.

9 – هناك آثار سلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية يمكن تحديدها على النحو التالي:

أ- **الآثار الصحية والنفسية**: اتضح أن الألعاب الإلكترونية لها آثار كبيرة على صحة الطفل فهي تصنع طفلاً يعاني من عدة أمراض نفسية وجسدية وعقلية مثل أن يصاب بالتوحد ويصبح منعزلًا ومنطويًا على نفسه لذلك لا تستطيع الأسرة التعاملَ معه بسهولة.

ب – **الآثار الاجتماعية**: تتمثل في أن الطفل بسبب إدمانه على تلك الألعاب يصبح طفلاً غيرَ اجتماعي يحب الوحدة والانطواء.

ج- **الآثار التعليمية:** إن الطفل عندما يقضي معظمَ وقته في اللعب ولساعات طويلة له آثاره السلبية على التحصيل الدراسي لديه ويؤدي إلى إهمال الواجبات المدرسية والهروب من المدرسة.

د- **الآثار الدينية** : تؤثر الألعاب الإلكترونية سلباً على قيم وأخلاق الطفل الدينية وتجعله يبتعد عن ممارسة العبادات والطاعات.

10 – وضّحت الدراسة أن دوافع الأطفال في ممارسة الألعاب الإلكترونية ترجع إلى أن الطفل بعد انفصال الوالدين وتفكك الأسرة أو انشغال الوالدين بالعمل يُشعره بفراغ عاطفي ونفسي شديد يجعله يقضي معظمَ وقته في ممارسة الألعاب الإلكترونية.

11 – أكدت الدراسة على أنه يجب على الأسرة تحديد أوقات معيّنة لأطفالهم من أجل ممارسة اللعب فيها. ومراقبة الأسرة لأطفالها أثناء اللعب بالألعاب الإلكترونية إذا كانت مفيدة أم لا، ومشاركتهم في اللعب واختيار الألعاب المناسبة والهادفة، وإرشاد الأطفال وتوجيههم لخطورة ممارسة هذه الألعاب بعيداً عن أفراد الأسرة؛ كمقترح للقضاء على الآثار السلبية لتلك الألعاب على الأطفال وعلاقتهم الأسرية.

## توصيات الدراسة:

1 – وضع برنامج إرشادي للأسرة لتفعيل دورها في تثقيف الأبناء وتوجيههم وتربيتهم بشكل صحيح.

2 – تقنين برمجة الألعاب الإلكترونية من طرف أصحابها، ومعاقبة من يخالف قوانين تصميم هذه الألعاب بما يتنافى وعمر ومرحلة النمو للأطفال.

3 – مرافقة الأطفال خاصة المتعلمين منهم أثناء ممارستهم للألعاب الإلكترونية من قبل الأسرة.

4 – مشاركة أفراد الأسرة باستمرار في اللعب واختيار نوع اللعبة التي يمارسها الأطفال.

5 – تحديد وقت محدد للعب الأطفال بالألعاب الإلكترونية مع مراقبة الأهل لنوع اللعبة التي يمارسها الطفل.

6 – تفعيل مبدأ الحوار والمناقشة في محيط الأسرة وجعل الطفل يعبّر عن آرائه بحريّة.

7 – ضرورة نشر الوعي بين أولياء الأمور والأطفال والشباب بمخاطر إدمان الألعاب الإلكترونية وآثارها السلبية عليهم.

8 – على الأسرة عدم ترك طفلها يلعب بعيداً عنها لساعات طويلة، وتخصيص وقت للاهتمام به، وربط علاقة تفاعلية معه حتى لا يشعر بالوحدة.

9 – إنشاء مركز وطني/ قومي على مستوى الوطن العربي لإجراء بحوث ذات صلة بالألعاب الإلكترونية، والعمل على إنتاجها بما يتوافق مع دين وعادات وتقاليد المجتمعات الإسلامية والعربية.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية:


**ابن منظور، محمد بن مكرم** (2016). لسان العرب . الجزء 11. بيروت: دار صادر.

**أبو العينين، علاء** (2010). حياة أفضل بلا «بلايستيشن» رسالة الإسلام ومستجدات العصر. المجلة الإسلامية. 27 ذو القعدة 1425هـ.

**أبو جراح** (1425هـ). طفلك والألعاب الإلكترونية – مزايا وأخطار (1). المتميزة: العدد الثالث والعشرون ـ ذو القعدة 1425هـ.

**الأنباري، باسم** (2010). نصائح مهمة لمتابعي الألعاب الإلكترونية. تم استعراضه بتاريخ 25/ 1/ 1433هـ. على الرابط http: / /alexmedia.forumsmotions.com /t150-topic.

**بو صعلة، كلثوم، ومسعودي، يمنية** (2021). علاقة الألعاب الإلكترونية بالسلوكيات العنيفة داخل المؤسسة التربوية– دراسة ميدانية على تلاميذ ابتدائية الانتفاضة–ادرار. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أحمد دراية. ادرار. الجزائر.

**الجارودي، حسين** (2011). أضرار ألعاب الكمبيوتر على الأطفال. تم استعراضه بتاريخ 19/ 10/ 1432هـ على الرابط http: / /waelarabic.in-goo.com /t596-topic.

**الحشاش، دلال عبد العزيز** (2000). أثر ممارسة بعض الألعاب الإلكترونية في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الكويت. رسالة ماجستير في التربية. تخصص الإرشاد النفسي والتربوي. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية.

**الحضيف، يوسف** (2010). هناك حياة افتراضية رائعة. جريدة الرياض. العدد 15226، الثلاثاء 16 ربيع أول 1431هـ – 2 مارس 2010م.

**حمدان، سارة، الحيلة، محمد** (2016). إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها من وجهة نظر المعلمين والأطفال أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

**الخفاف، إيمان عباس** (2010). اللعب استراتيجيات تعليم حديثة، عمان: دار المناهج.

**الخليفة، هند** (2009) الحياة الافتراضية تساعد على عمليات التعليم والتدريب والتواصل مع الغير. جريدة الرياض. العدد 14917. الاثنين 2 جمادى الأولى 1430هـ – 27 إبريل 2009م.

**داود، سالم** (2015). الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالعزلة الاجتماعية لدى الأطفال الرياض. مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد47.

**الزيودي، ماجد** (2015). الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلمو وأولياء المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة. مجلة التربوية. م 10 العدد1. 15–31.

**السعد، نورة (2005).** الخطر في ألعاب الفيديو للأطفال. جريدة الرياض. العدد 13406. الثلاثاء 27 محرم 1426هـ - 8 مارس 2005.

**الشحروري، مها حسني (2007).** أثر الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة عمان العربية. الأردن.

**الصاعدي، منال بنت سليم بن رويفد (2020).** الألعاب الإلكترونية وأحكامها الشرعية، دراسة فقهية. مجلة الجمعية الفقهية السعودية. العدد(49). كلية الشريعة والدراسات الإسلامية. جامعة أم القرى. ص10 - 12. السعودية.

**طبشوش، نسيمة (2011).** القنوات الفضائية وأثرها على القيم الأسرية لدى الشباب الجزائري. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

**عدس، محمد، (2001).** دور الأسرة في تعليم التفكير. عمان، الأردن: دار الفكر.

**عقيب، بسمة، ولراري، فريدة (2019).** أثر الألعاب الإلكترونية على المراهقين: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية الكندي –جيجل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد الصديق بن يحيى –جيجل.

**غيث، محمد عاطف (1992).** قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

**فهمي، خالد (2012).** النظام القانوني لحماية الطفل ومسئوليته الجنائية والمدنية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

**قادري، جمعة، رابحي، زهرة (2022).** الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على التنشئة الأسرية للطفل- دراسة ميدانية على عينة من الأولياء بقصر أولاد الحاج مأمون-بلدية تمنطيط ولاية ادرار. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أحمد دراية. ادرار. الجزائر.

**القحطاني، شمس بنت خليفة سليمان (2023).** أثر الألعاب الإلكترونية على التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات. مجلد(4). العدد(40). ص259-286.

**قويدر، مريم (2012).** أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال: دراسة وصفية تحليلية على عينة من أطفال المتمدرسين بالجزائر العاصمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم السياسية والإعلام. جامعة الجزائر.

**كريب، إيان، ترجمة محمد حسين الغول (1999).** النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هاربر ماس. كتاب عالم المعرفة. العدد244. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: دولة الكويت.

**محمد، أدهم (2017).** مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. العدد9. موسوعة لونجمان.

**نصيرات، حسن حسان (2022).** دوافع استخدام الألعاب الإلكترونية وتأثيراتها النفسية والاجتماعية على طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في مدينة الطيبة (المثلث). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

**Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014).** The benefits of playing video games. The American psychologist, 69(1), 66-78.

**Jackson, L. A. (2008)**. Adolescents and the Internet. In D. Romer & P. Jamieson (Eds.) ، The changing portrayal of american youth in popular media (pp. 377–410).

**Lal, K. (2020).** Video Games Make you smarter: Backed up by Research. [online] Healthy Gamer, Available.

**Paulus, F. W. Sinzid, J., Mayer, H., Weber, M. & Von Gontard, A. (2018).** Computer gaming disorder and ADHD in young children -a population-based study . Int J Mental Health Addiction. 16:1193-207. 10. 1006/ s11469-017-9841-0.

**Salen، K.، & Zimmerman، E. (2004).** Rules of play: Game design fundamentals. Cambridge، MA: MIT Press.

**Zorbaz, S.D. Ulas ,O. & Kizildag ,S. (2015).** Relation between video game addiction and interfamily relationships on primary school students Educational Sciences : theory & practice , 15, 489-497.doi: 10. 12738/ estp. 2015. 2. 2090

**الجمهورية اليمنية**

**جامعة صنعاء**

**كلية التربية والآداب والعلوم التطبيقية خولان**

**قسم العلوم التربوية**

**استمارة المقابلة**

**تحية واحترام.....**

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان: «تأثير الألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية»

تمثل هذه الاستمارة أحد الجوانب المهمة في البحث، وتهدف إلى دراسة تأثير الألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية من خلال الكشف عن الآثار الإيجابية والسلبية للألعاب، وانعكاس تلك الآثار على علاقة الطفل بالأسرة. أرجو التكرم والإجابة عن الأسئلة المطروحة وتزويد الباحثة بآرائكم القيمة. كما تأمل الباحثة أن تغني إجاباتكم وترفع من مستوى البحث العلمي لهذه الدراسة. كما أن جميع الأسئلة المطروحة ضمن هذه الاستمارة لأغراض البحث العلمي، وإن إجاباتكم ستكون محاطة بالسرية الكاملة والعناية العلمية الفائقة.

