استخدام الأجهزة الذكيَّة وعلاقتها بدافعيَّة الإنجاز والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة

إعداد

د/ وفاء محمد سليمان عزالدين

مدرس بقسم رياض الأطفال، كلية الدراسات الإنسانية،

جامعة الأزهر بالقاهرة، مصر

استخدام الأجهزة الذكية وعلاقتها بدافعية الانجاز والذاكرة العاملة لدى طفل الروضة

وفاء محمد سليمان عز الدين

قسم رياض الأطفال، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

البريد الإلكتروني: wafaaezzeldeen.el20@azhar.edu.eg

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكية وكلاً من دافعية الانجاز والذاكرة العاملة لدى طفل الروضة، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة ودافعية الانجاز لدى طفل الروضة، التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في دافعية الانجاز، التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في الذاكرة العاملة، التعرف على الفروق بين دافعية الانجاز ونسب استخدام أطفال الروضة للأجهزة الذكية، التعرف على الفروق بين الذاكرة العاملة ونسب استخدام أطفال الروضة للأجهزة الذكية، التعرف على الفروق بين دافعية الانجاز والمدة التي يقضيها أطفال الروضة على الأجهزة الذكية، التعرف على الفروق بين الذاكرة العاملة والمدة التي يقضيها أطفال الروضة على الأجهزة الذكية، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة في عمر (٤-٦) سنوات، واستخدم البحث مقياس دافعية الانجاز المصور لطفل الروضة (اعداد / الباحثة)، مقياس الذاكرة العاملة المصور لطفل الروضة (اعداد/ الباحثة)، وكانت أبرز النتائج هي وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين استخدام الأجهزة الذكية ودافعية الانجاز

لدى طفل الروضة، وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين استخدام الأجهزة الذكية والذاكرة العاملة لدى طفل الروضة، وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين الذاكرة العاملة ودافعية الانجاز لدى طفل الروضة.

الكلمات المفتاحية:

استخدام، الأجهزة الذكية، دافعية الانجاز، الذاكرة العاملة، طفل الروضة.

The Use of Smart Devices and its Relationship to Achievement Motivation and Working Memory among Kindergarten Child

Wafaa Mohamad Soliman Ezzeldeen
Department of Kindergarten, Faculty of Humanities, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.
E-mail: wafaaezzeldeen.el20@azhar.edu.eg

Abstract:

The research aimed to identify the nature of the relationship between the use of smart devices and both achievement motivation and working memory in kindergarten children, and to identify the nature of the relationship between working memory and achievement motivation in kindergarten children, to identify the differences between males and females in achievement motivation, to identify the differences between males and females. In working memory, identifying the differences between achievement motivation and the rates of kindergarten children's use of smart devices, identifying the differences between working memory and the rates of kindergarten children's use of smart devices, identifying the differences between achievement motivation and the amount of time kindergarten children spend on smart devices, identifying the differences between memory The research used the descriptive approach, and the research sample consisted of (200) male and female kindergarten children aged (4-6) years, and the research used the illustrated achievement motivation scale for kindergarten children (prepared by the researcher), Illustrated working memory scale for kindergarten children (prepared by the researcher). The most prominent results were the existence of a statistically significant inverse correlation

between the use of smart devices and achievement motivation in the kindergarten child, and the presence of a statistically significant inverse correlation between the use of smart devices and working memory in the kindergarten child. There is a positive, statistically significant correlation between working memory and achievement motivation among kindergarten children.

Keywords:
Use, Smart Devices, Achievement Motivation, Working Memory, Kindergarten Child.

مقدمة

تُعد مرحلة الطفولة ركيزة مهمة في حياة الفرد، ومحددة لمصير نموه، وتتفق أدبيات التربية وعلم النفس على أنّ السنوات الست الأولى في حياة الطفل هي أهم فترة في تكوين وتشكيل شخصيته، فهي مرحلة تستقر فيها أسس التربية وتُبنى عليها مراحل النمو التي تليها، فما يكتسبه الطفل من قيم واتجاهات وأفكار وخبرات خلال هذه السنوات يظل ملازمًا له في حياته المستقبليَّة، كما أنها تعتبر أخطر فترة من فترات النمو؛ لأنَّ ما يحدث فيها من اضطراب أو إعاقة لمسار النمو الطبيعي يصعب علاجها فيما بعد؛ لذا فإنَّ ما يُقدم للطفل في هذه المرحلة أكثر أهمية من غيره. (محمد، ٢٠١١؛ هدية، ٢٠١٤)

ولكي ينمو الطفل بشكل سوي وطبيعي، يجب تهيئة البيئة التربويَّة الداعمة التي توفر سُبل الرعاية والاهتمام، وتُطوع كافة الموارد المتاحة، وتمنع كافة العوامل التي تؤثر سلبًا على نموه، من أجل تنمية قدرات الطفل ومهاراته المختلفة. (أبوالخير، ٢٠٢٠)

وممَّا لا شكَّ فيه أن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يتأثرون بكل ما يحيط بهم في بيئتهم، ويُعد العصر الحالي الذي نعيشه هو عصر الكتروني رقمي بامتياز، والذي يتميز بانتشار الأجهزة الذكيَّة؛ والتي فرضت نفسها بقوة، وتغلغلت في كلِّ مناحي حياتنا، وخطفت حياة الأطفال بجميع تفاصيلها، وانجذبوا إليها بكل شغف وحبّ؛ نظرًا لاحتوائها على عناصر التشويق والإثارة، مثل: الصور والرسوم والحركة، وأصبحت الغالبية العظمى منهم يقضون وقتًا طويلًا أمام شاشات الأجهزة الذكيَّة المتنوعة ما بين الحواسيب المكتبيَّة والمحمولة وأجهزة الألعاب المختلفة، مثل: البلاي

استيشن، والأجهزة اللوحية والكفية، مثل: آيباد، والهواتف الذكيَّة. (عبيدات وأبو السعود، ٢٠٠٧؛ المغربي، ٢٠١٨ ؛ World Bank, 2015)

وبالتالي فإنَّ تنشئة الأطفال وسط شاشات الأجهزة الذكيَّة يُعد مؤثرًا بيئيًّا ومشاركًا للأوساط التربويَّة في التأثير على نمو الطفل؛ ولهذا دفع الباحثين إلى تناولها بالبحث والدراسة للتعرُّف على مدى تأثيرها على جوانب شخصية الطفل الصحيَّة والعقليَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة، وجاءت نتائجها منقسمة ما بين التأثير السلبي والإيجابي.

وتُعد دافعيَّة الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، ومن أهم الموضوعات التي حظيت باهتمام علماء النفس، باعتبارها من أهم القوى المحركة للسلوك الانساني وخاصة في هذا العصر الحديث الذي يتسم بالحركة والسرعة المتلاحقينِ، وما يطلبه ذلك من رفع مستوى الدافعيَّة للإنجاز بصورة تمكن الفرد من مواكبة حركة الحياة وتقدمها الحضاري. (بني فارس، ٢٠١٤، ص. ٢٩٠)

فدافعية الإنجاز ذات أهمية لتقدم ونمو الفرد، فضلًا عن أهميتها لتقدم الأمم؛ حيث تنهض المجتمعات المتقدمة على سواعد أبنائها المنجزين، المنتجين، القادرين على النجاح والتعلم والعمل الجاد وليس على الكسل والخمول.

فالفرد المنجز هو أساس التنمية، ولا أمل في نهضة حقيقيَّة بدون وجود أفراد منجزين، وإنتاج المواطن الفعَّال القادر على العطاء والنجاح، وأي عوامل تؤثر سلبًا على دافعيَّة الإنجاز ينعكس ذلك بالسلب على كفاءة الفرد والمجتمع على حدٍّ سواء. (أبو زيد وآخرون،٢٠٢٢)

ولهذا تسعى المجتمعات المتقدمة إلى تنمية دافعيَّة الإنجاز وإكسابها لأبنائها، وإذا كانت دافعيَّة الإنجاز هي أساس التقدم والنمو والتعلم الفعَّال، فإنَّ نجاح عملية التعلم والنمو ترتبط هي الأخرى بسلامة القدرات المعرفيَّة بشكل عام وبالذاكرة العاملة بشكل خاص؛ لأنَّ هناك علاقة وثيقة بين الذَّاكرة والقدرة على التعلم وهذا ما أشارت إليه دراسة (Helen&Xauire,2006).

واستكمالًا لهذا الإطار، تشير الأدبيات النفسيَّة إلى أن دافعيَّة الإنجاز تُكتسب في مرحلة الطفولة المبكرة، كما أنَّ الذَّاكرة العاملة تنمو وتتطور هي الأخرى في مرحلة الطفولة المبكرة، وكلاهما يلعبان دورًا رئيسًا في نمو وتعلم الأطفال على مدى سنوات الدراسة؛ حيث إنَّ دافعيَّة الإنجاز شرطٌ أساسيٌّ للتعلم والتفوق، وهذا ما أشارت إليه دراسة (خليفة،٢٠٠٣)، ودراسة (العلوان والعطيات، ٢٠١٠)، كما أنَّ الذَّاكرة العاملة شرطٌ أساسيٌّ من شروط القدرة على التعلم وهذا ما أشارت إليه دراسة (Helen&Xauire,2006)، ولذلك فإنَّ أي عامل بيئي يؤثر سلبًا عليهم سوف يضعفهم؛ وهذا يعني الحد من نمو الطفل ومن قدرته على التعلم والنجاح في حياته المستقبليَّة، وينعكس هذا بالطبع سلباً على تقدم وتطور المجتمع.

فالبيئة التي يعيش فيها الطفل تؤثر بلا شك على تنمية قدراته ومهاراته واستعداداته فإذا كانت إيجابيَّة أثرت بشكل إيجابي على شخصيته والعكس صحيح، ويُعد انتشار الأجهزة الذكيَّة، والإفراط في استخدام طفل الرَّوضة لها، مؤثرًا بيئيًّا يستدعي البحث والدراسة للتعرُّف على مدى تأثيرها على جوانب نموه ؛ ممَّا كان هذا دافعًا للبحث الحالي؛ لدراسة مدى تأثير استخدام الأجهزة الذكيَّة على دافعيَّة الإنجاز والذَّاكرة العاملة لدى طفل

الرَّوضة؛ لأهميتهما في تحقيق التعلم والنجاح الذي يساهم بدوره في تحقيق الطفل لذاته ونجاحه في مراحل حياته اللاحقة، والمساهمة في رفعة وتقدم مجتمعه.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

بدأ إحساس الباحثة بالمشكلة عندما لاحظت مجموعة من الأطفال في المحيط العائلي لها وهم في مرحلة الرَّوضة، يلعبون على الأجهزة الذكيَّة ويقضون وقتًا طويلًا أمام شاشاتها، وهؤلاء الأطفال يغلب عليهم الكسل والخمول ورفضهم للقيام بأي أنشطة، في حين أنَّ هناك أطفال أخرى تكاد تخلو منازلهم من الأجهزة الذكيَّة ويتمتعون بالنشاط والحيويَّة، وللتحقق من هذه الملاحظة، قامت الباحثة بتطبيق استمارة استطلاع رأي على (٣٠) أمًّا من الأمهات اللاتي لديهنَّ أطفال في مرحلة الرَّوضة؛ وذلك بهدف التعرُّف على نِسبة استخدام أطفال الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة، وكانت النتيجة إلى أنَّ (٩٠٪) من إجمالي العينة الاستطلاعيَّة كانوا يستخدمون الأجهزة الذكيَّة؛ ممَّا يشير إلى ارتفاع نِسبة استخدام أطفال الرَّوضة لهذه الأجهزة .

وهذه النتيجة اتفقت معها نتائج دراسة (Couse & Chen,2010) والتي أشارت إلى تزايد استخدام الأطفال في مرحلة الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة مثل أجهزة الألعاب والهواتف الذكيَّة وغيرها من الأجهزة ذات شاشات اللمس مثل الآيباد، ونظرًا لانتشار ظاهرة استخدام الأجهزة الذكيَّة من قبل أطفال الرَّوضة قامت الباحثة بالاطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مدى تأثير الأجهزة الذكيَّة على جوانب الشخصيَّة للأطفال، فوجدت الباحثة أن هذه النتائج انقسمت ما بين التأثير الإيجابي والسلبي، ومن الدراسات التي أكدت نتائجها على التأثير الإيجابي كانت دراسة (عثمان،٢٠١٨) والتي

توصلت إلى أنَّ استخدام الأجهزة الذكيَّة يساعد في تحسين بعض المهارات الأكاديمية ومهارة بحث المعلومات، كما أشارت دراسة (حمودة، ٢٠١٩) إلى أنَّ استخدام الأجهزة الذكيَّة يؤدي إلى تطوير الثقة بالنفس، والقدرة على حل المشكلات، وعلى الجانب الآخر كانت هناك دراسات أكدت نتائجها على التأثير السلبي لها على الطفل، منها دراسة (الأنصاري،٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن استخدام الأجهزة الذكيَّة يؤدي إلى ظهور العنف والسلوك العدواني، كما توصلت دراسة (أبو الرب والقصيري، ٢٠١٤) إلى أن استخدامها يؤدي إلى ظهور المشكلات النفسيَّة والتربويَّة والاجتماعيَّة والسلوكيَّة، وأوضحت دراسة (البقمي، ٢٠١٧) أنها تسبب ظهور الاتكاليَّة وعدم تحمل المسئوليَّة والتخريب، أما دراسة (العنزي، ٢٠١٣) فأشارت إلى أنها تسبب اضراراً صحية على الطفل كاحمرار العينين وآلام الرقبة، بينما أشارت دراسة (الشهري، ٢٠١٦) إلى تأثيرها السلبي على التفكير الخيالي، ودراسة (عطير، ٢٠٢٠) توصلت إلى أنها تسبب الإصابة بالكسل والخمول، لكن دراسة (متولي والدلبحي، ٢٠١٧) بينت أن استخدام الأجهزة الذكيَّة في سنّ مبكرة يؤدي إلى إصابة الأطفال بالتوحد، وأشارت دراسة (Almuaigel el at., 2021) إلى تأثيرها السلبي على النوم وجودته، وأشارت دراسة كلٍّ من (Hutton el at., 2020) (الخفش وآخرون، ٢٠٢٠) إلى أنها تؤثر سلبًا على النمو المعرفي متمثلًا في الذَّاكرة طويلة المدى وأضافت الأخيرة إلى أن الأجهزة الذكيَّة تساهم في كبح التطور النفسي والفكري للطفل بشكل عام .

من هنا يتضح أنَّ هناك جدلًا متزايدًا حول استخدام الطفل للأجهزة الذكيَّة، فهناك دراسات أيدت استخدامها وآخرون رفضوا استخدام الطفل لها؛ ممَّا كان هذا ممهدًا للبحث الحالي في دراسة مدى تأثير استخدام الأجهزة

الذكيَّة على دافعيَّة الإنجاز والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة؛ لأهميتهما في نجاح الطفل ولكونهما شرط من شروط التعلم والتفوق والنمو؛ فمرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة تأسيس للشخصية، وإذا أردنا إعداد جيل قادر على الإنجاز والنجاح، ويساهم في تقدم وتطور مجتمعه، كان لا بدَّ من دراسة العوامل البيئيَّة المؤثرة عليه؛ بهدف إبعاده عن العوامل السلبيَّة منها، وتوفير البيئة التربويَّة الداعمة والمشجعة لنموه بشكل طبيعي وسوي.

ونظرًا:

- لأهمية مرحلة رياض الأطفال في تأسيس وإرساء أسس الشخصيَّة الناجحة والمنجزة.
- لانتشار الأجهزة الذكيَّة، ونشأة ونمو الطفل وسط الأجهزة الذكيَّة وشاشاتها، واختلاف نتائج الدراسات السابقة حول الوقوف على مدى نفعها وأضرارها بالنسبة لطفل الرَّوضة وخاصة أنّه في مرحلة نمو ذهني وجسدي.
- لتوصية بعض الدراسات بأهمية دراسة تأثير الأجهزة الذكيَّة على جوانب نمو طفل الرَّوضة مثل دراسة (عطير،٢٠٢٠).
- لعدم وجود دراسات سابقة (في حدود علم الباحثة) تناولت نفس المتغيرات جاء هذا البحث بدراسة استخدام الأجهزة الذكيَّة وعلاقتها بدافعيَّة الإنجاز والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة.

وتتلخص مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيسِ الآتي:

ما العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكيَّة وكلٍّ من دافعيَّة الإنجاز والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكيَّة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة؟

٢- ما العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكيَّة والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة؟

٣- ما العلاقة بين الذَّاكرة العاملة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة؟

٤- هل هناك اختلاف بين (الذكور، الإناث) على مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لدى طفل الرَّوضة؟

٥- هل هناك اختلاف بين (الذكور، الإناث) على مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لدى طفل الرَّوضة؟

٦- هل هناك اختلاف في دافعيَّة الإنجاز لدى أطفال الرَّوضة باختلاف نِسبة استخدام الأطفال للأجهزة الذكيَّة؟

٧- هل يُوجد اختلاف في الذَّاكرة العاملة لدى أطفال الرَّوضة باختلاف نِسبة استخدام الأطفال للأجهزة الذكيَّة؟

٨- هل يُوجد اختلاف في دافعيَّة الإنجاز لدى أطفال الرَّوضة باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة؟

٩- هل يُوجد اختلاف في الذَّاكرة العاملة لدى أطفال الرَّوضة باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- التعرُّف على طبيعة العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكيَّة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة.

- التعرُّف على طبيعة العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكيَّة والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة.
- التعرُّف على طبيعة العلاقة بين الذَّاكرة العاملة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة.
- التعرُّف على الفروق بين الذكور والإناث في دافعيَّة الإنجاز.
- التعرُّف على الفروق بين الذكور والإناث في الذَّاكرة العاملة.
- التعرُّف على الفروق بين دافعيَّة الإنجاز ونسب استخدام أطفال الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة.
- التعرُّف على الفروق بين الذَّاكرة العاملة ونسب استخدام أطفال الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة.
- التعرُّف على الفروق بين دافعيَّة الإنجاز والمدة التي يقضيها أطفال الرَّوضة على الأجهزة الذكيَّة
- التعرُّف على الفروق بين الذَّاكرة العاملة والمدة التي يقضيها أطفال الرَّوضة على الأجهزة الذكيَّة.

أهميَّة البحث

تنقسم أهميَّة البحث إلى:

الأهميَّة النظريَّة:

- حيث تكمن الأهميَّة النظريَّة للبحث فيما يقدمه من إطار نظري يتناول العلاقات القائمة بين كل من: استخدام الأجهزة الذكيَّة ودافعيَّة الإنجاز والذَّاكرة العاملة.
- دراسة فئة أطفال الرَّوضة عن قرب تساهم في توفير سُبل الرعاية السليمة لهم، فالتنشئة الجيدة للطفل تُعد استثمارًا عظيمًا لمستقبل الأمة.

- يستمد البحث أهميته من تناوله لظاهرة خطيرة وهي استخدام الأجهزة الذكيَّة؛ حيث بينت الدراسات والبحوث السابقة ما لهذه الظاهرة من تأثيرات سلبيَّة على النمو المعرفي والصحي والنفسي والاجتماعي على مستخدميها.
- ندرة الدراسات التي تناولت تأثير الأجهزة الذكيَّة على أطفال الرَّوضة.

الأهميَّة التطبيقيَّة:

تتمثل أهمية البحث التطبيقيَّة في النقاط الآتية:

- ما يقدمه من أدوات جديدة.
- ما يتوصل إليه من نتائج يُمكن تطبيقها في مجال البحث العلمي على وجه العموم، وفي مجال مرحلة رياض الأطفال على وجه الخصوص.
- تقديم مقترحات وتوصيات تساهم في التعرُّف على الاستخدام الأمثل للأجهزة الذكيَّة.
- إمداد أولياء الأمور والقائمين على عملية التربية بالمعرفة الصحيحة حيال استعمال الأطفال للأجهزة الذكيَّة.
- يفتح البحث المجال؛ لإجراء العديد من الدراسات والبحوث الأخرى.

التعريفات الإجرائيَّة لمفاهيم البحث:

- **الأجهزة الذكيَّة smart devices:**

هي أجهزة إلكترونية تفاعلية، مزودة بشبكة الإنترنت، ومدعَّمة بتطبيقات متنوعة، وتحدد في "الحاسب الالي، اللاب توب، الهواتف الذكيَّة، الآيباد، التابلت".

- **دافعيَّة الإنجاز: Achievement motivation**

هي حماسة طفل الروضة ورغبته لأداء المهام بإتقان وجودة، وإصراره على تحقيق أهدافه بنفسه، رغبة منه في النجاح والتميز، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها طفل الرَّوضة على مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة المستخدم في البحث الحالي.

- **الذَّاكرة العاملة:Working memory**

قدرة طفل الرَّوضة على الاحتفاظ بالمعلومات اللفظيَّة والبصرية والبصرية المكانية في الذَّاكرة النشطة، والقدرة على معالجتها واسترجاعها، وتُحدد بالدرجة التي يحصل عليها طفل الرَّوضة على مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لدى طفل الرَّوضة المستخدم في البحث الحالي.

محددات البحث:

١- **المحدد البشري:** تتكوَّن عينة البحث من (٢٠٠) طفلٍ وطفلة من أطفال الرَّوضة في عمر (٤-٦) سنوات.

٢- **المحدد المكاني:** تمَّ التطبيق في معهد عايضة العازمي النموذجي بمنطقة مدينة نصر بالقاهرة.

٣- **المحدد الزماني:** تمَّ تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

الإطار النظري ودراسات سابقة

يتناول هذا الجزء الإطار النظري لمتغيرات البحث، وهم: الأجهزة الذكيَّة، دافعيَّة الإنجاز، الذَّاكرة العاملة

وسوف نذكرهم على النحو التالي.

المحور الأول: الأجهزة الذكيَّة: smart devices

تُعد الأجهزة الذكيَّة إحدى الدعائم التي تقود التقدم العلمي، وحظيت الأجهزة الذكيَّة باهتمام كبير؛ نظرًا لاستخداماتها المتعددة التي لا غنى عنها في وقتنا الحالي بفضل ارتباطها بشبكة الإنترنت، وارتبطت هذه الأجهزة بالذكاء؛ لأنها تُسهل الحياة والأعمال اليومية للأفراد.

أولًا: تعريف الأجهزة الذكيَّة

تعرف (أبو الخير، ٢٠٢٠، ص. ٣٥٦٠) الأجهزة الذكيَّة بأنَّها: أجهزة إلكترونية تفاعلية، تدعم الإنترنت اللاسلكي، وتفهم ما يوجهه إليها مستخدميها من أوامر بسيطة، وتساعد على القيام بالأنشطة اليومية، كما أن لديها القدرة على الاتصال، والمشاركة والتفاعل مع مستخدميها ومع الأجهزة الذكيَّة الأخرى.

كما تعرف الأجهزة الذكيَّة بأنَّها: أجهزة اتصال لاسلكية محمولة كالهواتف والألواح الرقمية المزودة بخدمات وتطبيقات مختلفة ومزودة بشبكة الإنترنت، وتشمل الآيباد والهواتف الذكيَّة والحديثة التي يُمكن حملها عند التنقل. (عزيز وكريز، ٢٠٢١، ص. ٢٦٧)

وتعرف الباحثة الأجهزة الذكيَّة إجرائيًا بأنَّها: أجهزة إلكترونية تفاعلية، مزودة بشبكة الإنترنت، ومدعمة بتطبيقات متنوعة، وتحدد في "الحاسب الالي، اللاب توب، الهواتف الذكيَّة، الآيباد، التابلت".