**شكراً لتعاونكم وحسن استجابتكم.....**

**الباحثة**

**دكتورة/ جميلة محمد الكمالي**

**2024م**

## أولاً: البيانات الشخصية

**1 – الجنس:**

ذكر ( ) أنثى ( )

**2 – العمر:**

20–30 ( ) 31–40 ( ) 41–50 ( )

**3 – المستوى التعليمي:**

ابتدائي ( ) إعدادي ( ) ثانوي ( ) جامعي ( ) دراسات عليا ( )

**4 – الوظيفة:**

يعمل ( ) لا يعمل ( )

**5 – عدد الأبناء:**

ذكور وإناث ( ) ذكور فقط ( ) إناث فقط ( )

## ثانياً: البيانات الرئيسة:

**1 –ما أكثر الألعاب الإلكترونية تقبلاً وانتشاراً عند الأطفال؟**

1 – ألعاب القتال( ) 2 –ألعاب الألغاز والذكاء( ) 3 – ألعاب الرياضة( ) 4 – ألعاب الحرب( )

5 – ألعاب بنات( ) 6 – ألعاب تعليمية( ) 7 – ألعاب المسابقات( )

**2 – ما نوع الجهاز الذي يستخدمه الأطفال أثناء اللعب؟**

1 – الحاسوب( ) 2 – الهاتف ( ) 3 – بلاستيشين( )

**3 – هل تتقبل الأسرة أن يقوم أطفالها بممارسة الألعاب الإلكترونية؟**

1 – نعم ( ) 2 – لا ( )

**5 – ما الآثار الإيجابية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية من وجهة نظركم؟**

**6 – ما الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال وعلاقتهم الأسرية من وجهة نظركم؟**

**7 – ما الدوافع التي جعلت الأطفال يقضون معظم أوقاتهم في الألعاب الإلكترونية بعيداً عن أفراد الأسرة؟**

**8 – ما مقترحاتكم حول وضع الحلول للقضاء على الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية للأطفال وعلاقتهم الأسرية من وجهة نظركم؟**

إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ستيفانيا جيامينوتي، باولا كالياري
كلاوديا جوديتشي، وباولا ستروزي

# دور اختصاصية التربية

ترجمة وتقديم
أ. د. علي عاشور الجعفر

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

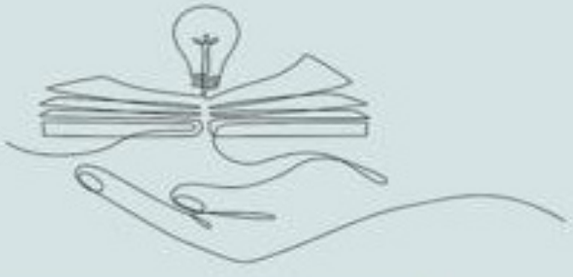
منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING

في البداية كان دورُ اختصاصي التربية مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بالإشرافِ الإداريّ على البرامج التعليميَّة؛ ممّا يضمن توافقَ المناهج وطرائقِ التدريس مع مبادئ ريجيو إيميليا الفلسفيَّة، مع ذلك، ومع مرور الوقت، تطوَّر الدورُ ليشملَ نطاقًا أوسعَ من المسؤوليات، ممّا جعل اختصاصيَّ التربية مرشدًا وباحثًا ومدافعًا عن التميُّز للممارسات التربويَّة، ويعكس هذا التطوُّر الطبيعةَ الحيويَّةَ لنهج ريجيو إيميليا نفسه، ذلك النهجُ الذي يتميَّز بقدرته على التكيُّف والاستجابة لاحتياجات المجتمع التعليمي.

تتمثَّل إحدى الوظائف الأساسيَّة لاختصاصي التربية في تسهيل الممارسة التأمليَّة بين المعلمين، وينطوي ذلك على تعزيز ثقافة الاستفسار والحوار المستمر؛ فيُشجَّعُ المعلمون على إجراء فحصٍ نقديٍّ لافتراضاتِهم ومنهجيّاتِهم وتفاعلاتِهم مع الأطفال، ويدعم اختصاصي التربية هذه العمليَّة من خلال تنظيم ورش عملٍ للتطوير المهني، وقيادة الاجتماعات التأمليَّة، وتقديم التعليقات البنَّاءة، ومن خلال هذه الأنشطة يساعد اختصاصيُّ التربية المعلِّمَ على تهيئةِ بيئةٍ تعليميَّةٍ؛ فلا يُكتفَى بالسماح بالتجريب والابتكار فقط، بل يُحتفى به أيضًا.
وبهذه الصفة يعتمد اختصاصي التربية على ذخيرةٍ غنيَّةٍ من المعرفة النظريَّة والعمليَّة، ويدمج رُؤىً من علم النفس التنمويّ، وعلم الاجتماع، والنظريَّة التربويَّة، ويمكِّنُ هذا النهجُ ذو التخصُّصاتِ المتداخلةِ اختصاصيَّ التربيةِ من تقديم وجهاتِ نظرٍ دقيقة حول تنمية الطفل وتعلُّمه، وتوجيهِ المعلمين في إنشاءِ تجاربَ تعليميَّةٍ غنيَّةٍ وذاتِ مغزى وذاتِ صلةٍ بالسياق.

إنَّ هذا الكتاب يدعو القُرَّاء إلى التفاعُل مع الطبيعة الحيويَّة والجدليَّة لنهج ريجيو إيميليا، مع الاعتراف بالدور الحيويّ الذي يؤديه هؤلاء المهنيّون المتفانون في خَلْقِ تجربةٍ تعليميَّةٍ أكثرَ عدلًا وشمولًا وإثراءً لجميع الأطفال.

المترجم



ستيفانيا جيامينوتي، باولا كالياري
كلاوديا جوديتشي، وباولا ستروزي

# دور اختصاصية التربية

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING
9 789921 888568
www.takweenkw.com | takween.publishing@gmail.com

كتاب العدد

# عرض تقرير
# ثورة الذكاء الاصطناعي في التعليم
# AI REVOLUTION IN EDUCATION

**المؤلف: البنك الدولي World Bank**

**الناشر: واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية**
**سنة النشر: يونيو 2024**
**عدد الصفحات: (34) صفحة**
**الرابط:** https://documents.worldbank.org

**عرض ومراجعة: أ.د. خالد صلاح حنفي**
**أستاذ أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإسكندرية – جمهورية مصر العربية**

صدر تقرير «ثورة الذكاء الاصطناعيّ في التعليم» عن البنك الدوليّ في يونيو سنة 2024، ضمن سلسلة تقارير «الابتكارات الرقميّة في التعليم»، ويستهدف البنك الدولي من هذه السلسلة الإسهامَ في حل أزمة التعليم من خلال الإفادة من التطبيقات الرقمية، وبرامج الذكاء الاصطناعي، وعرْض الفرص والتحديات.

يقع التقرير في (34) صفحة، ويسلّط الضوءَ على الدور المتنامي للذكاء الاصطناعيّ في تحسين التجربة التعليميّة على مختلف المستويات، ويتكون من ملخّص تنفيذي، ثم عرْض وتحليل تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في ثلاثة مجالات (دعم المعلّمين، دعم الطلّاب، ودعم الإدارة التعليميّة)، ومن ثم ينتقل إلى عرض التحديات التي تواجه استخدامَ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومتطلبات إعداد التعليم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وينتهي التقرير بدور الشراكات بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص في ميدان استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

**ويتكون التقرير من الأجزاء الآتية:**

**الجزء الأول:** الملخّص التنفيذي للتقرير: تناول الملخّص التنفيذي أهميةَ التقرير، وتركيزَه على عرض التطبيقات المختلفة للذكاء الاصطناعي في جوانب العملية التعليمية، والتحديات التي يواجهها التطبيق، ومتطلبات التخطيط للمستقبل، ومواجهة تلك التحديات، وطرح توجهات للشراكات بين القطاع الخاص والحكومات في مجال الاستثمار في الذكاء الاصطناعي في التعليم.

## الجزء الثاني: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

**أولاً- تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ لدعم المعلّمين: إذ شهدت أدوات الذكاء الاصطناعيّ تطوّرًا لافتًا، وأصبحت أقدرَ على تقديم دعم نوعيٍّ للمعلّمين في إنجاز مهامّهم المتعدّدة، ما أسهم في تخفيف أعبائهم اليوميّة، وفي تعزيز جودة التعليم. من هذه الأدوات:**

1 - **مرشدون مدعومون بالذكاء الاصطناعيّ:** تعتمد على روبوتات الدردشة الذكيّة، لتقديم التوجيه المهنيّ والشخصيّ للمعلّمين، ما يُسهم في تحسين توظيفهم للمعلومات، واستدامة تطوّرهم المهنيّ.

2 - **أنظمة التغذية الراجعة الذكيّة:** تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ الصوتيّة تحليلًا لخطاب الفصل الدراسيّ، إذ تقيس مستويات تفاعل الطلّاب، وتمنح المعلّمين تغذيةً راجعةً حول أساليبهم التعليميّة. وتُمكّن هذه الأدوات المعلّمين من تطوير استراتيجيّات تدريسٍ مبنيّةٍ على بياناتٍ دقيقة.

3 - **مساعد تخطيط الدروس:** يمكن لأدوات التخطيط الذكيّة أن تساعد المعلّمين في إنشاء خطط دروسٍ تفاعليّةٍ، ومتوافقةٍ مع المعايير التعليميّة، ما يمنح المعلّمين مزيدًا من الوقت للتركيز على العمليّة التعليميّة، بدلَ الانشغال بالمهام الإداريّة.

4 - **أتمتة المهام الروتينيّة:** تسهم أنظمة الذكاء الاصطناعيّ في أتمتة الأعمال الإداريّة الروتينيّة، مثل التصنيف وحفظ السجلّات، ما يقلّل من أعباء المعلّمين الإداريّة، ويتيح لهم مزيدًا من الوقت للأنشطة التعليميّة والتفاعليّة.

5 - **أدوات التطوير المهني:** تقدّم دعمًا مستمرًّا للمعلّمين، إذ تعمل على أتمتة المهام الروتينيّة، وتقديم ملاحظاتٍ دقيقةٍ حول أداء الفصل الدراسيّ، ما يمنحهم فرصةَ التركيز على تقديم الدعم الفرديّ للطلّاب عند الحاجة.

**ثانيًا- تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلاب: يسهم الذكاء الاصطناعيّ في تصميم تجارب تعلّمٍ للطلّاب، تراعي احتياجاتهم الفرديّة وسرعتهم في التعلّم. وتشمل هذه المزايا:**

1 - **أنظمة التدريس المدعومة بالذكاء الاصطناعيّ:** تستخدم المنصّات المدعومة بالذكاء الاصطناعيّ تقنيّات معالجة اللغة الطبيعيّة، لإشراك الطلّاب في حواراتٍ تفاعليّةٍ، وتوفير تعليماتٍ مخصّصةٍ وتغذيةٍ راجعةٍ في الوقت الفعليّ. كما يمكن لهذه الأنظمة تحليلُ أداء الطالب، وتكييفُ المحتوى ليناسبَ مستوى تعلّمه، وبالتالي تعزيز فهمه وقدرته على الاحتفاظ بالمعلومات.

2 - **مسارات التعلّم المخصّصة:** يمكن لخوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ تقييمُ بيانات الطلّاب الفرديّة، بما فيها الأداء السابق وأنماط التعلّم، لإنشاء مساراتٍ تعليميّةٍ مخصّصةٍ، تسمح للطلّاب بالتقدّم بالسرعة التي تناسبهم، مع التركيز على المجالات التي يحتاجون إلى تحسينها، وإمكانيّة تخطّي المحتوى الذي أتقنوه بالفعل.