ثانيًا: إيجابيات وسلبيات الأجهزة الذكيَّة

تلعب الأجهزة الذكيَّة دورًا مهمًّا في حياة الطفل، فهي تقوم بتطوير ونمو قدراته الذهنية، إلا أنَّ استخدامها لا يخلو من السلبيات نتيجة الإفراط في الاستخدام الذي يترك مخاطر سلبيَّة جسديَّة ونفسيَّة عديدة على الطفل،

وتوصَّلت نتائج الدراسات السابقة إلى أن الأجهزة الذكيَّة لها إيجابيات وسلبيات نذكرها فيما يلي:

(أ) إيجابيات الأجهزة الذكيَّة:

حيث أشار كلٌّ من (عثمان،٢٠١٨؛ المغربي، ٢٠١٨؛2021 ,Papadakis) إلى الجانب الإيجابي للأجهزة الذكيَّة متمثلًا في أنها:

- تحقق السعادة والفرح للطفل في حالة الفوز.
- تساعد الطفل على التواصل مع أصدقائه وأقاربه من خلال برامج التواصل مثل سكايب وماسنجر.
- تساهم في تحسين بعض المهارات الأكاديمية، مثل مهارة البحث عن المعلومات، مهارة اكتساب اللغات الأجنبية، ومهارة حل المشكلات.
- تنمي قدرة الطفل على التعامل مع التقنيات الحديثة.
- تُعد مصدرًا مهمًّا لتسلية ومتعة الطفل لما تحتويه من ألعاب إلكترونية متنوعة ومذهلة.
- تعزز مهارات الأطفال اللغويَّة والرياضيَّة والعلميَّة وغيرها.

ثانياً: سلبيات وأضرار الأجهزة الذكيَّة:

أشار كلٌّ من (أبو الرب والقصيري، ٢٠١٤؛ الحويلة، ٢٠١٤؛ حمودة، ٢٠١٩؛ الشحروري والريماوي، ٢٠١١؛ العنزي ٢٠١٣، ؛ عثمان، ٢٠١٨ ؛ الأنصاري، ٢٠٢٠؛ المغربي، ٢٠١٨؛ Divan et al.,2012 ؛ Hutton el at.,2020 ؛ Nath, 2015) إلى الأضرار والآثار السلبيَّة الناتجة عن استخدام الأجهزة الذكيَّة وهي على النحو التالي:

- ظهور المشكلات السلوكيَّة والمتمثلة في العصبية، وتقلُّب المزاج والشرود الذهني والبلادة.

- العنف المدرسي والعدوان بأنواعه.
- ظهور السلوكيات غير الأخلاقية، مثل: الكذب.
- ظهور المشكلات الاجتماعيَّة، مثل: العزلة وعدم تكوين صداقات.
- تقليل فرص التنزه والزيارات العائلية وضعف التواصل الأسري.
- أمراض نفسية، كاضطراب النوم والقلق، والتوتر والاكتئاب.
- إدمان الأطفال للأجهزة الذكيَّة وللألعاب الإلكترونية.
- مشكلات تعليميَّة وتدني مستوى التحصيل الأكاديمي.
- يؤثر سلبًا على التركيز وعلى نمو الخلايا.
- انخفاض الحس المعرفي للطفل ولا سيَّما أن الطفل يُعد في مرحلة النمو الجسدي والعقلي.
- مشكلات صحية، مثل: ضعف البصر والرؤية الضبابية وألم العينين، وانحناء الرقبة والتشنج العضلي وغيرها.
- الإصابة بالخمول والكسل، والتقليل من ممارسة الأنشطة الحيوية منها اللعب الخارجي في الهواء الطلق والقيام بالتمارين الجسدية، أو أي نشاط آخر من شأنه أن يتطلب منهم تحريك الجسم وإنفاق الطاقة.

ممَّا سبق يتضح أن للأجهزة الذكية تأثيرات إيجابيَّة وأخرى سلبية على جوانب نمو الطفل، ولكن التأثيرات السلبيَّة تكاد تكون أقوى وأكثر تأثيرًا على حياة الطفل النفسيَّة والجسديَّة والاجتماعيَّة.

المحور الثاني: دافعيَّة الإنجاز: Achievement motivation

تُعد دراسة الدافعيَّة من المحاور الأساسيَّة في علم النفس؛ ويرجع ذلك إلى مُسلّمة مؤداها أن كل سلوك وراؤه دافع (الصافي، ٢٠٠١؛ Petri & Govern,2004)

ويعرفا كلٌّ من (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص. ١٨٤) الدوافع بمعجم المصطلحات التربويَّة والنفسية بأنَّها "تلك القوى الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه؛ لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية، بالنسبة له".

وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هو تحريكه وتنشيطه وتوجيهه والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة، أو الوصول إلى الهدف كشكل من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعًا من النشاط أو الفعاليَّة. (Clin, 2012 ؛ Pertri,2004)

وتنقسم الدوافع إلى قسمين؛ دوافع أوليَّة: وهي الدوافع الفطريَّة التي يُولد بها الكائن الحي مثل دافع الجوع والعطش، أما الدوافع الثانويَّة (الاجتماعيَّة والنفسيَّة) وهي الدوافع التي يكتسبها الإنسان من عملية التنشئة الاجتماعيَّة وتفاعله مع الآخرين، وتشمل التقبل الاجتماعي، الانتماء، الحب، الاحترام، التقدير، المدح والثناء، والحاجة إلى حبّ الاستطلاع، والحاجة إلى الإنجاز وغيرها من الدوافع الأخرى (الزغلول، ٢٠١٢، ص٢١٨).

ولدافعيَّة الإنجاز دورٌ مهمٌّ في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات التي يواجها، وهذا ما أكده ماكيلاند؛ حيث يرى أنَّ هناك علاقة بين حضارة أي أمة وبين دافعيَّة الإنجاز وأن النمو الاقتصادي للمجتمع يرتبط بدافعيَّة إنجاز أفراده، وهكذا تصبح أهمية دافعيَّة الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد، وإنما أيضًا لكلِّ فئات المجتمع. (قشقوش ومنصور، ١٩٧٩؛ Chapman &Tumner,2001)

واهتمام المجتمعات بدافعيَّة الإنجاز لدى أفرادها هي من باب التقدم والتنمية؛ وذلك لأنَّ دافعيَّة الإنجاز هي أساس التعلم الفعَّال والناجح، فهي تحقق للفرد ذاته وتحقق للمجتمع أهدافه نحو التقدم والنمو.

واهتم العلماء بدافعيَّة الإنجاز؛ ولهذا تعددت تعريفاتها نعرض أهمها فيما يلي:

أولًا: تعريف دافعيَّة الإنجاز:

بداية تعرف (توفيق، ٢٠٠٥، ص. ٣٣) دافعيَّة الإنجاز بأنَّها: "رغبة المتعلم في الأداء الجيد والتغلب على العقبات وأداء المهام الصعبة والمواظبة والمثابرة وحبّ الاستطلاع، وهو هدف ذاتي داخلي ينشط ويوجه سلوك المتعلم ويحقق نجاحه الدراسي "

كما يعرفها ميتل (Mitel ,2006) بأنَّها: "كفاح الفرد ومثابرته في مواقف الإنجاز".

ويعرفها ماكيلاند بأنَّها: "الشعور بالرغبة في النجاح والخوف من الفشل الناتج عن المنافسة وبذل المزيد من الجهد والكفاح؛ لبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الآخرين". (شواشرة، ٢٠٠٧، ص. ٣)

بينما يُعرف (عبد العال، ٢٠٠٧) دافعيَّة الإنجاز بأنَّها: "الرغبة في تحقيق شيء له مغزى، وإتقان الأشياء، أو إنتاج أفكار جديدة والوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء".

وتعرفها (عبد المقصود، ٢٠١٠، ص. ٤) بأنَّها: "رغبة الفرد في أداء عمل ما بتفوق واقتدار، والقدرة على التغلب على العقبات والصعاب وبلوغ الأهداف بسرعة ودقة ومهارة".

وتعرفها (عبد الجواد، ٢٠١١، ص.٩٢) بأنَّها: "استعداد ورغبة الطفل المستمرة في أداء المهام الدراسية، والتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه أثناء دراسته؛ من أجل رفع مستوى تحصيله الدراسي، وتحقيق النجاح والتفوق فيها".

وتعرفها (أبو ضيف، ٢٠١٢) بأنَّها: "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح في العمل.

وتعرفها (جاد الحق، ٢٠١٦، ص. ١٨) بأنَّها: "استعداد التلميذ لرفع مستوى تعلمه، وبذل الجهد في تحقيق النجاح وتجنب الفشل في تعلم الأعمال التي ترتبط بالعمل المدرسي بأقل قدر ممكن من الجهد وأكثر مستوى من الجودة ليصل لأعلى الدرجات العلميَّة".

تستنتج الباحثة من التعريفات السابقة أن دافعية الانجاز هي:-

- قوى داخلية لدى الطفل؛ لبلوغ النجاح وتجنب الفشل.
- رغبة وحماسة الطفل في إنجاز الأنشطة.
- حالة يكون فيها الطفل قادرًا على التغلب على المصاعب لتحقيق الهدف.
- شرط من شروط التعلم الفعَّال والناجح.
- استمرار الطفل في بذل الجهد للوصول إلى تحقيق الهدف.
- المنافسة والتحدي للآخرين للوصول للهدف بشكل أسرع.
- أداء المهام بتفوق واتقان.
- قدرة الطفل على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

وتعرف الباحثة دافعيَّة الإنجاز إجرائيًّا على النحو التالي:

هي حماسة طفل الروضة ورغبته لأداء المهام بإتقان وجودة، وإصراره على تحقيق أهدافه بنفسه؛ رغبة منه في النجاح والتميز ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها طفل الرَّوضة على مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة المستخدم في البحث الحالي.

ثانيًا: دافعيَّة الإنجاز والنظريات المفسرة لها:

يُعد هنري "موراي" هو أول من استخدم مصطلح الحاجة للإنجاز ويحدد "موراي" أن الحاجة إلى الإنجاز قد تستثار بواسطة العمليات الحشويَّة الداخليَّة أو من الخارج بواسطة ما يقع على الفرد من تأثيرات موقفيَّة مباشرة (وهو ما يطلق عليه "موراي" مصطلح الضغط)، كما يرى أن الإنجاز ناتج عن الحاجة إلى التقدير والاعتراف، ويحدد "موراي" الحاجة إلى الإنجاز على أنها الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة أو على نحو جيد بقدر الإمكان، فالبيئة وفقًا لما ذهب إليه "موراي" تستطيع أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة، أو أن تكون مليئة بالحواجز التي تعوق السلوك الموجه نحو تحقيق الهدف ومن شأن الضغط البيئي الذي يعمل في تفاعل مع " الحاجة" أن يُحدد مدى طول فترة الحدث السلوكي أو مدى الزمن النفسي اللازم لتحقيق الهدف. (قشقوش ومنصور، ١٩٧٩، ص. ٢٤- ٢٧)

وبالرغم من أن "موراي" هو من أشار إلى مفهوم دافعيَّة الإنجاز إلا أنّ الاهتمام بهذا الموضوع ودراسته بشكل مكثف لم يبرز إلا على يد الفريق العلمي الكبير الذي قاده "**ماكيلاند**" حيث يقوم تصور "ماكيلاند" للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز وفسر "ماكيلاند" دافعيَّة الإنجاز تفسيرًا فنيًّا؛ إذ افترض أن الظروف السابقة والحوادث الإيجابيَّة تنتج عادة آثارًا مهمة، وإذا أدت مواقف الإنجاز السابقة إلى تأثير موجب فإنَّ الطفل سيكون أكثر مشاركة لسلوكيات الإنجاز وينمو لديه دافع النجاح وعلى العكس إذا عوقب الطفل على الفشل، فإنَّ الخوف من الفشل سينمو ويكون هناك دافع لتجنب الفشل؛ وبالتالي إذا كانت البيئة داعمة فسوف تُشجع الطفل على القيام بمهام إنجازية وبأقصى طاقته، وقد

أوضح "كورمان" أن تصور "ماكيلاند" في الدافعيَّة للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

- إذا ارتفع العائد إيجابيًّا ارتفعت الدافعيَّة.
- أما إذا كانت سلبيَّة انخفضت الدافعيَّة. (العميان، ٢٠٠٥ ؛ Beck ,2000)

ويرى أن الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الهدف الإيجابيَّة أو السلبيَّة التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعيًا وفق مستوى معين من الامتياز أو التفوق وحيث يقيم الأداء على أنه نجاح أو فشل، وأشار (ماكيلاند،١٩٥٣) إلى أن دافعيَّة الإنجاز تتشكل من مكونين أساسين، هما: الأمل في النجاح، والخوف من الفشل، وهذان المكونان هما اللذان يتحكمان في سلوك الفرد من خلال سعيه من أجل تحقيق النجاح ويصف "ماكيلاند" دافع الإنجاز بأنَّه: يتمثل في الرغبة بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، ولم يُميز "ماكيلاند" بين الحوافز والدوافع الأوَّلية والثانويَّة ويرى أنها جميعًا متعلمة، وأوضح أن الفروق الفرديَّة في قوة دافعيَّة الإنجاز تتوقف على البيئة المشجعة التي تستخدم أساليب تربية تدعم الاستقلاليَّة والاعتماد على الذات. (أحمد وجاسم،٢٠١٢؛ قشقوش وطلعت، ١٩٧٩)

وقد طور "أتكنسون" نظريَّة "ماكيلاند": حيث اتسمت نظريَّة أتكنسون في الدافعيَّة للإنجاز بعددٍ من الملامح التي يميزها عن نظريات "ماكيلاند" ومن هذه الملامح أنَّ توجه أتكنسون كان أكثر معمليًّا وتركيزًا على المعالجة التجريبيَّة للمتغيرات المختلفة عن المتغيرات الاجتماعيَّة المركبة التي تناولها "ماكيلاند"، حيث أسس نظريته في ضوء كل من نظريَّة الشخصيَّة وعلم النفس. (خليفة، ٢٠٠٠؛ قشقوش وطلعت، ١٩٧٩)

وتؤكد نظريَّة "أتكنسون" الدافعيَّة المستثارة والسعي تجاه نوع معين من الإشباع أو الهدف وقد توصل إلى عوامل مهمة تستثير دافعيَّة الإنجاز، وهم: قوة الدافع الأساسي، توقع تحقيق الهدف، القيمة الحافزة المدركة؛ أي قيمة ذلك الهدف بالنسبة للشخص، وفي ظل الثلاث متغيرات، وهم: قوة الدافع، وتوقع مدى تحقيق الهدف، القيمة المدركة صاغ "أتكنسون" نظريته في شكل معادلات رياضية تلخص العلاقة بينهما سواء فيما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل. (سويسي، ٢٠٠٧؛ قشقوش وطلعت، ١٩٧٩)

كما يرى "أتكنسون" أن كل شخص يتمتع بقدر هائل من الطاقة الكامنة وبعدد من الحاجات أو الدوافع الأساسيَّة التي يُمكن أن يعتبرها بمثابة صمامات توجه وتنظم تدفق الطاقة الكامنة من هذا الرصيد، والمواقف وخصائصها هي من تتحكم في منافذ الطاقة، وإذا تغيرت طبيعة الخصائص الموقفية والمثيرات فإنَّ دوافع مختلفة تستثار أو تتحقق ويتمخض عنها تنشيط نماذج محددة ومختلفة من السلوك. ويختلف الأفراد فيما بينهم من حيث القوة النسبية لهذه الدوافع المختلفة أو من حيث درجة الاستعداد لها. (الشندودي، ٢٠١٤)

بينما ترى نظريَّة العلاقات الإنسانية (التون مايو): أنَّ الدافعيَّة نحو التعلم هي رغبة الفرد وسعيه للتطور والنمو ولاستغلال أقصى طاقاته، ومن ثمَّ يكون مدفوعًا لتحقيق ذاته والوصول إلى حالة تكيف إيجابيَّة ،كما أشارت إلى أن الصراعات الأسريَّة تلعب دورًا في شعور الأبناء بعدم الأمن داخل الأسرة، وكذلك تعايشهم اليومي مع المشاجرات الأسريَّة الحادة يُمكن أن يؤدي إلى ضعف دافعيَّة الأبناء.

وبالتالي فإنَّ هذه النظريَّة تركز على ظروف وبيئة العمل وبناء العلاقات والتعاون المشترك والعمل الجماعي وخلق جوّ من المودة بين الأفراد. (العميان، ٢٠٠٥،ص. ٤٤)

أما نظريَّة ماسلو للحاجات: المعروفة بهرمية الحاجات وتضم خمس طبقات عريضة، هي: الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن، الحاجات للحب والانتماء، وحاجات التقدير والحاجة لتحقيق الذات، ويرى ماسلو أن دافعيَّة الإنجاز هي من ضمن المستوى الأعلى لحاجات التقدير، واحترام الذات، وهي مهمة لبناء الثقة بالنفس وهو احترام الفرد لذاته، وهذا المستوى أعلى من احترام الآخرين للفرد. (هريدي، ٢٠١١، ص. ٢٥٨)

من خلال العرض السابق للنظريات السابقة ترى الباحثة أن كل نظريَّة قد فسرت دافعيَّة الإنجاز بطريقة مختلفة عن الأخرى فقد رأى "موراي" دافعيَّة الإنجاز بأنَّها: ناتجة عن حاجة الفرد إلى التقدير والاعتراف، بينما يرى "ماكيلاند" أنَّ دافعيَّة الإنجاز هي ناتج التفاعل بين مكونين، هما: الأمل في النجاح والخوف من الفشل، ونجاحات الفرد وإنجازاته تحقق له السعادة والمتعة وهذا يُعد دافعًا لإنجازات أخرى، وكلما كانت الخبرات الأوَّلية إيجابيَّة ارتفعت دافعيَّة الإنجاز لديه والعكس صحيح، أما "أتكنسون" فيرى أنّ دافعيَّة الإنجاز ناتجة من تفاعل توقعات الفرد وإدراكه لقيمة الحافز الناتج عن تحقيق الهدف وتفاعله مع قوة الاستعداد الداخلي فهو حدد بدقة طبيعة التفاعل بين الدوافع الثابتة والمؤثرات الموقفية، أمَّا "التون مايو" يرى أن الفرد مدفوعٌ لتحقيق ذاته فهو يسعى للنمو والتطور؛ وبالتالي فإنَّ دافعيَّة الإنجاز تنشأ من الحاجة إلى تحقيق الذات، وأخيرًا يرى" ماسلو "أن دافعيَّة الإنجاز تنشأ من حاجة الفرد إلى التقدير واحترام الذات وتنمية ثقة الفرد في نفسه،

ويرى جميعهم أنّ دافعيَّة الإنجاز من الدوافع الاجتماعيَّة النفسيَّة المكتسبة والمتعلمة من خلال البيئة مع عدم إهمال العوامل الوراثية المتمثلة في قوة الدوافع الداخلية وهذا ما أشار إليها أتكنسون تحديدًا.

بالإضافة إلى ما سبق فقد أكدت هذه النظريات أهمية البيئة ودورها في تنمية دافعيَّة الإنجاز أو إعاقتها، فالبيئة الداعمة تعمل على تنمية دافعيَّة الإنجاز، أما إذا كانت البيئة مليئة بالصعوبات والإعاقات فهي تعمل على خفض دافعيَّة الإنجاز وهذا ما أشار إليه "موراي" وأنَّ الخبرات الأوَّلية للطفل مهمة فإذا كانت إيجابيَّة واستطاع أن يحقق إنجازات فهذا يكون داعمًا لسلوكيات منجزة أخرى والعكس صحيح، وأن البيئة التي تدعم الاستقلال والاعتماد على الذات بأساليب تربويَّة إيجابيَّة مثل الحوار والمناقشة، تدعم تلقائيًّا نمو دافعيَّة الإنجاز وهذا ما أشار إليه "ماكيلاند"، كما أن الخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع مواقف بيئيَّة تؤثر سلبًا وإيجابًا على توقعات الفرد لإمكانية تحقيق أهداف مستقبلية؛ وبالتالي تعمل على تسيير أو إعاقة تحقيق الهدف وهذا ما أشار إليه "أتكنسون"، كما أنّ البيئة وما تحمله من صراعات وتوترات وخوف تؤدي إلى انخفاض دافعيَّة الإنجاز وهذا ما أشار إليه "التون مايو"، والبيئة التي تعمل على إشباع احتياجات الفرد فإنها تعمل على تنمية دافعيَّة الإنجاز لإشباع حاجة التقدير وهذا ما أشار إليه "ماسلو".

ثالثًا: أهمية دافعيَّة الإنجاز:

لدافعية الإنجاز أهمية كبيرة للفرد وللمجتمع؛ حيث يرى كلٌّ من (جروان والعبادي، ٢٠١٠؛ الكناني والكندري،٢٠٠٥؛ منسي،٢٠٠٣؛ نبيل زايد، ٢٠٠٣) أنَّ دافعيَّة الإنجاز لها وظائف مهمة تتضح في أنها:

- تجعل المتعلم أكثر اندماجًا في عملية التعلم وتزيد من إقباله على الدراسة لإشباع حاجات النمو لديه.
- تزيد من مثابرته في مواقف التعلم وتجعله يبذل المزيد من الجهد في استذكار المواد؛ ومن ثمَّ يرتفع لديه التحصيل الدراسي.
- تنشط المتعلم في الموقف التعليمي وتطلق طاقته وتحرر سلوكه؛ حيث تتعاون المثيرات الخارجية مع الدوافع الداخلية لاستثارة السلوك وتوجيهه.
- تساعد على توجيه السلوك وتدعمه؛ حيث إنها تدفع المتعلم باتجاه الهدف لتحقيق وتلبية الحاجة وإشباع الدوافع وإزالة التوتر.
- تحافظ على استمراريَّة أداء المتعلم، وتقلل من الشعور بالتعب والملل.
- تجعل من الطفل مشاركًا إيجابيًّا وفعَّالًا أثناء ممارسة الأنشطة التدريبيَّة والتعليميَّة المختلفة.
- تنمية ثقة المتعلمين في أنفسهم، وفيما يمتلكونه من قدرات وإمكانات.
- تساعده على تحقيق النجاح وتحقيق أهدافه؛ فالنجاح لا يتحقق إلا عن طريق العمل الجاد والعمل الجاد يحتاج إلى طاقة ودافعيَّة ومثابرة.

فدافعية الإنجاز هي المحرك لتحقيق أهداف المتعلم وتحقيق ذاته، ونظرًا لأهمية دافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة كان لا بدَّ من تدعيمها من خلال تهيئة البيئة التي تساعد على تنمية دافعيَّة الإنجاز وتجنب كل العوامل التي من شأنها أن تؤثر سلبًا عليها.

رابعًا: العوامل المؤثرة على دافعيَّة الإنجاز

يتمّ تعلم الدافعيَّة للإنجاز من خلال الخبرات المبكرة للطفل ويتمّ تعديل هذا الدافع وتطويره بواسطة التعلم اللاحق، ويظل الطفل ذا حساسية لنجاحه أو فشله المبكر، ويحدد الطفل أهدافه المستقبليَّة في ظل هذا الوضع وينعكس هذا على مهاراته الاجتماعيَّة. (Russell, 1984,242- 275)

وهذا ما أشار إليه (أتكنسون) بأنَّ الدافعيَّة للإنجاز تكتسب في الطفولة وتكون مستمرة وثابتة نسبيًّا لفترات من الوقت، ويعتمد كل من التوقعات والقيم الحافزة على خبرة الشخص في مواقف معينة تشبه التي يواجهها في الموقف الراهن. (قشقوش ومنصور، ١٩٧٩، ص. ٤٥)

ولهذا تكمن أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في إرساء أسس الشخصيَّة بشكل عام وتنمية دافعيَّة الإنجاز لطفل الرَّوضة بشكل خاص من خلال تهيئة البيئة الداعمة، وتجنب العوامل المعيقة، ويختص البحث الحالي بإلقاء الضوء على العوامل المؤثرة على دافعيَّة الإنجاز؛ لتدعيم الإيجابي وتجنب السلبي منها.