3 – **التغذية الراجعة الفوريّة**: تتيح أنظمة الذكاء الاصطناعيّ تغذيةً راجعةً فوريَّة حول المهام والتقييمات، ما يساعد الطلّاب في فهم أخطائهم، والتعلّم منها وتصحيحها على الفور. ويعَدُّ هذا التدخّلُ أمرًا بالغَ الأهمّيّة في تعزيز المفاهيم وتصحيح الأخطاء.

4 – **منصّات التعلّم التكيّفيّة**: تتكيّف هذه المنصّاتُ مع مستوى الطالب، إذ تضبط صعوبةَ المهام المقدَّمة بناءً على أدائه المستمرّ. فإذا واجه الطالبُ صعوبةً في فهْم مفهوم معيّن، يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يقدّم له مواردَ إضافيّةً أو مهامًا أبسط، لبناء ثقته بنفسه قبل الوصول إلىً موادّ أكثر تحدّيًا.

5 – **مهام الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ**: تدعم أدوات توليد المحتوى بناء الأفكار، وصياغة المقالات، وحلّ المشكلات، فتعزّز تجربةَ التعلّم، وتشجّع الطلّابَ على التفكير، كما تشجّع المعلّمين على تصميم مهام تتطلّب التفكير النقديّ والرؤى الأصليّة.

6 – **رؤًى قائمةٌ على بيانات المعلّمين**: يمكن لمنصّات الذكاء الاصطناعيّ تحليلُ تفاعلات الطلّاب وبيانات الأداء، وتزويدُ المعلّمين برؤًى حول احتياجات طلّابهم الفرديّة. ويسمح هذا للمعلّمين بتخصيص تعليماتهم ودعمهم، استجابةً لمتطلّبات طلّابهم المتنوّعة.

7 – **التعلّم التعاونيّ المدعوم بالذكاء الاصطناعيّ**: تسهم أدواتُ الذكاء الاصطناعيّ في خلْق بيئات تعلّم تعاونيّةٍ، بجمْع الطلّاب ذوي الاحتياجات وأساليب التعليم المتشابهة، ما يعزّز التعلّمَ والدعمَ بين الأقران.

**ثالثًا– تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم الإدارة: إذ يمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم العمليات الإدارية المختلفة، وجمْع البيانات والتعامل معها، والتواصل، وذلك على النحو الآتي:**

1 – استخدام الذكاء الاصطناعي كمساعد إداري: وذلك من خلال استخدام التطبيقات التي تساعد على أتمتة العمليات الروتينية.

2 – استخدام تطبيقات تساعد في التخطيط لنجاح الطلاب، وحساب الطالب، والمنهج الدراسي، ومنها تطبيق Unplanner الذي تم تطبيقه في أبو ظبي بالإمارات العربية المتحدة، وتشيلي، وكولومبيا.

3 – تحسين عملية إدارة الموارد المتاحة وإدارة الوقت.

4 – تحليل سيناريوهات للطالب، وتقدير مستوى تقدمه، ومتابعته، والتواصل معه.

## الجزء الثالث: إعداد التعليم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

يواجه دمج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم العديدَ من التحدّيات التي تحتاج إلى معالجةٍ، لضمان التنفيذ الفعّال والنتائج الإيجابيّة، وقد أشار التقرير إلى وجود التحديات الآتية:

– **الفجوة الرقميّة المستمرّة**: يفتقر عديدٌ من الطلّاب والمعلّمين في المجتمعات المحرومة إلى الاتّصال بالإنترنت عالي الجودة، والأجهزة والمهارات الرقميّة، ما يزيد من الفجوة في الفرص التعليميّة، ويعيق تبنّي الذكاء الاصطناعيّ بشكلٍ عادل.

- **المخاوف بشأن الخصوصيّة والأمان:** يثير استخدامُ الذكاء الاصطناعيّ قلقًا متزايدًا بشأن حماية البيانات. لذا، أصبح من الضروريّ تبنّي سياسات حوكمةٍ فعّالةٍ تضمن حمايتَها، وتضمن الاستخدامَ الأخلاقيَّ لتقنيّات الذكاء الاصطناعيّ، كما ينبغي ضمانُ الشفافيّة في عمليّات صنْع القرار الخوارزميّ، للحفاظ على ثقة الجمهور.

- **تحيّز الخوارزميّات:** يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعيّ أن تعزّز أو تفاقم التحيّزات القائمة، إذا لم يتمّ تصميمها واختبارها بعناية؛ لذا، يجب أن تضمن هذه الأنظمةُ تجنّبَ التمييز، خصوصًا ضدّ الفئات المهمّشة.

- **التدريب المهنيّ الشامل للمعلّمين:** يفتقر العديدُ من المعلّمين إلى التدريب اللازم على استخدام تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، ما يتطلّب حصولهم على برامج تدريبٍ شاملةٍ، تغطّي المهارات الفنيّة والاستراتيجيّات التربويّة الضروريّة لدمجه في التعليم بفعّاليّة.

- **مقاومة تبنّي تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ:** يجب تعزيز ثقافة الابتكار لتجاوز مقاومة استخدام هذه التقنيّات، والتقليل من المخاوف بشأنها، لتحقيق الاستفادة القصوى منها.

- **تعقيدات دمج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم:** يشمل هذا الدمجُ العديدَ من العمليّات المعقّدة، مثل تطوير البنية التحتيّة، وتكييف المناهج الدراسيّة، وتوفير آليّات الدعم المستمرّة.

- **محدوديّة الأدلّة حول فعّاليّة الذكاء الاصطناعيّ في التعليم:** ما تزال غالبيّة ابتكارات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم في مراحلها المبكّرة، ولا تتوفّر أدلّة قاطعةٌ تؤكّد فعّاليتَها، أو إمكانيّة توسيع نطاق استخدامها في البيئات التعليميّة. لذا من الضروريّ إجراءُ المزيد من الدراسات التجريبيّة لتقييم تأثيرها.

- **الآثار الأخلاقيّة لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم:** ينبغي التعامل بحذرٍ مع استخدام الذكاء الاصطناعيّ، لا سيّما عندما يتعلّق الأمر بالنزاهة الأكاديميّة والاستخدام المسؤول، ويحتاج المعلّمون إلى تطوير استراتيجيّات تقييمٍ للتقليل من المخاطر المرتبطة بأدوات الذكاء الاصطناعيّ التوليديّة.

- **التوزيع العادل للموارد:** يشكّل ضمانُ التوزيع العادل للموارد تحدّيًا كبيرًا، ولا سيّما الموارد البشريّة، مثل المعلّمين المؤهّلين. بالرغم من أنّ آليّات التعيين المركزيّة المدعومة بالذكاء الاصطناعيّ قد تسهم في تحسين هذا التوزيع، إلّا أنّها تتطلّب تصميمًا وتنفيذًا دقيقَين لضمان فعّاليّتها.

- **الحاجة إلى سياسات حوكمةٍ واضحة:** من الضروريّ وضْع سياسات حوكمةٍ واضحةٍ، توجّه الاستخدامَ الأخلاقيّ للذكاء الاصطناعيّ في التعليم، وتشمل المبادئَ التوجيهيّة الأخلاقيّة، ولوائحَ حمايةٍ البيانات، والأطرَ اللازمة لرصد مبادرات الذكاء الاصطناعيّ وتقييمها.

**الشراكات بين الحكومات وشركات القطاع الخاص في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم:**

أشار التقرير في جزئه الأخير إلى أهمية الشراكة بين الوزارات وشركات ومؤسسات القطاع الخاص في مجال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وذلك في مجالات البحث والتطوير، ومشاركة النتائج والبيانات، وبرامج التدريب، ووضْع حوافز لتشجيع ودعم المطوّرين والمصمّمين، ووضع أطر للعمل.

## كيف نستفيد من هذا التقرير؟

يفيد هذا التقرير في مجمله القائمين على التخطيط، وصانعي السياسات، ومتخذي القرار التعليمي، إذ أوضح التقرير كيف يمكن الإفادة من الذكاء الاصطناعي في مجالات دعم كلٍّ من: الطلاب، والمعلمين، والإدارة، وفي نفس الوقت أوضح التقرير بشكل تفصيلي التحديات التي يفرضها استخدامُ تلك التطبيقات، ومن ثم ينبغي التفكيرُ في كيفية مواجهة تلك التحديات، وتلبية متطلبات استخدام الذكاء الاصطناعي، فليست العِبرة باستقدام، واستعارة برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، لكن يجب أولاً دراسة الهدف، ومدى ملاءمة التطبيق للبيئة التعليمية التي سيتم التطبيقُ فيها، وفي نفس الوقت يحتاج الأمرُ إلى تدريب وإعداد، وتوفير موارد مالية، ومن هنا يطرح التقرير فكرةَ عقدِ الشراكة بين القطاع الخاص ومؤسساته وبين الحكومات والدول، وقد أشار التقرير إلى أهمية تبني الخطوات الآتية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

- ضمان تحقيق السياسات والخطط والبرامج للمساواة والاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي في التعليم.
- الاستثمار في البنى التحتية والمرافق لاستخدام الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي.
- تطوير التعليم ليحقق تكامل الذكاء الاصطناعي بشكل فعال.
- توفير الإرشاد والتوجيه لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية.
- دمج الذكاء الاصطناعي في كافة المستويات التنظيمية للمدرسة.
- مواجهة الآثار الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي.
- استخدام سياسات رشيدة للحوكمة تقوم على الشفافية والمحاسبة.
- وضع استراتيجية لمستقبل التعليم في ضوء الذكاء الاصطناعي.

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

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

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

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


الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

المقالات

# الطفل وسيرورات التعلم
# في ظل المقاربة البياجوية الكلاسيكية والجديدة

**د. أحمد الدهمي**

**مفتش جهوي تخصصي لمادة الفلسفة بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بمراكش**
**حاصل على الدكتوراه في علم الاجتماع من جامعة سيدي محمد بن عبد الله، مختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا،**
**كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز-فاس – المملكة المغربية**

**د. عمر اكراصي**

**أستاذ محاضر مؤهل، تخصص سوسيولوجيا التربية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين -بفاس- المملكة المغربية**

## المقدمة:

يشكّل كلٌّ من علم النفس العام، وعلم نفس النمو، وعلم نفس الطفل تخصصات علمية مهمة في علوم التربية، تتقاسم خاصيةً مميزة تتمثل في مركزية نظرية بياجي Piaget ومكانتها في نسقها النظري العام. والأكيد أنه حينما نهتم بالمنظور التربوي في هذه العلوم فلأننا نرغب في استثمار المنتوج العلمي الخاص بها في سيرورة التعلم، كواحدة من أهم قضايا علوم التربية. فبتركيزنا على الدور العلمي للنظرية البياجوية في علوم التربية ككل نكون بصدد رفْع التحدي وربْح الرهان، لأن المسألة تتحول إلى رحلة علمية طويلة وشاقة، ليس فقط من أجل تفسير وتوضيح الجهاز المفاهيمي للبياجوية الذي يشبه المتاهة، ولكن أيضًا من أجل إيجاد نقط العبور بين ثلاث قارات:

- علم النفس وفضاءات الذكاء والنمو.
- التعلم وفضاءات تشكيل المعارف وبنائها.
- التربية وفضاءات الطرائق البيداغوجية.