ويرى كلٌّ من (خليفة، ٢٠٠٣؛ خليفة، ٢٠٠٦؛ الصقعي، ٢٠١٥؛ لخضر ٢٠١٦) إلى أن العوامل المؤثرة على دافعيَّة الإنجاز تتمثل فيما يلي:

- العوامل البيولوجية، مثل: الإحساس بالحاجة إلى الطعام، أو الرغبة في النوم.
- المناخ النفسي والاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل، فالمشاجرات والصراعات داخل الأسرة تؤثر سلبًا على دافعيَّة الإنجاز.
- المؤسسات التربويَّة والتعليميَّة، وتُعد الرَّوضة ثاني مؤسسة تربويَّة بعد الأسرة ولها دور كبير في تنمية دافعيَّة الإنجاز من خلال توفير المناهج والأنشطة التي تناسب إمكانات الطفل، ومحاولة تشجيعهم وتدعيم وتعزيز سلوكياتهم الناجحة.
- التفاعل الإيجابي مع الآخرين؛ حيث إنَّ نقص التفاعل يؤثر سلبًا على دافعيَّة الإنجاز.

- أساليب التنشئة الاجتماعيَّة؛ حيث تشير الدراسات التي قام بها ماكيلاند وزملاؤه إلى أن الآباء لهم دور مهمّ في نشأة دافعيَّة الإنجاز وأنَّ دافع الطفل في الاعتماد عن نفسه بتكليفه بأداء مهامه لوحده؛ أي باستقلالية يؤدي إلى زيادة في دافعيَّة الإنجاز وتدعيم السلوك الذي أنجزه الفرد إيجابيًّا بالإثابة وإظهار الحب يؤدي ذلك إلى تعلم الدافع وتقويته، وبعكس ذلك إذا لم يلق الطفل تشجيعًا أو اقتران الإنجاز الجيد بالعقاب، فإنَّ الدافع قد لا يتكون عند الفرد أو قد ينشأ ضعيفًا.

وفي هذا السياق أشارت الدراسات السابقة إلى أن أساليب التربية الإيجابيَّة كالحوار والمناقشة والتفاعل الإيجابي يؤدي إلى زيادة دافعيَّة الإنجاز وهذا ما أكدته دراسة (الصقعي، ٢٠١٥)، والعكس صحيح فإنَّ أساليب التربية السلبيَّة تؤدي إلى خفض دافعيَّة الإنجاز، وهذا ما أشارت إليه دراسة (توفيق، ٢٠٠٨) والتي أكدت نتائجها إلى أنَّ أسلوب العنف يؤدي إلى خفض دافعيَّة الإنجاز.

ممَّا سبق يتضح لنا أنَّ مستوى الدافعيَّة لدى الأطفال لا يتسم بالثبوت، بل يتأثر بعوامل تزيد من مستوى دافعيَّة الإنجاز أو تخفض منها؛ لذا يجب مراعاة ذلك في العملية التربويَّة والتعليميَّة والحرص على تشجيع العوامل التي من شأنها أن تحقق زيادة دافعيَّة الإنجاز لدى الأطفال، وإبعاد الطفل عن العوامل التي تعمل على خفض دافعيَّة الإنجاز لديه؛ لكي يتمتع بدافعيَّة إنجاز مرتفعة؛ نظرًا لأهميتها في تنمية شخصيات قادرة على النجاح والإنجاز والعطاء، واثقة من نفسها، وقادرة على تحقيق أهداف المجتمع.

ونتناول فيما يلي أبعاد دافعيَّة الإنجاز.

خامسًا: أبعاد دافعيَّة الإنجاز

تعددت أبعاد دافعيَّة الإنجاز واختلفت باختلاف التعريفات الإجرائيَّة وباختلاف آراء العلماء، حيث حدد عبد المجيد (١٩٨٥) سبعة أبعاد لدافعية الإنجاز، هم:

التطلع للنجاح، التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة، الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين، القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم والسيطرة على الآخرين، تنظيم الأعمال وترتيبها بدقة وإتقان، مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعيَّة المرغوبة والسعي للوصول إلى مكانة مرموقة بين الآخرين (عثمان، ٢٠٠٩، ص. ٧٦)

وأشارت (معوض، ٢٠٠٩، ص. ٢١٣) إلى أن أبعاد الدافعيَّة للإنجاز هي الطموح، الاستقلالية، المثابرة، تحمل المسؤولية، الثقة بالنفس وتقدير الذات، إدراك أهمية الوقت، الرغبة في الأداء الأفضل، النظرة المستقبليَّة.

كما حددت (الشافعي، ٢٠١٣، ص. ٣٢) أبعاد دافع الإنجاز في: الرغبة في النجاح والتفوق، المثابرة والإصرار على النجاح، التخطيط للنجاح، الحرص على إنهاء العمل بسرعة، الشعور بالمسؤولية.

بينما حدد (عثمان وآخرون، ٢٠١٤، ص.٥٧) أبعاده في تحديد الهدف، مستوى الطموح، المثابرة، الكفاءة المدركة.

كما بينت (أمين، ٢٠١٨) أبعاد دافعيَّة الإنجاز في الإتقان والتفوق، المثابرة والتنافس، الثقة والاعتماد على النفس.

مما سبق ترى الباحثة، أنه لا يُوجد اتفاق على أبعاد دافعيَّة الإنجاز، ولكن هناك أبعاد كانت أكثر تكرارًا متمثلة في المثابرة والإتقان والمنافسة،

والشعور بالمسؤولية، ومستوى الطموح والقدرة على التخطيط وتحقيق الأهداف، والاعتماد على النفس.

ومن خلال تحليل أبعاد دافعيَّة الإنجاز في الأبحاث والدراسات السابقة، والمقاييس التي تناولتها، والتعريفات الإجرائيَّة لها، تمَّ إعداد قائمة بأبعاد دافعيَّة الإنجاز الأكثر تكرارًا، وتمَّ عرضها على السَّادة المحكّمين وبناءً على نتائج استطلاع الرأي للسادة المحكمين تمَّ تحديد أبعاد مقياس دافعيَّة الإنجاز المستخدم في البحث الحالي، وهم: (المثابرة، الإتقان، الاعتماد على النفس).

وتعرف الباحثة هذه الأبعاد إجرائيًّا على النحو التالي:

١- **بُعد المثابرة:** هو قدرة طفل الرَّوضة على القيام بالمهام الموكلة له ومواصلة بذل المجهود لتحقيق الهدف، والتغلب على المصاعب أثناء العمل وحبه للتنافس مع الآخرين، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها طفل الرَّوضة على مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة المستخدم في البحث الحالي.

٢- **بُعد الإتقان:** هو استمتاع طفل الرَّوضة بإنجازه للمهام وقدرته على التركيز والتنفيذ بشكل جيد وفي الوقت المحدد دون تأخير، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها طفل الرَّوضة على مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة المستخدم في البحث الحالي.

٣- **بُعد الاعتماد على النفس:** هو قدرة طفل الرَّوضة على إنجاز الأهداف دون الاعتماد على الآخرين وتيسير أموره بنفسه ممَّا ينعكس على ثقته بها، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها طفل الرَّوضة على مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة المستخدم في البحث الحالي .

بعد التعرُّف على أبعاد دافعيَّة الإنجاز نتطرق إلى سمات الأطفال ذوي دافعيَّة الإنجاز المرتفعة.

حيث يُحدد كلٌّ من (أبو علام، ٢٠٠٤؛ علاونة، ٢٠٠٤؛ Berhenke,2013؛ Day, 2011) **سمات الأطفال ذوي دافعيَّة الإنجاز المرتفعة متمثلة في:**

- الرغبة في التفوق والامتياز.
- العمل بجدية وتحقيق نجاحات أكثر في الحياة.
- التغلب على الصعوبات ببذل مزيد من الجهد.
- إتقان العمل.
- القدرة على التنافس وتحمل المسؤولية.
- الإصرار على إكمال المهام.
- قلة الأخطاء.
- التمتع بذاكرة قوية.
- الحفاظ على مستويات عالية من الأداء دون وجود رقابة خارجية.

وفي هذا الصدد أشارت دراسة كلٍّ من (Crystal ,2011) (Berhenke ,2013)، Yelverton (2014), إلى أن ذوي الدافعيَّة العالية للإنجاز لديهم قدرة أكبر على المثابرة في العمل والوصول إلى حل المشكلة، كما أنهم يحافظون على المستويات العالية من الأداء دون وجود رقابة خارجية.

تعقيب:

في ضوء العرض السابق يتضح لنا أنَّ دافعيَّة الإنجاز قد نالت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين؛ نظرًا لأهميتها لأنَّ نمو دافعيَّة الإنجاز تؤدي إلى

نجاح الأفراد في حياتهم، وهذا ينعكس بشكل إيجابي على توافقهم النفسي والاجتماعي، وعلى تقدم وتطور مجتمعهم، كما أشار الإطار النظري إلى أنَّ دافعيَّة الإنجاز هي استعداد داخلي ذاتي ينمو في البداية من خلال الخبرات السابقة؛ حيث يجد الطفل لذة في الإنجاز والوصول إلى الهدف فيرسم بذلك أهدافًا جديدة بإمكانه الوصول لها ومن خلال تشجيع البيئة الاجتماعيَّة وباستخدام أساليب التربية الإيجابيَّة التي تعتمد على الحوار والمناقشة والتشجيع والإثابة تتشكل دافعيَّة الإنجاز بشكل متكامل؛ وبالتالي فهو ينمو نتيجة التفاعل بين الاستعدادات وبين العوامل البيئيَّة، ولذلك يجب على القائمين على عملية تربية الطفل توفير البيئة الآمنة المشجعة على تنمية دافعيَّة الإنجاز وتنمية السمات المرتبطة بها إيجابيًّا، مثل: الاستقلالية والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، وجدير بالذكر أن من أهداف التربية هي مساعدة الطفل على تنمية قدراته وإمكاناته ودوافعه بشكل عام ودافعيَّة الإنجاز بشكل خاص، وإبعاد الطفل عن كل ما يؤثر سلبًا على نمو شخصيته، وهذا ما أشارت إليه أدبيَّات علم النفس والتربية، بالإضافة إلى أن الاهتمام بدافعيَّة الإنجاز وتنميتها وتجنب العوامل التي تؤثر عليها بالسلب ينعكس إيجابيًّا على جوانب أخرى من شخصية الطفل منها زيادة كلٍّ من الكفاءة الاجتماعيَّة، التحصيل الأكاديمي والتفوق، المهارات التوكيدية، المهارات قبل الأكاديمية، المثابرة والوصول إلى حلِّ المشكلات وزيادة الرقابة الداخلية، وهذا ما أكدته نتائج دراسات كلٍّ من (أمين ،٢٠١٨)، (خليفة ،٢٠٠٣) و (Tanja & Karenvan,2014)، ((Vogel, 2011، (العلوان، العطيات، ٢٠١٠)، دراسة (عبد المجيد، ٢٠١٠)، (أبو زيد وآخرون، ٢٠٢٢).

ونظرًا لأهمية دافعيَّة الإنجاز قامت عديدٌ من الأبحاث والدراسات السابقة بتطبيق البرامج والاستراتيجيات المختلفة لتنميتها، فمنها من استخدم استراتيجيات التعلم النشط كما في دراسة (عبد الحليم ،٢٠٢١)، ومنها من استخدم البرنامج التعليمي القائم على الذكاءات المتعددة لجاردنر كما في دراسة (جروان والعبادي، ٢٠١٠)، ومنها من استخدم البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص كما في دراسة (محمد وأخرون، ٢٠٢١)، ومنها من استخدم الألعاب الترويحية كما في دراسة كلٍّ من (النمر وفوزي، ٢٠٠٤)، (العطوي، ٢٠٢٣) .

المحور الثالث: الذَّاكرة العاملة: Working memory

باتت الذَّاكرة العاملة أحد المفاهيم المهمة والمتميزة في مجال علم النفس المعرفي خلال السنوات الأخيرة؛ نظرًا لدورها المهم في العديد من الوظائف والمهام المعرفيَّة المختلفة، وأصبحت من أبرز العوامل المؤثرة في كافة مجالات السلوك الانساني، وخاصة في عمليات التعلم، فهي المكان الذي يحتفظ فيه الأفراد بكل ما يمرُّ بهم من خبرات سابقة؛ حيث تعمل بشكل مستمر على معالجة المعلومات التي نستقبلها بشكل سريع وتخزنها؛ ومن ثمَّ استرجاعها وقت الحاجة إليها.

واختلف الباحثون في تعريفها وسوف نقوم الآن بعرض أهم التعريفات التي تناولتها على النحو التالي:

أولًا: تعريف الذَّاكرة العاملة:

حيث يُعرفها (الزيات، ٢٠٠٠، ص.٣٨٠) بأنَّها: "نظام نشط يعمل من خلال التركيز التزامني على كل متطلبات التجهيز والتخزين؛ ومن ثمَّ فهي مكون تجهيزي نشط ينقل أو يُحول إلى الذَّاكرة طويلة المدى وينقل أو يحول منها".

ويعرفها (العدل، ٢٠٠٠) بأنَّها: الجزء النشط أو العامل أكثر من الذَّاكرة قصيرة المدى؛ إذ تستقبل المعلومات من خلال مصدرين (مصدر جديد وهو الذَّاكرة الحسية من خلال الحواس المختلفة، ومصدر سابق وهو استرجاع المعلومات من الذَّاكرة طويلة المدى)؛ ومن ثمَّ إحداث تكامل من خلال التنسيق بين المعلومات الجديدة والقديمة حتَّى تصدر الاستجابة.

بينما يعرفها (Andreas , 2002) بأنَّها: "هي عملية تمكن الشخص من الاحتفاظ بالمعلومات، وهي في حالة نشطة، سواء أكانت المعلومات خاصة بالفهم، أم التعليم وحل المشكلات".

وأضاف (Engle ,2010) في تعريفه للذاكرة العاملة بأنَّها: "نظام ثنائي البُعد يشتمل على عملية تمثيل وتخزين مؤقت للمعلومات، وكذلك عملية توجيه وتنفيذ لآلية الانتباه".

ولكن (أبو الديار وآخرون، ٢٠١٢، ص. ١٠٦) فيعرفها بأنَّها: "القدرة على التحكم في محتوى الذَّاكرة قصيرة المدى وتغييره، وتعمل الذَّاكرة العاملة عملًا ديناميًّا نشطًا من خلال التركيز التزامني على متطلبات عمليات التجهيز والتخزين؛ حيث تعمل على تحويل المعلومات من الذَّاكرة قصيرة المدى إلى الذَّاكرة طويلة المدى.

ويعرفها (Baddele,2002) بأنَّها: "نموذج متعدد المكونات للذاكرة قصيرة الأمد تحتوي على الدائرة الصوتيَّة، أو اللفظيَّة، واللوحية البصريَّة المكانيَّة للاحتفاظ بالمعلومات البصريَّة، والمنفذ المركزي الذي يقوم بتوزيع الانتباه بينهما". (حمودة، ٢٠٢٠، ص. ٣٢٧)

ممَّا سبق يتضح لنا أنَّ التعريفات السابقة تختلف في نظرتها إلى وظائف الذَّاكرة العاملة وكيفية عملها؛ حيث يرى (العدل، ٢٠٠٠) بأنَّها:

مكان لاستقبال المعلومات الحسية الجديدة، والتنسيق بينها وبين المعلومات القديمة المخزنة في الذَّاكرة طويلة المدى، ومعالجتها، ونقل المعلومات من وإلى الذَّاكرة طويلة المدى، بينما ركز (Andreas, 2002) على أنَّ الذَّاكرة العاملة هي من تقوم بحفظ المعلومات وجعلها في حالة نشطة في الموقف الراهن الذي يتفاعل فيه الشخص، ولكن (Engle,2010) ركز في تعريفه على أن الذَّاكرة العاملة هي من تقوم باستيعاب المعلومات الجديدة ومعالجتها وتخزينها بشكل مؤقت، وهي من تتحكم في عملية الانتباه وتعمل على توجيهه، واتفق معه (أبو الديار وآخرون، ٢٠١٢)، ولكنه أضاف أن الذَّاكرة العاملة تتحكم في الذَّاكرة قصيرة المدى وأنها جزء منها، وأنها تقوم بنقل المعلومات إلى الذَّاكرة طويلة المدى، وأخيرًا ركز (Baddele ,2002) على أنَّ الذَّاكرة العاملة هي كيان متعدد وليس أحاديًّا، فهو يشتمل على المكون اللفظي والمكون البصري المكاني والمنفذ المركزي الذي يقوم بالتحكم في عملية الانتباه ومعالجة المعلومات وتخزينه في الذَّاكرة طويلة المدى.

وبهذا يتضح أن التعريفات السابقة تتكامل مع بعضها على أن الذَّاكرة العاملة هي الذَّاكرة النشطة، التي تعمل على استقبال المعلومات من الحواس ،وتقوم بالتخزين المؤقت لها، للعمل على معالجتها والتنسيق بينها وبين المعلومات المخزنة في الذَّاكرة طويلة المدى لاتخاذ القرارات اللازمة، ثمَّ نقلها إلى الذَّاكرة طويلة المدى للاحتفاظ بيها عن طريق التكرار والإعادة؛ وبالتالي هي تقوم بـ (بالاستقبال – التخزين المؤقت – المعالجة – التنسيق " فهي حلقة وصل بين الذَّاكرة الحسية وما تحمله من معلومات جديدة وبين المعلومات السابقة المخزنة في الذَّاكرة طويلة المدى لمعالجة الموقف الراهن" – التخزين النهائي في الذَّاكرة طويلة المدى).

تعرف الباحثة الذَّاكرة العاملة إجرائيًّا بأنَّها:

قدرة طفل الرَّوضة على الاحتفاظ بالمعلومات اللفظيَّة والبصرية والبصرية المكانية في الذَّاكرة النشطة، والقدرة على معالجتها واسترجاعها، وتُحدد بالدرجة التي يحصل عليها طفل الرَّوضة على مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لدى طفل الرَّوضة المستخدم في البحث الحالي.

ثانيًا: نشأة الذَّاكرة العاملة ومكوناتها.

ظهر مصطلح الذَّاكرة العاملة منذ عقود، وتعود التصورات المبكرة لها إلى نهاية الخمسينيات؛ حيث أشار "برون وثرستون" إلى أنَّ المقدار القليل من المعلومات سيُنسى في ثوانٍ إلا إذا سُمح للمفحوص بالمحافظة عليها عن طريق التكرار والإعادة الفعَّالة النشطة، وتميزت الذَّاكرة قصيرة المدى بأنَّها مؤقتة، وتختفي فيها المعلومات بعد ثوانٍ في حين تحتفظ الذَّاكرة طويلة المدى بالمعلومات ولها سعة كبيرة وقدرة على التخزين، وقد عرض مفهوم الذَّاكرة العاملة للمرة الأولى على يد "ميلر وجالانتر" في كتاب تخطيط السلوك وبنائه وقد استخدم هذا المفهوم في علوم الحاسبات والدراسات الخاصة بتعلم الحيوان، بعدها انتقل هذا المصطلح إلى علم نفس المعرفي؛ ليشير إلى النظم المعنية بحفظ المعلومات ومعالجتها، ثمَّ طبق أتكنسون وشيفرين المصطلح نفسه على المخزن الوحيد وعد الذَّاكرة نظامًا وحيدًا لا يشتمل على أجهزة فرعية. (سهيلة، ٢٠١٧؛ Baddeley,2002)

وقدم "باديلي وهيتش" نموذجًا عن الذَّاكرة العاملة لوصف كيفيَّة حفظ المعلومات ومعالجتها حفظًا مؤقتًا في الذَّاكرة والذي يُعد من أهم النماذج الحديثة التي تحدثت عن الذَّاكرة العاملة، ويتميز هذا النموذج عن غيره من النماذج المعرفيَّة القديمة؛ وذلك لعدم اكتفائه بوصف العمليات المعرفيَّة التي تحدث في داخل الدماغ فقط، وإنما حاول أن يُوضح ويفسر الكيفية التي

تؤدي إلى حدوث هذه العمليات ودورها في معالجة الموضوعات وإنتاج السلوك. (عباس، ٢٠١٢)

ثمَّ طور "باديلي" هذا النموذج وتوصل إلى نموذج بادلي المطور (٢٠٠٠). والآن نقوم بعرض مختصر لأهم النماذج التي قامت بتفسير الذَّاكرة العاملة وهي على النحو التالي:

ثالثًا: النماذج المفسرة للذاكرة العاملة:

تعددت النماذج والتصورات النظريَّة التي اهتمت بتفسير الذَّاكرة العاملة ومكوناتها؛ حيث بدأت بنموذج **أتكنسون وشيفرن Atkinson and Shiffrin (1968)** وفيه تمَّ الخلط بين الذَّاكرة العاملة والذَّاكرة قصيرة المدى في القيام بنفس مهام التخزين والمعالجة، وافترض هذا النموذج ضمنيًّا وجود ذاكرة عاملة مؤقتة؛ حيث إنَّ الذَّاكرة قصيرة المدى في هذا النموذج لا تستعمل كمخزن سلبي فقط، ولكنها تعمل كذاكرة نشطة مسؤولة عن اتخاذ القرار وحل المشكلات ومعالجة المعلومات وغيرها من العمليات المعرفيَّة الأخرى، كما افترض وجود ثلاثة مستودعات رئيسة للذاكرة البشريَّة، هم، السجلات الحسيَّة وهي الحواس الخمسة، والذَّاكرة قصيرة المدى أو الذَّاكرة العاملة المؤقتة، والذَّاكرة طويلة المدى. (الدوخي، ٢٠١٢، ص. ٢٥)

كما وضع رايت Wright (Wright,1993,p.126-127)، تصورًا نظريًّا عن تفاعل الذَّاكرة العاملة والذَّاكرة الحسية، ويرى أن الذَّاكرة العاملة تقوم باستقبال المعلومات من الذَّاكرة الحسية ثمَّ معالجتها، وتخزينها مؤقتًا، ثمَّ إرسالها آليًّا للذاكرة طويلة المدى، وتحدث هذه العملية بطريقة ديناميَّة متكاملة، ويلعب المكون اللفظي دورًا مهمًّا في تجهيز المعلومات المقروءة؛ وبالتالي في الفهم القرائي وفي أداء المهام اللغوية. (عمور،٢٠٢٠، ص.٢٧)

أما **باديلي وهيتش Baddeley & Hitch** فقد وضعا تصورًا عن الذَّاكرة العاملة وأشارا إلى أنها تتكون من ثلاثة مكونات، وهي: المكون اللفظي، المكون البصري المكاني، المنفذ المركزي وهي على النحو التالي:

١- **الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة:** هي نظام فرعي يختص بتخزين المعلومات اللفظيَّة لمدة زمنية قصيرة. (Riding, 2013, p.17)

٢- **المكون البصري المكاني:** يختص هذا المكون بتخزين ومعالجة المعلومات البصريَّة المكانيَّة؛ حيث تدخل هذه المعلومات إلى هذا النظام بطرقتين إما بطريقة مباشرة مثل رؤية صورة أو شيء وإما بطريقة غير مباشرة، مثل: استحضار صورة داخلية لهذه الصورة أو لهذا الشيء، ويلعب هذا النظام دورًا مهمًّا في مهام التخطيط المكاني، والتي تساعد في مهارات التوجه البصري المكاني اللازمة لمهارات القراءة والكتابة، ويُعرف المكون البصري المكاني أيضًا بالمكون غير اللفظي. (أمين وبرغوت، ٢٠٠٩، ص. ٢٦٥)

٣- **المنفذ أو المعالج المركزي:** ويُعد المعالج المركزي هو جوهر الذَّاكرة العاملة والمسؤول عن الانتباه لاختيار الاستراتيجيَّة والتحكم في العمليات المختلفة المعنية بالتخزين قصير الأمد، ومهام المعالجة العامة وتنسيقها وتتمثل وظيفته هذا النظام في بدء ومراقبة العمليات الجارية، فهو يصدر أوامر ويوجه أنظمة فرعية ومن الأنشطة التي يقوم بها، التفكير المنطقي، والفهم اللغوي، وتحويل المعلومات إلى الذَّاكرة طويلة المدى عن طريق التسميع الذهني، واسترجاع المعلومات أيضًا من الذَّاكرة طويلة المدى .(Friedenberg & Silverman , 2021,p.37)

ويـذكر (Colltte&Linden,2002 ؛2006 , Xavier & Helene؛2012, Wong) وظائف المنفذ أو المعالج المركزي فيما يلي:

- ينظم وينسق ويستقبل تدفق المعلومات داخل نظام الذَّاكرة العاملة.
- يدمج البيانات التي يتمّ استقبالها بواسطة المراكز الحسية مع البيانات المخزنة في الذَّاكرة طويلة الأمد.
- ينشط وظائف صنع القرار للعقل الواعي المتعمدة والسلوك الموجه نحو الأهداف.
- توزيع المصادر في أثناء التنفيذ المتزامن لمهمتين (أي تنسيق المهام المزدوجة).
- التحديث المستمر لمحتوى الذَّاكرة العاملة بناءً على المدخلات الحسية الجديدة.
- الحفاظ على المعلومات المخزنة في الذَّاكرة العاملة ومعالجتها.
- القدرة على الانتباه الانتقائي والتذكر.
- القدرة على التفكير والتخطيط وحل المشكلات.
- القدرة على ترتيب البيانات وتنظيمها.
- القدرة على متابعة الحديث أو الاشتراك في مناقشة.