يمكن اعتماد «رحلة في عالم بياجي» عنوانًا لهذا المقال. وقد يعتقد البعض أنها رحلة تبدأ من الأصول الإبستيمولوجية لتنتهي بامتدادات البياجوية فيما جاء بعدها من نظريات، غير أن البداية الحقيقية التي ستعطي لهذه الرحلة معناها الفعلي تكمن في الإجابة عن سؤال: رحلة في عالم بياجي من أجل ماذا؟ إذا كان الجواب: من أجل التعلم، وهذا فعلًا ما راهنَّا عليه، فإننا سننطلق من هذا المقطع لبياجيه (على طوله) الذي يحدد مسار رحلة مقالنا

هذا: «... لقد غدا منذ زمن أمرًا عاديًّا أن نوافق على أن الذهن ليس صفحة بيضاء تأتي العلاقات المنجزة لترتسم فوقها بأثر من المحيط الخارجي: نلاحظ على العكس من ذلك – والأبحاث الأخيرة تؤكد الأمر–أن الخبرات تتطلب بنينة une structuration للواقعي، بمعنى آخر أن تسجيل أي من معطيات الخارج يتطلب أدوات des instruments استيعاب مرتبطة بنشاط الذات. لكن عندما يتعلق الأمر بلغة الراشد الباحثة عن نقل معارف سابقة البناء بلغة أو ذكاء الآباء أو المدرسين أنفسهم، فإننا نتصور أن هذا الاستيعاب القبلي كافٍ، وأن الطفل ما عليه سوى أن يلتهم هذه الوجبات الفكرية ces nourritures intellectuelles المهضومة سلفًا، كما لو أن نقل المعارف لا يتطلب استيعابًا جديدًا، أي إعادة بناء une restructuration متعلقة هذه المرة بأنشطة المتلقي(...) إننا ننسى أن أدوات كهذه لا يمكن حيازتها إلا بنشاط داخلي، وأن كل استيعاب هو إعادة بناء أو إعادة خلْق...» réinvention (Piaget, 1969 :60) .نصٌّ ثمينٌ، لأنه يضمن وحدة المقال الحالي ويرسم مساره الخاص، وبالخصوص إذا كنا نعلم أن بياجي كان مُقلًّا جدًّا فيما يتعلق بما كتبه في مجال البيداغوجيا والتربية. فالعملان اللذان أفردهما لهذا الموضوع هما: علم النفس والبيداغوجيا Psychologie et pédagogie الذي اقتطفنا منه النص السابق، ثم إلى أين تتجه التربية؟ Où va l'éducation?. لقد كان يريد للبيداغوجيا أن تنظر للطفل كما هو، وأن «ينحصر دورُ عالم النفس في توفير المعطيات التي يمكن للبيداغوجي استخدامها، وليس في أن يتقمص دورَ المربِّي» (Marchand, 2012: 166).

وفيما يخص التعلم عند بياجي، فالأمر يتعلق بخلفية إبيستيمولوجية تُصاغ في إطارها مفاهيمُه المرتبطةُ أساسًا بالذكاء ومراحله، بحيث يمكن القول إن فكرة المراحل مستقاة من تصور بناء الذكاء لبالدوين Baldwin ممزوجة بتاريخ العلوم وقطائعه عند برانشفيك Brunschvicg ثم النموذج الوظيفي للتعلم عند كلاباريد Claparède . ففي نظره إن كل تعلم عبارة عن وظيفة تحكمُها حاجةٌ محددة، بحيث يمكن للطفل أن يتعلم ما هو مستعد لتعلمه. وما يُجلّي هذا الأمرَ هو الاهتمام الذي يبديه هذا الأخير بالقضايا المقترَحة عليه. ليس الأمر إذن نابعًا من كسل الطفل إذا ما كان لا يُعير الاهتمامَ لبعض القضايا؛ لأن المسألة ذات طبيعة بيولوجية. وإذا كانت هذه الملاحظة الكلاباريدية تجد تفسيرَها في الإبيستيمولوجيا التطورية لبرانشفيك وفي علم النفس التكويني لبالدوين، فإن «الاهتمام» هنا يرتبط بالقدرة على المعرفة، وهذا ما يعكسه كتـاب بياجيه حول «تمثل العالم عند الطفل La représentation du monde chez l'enfant (Gauchet et al, 2014 :156).

للتوضيح نشير إلى أن مفهوم المرحلة Le stade الذي يعَدُّ النواةَ المركزية في مشروع بياجي العلمي، يشكّل بنيةً تطورية تحكُم السلوكَ والاستدلال والتفكير، تتغير عبر التلاؤم والاستيعاب، حيث إنها تدمج العناصر الجديدة تبعًا للخبرات والتجارب، وحالة الانسجام التام في مرحلة من المراحل هي حالة التوازن. أما الأخطوطLe schème فهو عبارة عن بنية مستقاة من تعميم خارج اللغة، ومن أهم وظائفه ضمانُ التكرارات الممكنة لمعرفة ما أو مهارة معينة ونقلها إلى ظروف أخرى جديدة (Ibid:158).

يتحدد هدف هذا المقال إذن في مقاربة المفاهيم البياجوية والغوص في مقوّماتها ودلالاتها منذ الأصول الإبستيمولوجية لتشكُّلها كنظرية مع توضيح مرتكزاتها الفلسفية القريبة أولًا من فلسفة إيمانييل كانط Immanuel Kant في علاقتها بوضعية أوغيست كونط Auguste Comte، والمتجذرة ثانية كإبيستيمولوجيا تكوينية

Epistémologie génétique تسعى حسب بياجي نفسه إلى التأكيد على أن الأشكال الأولية للمعرفة كانت جدّ مختلفة، وأكثر مما نتصور، عن أشكالها العليا التي تطلّب تشكيلُها وبناؤها طريقًا طويلًا وغيرَ متوقع، والمنغرسة ثالثًا في علم الأحياء (البيولوجيا) الذي يشكّل أحدَ التخصصات العلمية للتكوين المتعدد الذي حظي به بياجي. وإذا كنا سننتقل بعد ذلك إلى تقديم العدة المفاهيمية البياجوية: البنيات–المراحل من الحس الحركي إلى الصوري–التوازن–الاستيعاب–التلاؤم، فإن اهتمامنا لن يزيغ عن وضع مشروع بياجي تحت مجهر النقد، ورصد الامتدادات العلمية لنظريته باعتبارها النظريةَ المرجعية التي تُقَيَّم على أساسها مجموعةٌ من النماذج النظرية الأخرى التي سنستعرضها في هذا المقال وبالخصوص تلك المتعلقة بالبياجويين الجدد أمثال باسكوال–ليوني Pascual-Leone وكيز Case وفيشر Fisher وهالفورد Halford ثم ديمتريو Demetrio. هذا فضلًا عن التطرق أيضًا إلى تصورات بياجي التربوية والتطبيقية في حقل التعليم.

وقبل الانتقال إلى التفصيل في المحاور الأساسية لهذا المقال، نرى ضرورة الإشارة إلى أن الرهان الذي بنينا على أساسه مقاربتنا لسيرورة التعلم عند الطفل يكمن بالدرجة الأولى في الحفاظ على تلك العلاقة التي توحد، رغم محدوديتها، علمَ النفس والبيداغوجيا في مشروع بياجي العلمي. وهذه مسألة يوضحها هذا النصُّ المقتضب: «(...) والعامل الحاسم في هذه البنائية ce constructivisme هو توازن يتم بواسطة تنظيم ذاتي يسمح بترميم وعلاج أشكال اللاتناسق الآنية، وحل المشكلات وتجاوز الأزمات أو اللاتوازنات عبر إنشاء مستمر وثابت لبنيات جديدة، يبدو أن المدرسة من الممكن ألا تتنبه إلى وجودها أو يمكنها أن تعززها وتطورها، وذلك راجع بالأساس إلى نوعية الطرائق المتبعة» (Piaget, 1969 :61- 62).

## أولًا. أصول المقاربةالبياجوية

الواقع أن تحديد الأصول الإبيستيمولوجية لنظرية يعَدُّ صاحبُها واحدًا من أكبر الإبيستيمولوجيين، يشكّل مطلبًا أساسيًّا في هذا المقال وذلك لسببين: الأول هو أن فهْم النظرية يتطلب استنطاقَ جذورها لأن العناصر التي تبقى عالقة بها كآثار، غالبًا ما توضّح كثيرًا من مفاهيمها، والثاني هو أن فهْم حدود تلك النظرية يستدعي بالأساس فهْم رهاناتها. وهذا ما يعني أنه إذا كان مبحث الأصول الابستمولوجية للنظرية يشكل استقصاءً لماضيها وجذورها، فإن تقييمَ مضامينها وكشفَ نواقصها يُعدّان استشرافًا لمستقبلها.

في هذا الإطار يدخل تأثر بياجي بنظرية المعرفة عند كانط الذي سيخلُص إلى أن تعلم أي شيء عن العالم يتطلب معرفةً سابقة ببعض مفاهيم ومقولات العقل النظري مثل الحساسية بُعديها الزماني والمكاني والفهم بأبعاده السببية والكمية والكيفية. وإذا كان بياجي يوافق من حيث المبدأ على جوانب من هذا التصور الكانطي، فهو يرجح في المقابل بأن الطفل يقوم ببناء تلك المفاهيم تدريجيًّا من خلال عملية التوازن. هذا من الناحية الفلسفية أما عن الأثر العلمي لعلم الأحياء، فقد فضّل بياجي تبنّي طرْح لامارك Lamarck بهذا الخصوص أكثر من طرح داروين Darwin رغم اختلافاته مع منظور الأول، لأن بياجي لا يقبل أن يؤدي أيُّ جهد مبذول مهما كان كبيرًا إلى أن يغيّر شيئًا من الصفات الوراثية أو من الشفرة الوراثية. أما الأثر الناجم عن علم النفس فقد كانت رياحُه قادمةً من بالدوين Baldwin الذي درس نموَّ الطفل من خلال معالجة إستراتيجيات كشفه للأشياء المخبأة. ويمكن الإشارة بخصوص

هذا الأثر النفسي إلى مدرسة الجشطالت وأهمية طرحها لفكرة التنظيم، ولدور العقل في إدراك الأشياء ككل منظم، رغم أن بياجي لم يتقبل هذا الطرحَ على أساس أن الكليات (الكل) من منظوره الخاص ليست فطرية، بل يقوم الفرد ببنائها من خلال تفاعله مع البيئة. الأكيد إذًا أن مثل هذه التشكيلة المعرفية المازجة بين النزعة الفلسفية الناقدة والنزعة البيولوجية المتفتحة، ثم النزعة العلمنفسية الذاتية، لا بد لها من المساهمة في ظهور نظرية بحجم البياجوية التي تمثلت قوتها في كونها إبيستيمولوجية وعلمنفسية.

## ثانيًا. مفاهيم المقاربة البياجوية

يهمنا في هذا المحور التركيزُ على المفاهيم البياجوية ذات العلاقة بالتعلم:

1 – **التكيف**: هو كل التفاعلات بين الذات والواقع، وبهذا المعنى فالتعلم هو تكيف للفرد مع معطيات وخصائص محيطه المادي والاجتماعي باستدماج هذه الأخيرة مقولاتٍ وتحويلات. ويعَدُّ التكيفُ الغايةَ النهائية لعملية التوازن بين الجهاز العضوي ومختلف حالات اللاتوازن، اللانتظام.

2 – **الاستيعاب والتلاؤم**: بفعل تأثره بعلم الأحياء، اعتمد بياجي هذين المفهومين؛ بحيث إذا كان الاستيعاب يعني «عملية استدماج المعارف والخصائص والمعلومات ضمن الجهاز المعرفي لتصبح معطيات مألوفةً»، فإن التلاؤم يشير إلى «صيغ التبني والاستدماج الرامية إلى مطابقة مواقف وسلوكات الذات مع الموقف أو الوسط» (المير وآخرون، 1998 :23). إنه تغيير في استجابة الذات بعد استيعابها لمعطيات الموقف باتجاه تحقيق التوازن.

3 – **التوازن**: يعني وضعية الانسجام التفاعلي مع الوسط، وهو نشاط حيوي للذات لمواجهة المواقف المشوشة الخالقة للتوتر المعرفي والغموض. مما يدفع الفرد إلى تبني بعض صيغ التنظيم والضبط الذاتي.

4 – **السيرورات الإجرائية**: كل أشكال التكيف تنمو في تلازم جدلي لكن الكل مؤسس على أرضية العمليات الإجرائية أي النشاط العملي. وهذا ما يعني أن المعرفة حسب بياجيه لا تتم حيازتها كاملة جاهزة، ولا تشكل أيضًا نسخًا آليًّا للواقع، وبالتالي فالتعلم من منظور بياجي يبنى و«المعرفة شيء ينبغي بناؤه» (المرجع نفسه).

5 – **خطاطات الفعل**: الخطاطة نموذج منظم ومتناسق يمكن استعماله قصديًّا. فهي تتناسق مع خطاطات أخرى لتشكل أجزاءَ الفعل ثم أنساقًا جزئية لسلوكٍ ولفعلٍ معقد يسمى خطاطة كلية. وكمثال عن ذلك فإن تعلم استعمال العصا يعَدُّ خطاطةَ فعلٍ كليةً تتكون من خطاطاتٍ جزئية (العلاقة بين اليد والعصا، العلاقة بين العصا والشيء...). وهذه الخطاطات بصفتها تعلمًا أوليًّا تعَدُّ ذكاءً عمليًّا مهمًّا له منطقه الخاص، ويمكن تكرارها وتعميمها.

## ثالثًا. تطبيقات تربوية للمقاربة البياجوية

إن الحديث عن التطبيقات التربوية لهذه المقاربة هو حديث أشمل من الحديث عن البياجوية في حقل التدريس، إلا أنه ولاعتبارات منهجية وإكراهات بحثية سنكتفي بالتطرق إلى هذه الأخيرة في ميدان التعليم المدرسي أساسًا. وعلى هذا الأساس فقد فضلنا تقديمَ خلاصة مقتضبة لتلك التطبيقات في حقل التعليم والتعلم وبعيدًا كل البعد

عن عرضها على شكل نصائح فصلية ترتبط بالطرائق البيداغوجية أكثر مما ترتبط بسلوك تعليمي تعلمي. وهي خلاصة استقيناها من مقال حنا عوكر المنشور في المجلة التربوية على الموقع الرسمي للمركز التربوي للبحوث والإنماء اللبناني على شبكة الإنترنت، التي تنص على الآتي: تشي عملية التدريس القائمة على المقاربة البياجوية بأن الأهمية ليست لكمية المعلومات المقدَّمة للمتعلّمين، بل في كيفية تحويلها إلى معلومات ذات معنى، بحيث يمكن فهمها واستخدامها بطريقة أفضل. ففوائد مثل هذه المقاربة في التعليم كثيرة لكونها توسّع دائرة فهم المتعلّمين ولا سيما عند اتباع طريقة التعلّم الاستقبالي، والتعلّم الاستبدالي، والتعلّم بالاكتشاف وحلّ المشكلات.

ففي التعليم الاستقبالي يتم الأمر عندما يتلقى المتعلّمون معلومات جديدة تتصف بحُسن التنظيم والبناء؛ إذ إنه كلما كان تنظيم المعلومات جيدًا وبناؤها متماسكًا سهُلَ تعلّمُ المتعلّمين. كما أن شرح أهداف الدرس للمتعلّمين ينبّههم إلى ما سيتعلمونه وإلى ما سيصبحون قادرين على فعله في نهاية الدرس. هذا فضلًا عن التركيز أيضًا على إعطاء أمثلة حسية من الحياة الواقعية، وعلى السؤال عن رأي المتعلّمين الشخصي في كيفية الاستفادة من المعلومات الجديدة في حياتهم الاجتماعية.

وفي التعليم الاستبدالي الذي يقوم فيه المعلم بالتحويل التدريجي لعملية التعليم نحو المتعلّمين ليصبحوا هم المسؤولين عن تعليم زملائهم متبعين في ذلك أسلوب النمذجة، فإن التركيز ينصبُّ هنا على شرح المعلم لمفهوم معيّن مع مطالبة تلميذ واحد (أو أكثر) بإعادة الشرح والتوضيح لزملائه كيف نفّذ التلخيص؟ وما الطريقة التي اتبعها؟ كما يمكن للمعلّم بعد إنجاز عمل معين أن يطلب من بعض التلاميذ إعادة شرح عملية الوصول إلى الإنجاز على اللوح وأمام جميع المتعلّمين.

وفيما يخص طريقة التعلّم بالاكتشاف التي تعَدُّ من أهم الطرائق المبنية على النظرية البنائية، فهي تشدّد على فهم المتعلّمين وسعيهم للحصول على المعلومات والخبرات بأنفسهم. ويشير أونيلO’neil إلى أن المعلّمين يوفرون الوقتَ المناسب والفرصَ المتنوعة كي يستكشفَ المتعلِّمون الأفكارَ والظواهر والارتباطات، ويتقاسموا فرضياتهم مع رفقائهم عندما يرون ضرورةً لذلك، بالإضافة إلى إعادة النظر في أساليب تفكيرهم الأصلية.

ويرى أنصار هذه الطريقة بأن التعلّم الجيد يتحقق حينما يعمل التلاميذ فرديًّا وجماعيًّا، ولا سيما عندما ينفّذون الأنشطةَ ويدركون الأشياءَ ويفهمونها بأنفسهم بدلاً من تلقيّها من أشخاص آخرين.

وفيما يخص طريقة حل المشكلات التي نواجهها في الحياة اليومية، ولا سيما تلك التي ينقصها التنظيمُ والبناء الجيدان، فلا توجد إجراءات بسيطة ومحدّدة يمكن اعتمادها للوصول إلى حلول معيّنة، كما هو عليه الحال مثلًا في المسائل الرياضية والعلمية، بل إن الأمر يتطلّب الإجابة عن أسئلة من قبيل: كيف يمكنني أن أستفيد من أوقات فراغي بشكل أفضل؟ أو كيف يمكنني أن أجعل درسي محورَ جذبٍ لانتباه المتعلّمين؟

إذا حاولنا التطرّقَ إلى الاستراتيجيات الفكرية المتبعة في حل المشكلات، سنلاحظ كيف أن الخطوات المتبعة في تحقيق ذلك، تجعل الموضوعَ أو الموضوعات الفرعية ذات معنى بالنسبة للمتعلّمين، ولا سيما عند التبصّر في الخطوات الآتية: تحديد الهدف، تعيين المشكلات أو العوائق، وضع وسائل أو حلول بديلة، ترقّب أو استكشاف نتائج الحلول الممكنة، تقدير درجة الرضا والاقتناع بحل المشكل.

## رابعًا. انتقادات المقاربة البياجوية

الانتقادات التي سنقدمها هنا تأخذ شكلَ الحصيلة التقييمية للمشروع البياجوي كاملًا. إنها نقد شمولي للتراكم المعرفي لبياجي في مختلف مكوناته العلمية وتجلياته التطبيقية. وإذ نعلم جميعًا أن قائمة الانتقادات قد تطول إلى حد حاجتها إلى مؤلَّف قائم الذات، فسوف نقتصر على تلك التي استهدفت العناصرَ الرئيسة لهذا التراكم.

1 – **الذكاء**: يتخذ بياجي ذكاءَ الطفل كعملية منظمة ترتبط ارتباطًا وثيقًا ومباشرًا بعملية الاستيعاب، وتتدرج من الذكاء الحس–حركي إلى الذكاء الصوري إلى الذكاء المجرد. لكن علم النفس المعاصر يشكك في هذا الأمر لأن الأبحاث أثبتت أن هذا ليس النموذج الوحيد وأن الرضيع يملك منذ سن جدّ مبكرة قدرات عقلية وفكرية معقدة، بل حتى بعض المعارف في الفيزياء والرياضيات والمنطق. ومن جهة أخرى فإن بياجي لم يُشر إلى الانحرافات والقطائع والأخطاء التي تعتري مراحل النمو المعرفي.

2 – **التشكيك في نموذج النمو على مثال الدرج**: لقد ذهب بياجي في اهتمامه بالتفكير الرياضي عند الطفل إلى أن هذا الأخير لا يتعلم المفاهيم العددية إلا في حدود السنة السادسة التي تشكّل المرحلةَ العمرية المناسبة لذلك. وقد اعتمد على عدم قدرة الطفل على الخطأ الحدسي في سن أصغر، من خلال تجارب على طول أحجار اللعب. لكن جاك مهلر Jacques Mehler أثبت أن الطفل ينجح منذ سن الثانية في هذا الاختبار إذا ما استخدمنا بدلَ الأحجار قطعَ حلوى.

3 – **روجيه ليكويه Roger Lécuyer والأطفال العلماء**: بفضل وسائل تقنية متقدمة وبناء على قياس الاستجابات البصرية لمجموعة من الأطفال، تم التوصل إلى أن «دوام وحضور الشيء أو الموضوع» يكون في مراحل جد مبكرة على خلاف ما ذهب إليه بياجي الذي لم تتح له فرصةُ الاعتماد على تلك الوسائل. هناك واحد من أهم الأمثلة التي يمكن تقديمها للنقد الذي نحن بصدده، ونقصد دراسة «كارين وين Karine Wynn» التي بيّنت أن الأطفال منذ الشهر الرابع أو الخامس يدركون من دون صعوبة عمليات جمع بسيطة من خلال تجربة الدمية «ميكي» وقياس مدة التثبيت البصري، حيث تبيّن أنهم يحتفظون بعدد الأشياء في ذاكرة العمل، ليمثل ذلك شكلًا من أشكال الاستدلال وذلك في وقت مبكر على خلاف بياجي.

4 – **الأنماط الفكرية المتعددة**: يوضح نموذج سيغلر Siegler امتلاك الطفل لأنماط فكرية متعددة، حيث يمكن أن يتشكل مفهومُ العدد مبكرًا على نموذج موجات تتداخل، فكل نمط فكري هو موجة تقترب من الشاطئ وهي تترافق بموجات أخرى (يعني بطرق لحل المسألة الحسابية) تتداخل وتتفاعل في أي وقت.