وقد طور "باديلي "Baddeley هذا النموذج وأضاف مكونًا رابعًا عليه يُمكن توضيحه على النحو التالي:

٤- **مصد الأحداث:** قام (بادلي،٢٠٠٠) بإضافة هذا المكون إلى نموذج الذَّاكرة العاملة؛ وذلك لأنَّ الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة (المكون اللفظي)، ولوحة الرسم البصريَّة – المكانيَّة كل منهما يسمح بمعالجة وتخزين نوع محدد من المعلومات فقط، ويشارك المنفذ المركزي في هذه المعالجة،

ولكن ليس لديه سعة تخزينيَّة؛ ونظرًا لأنه لا يُمكن اعتبار أي من هذه المكونات الثلاثة بمثابة نظام تخزين عام يمكنه الجمع بين عدة أنواع من المعلومات، ولذلك أضاف "باديليBaddeley **"** مصد الأحداث ليفي بهذا الغرض (Eysenck & Keane , 2020 ,p. 204)

ويعمل مصد الأحداث كمخزن مؤقت متعدد الوسائط؛ بمعنى أنه لا يقوم بتخزين المعلومات بطريقة واحدة مثلًا، البصريَّة، أو المكانيَّة، أو السمعيَّة، أو الحركيَّة، ولكنه يتعامل مع المعلومات من العديد من الطرق المختلفة، وهذا يجعله على عكس الحلقة الصوتية أو لوحة الرسم البصريَّة المكانيَّة، التي تحتفظ بنوع معين من المعلومات بداخلها.

يعد نموذج باديلي وهيتش من أشهر النماذج التي تناولت الذاكرة العاملة بالإضافة إلى أن هذا النموذج لقى تدعيماً من نتائج العديد من الدراسات السابقة ؛ حيث توصَّلت دراسة (عبد العزيز،٢٠١٤) إلى صدق البناء العاملي لمهام الذَّاكرة العاملة، وأن هناك ثلاثة عوامل تنتظم حولها هم (المكون الصوتي، المكون البصري المكاني، المنفذ المركزي) أي أن نتائج دراستها جاءت مدعِّمة صدق نموذج "باديلي وهيتش" على العينة المصريَّة، وقد كانت أكثر العوامل المتشبعة المكون الصوتي، ويليه المكون البصري المكاني وأخيرًا المنفذ المركزي، واتفقت معها دراسة (حسن، ٢٠١٦)

وبناءً على ذلك تمَّ اختيار مكونات نموذج "باديلي وهيتش" كأبعاد لمقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة المستخدم في البحث الحالي؛ لأنَّ هذا النموذج الأكثر شيوعًا واستخدامًا عند دراسة التحقق من البنية العامليَّة للذاكرة العاملة، بالإضافة إلى سهولة اختبار مكوناته و مناسبًا لطفل الرَّوضة وهذا أشارت إليه دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٤) واتفقت معها دراسة (حسن، ٢٠١٦)

وتعرف الباحثة أبعاد الذاكرة العاملة إجرائيًّا على النحو التالي:

١- **الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة:** هي قدرة طفل الرَّوضة على تذكر الكلمات والأرقام المنطوقة بنفس الترتيب.

٢- **الذَّاكرة العاملة البصريَّة:** هي قدرة طفل الرَّوضة على تذكر الصور، وكذلك الأجزاء الناقصة من الأشكال المعروضة عليه.

٣- **المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة:** هي قدرة طفل الرَّوضة على تذكر أماكن الأشياء التي سبق أن رآها من قبل.

٤- **المعالج المركزي:** هي قدرة طفل الرَّوضة على التمييز السمعي والبصري وقدرته على تكملة الجمل.

رابعًا: أهمية الذكرة العاملة.

ترجع أهمية الذَّاكرة العاملة كما وضَّح (أبو الديار، ٢٠١٢؛ بوبكر، شيماء،٢٠٢٣) إلى:

- كونها المكان الذي يحتفظ به الشخص بكل ما يمرُّ به من خبرات سابقة؛ ليتم استدعاؤها عند الحاجة، فهي أحد المكونات الأساسيَّة في نظام تجهيز المعلومات.
- ترتبط الذَّاكرة بالقدرة على التعلم؛ لأنَّ آثار الخبرة التعليمة والحياتية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية تعلم جديدة، وأي قصور في الذَّاكرة معناه قصور في عملية التعلم.
- هي مفتاح الوظيفة المعرفيَّة المستخدمة في حياتنا اليومية؛ لمساعدتنا على الاحتفاظ بالمعلومات في العقل جاهزة لفترات قصيرة من الوقت.

تعقيب:

ممَّا سبق يتضح أهمية الذَّاكرة العاملة لنمو شخصية الطفل؛ نظرًا لارتباطها بالقدرة على التعلم، فالنمو يحدث من خلال اكتساب الخبرات الحياتيَّة والتعليميَّة وغيرها، وبدون ذاكرة لا يكون هناك احتفاظ بالخبرات ولا يحدث نمو، وفي هذا السياق تؤكد نتائج الدراسات السابقة أنَّ الذَّاكرة القوية تنبأ باستعداد طفل الرَّوضة للدخول للمدرسة، لارتباطها بمهارات القراءة والكتابة ومهارات الحساب وهذا ما أشارت إليه دراسة كلٍّ من Fitzpatrick (& Pagani ,2012) ودراسة (Shvartsman& Shaul,2023)، كما أنّ الذَّاكرة العاملة وخاصة المفكرة الفضائيَّة تساهم في تطوير التفكير المنطقي لطفل الرَّوضة وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (هيندة، ٢٠٢١)، ونظرًا لدور الذَّاكرة العاملة المهم في تنمية شخصية طفل الرَّوضة قامت الدراسات السابقة بتنشيطها، واستخدمت في تحقيق ذلك برامج متعددة؛ حيث استخدمت دراسة (بوبكر وشيماء، ٢٠٢٢) تقنية السوربان والحساب الذهني في تنشيط الذَّاكرة العاملة، واستخدمت (الدويني، ٢٠١٨) برنامج محوسب، واستخدمت دراسة كلٍّ من (صالح، ٢٠١٨)، ودراسة (عبد الجواد، ٢٠١١) برنامج أنشطة متكاملة لتنشيط الذَّاكرة العاملة.

ولهذا فالذاكرة العاملة هي ركن أساسي في عملية التعلم وأي قصور في الذَّاكرة العاملة أو أي خلل فيها يؤدي إلى قصور في عملية التعلم وظهور صعوبات التعلم؛ لأنَّ ضعف الذَّاكرة مرتبط بصعوبات التعلم وهذا ما أكدته دراسة (أبو الديار، ٢٠١٢)، ودراسة (Aronen ,et al. ,2005) والأخيرة أكدت أن الأداء الجيد للذاكرة العاملة المكانيَّة قد ارتبط بالنجاح الأكاديمي في المدرسة، وأن الأطفال ذوي الأداء المنخفض في الذَّاكرة

العاملة، وخاصة الذَّاكرة السمعيَّة المكانيَّة، يواجهون صعوبات أكاديميَّة وسلوكيَّة أكثر من الأطفال ذوي الأداء الجيد للذاكرة العاملة.

ولذلك يجب على القائمين على عملية تربية الطفل العمل على توفير بيئة داعمة لنمو وتنشيط الذَّاكرة العاملة والتي تُعد مدخلًا لنمو شخصيته وتقدمها، وإبعاده عن العوامل التي تضعف الذَّاكرة العاملة لديه.

خامسًا: خصائص الذَّاكرة العاملة

للذاكرة العاملة خصائص متعددة نذكرها باختصار على النحو التالي:

١- **السعة:** تشير سعة الذَّاكرة إلى عدد الوحدات أو الأرقام التي يُمكن للفرد أن يستعيدها بعد سماعها مباشرة؛ حيث أظهرت نتائج دراسات حديثة ،أن سعة الذَّاكرة العاملة للأرقام تزداد مع زيادة العمر، فبينما يستطيع الطفل في السنة الرابعة من عمره أن يتذكر (٣-٤) من البنود، ويستطيع الطفل في الحادية عشر من عمره استعادة (٦-٧) بنود، أما الفرد البالغ فإنه يستطيع تذكر (٨) كلمات؛ ويرجع هذا التفاوت في تذكر المعلومات مقارنة بالعمر إلى زيادة كفاءة وفاعلية عملية معالجة المعلومات مع التقدم في العمر، وذلك بفضل التغيرات البيولوجية والفسيولوجية التي تطرأ على دماغ الفرد أثناء نموه. وبشكل عام تتراوح الذَّاكرة العاملة ما بين (٥-٩) وحدات. (خفاجي،٢٠٠٥؛ Heitz et al ,2008) ويوضح الجدول التالي سعة الذَّاكرة العاملة مقارنة بالعمر الزمني.

جدول (١)

العمر الزمني بالسنوات	سعة الذَّاكرة العاملة		المتوسط
	الحد الأدنى	الحد الأقصى	
قبل ٥ سنوات	١	٣	٢
من ٥-١٤	٣	٧	٥
١٤ سنة فأكثر	٥	٩	٧

(الدويني،٢٠١٨، ص. ٢١٣)

كما تزداد مهارات الذَّاكرة العاملة بازدياد العمر حتَّى ١٩ عامًا ثمَّ تأخذ في الانخفاض مع التقدم في العمر.

٢- **شكل التخزين:** تخزن المعلومات الواردة على شكل سمعي، وبصري، ومكاني؛ حيث يشير علماء النفس أن الذَّاكرة العاملة تحتوي على نظامين أو أكثر من نظم تخزين المعلومات المستقلة عن بعضها البعض، كما أن الذَّاكرة العاملة تتضمن مكانًا يُمكن أن تتكامل فيه المعلومات الواردة من أماكن مختلفة في فهم كلي موقف معين يسمى بالحاجز العرضي كما أطلق عليه "باديلي".

٣- **المدة:** التجارب التي قام بها بيرسون وبيترسون يعتقد علماء النفس أن زمنها كان بين ٥-٢٠ ثانية، وكان التفسير للفترة الزمنية القصيرة للذاكرة العاملة هو التشوش والاضمحلال؛ إذ إنَّ بعض المعلومات المخزنة في الذَّاكرة العاملة تضمحل إذا لم يتم معالجتها. (علام، ٢٠١٢، ص.٥٨)

٤- **الذَّاكرة العاملة مرتبطة** ارتباطًا وثيقًا بالذكاء العام، وبالتالي تزداد الذَّاكرة العاملة عند المتفوقين، وتقل عند ذوي صعوبات التعلم. (ماجدة، ٢٠٠٩،ص.٢٣).