5 – **الكبح**: لقد اختبر أوليفيي هودي Olivier Houdé الأطفالَ في تجربة مماثلة لتجربة بياجي (صفًّا أحجار للّعب) وفي نظره، فالمشكلة لا تكمن في العدد في حد ذاته، بل في تعلم كيفية كبح النمط الحسي غير الملائم. بيّن أيضًا، وعلى خلاف بياجي أن الراشدين يرتكبون أخطاءً لا تناسب ما وصل إليه ذكاؤهم من تقدم. كما وضّح أيضًا أن آليات الاستيعاب والتلاؤم والتكيف غيرُ كافية اليوم وغير قادرة على وصف كيفية تطور ذكاء الإنسان. لهذا نجده يقترح مفهوم «التنشيط–الكبح» كبديل عنها ويختلف بذلك عن بياجي الذي لم يتمكن من رؤية وظيفة الكبح هذه.

**خامسًا. امتدادات المقاربة البياجوية**

إذا ما حاول المهتمُّ مقاربةَ النمو والتعلم من منظور علم النفس، فإنه سيشعر لا محالة بنوع من التوتر في محاولته إيجاد ذلك المعبر العلمي بين النظريات الخاصة بالنمو وتلك الخاصة بالتعلم. لكنه حتمًا سيصاب بالدوار إذا ما حاول إيجادَ هذا المعبر في إطار نظرية كالبياجوية التي ننعتها في هذا المقال بهذا الاسم توحيدًا لكل النعوت التي أُصبغت عليها من قبيل البنائية أو التكوينية.

لقد أجاب بياجي لمّا سئل عن رأيه في مجموعة من المؤلفات التي تحاول تطبيقَ أعماله على المشاكل التي يصادفها المدرسون في الولايات المتحدة الأمريكية، خصوصًا ما ورد في كتاب «بياجي للمدرسين Piaget for teachers» : «... أنا مقتنع أن أعمالنا يمكنها أن تقدِّم خدمةً للتعليم، في نطاق ذهابها إلى أبعد من مجرد نظرية للتعلم، واستشفافها لمناهج أخرى في اكتساب المعارف. وبما أنني لست عالم تربية فلا أستطيع تقديم أي نُصْح للمربين(...) كل ما أستطيعه هو توفير الوقائع...» (بياجي، 1986: 86).

الرهان البياجوي لم يكن بالأساس على التعلم، بل كان إبيستيمولوجيّا سيكولوجيّا، أما التعلم فذاك أمر يُترَك في يد من سيبنيه على الوقائع التي وفرتها نظريةُ بياجي. إن كل النظريات الخاصة بالتعلم التي يمكن اعتبارها بمثابة مناهج للتربية المعرفية تنطلق من التقعيد النظري التالي: الذكاء ليس صفة أو خاصية محددة منذ البدء وإلى الأبد، ولكنها يمكن أن تبنى وتتطور عند كل شخص وفي كل مراحل العمر. فالنواة الصلبة المؤطرة لما أثرناه حول المعبر بين النمو والتعلم هي أن الذكاء يمكن تربيته L'intelligence est éducable (Bru.2006 :85).ومن هذا المنطلق تفرعت كلُّ أشكال الوساطة التربوية المصاحبة للتعلمات التي تسهم في الوقت نفسه في التطور المعرفي. وهو الأمر الذي أغنى حسب فويرشتاين Feuerstein ساحة طرائق التعليم بالتوجهات التالية: التدبير العقلي، ورشات الاستدلال المنطقي، برنامج الإغناء الأدواتي.

في النهاية إذا ما طرحنا السؤال: هل فعل التعلم متضمن في عملية التعلم ذاتها؟ فإن إجابة بياجي بهذا الخصوص تتمثل في كونه لم يهتم في أعماله بالذات التي تتعلم بل ذهب إلى إسقاطها مـــن حسابـه. (Blais, et all,2014 :146). وعليه فقد صار الذكاء يدرس انطلاقًا من تاريخه الخاص؛ أي من خلال السيرورة التي يتجاوز بها بنياته ومراحله البدئية من أجل الإحاطة بالواقع (Blais, et al, 2014 : 146).

إن مقاربة البياجوية كنظرية للتعلم تقتضي الانطلاقَ من البياجوية كنظرية في علم النفس وبالخصوص في علم نفس النمو، وفق تصور إبيستيمولوجي تستهدف مخرجاتُه النهائية بناءَ وتشكيل هذه النظرية في التعلم قطعةً قطعة من الوقائع العلمية التي توفرت من خلال الإنتاج العلمي الهائل لبياجي، وفيما بعد ينبغي ربطُ تلك النظرية بالطرائق البيداغوجية الملائمة لتصبح البياجوية بهذا المعنى نظريةً في علوم التربية.

إن كل ما تقدّم ينبغي قراءتُه وفقَ هذا المنظور، الانبثاق الإبيستيمولوجي ثم المفاهيم السيكونمائية المختلفة وأخيرًا ما تعرّضت له النظرية من نقد.

الواضح أن نظرية بهذا الحجم تحتاج منا مساءلة نقدية ليس على مستوى قصورها وحدودها، أو مدى راهنيتها، ولكن السؤال الذي يظل ملحًّا هو كيف استطاعت أن تجد لنفسها سبلًا كي تعيد سكْبَ نفسها في مسارات جديدة؟ كيف استطاعت أن تتحد مع أجهزة مفاهيمية جديدة، كي يظل طيفُها العملي حاضرًا في النماذج النظرية الجديدة التي تلتها والتي حملت اسم البياجوية الجديدة؟ يطرح السؤال أيضًا حولَ قدرة البياجوية على تشكيل آخرها أو نظيرها المفاهيمي، الذي ينبغي تجاوزه في النظريات التي شكلت قطيعة مع البياجوية؛ أي النظريات التي كانت البياجوية بالنسبة لها هي الباراديغم القديم.

وكيفما نظرنا إلى البياجوية ينبغي أن نستحضر السؤالَ المهمَّ حول تطورها: هل يتعلق الأمر فيما تلاها باستنفاد إمكاناتها الخاصة وخضوعها لحركية العلم التجاوزية، أم أن الأمر يتعلق بإبيستيمولوجيا نمو المفاهيم العلمية وذوبانها في فضاءات علمية أكثر جدة وأكثر تطورًا وأكثر تشبعًا بالمكسَب التكنولوجي العلمي المساعد على اختبار ما لم تستطع البياجوية اختبارَه؟ ما سنعرضه بهذا الخصوص هو محاولة رصْد رحلة المفاهيم البياجوية في نظريات انتسبت لها من جهة الأبوَّة المفاهيمية، وفي نفس الوقت هو محاولة لبيان الحدّ الإمكاني للبياجوية، من خلال النظريات التي انطلقت من حيث أنهكت البياجوية، وهنا سنحاول تحديدَ الرحلة العلمية لِما لم تكمله.

سنبدأ رحلتنا من حيث انتهى النقد الموجَّه إلى البياجوية، وسنجملها في هذا المقطع لأوليفيي هودي Olivier Houdé: «من الواضح اليوم أن علم نفس الطفل لم يَعُد من الممكن اختزالُه في نموذج المراحل المتدرجة كما ذهب إلى ذلك بياجي، فالأمور أصبحت أقل خطية وأكثر تعقيدًا وديناميكية (Houdé, 2004 :20). وحسب هودي Houdé دائمًا، فقد ركّز بياجي على الطفل العالم في الرياضيات والمنطق والفيزياء، لكن ما لم يكن بمقدوره ربما الانتباه إليه هو أن الطفل يعَدُّ أيضًا عالمَ نفس L'enfant psychologue لديه القدرة على بناء نظريات حول اشتغال ذهنه وأذهان الآخرين. هذا فيما يتعلقَ بالنقد العام، أما تفصيل هذا النقد فهو الذي تتضمنه المحاور التالية:

- حدود البياجوية في ظل الأبحاث حول الكفايات المبكرة المسجلة عند الرضّع.
- حدود البياجوية في ظل الأبحاث حول أثر التفاعلات الاجتماعية والسياقات الثقافية.
- حدود البياجوية في ظل الأبحاث حول مستوى التغيرات بين الأفراد وداخل الأفراد حسب الوضعيات.

يُلاحَظ أن النظرية البياجوية لم تكن قادرةً على استيعاب مثل هذه الأبحاث في جهازها المفاهيمي والتفسيري. فمن منظور هودي Houdé: إن هذا الأمر هو من صميم منهج العلم، إذ يمكن إخضاع أية نظرية للمراجعة على ضوء الوقائع التجريبية الجديدة ومهما كانت عظيمة أو مغرية (Ibid., :21).

الحقيقة أن المقاربات النظرية ما بعد البياجوية ستتبلور وفق نوعين من النماذج: النماذج البياجوية الجديدة néo–piagetiens والنماذج ما بعد البياجوية. فبخصوص النماذج الأولى فهي التي ظهرت كرد فعل على الانتقادات التي وجهت للنظرية البياجوية خصوصًا ذات الطابع العلمنفسي التي وصفتها بالعجز عن تفسير التغير الشديد في الوضعيات داخل الأفراد وبين الأفراد. وهي النماذج التي حاولت أن توحد بين عناصر من البياجوية وتيارات نظرية أخرى مثل نظرية التعلم ومعالجة المعلومات والمقاربة السوسيوتاريخية، مع احتفاظها ببعض مسلمات النظرية –الأم وخاصة مسألة البناء ومفهوم المراحل.

ويمكن تحديد لحظة ميلاد هذا التوجه ككل سنة 1987، في إطار ندوات لقاء واشنطن المنظم من طرف مؤتمر الجمعية الأمريكية للبحث في التربية، والمنشورة أبحاثه في عدد خاص من المجلة الدولية لعلم النفس International journal of psychology. إنهم الباحثون الذين ينتمون بطريقة نسقية إلى النظرية الأم أي البياجوية رغم كونهم قد يكونون انتقدوها، بشكل عام هؤلاء الباحثون لهم توجُّه بياجويّ. (Marchand, 2012 : 166)

وتتحدد النماذج البياجوية الجديدة التي سنسلط عليها الضوءَ في أطروحات كل من خوان باسكوال ليوني Juan Pascual Leone وروبي كيز Robbie Case وكورت فيشر Kurt Fischer وغراهام هالفورد Graham Halford ثم أندرياس ديميتريو Andreas Demetrio .

## سادسًا. النماذج ما بعد البياجوية: Post-piagètiens

### 1. البياجويون الجُدد ومفهوم البنائية

#### الجينوم البياجوي للبياجويين الجدد:

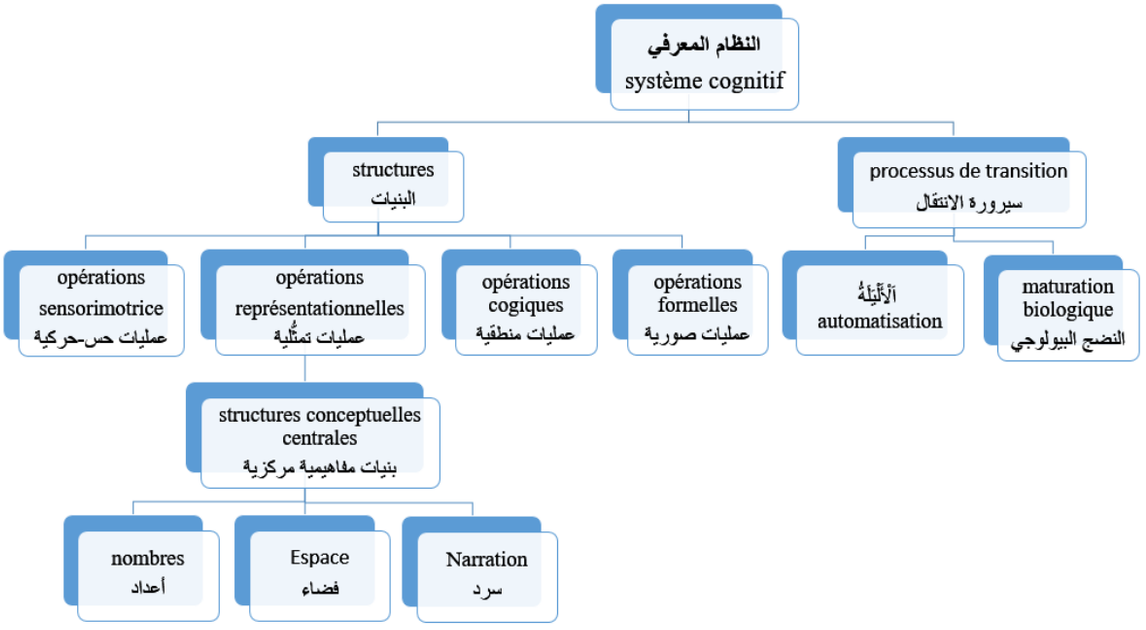
نقصد هنا الحديثَ عن عدد من المسلَّمات Postulats البياجوية التي حافظ عليها البياجويون الجدد كما هي، أو تلك التي أخضعوها لتعديل طفيف وعلى رأسها المسلَّمة البنائية الأساسية التي تبعًا لها يكون الطفل نشيطًا وفاعلًا في إنشاء بنياته المعرفية الخاصة، وبعدها تتوارد مسلَّمات فرعية متعددة. تهمّ أولاها المستويات البنيوية الكونية المحتواة واحدة في الأخرى، وتخصّ ثانيتها التمييز بين النمو والتعلم، بينما تتعلق ثالثتها بالطفرة، التي يُقصَد بها التعديلُ الذي أجراه هؤلاء في علاقتهم بالنظرية–الأم؛ بحيث إن البنيات المعرفية لم تعُدْ محدَّدةً بناءً على حدود منطقية، ولكن بناءً على أشكالها وتعقُّده ا ( De Ribaupierre, 1997 : 10). أما رابعتها فقوامها أن إعادة البنينة La restructuration النمائية هي عملية خاصة ولا تنطبق بشكل شمولي عبر المجالات؛ إذ إن الأمر هنا يتعلق بتوضيح نقطة كانت محتواة أصلًا في النظرية-الأم. في حين أن خامستها تتمثل في المراحل Les stades التي لم تعُدْ محدَّدةً بالأساس بالشكل الذي سوف تأخذه السلوكاتُ في مجالات معيّنة، بل بالتعقد الحاد للبنيات المنشأة من طرَفِ الطفل. لقد أراد البياجويون الجدد بيانَ أن اللامتغير البنيوي هو أكثر عمومية وشمولية من البنيات البياجوية، لأنه لا يُختزل إلى بنيات منطقية، وفي هذا تنبيه على خصوصية المحتويات. وتتمحور مسلمتُهم السادسة حول النضج Maturation الذي يؤدي دورًا أساسيًّا في توسيع الحدود العليا للمرور من مرحلة إلى أخرى، بينما يؤدي المحيط دورًا كبيرًا في مسألة السرعة الخاصة ببلوغ حدود هذه المراحل. (Ibid., (10: وأما مسلمتهم السابعة فتركّز على الانتباه ومدى تأثره بالعامل البيولوجي. وتدور مسلمتهم الثامنة حول مسألة تحليل المهام التي تنبني أولًا على خصائص المهام الخارجية، موضوع التغيرات، وثانيًا على أهداف واستراتيجيات الطفل في وضعيات معيّنة، وثالثًا على الشحنة المعرفية (التعقيد) التي تستدعيها هذه الاستراتيجياتُ. وترتبط مسلمتهم الأخيرة بالمراحل الأساسية والمراحل الفرعية.

## خوان باسكال ليوني Juan Pascual Leone: من الوحدة إلى التعدد

يتعلق الأمر هنا بتركيب بين بنيوية بياجي وعلم النفس المعرفي، وبين نظريات التعلم والمقاربات السوسيوتاريخية. فالرهان هو بالأساس على بناء نظرية تفسّر في نفس الوقت نموَّ البنيات المعرفية وأنماط الاشتغال. إنه رهان تفعيل نظرية بياجي الإجرائية، وبالتالي العمل بنموذج يأخذ بعين الاعتبار الإكراهات الوظيفية للذات في مواجهتها لمهام محددة، بحيث يسمح بتفسير مقبول للاختلافات الأفقية التي لم يفسرها النموذج البياجوي، من خلال وضع الأصبع على ثقل مسألة معالجة المعلومة. (Troadec, & Martinot, 2003 : 146). هكذا يمكن اعتبار نظرية باسكوال ليوني حول الفاعلين البنائين théorie des opérateurs constructifs (T.C.O)، كمحاولة لحل المشكلة البياجوية المتعلقة بوصف مراحل النمو العقلي لكن دون التمكن من تفسير آليات الانتقال من مرحلة لأخرى، وأسباب تراجع تأثير الخطاطات الخادعة أو خطاطات الخطأ مع الزمن. وهو ما حلَّه باسكوال ليوني عن طريق اقتراح أن هذا الانتقال يتم بالرفع من القدرة الذهنية عبر النضج الخاص بالجهاز العصبي المركزي: بالسماح بتشغيل عدد متزايد من الخطاطات، وازدياد القدرة الذهنية يسمح بالتحكّم في الوضعيات ذات التعقيد المتزايد. وقد كان مدينًا في مفهومه هذا حول القدرة الذهنية لمفهوم الطاقة الذهنية المقتبَس من سبيرمان Spearman، ومستوى الطاقة عند لوريا Luria، والطاقة النفسية لفرويد Freud، ثم الأبحاث العصبية حول الانتباه. فمن منظور هذا الباحث يصبح النظام المعرفي مكونًا من مستويين: الخطاطات والفاعلين. وهو بهذا المعنى يتفق مع بياجي في أن الوحدة المعرفية الأساسية هي «الخطاطة» التي تخزن في الذاكرة بعيدة المدى، وتنحو باتجاه الانطباق على الوضعية التي يمكنها استيعابها. أما «الفاعل» فيكون مرتبطًا بموارد معرفية عامة ومستقلة عن المحتوى. إنه عبارة عن آليات وظيفية غير ملاحَظة مباشرة، وأثرها على الخطاطة يحدد إمكانات النظام المعرفي تمامًا مثل مميزات الجانب المادي Hardware في الحاسوب، وتفاعلات الفاعلين هي التي تحكم نسقَ تدبير الانتباه الذهني. وفي وضعيات جديدة فالخطاطات العاطفية هي التي تحدد الهدفَ الذي سيتبناه السلوك، وهو ما يفعّل خطاطات الأداء أو الإنجاز المسؤولة عن تخطيط العمليات الذهنية التي ستوظَّف لبلوغ الهدف. وكخلاصة يمكن إجمال تصور باسكوال ليوني في تأكيده على أن تفاعلات الآليات الفطرية لكل من النضج والتعلم وكل ما يحيط بهما من إكراهات الواقع المادي وقيود العالم الواقعي، هي التي تؤدي إلى بزوغ الوعي وطبيعة الوعي (Ibid., :148).

## روبي كيز Robbie Case:

إذا كانت نظرية كيز Case تتوزع على ثلاثة أقسام هي: البنيات المعرفية Les structures cognitives والمراحل النمائية Les stades développementaux ثم سيرورة الانتقال Le processus de transition، فإن النظام المعرفي Système cognitif يمثّل بواسطة بنيات معرفية وبسيرورات انتقال. البنيات متدخلة في مراحل أربع ينجز الطفلُ فيها العمليات. البنيات تتعالى على المجالات التي تنطبق فيها، مثلًا السرد، العدد، الفضاء... . إن تصور كيز للنمو كسيرورة تسمح للطفل بفهم وإدراك المفاهيم قريب من تصور بياجي؛ إذ نجده يسلّم مثل هذا الأخير بأن النمو يتوزع على مراحل أربع ويتطلب سيرورات معينة وبنيات معرفية عامة. لكنه في المقابل يختلف عنه في مسألة سيرورة الانتقال ما بين المراحل، إذ يحددها كيز تبعًا لمسألة معالجة المعلومات. وهذه مسألة يمكن إجمالها في الخطاطة التالية:




لقد أولى كيز عنايةً خاصة للبنيات المركزية، لأنها مكونات مفاهيمية أساسية في فهم الطفل للوضعيات المحيطة به. ومن هذه البنيات سيصوغ عددًا من البنيات أكثر رقيًّا، ما يعني أنه أولى أيضًا عناية للسياق وللمعارف القَبلية للذات ومحيطها الثقافي والاجتماعي (De Ribeaupierre, 1997 :14). أما فيما يتعلق بالتعلم فقد نبَّه إلى ضرورة التمييز بين التعلم العام والتعلم الخاص، حيث التفاعلات تتم على شكل تغذية راجعة تراتبية Fed–back. فأي تغيّر طفيف في واحدة من البنيات الخاصة كاستطاعة الطفل التعامل مثلًا بالنقود والقيام بمشتريات، يمكنه أن يمارس تأثيرًا على البنية العامة المتمثلة في البنية الرقمية العددية المركزية. في حين أن أي تغيير على مستوى البنية العامة يكون له تأثير على مستوى عدد من الوضعيات كما هو الحال في مسألة معالجة العدّ والحساب.

وأخيرًا فإن مسألة سيرورة الانتقال بين المراحل يحدّدها كيز وفق نموذج قوامه أن كل خطاطة يمكنها أن تبلغ درجةً من التعقيد لتتحول بعدَها إلى مرحلة فرعية مرتبطة بوحدة أساس من المرحلة N+1 . فالبنية التحكمية المكونة من أربع وحدات أساسية تتحول إلى بنية، وبالتالي إلى وحدة أساس من المرحلة N+1 وهو ما يسميه كيز بالإدماج التراتبي؛ إذ إن إنشاء بنيات المراقبة من خلال الإدماج التراتبي للبنيات الموجودة في المرحلة السابقة، هو الذي يؤدي إلى ظهور نوع جديد من الخطاطة.

## كورت فيشر Kurt Fischer :

الواقع أن فيشر Fischer لا يفصِل النمو عن التعلم مثلما فعل بياجي الذي تجاهل دورَ العامل الاجتماعي في سيرورة النمو التي تسبق سيرورةَ التعلم وتوفر شروطها الضرورية. فهذا الجمع بين النمو والتعلم تعكسه نظريته حول المهارات Skill theory، حيث يؤكد على « أن التعلم لا يتعارض مع النمو، كما أن عوامل المحيط لا تتعارض مع العوامل المتصلة بالوحدة العضوية للفرد. إننا لا نضع التعلم في مقابل النمو، لكننا نتعامل معهما على أنهما مترابطان» (أحرشاو وآخرون، 145:2008).

فالمهارات إذًا عبارة عن بنية دينامية متحولة، تتحرك فتتحرك معها عجلةُ النمو والتعلم من خلال مبادئ هذه الدينامية المتمثلة في: التعويض والتركيز والتأليف والتمييز والتناسق المتبادل، الذي ينقل بنية المهارات من مستوى إلى آخر أكثر تعقيدًا. أما المبادئ الأخرى فهي مراحل فرعية تمر منها دينامية بنية المهارات من مرحلة نمائية إلى أخرى، علمًا أن الأفراد المنتمين إلى نفس المرحلة العمرية لا يتوفرون بالضرورة على نفس المهارات. وهذا ما يعني حسب فيشر، وعلى عكس ما اعتقده بياجي، أن النمو لا يسير في اتجاه خطي تصاعدي.

ويمكن إجمال فكرة فيشر في هذا المثال الذي يؤكد على أن «مسالك النمو شبيهة بشبكة نسجت من الحبال. يتكون كل حبل منها من مجموعة من الخيوط المجدولة. تمثل الخيوط فيها المهارات وتمثل الجديلة بنيتها. وترتبط كل جديلة من جدائل الشبكة بمجال معيّن من مجالات النشاط المعرفي. تدل كل جديلة على مجموعة من المهارات التي تنمو كل واحدة منها عبر سلسلة من المراحل. وفي كل مرحلة جديدة من المراحل النمائية يُعاد تركيبُ العناصر، وتُدمج البنية السابقة في البنية الجديدة بطريقة متراتبة، تمامًا مثلما نجده في نظرية كيز. وكذلك يمكن الحصول على بنية أكثر تعقيدًا من خلال الجمع بين جديلتين مما يؤدي إلى ازدياد فعالية الفرد في معالجة المهام المتصلة بحقل معيّن من الحقول المعرفية. وعلى إثر ذلك تحصل الطفرة في النمو» (أحرشاو وآخرون، 2008:146). وبتعبير آخر فإن كل هذا يتم من خلال ثلاث مراحل كبرى: الأولى حسية–حركية والثانية تمثلية والثالثة تجريدية أو صورية. فالمهارة تقطع هذه الرحلة وتزداد درجة تعقدها عبر عشر مراتب تستوعب المراحل جميعًا، حيث تشكل المرتبة الأخيرة في كل مرحلة بداية للمرحلة الموالية. والحقيقة أن هذا النموذج شبيه جدًّا بنموذج كيز رغم بعض الاختلاف الجوهري المتمثل في أنه إذا كان هذا الأخير يرى أن السيرورة النمائية مرتبطة بتنامي الطاقة الاستيعابية للذاكرة، وأن المهارات تظل ثابتة بعد تشكّلها، فإن فيشر يرى أن دينامية النمو تتحدد بالقدرة على تنظيم السلوكات والمهارات، وأن عملية تشكل المهارات هي عملية مستمرة لا تتوقف حتى تصل إلى الحدود القصوى.

## غراهام هالفورد Graham Halford :

تنبع أهمية نموذج هالفورد Halford بالنسبة لنا من كونه هو الذي كان أكثر تركيزًا على ظواهر التعلم، وبالتالي الأكثر قربًا إلى تحديدات بياجي لهذا الموضوع. فهو يرى أن تنامي القدرة على المعالجة ليس سوى عامل كامن حامل لإمكانات تسمح بالنمو، لكن تنامي الإنجاز مرتبط بالأساس بالتعلمات والخبرات المحققة التي ترتبط هي أيضًا بمستوى التعقيد. وهكذا يمكن تفسير الفروقات الفردية والتباينات الأفقية بوظيفة الإمكانات الخاصة بالخبرات والتجارب في مجالات مختلفة وبالنسبة لذوات مختلفة وأنماط ترميز واستراتيجيات. فهو إذًا نموذج أكثر وضوحًا وقدرة على التفسير، ويأتي كلبنة مكملة لنموذجَي كيز وفيشر، لأنه يركّز في نفس الوقت على عملية التقدم بين المراحل، ومن مرحلة فرعية إلى أخرى داخل نفس المرحلة. وهي مراحل تتدرج من سنة واحدة إلى سنتين اثنتين إلى خمس سنوات وأخيرًا إلى إحدى عشرة سنة (De Ribeaupièrre, 1997 :15). وحسب هالفورد فإن كل مرحلة من هذه المراحل ترتبط بشحنة معرفية تتنامى لكي تسمح بمعالجة مهمة من المهام. لقد اقتصرنا هنا على توضيح ما ركّز عليه هذا الباحث في إطار تصور منهجي يصبُّ في تكاملية الجهاز المفاهيمي للبياجويين الجدد، وكان يمكننا إدراجُ معطيات أخرى ضربنا عنها صفْحًا تجنبًا لإثقال هذا المقال بمعطيات قد تبدو مفعمةً ببعض مظاهر التكرار والإطناب.

## أندرياس ديمتريو Andreas Demetrio

إن ما يميز ديميتريو Demetriou هو الطابع السيكومتري لمقاربته، إذ اعتمد على التحليل العاملي الاستكشافي لكي يبين أن هناك مجالات معرفية مختلفة. فهو يقترح بهذا الخصوص ثلاثةَ أنساق أو ميتا أنساق: نسق أول موجّه إلى المحيط، يتكون من دوائر القدرة وأطيافها Sphères de capacité، ويهم معالجة المعلومات الخارجية. وثانٍ ينعته بالنسق المعرفي العالي الذي يسمح للفرد بتشغيل وتعديل نسقه المعرفي بواسطة الاستراتيجيات. فهو يحاكي ما سمَّاه باسكوال ليوني «خطاطات الإنجاز»، ويتضمن مستويين: مستوى الوظيفة المعرفية المصغرة المرتفعة التي يوكل إليها انتقاء وتقويم معالجة المعلومة، ثم مستوى الوظيفة المعرفية المكبَّرة ذات المدى الطويل التي تتضمن مختلف الاستراتيجيات والتصورات والتحكّمات المرتبطة بخصائص الاشتغال المعرفي للفرد. أما الثالث فيحدده في النسق الوظيفي أو نسق المعالجة الذي يتميز بالدينامية، ويتضمن ثلاثة أنواع من السيرورات: السرعة والتحكم ثم التخزين. إنه قريب من مفهوم حقل الانتباه الذهني عند باسكوال ليوني، على أساس أن هندسة الفكر عند ديميتريو حاضرة منذ الولادة؛ بحيث إن النمو يصير مرتبطًا باستخدام متنامي الفعالية للموارد وبامتداد الحقل التطبيقي الخاص بمختلف العمليات.

## خاتمة:

لقد حاولنا في هذا المقال القيام برحلة في عالم بياجي العلمي، وذلك بهدف توضيح أهمية سيرورة التعلم ومكانتها ودلالتها في ثنايا ذلك العالم. وقد كان مقصدنا في البداية التركيز بالأساس على النظريات البياجوية الجديدة، وهذا ما يفسّر الحيّز الكبير الذي خصصناه لها. نعم قد نتفق أو نختلف مع البياجوية، لكن ما لا يمكننا أن نختلف حوله هو أنه لا يمكن تجاوز استحضار بعض تصوراتها النظرية ومخرجاتها التطبيقية في كل دراسة نفسية أو تربوية تتناول بالبحث والتقصي سيرورةَ النمو أو سيرورة التعلم أو هما معًا.

ونرجو أن نكون قد وُفِّقنا في رحلتنا تلك التي انطلقنا فيها من الأصول، وبيَّنا أن الأسس العلمية والفلسفية كانت متينة، وكيف أن تكوين بياجي العلمي وشغفه بعلم الأحياء منذ أن كان ينشر مقالات في هذا الموضوع وهو ابن الثالثة عشرة قد فتحا له الآفاقَ لبناء مشروعه المعرفي الضخم، العلمنفسي والإبيستمولوجي. كما تطرقنا إلى المفاهيم الأساسية وقدّمناها بصورة مركّزة ومقتضبة تجنبًا للتيه في الترسانة المفاهيمية البياجوية بعمر نصف قرن، حيث طبّقنا بعضًا منها في ميدان التربية والتدريس على الخصوص، وعرضنا أهم الانتقادات التي وجّهت لها، وتتبعنا كيف انتقلت بعضٌ من مفاهيمها إلى من انتسبوا إلى بياجي فكانوا بياجويين جددًا. يبقى السؤال إذًا مطروحًا حول واقع علم النفس وبالخصوص مكانة المقاربة النفسية للتعلم عند بياجي في الجامعات العربية، وبالتالي فالمشكل القائم هو هل ولجنا فعلًا وبالشكل الكافي إلى المشروع المعرفي الضخم لبياجي؟

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية:

أحرشاو، الغالي وآخرون (2008). سيكولوجية الطفل، مقاربات معرفية. الدار البيضاء: منشورات مجلة علوم التربية.

بياجي، جان (1986). أفكاري (حوارات)، ترجمة مصطفى خلال. الدار البيضاء: مجلة بيت الحكمة، العدد 2.

المير، خالد، وقاسمي، إدريس(1998). نظريات التعلم. الدار البيضاء: سلسلة التكوين التربوي، العدد 2.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

**Bru, M. (2006).** les méthodes en pédagogie, col que sais-je ? P.U.F

**De Ribaupierre, A. (1997).** Les modèles néo-piagétiens: quoi de nouveau?. Psychologie française, 42, 9-21.

**Gauchet, M., Blais, M. C., & Ottavi, D. (2014).** Transmettre, apprendre. Stock.

**Houdé, O. (2004)**. La psychologie de l'enfant, coll., que sais-je ? P.U.F.

**Marchand, H. (2012)**. Contributions of Piagetian and post-Piagetian theories to education. Educational Research Review, 7(3), 165-176.

**Piaget, J. (1969).** Psychologie et pédagogie. Denoël, 1969.

**Troadec, B., & Martinot, C. (2003).** Le développement cognitif: Théories actuelles de la pensée en contextes. Belin.

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

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتبارا من الأعداد القادمة وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعْداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

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

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة أعلاه. هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية بقيمة مائة وخمسون ديناراً كويتياً تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على الموقع الالكتروني للمجلة: **http: //www.jac-kw.org**

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
مجلة الطفولة العربية
ص.ب: 23928 - الصفاة: 13100
دولة الكويت
هاتف 24748250 - 24748479 - فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني للمجلة: info@jac-kw.org

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

## قسيمة اشتراك

| البيان | داخل الكويت | دول مجلس التعاون | الدول الأخرى |
|---|---|---|---|
| ثمن العدد للفرد | 1 د.ك | 1 د.ك | 2 دولار أمريكي |
| الاشتراك السنوي للفرد | 3 د.ك | 4 د.ك | 15 دولار أمريكي |
| الاشتراك السنوي للمؤسسات | 15 د.ك | 15 د.ك | 60 دولار أمريكي |

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
**Kuwait Society for Advancement of Arab Children**
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
**Commercial Bank of Kuwait - Main Office**
الحساب بالدينار الكويتي
**A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW**
**IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12**
الحساب بالدولار الأمريكي
**A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW**
**IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13**