سادسًا: شروط الذَّاكرة:

يتطلب التوظيف الجيد للذاكرة عدة عوامل تساهم في تنشيطها وتشجيعها على القيام بواجبها على أكمل وجه ويحدد (أبو الديار، ٢٠١٢ ؛ ضافري، ٢٠١٩) شروط الذَّاكرة وهي على النحو التالي:

- **الانتباه:** يعد الانتباه شرط أساسي لتسجيل المعلومات، فالشخص المنتبه ينغلق على العالم الخارجي حتَّى يركز على ما يهمه زيادة على أنه يخفض من نشاطه المألوف عند ظهور شيء ذي أهمية حتَّى ينتقي التنبيهات المهمة، وبهذا يتمكن من الاستجابة لها، وهذا ما يجعله أول خطوة لسيكولوجية الإدراك.
- **التنظيم:** هو عامل يؤثر على عملية تسجيل المعلومات وتذكرها، فالتنظيم الجيد للمعارف والمفاهيم يؤدي إلى استدعاء وتذكر جيدًا.
- **التركيز:** كلما كان التركيز جيدًا كان تسجيل المعلومات أعمق وهو يعتمد على الانتباه.
- **الحاجة والاهتمام:** كل فرد له حاجة إلى الإشارة والتنبيه، فهي تشير إلى مستويات نشاطه الحسي والإدراك وتجعله يهتم بالأشياء التي تشبع وتلبي احتياجاته.
- **الحافز:** وهي الرغبة العامة لإنجاز بعض الأهداف.
- **المستوى العقلي:** يتأثر التذكر بمستوى ذكاء الفرد، فالأفراد ضعاف العقول تكون لديهم ذاكرة ضعيفة وهذا يتضح من خلال العمليات العقليَّة المكونة لنشاط الذَّاكرة، وعلى العكس نجد أن الأفراد الأذكياء يتمتعون بذاكرة قوية.
- **الجنس:** تتفوق الإناث غالبًا على الذكور من مستواهن العمري نفسه، ويتضح ذلك من خلال اختبارات الذَّاكرة.

- **المستوى العمري:** تتأثر فاعلية التذكر بعمر الفرد على التذكر، تصل الذَّاكرة إلى قمتها في العشرينات ثمَّ تتدهور ببطء حتَّى سنّ الخامسة والأربعين، وفي التدهور الأسرع بعد الخامسة والأربعين.

تعقيب:

ممَّا سبق يتضح أن الذَّاكرة العاملة هي المفهوم الحديث للذاكرة قصيرة المدى، وأنها ليست مكانًا ولا أرفقًا ساكنة للاحتفاظ المؤقت بالمعلومات، ولكن هي ذاكرة نشطة، تقوم باستقبال وحفظ البيانات ومعالجتها وتعديلها واسترجاعها، وأنها متعددة المكونات ولديها سعة محدودة، وتلعب دورًا مهمًّا في نمو شخصية الطفل فهي مفتاح الوظيفة المعرفيَّة ومدخلًا للنمو؛ لارتباطها بالقدرة على التعلم، فبدون ذاكرة لا يكون هناك تعلم ولا نمو، وقوتها تتنبأ بمستوى ذكاء عالٍ وبمستوى استعداد مرتفع لدخول الطفل إلى المدرسة؛ وبالتالي إذا أصيبت بأي قصور أو خلل سوف يؤدي إلى صعوبة في التعلم والحد من نمو وتقدم الطفل؛ ولذلك كان من واجب البيئة أن تعمل على تنشيط ذاكرة الطفل والعمل على إبعاد كل ما يؤثر سلبًا عليها لكي ينمو بشكل سوي وطبيعي، لأنَّ من أهداف التربية، تهيئة البيئة التربويَّة المناسبة التي تشجع على النمو الطبيعي للطفل، والعمل أيضًا على إبعاد الطفل عن العوامل التي من شأنها إعاقة النمو الطبيعي له؛ ولهذا جاء البحث الحالي لدراسة مدى تأثير استخدام الأجهزة الذكيَّة على الذَّاكرة العاملة لدى طفل الروضة، والوقوف على مدى نفعها وضررها له ؛من أجل المساهمة في توفير بيئة آمنة وداعمة ومشجعة لنمو قدرات واستعدادات طفل الرَّوضة.

وأخيرًا يُمكن القول بأنَّ دافعيَّة الإنجاز هي أساس التعلم الفعَّال، ومفتاح النجاح والنمو، وسمة من سمات المتفوقين، والذَّاكرة العاملة ترتبط هي الأخرى بالقدرة على التعلم وبدونها لا يحدث تعلم ولا نمو، وعلى هذا فدافعيَّة الإنجاز الجيدة والذَّاكرة العاملة القوية لا يتحققان إلا من خلال بيئة تربوية داعمة ومشجعة خالية من العوامل المعيقة للنمو.

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تمَّت صياغة فروض البحث على النحو التالي:

فروض البحث:

١- تُوجد علاقة ارتباطيَّة عكسيَّة ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين استخدام الأجهزة الذكيَّة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة.

٢- تُوجد علاقة ارتباطيَّة عكسيَّة ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين استخدام الأجهزة الذكيَّة والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة.

٣- تُوجد علاقة ارتباطيَّة موجبة ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين الذَّاكرة العاملة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة.

٤- لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة تبعًا لمتغير النوع (الذكور، الإناث) على مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لدى طفل الرَّوضة.

٥- تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة تبعًا لمتغير النوع (الذكور، الإناث) على مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لدى طفل الرَّوضة لصالح الإناث.

٦- لا تُوجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا في دافعيَّة الإنجاز لدى أطفال الرَّوضة باختلاف نِسبة استخدام أطفال الروضة للأجهزة الذكيَّة".

٧- لا تُوجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا في الذَّاكرة العاملة لدى أطفال الرَّوضة باختلاف نِسبة استخدام أطفال الروضة للأجهزة الذكيَّة.

٨- تُوجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا في دافعيَّة الإنجاز لدى أطفال الرَّوضة باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة لصالح من هم (أقل من ساعة إلى ساعة) يومياً.

٩- تُوجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا في الذَّاكرة العاملة لدى أطفال الرَّوضة باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة لصالح من هم (أقل من ساعة إلى ساعة) يومياً .

إجراءات البحث:

يتناول هذا الجزء الإجراءات المنهجية والميدانيَّة للبحث والتي تتضمن وصف المنهج، العينة، الأدوات المستخدمة، والأساليب الإحصائيَّة المستخدمة لمعالجة النتائج التي تمَّ التوصل إليها بعد تطبيق الأدوات.

أولًا: منهج البحث:

اتبعت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءَمته لطبيعة البحث الحالي وأهدافه؛ لوصف العلاقة بين استخدام الأجهزة الذكيَّة وبين كلٍّ من دافعيَّة الإنجاز والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة.

ثانيًا: مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع عينة البحث في المعاهد الأزهرية بمنطقة مدينة نصر بالقاهرة للعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م، واختارت الباحثة بالطريقة العمدية روضة معهد عايضة العازمي النموذجي؛ ويرجع اختيار تلك الرَّوضة لتعاون إدارة الرَّوضة والمعلمات مع الباحثة لتطبيق أدوات البحث، وكذلك ملاءَمة أعداد الأطفال بالروضة، وقد روعي عند اختيار عينة البحث أن يتحقق بها الجوانب الآتية:

- أن يتراوح العمر الزمني لكلِّ أفراد العينة ما بين (٤-٦) سنوات.
- ألا يكون من أطفال عينة الدراسة ممَّا يعانون من إعاقات صحية.

وانقسمت عينة البحث إلى:

١- **العينة الاستطلاعية للبحث:** تكوَّنت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) طفلًا وطفلة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٦) سنوات من أطفال الرَّوضة خارج العينة الأساسيَّة من أطفال روضة معهد الشهداء الأربعة، وأطفال روضة المنطقة الثامنة؛ وذلك للتحقق من ثبات وصدق أدوات البحث.

٢- **العينة الأساسيَّة للبحث:** تمَّ اختيار عينة الدراسة الأساسيَّة من أطفال روضة معهد عايضة العازمي ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٦) سنوات؛ حيث بلغ عدد عينة الدراسة (٢٠٠) طفلٍ وطفلة ممن يستخدمون الأجهزة الذكيَّة يومياً طبقًا لنتائج استمارة جمع المعلومات الموجهة لأمهات أطفال الرَّوضة، وكان المتوسط الحسابي لعمر العينة الأساسيَّة هو (٥.٢١) وبانحراف معياري (٠.٤٧).

ثالثًا: أدوات البحث:

تعتبر عملية اختيار وتصميم أدوات القياس المناسبة التي تتفق مع أهداف البحث والمشكلة من أهم الخطوات في أي بحث علمي، وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات لجمع البيانات وهي على النحو التالي:

١- استبانة جمع معلومات عن استخدام أطفال الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة من وجهة نظر الأمهات. (إعداد /الباحثة)

٢- مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة. (إعداد /الباحثة).

٣- مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة. (إعداد/ الباحثة)

وسوف تقوم الباحثة بتناول هذ الأدوات بشكل مفصل وهي كالآتي:

[١] استبانة جمع معلومات عن استخدام أطفال الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة من وجهة نظر الأمهات. (إعداد /الباحثة)

الهدف من الاستبانة: هو التعرُّف على نسب استخدام طفل الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة/ والتعرُّف على كلٍّ من الأجهزة المفضلة لطفل الرَّوضة / التطبيقات المفضلة لطفل الرَّوضة / المدة التي يتعرض لها طفل الرَّوضة.

كما تشتمل الاستبانة على البيانات الأساسيَّة للطفل من حيث الاسم، النوع، العمر، بالإضافة إلى أنَّ متن الاستبانة يحتوي على البنود الآتية:

- أنواع الأجهزة الذكيَّة التي يستخدمها طفل الروضة.
- التطبيقات المفضلة لدى طفل الرَّوضة.
- المدة التي يتعرض لها طفل الروضة.

تمَّ تطبيق الاستبانة على أمهات أطفال الرَّوضة بمعهد عايضة العازمي بشكل فردي.

[٢] مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة. (إعداد/ الباحثة).

أولًا: هدف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرُّف على مستوى دافعيَّة الإنجاز لدى أطفال الرَّوضة.

ثانيًا: خطوات تصميم المقياس:

إعداد وتصميم المقياس المستخدم في البحث الحالي أخذ مراحل مختلفة وهي كالتالي:

١- قامت الباحثة بالاطلاع على:

- الأطر النظريَّة والأدبيات النفسيَّة المرتبطة بدافعية الانجاز.
- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت دافعيَّة الإنجاز.

- المقاييس التي تناولت دافعيَّة الإنجاز، وقد لاحظت الباحثة عدم وجود مقاييس مصورة لدافعية الإنجاز لفئة طفل الرَّوضة، كما أنَّ هذه المقاييس لا تحتوي على أبعاد دافعيَّة الإنجاز المراد دراستها في البحث الحالي (المثابرة، الإتقان، الاعتماد على النفس)، وهناك عددٌ من المقاييس تمَّ الرجوع إليها والاستفادة منها في إعداد مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة، **وهي:**
  - مقياس دافعيَّة الإنجاز (إعداد/ قشقوش ومنصور، ١٩٧٩)
  - اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. (إعداد/ عبد الفتاح، ١٩٨٧)
  - مقياس دافعيَّة الإنجاز. (إعداد / خليفة، ٢٠٠٦)
  - مقياس الدافع للإنجاز للأطفال. (إعداد/ سويسي،٢٠٠٧)
  - مقياس سلوك الإنجاز. (إعداد / عبد المجيد،٢٠١٠)
  - مقياس دافعيَّة الإنجاز. (إعداد/ خليفة، ٢٠١٢)
  - مقياس الدافع للإنجاز. (إعداد/ سالم وآخرون، ٢٠١٢)
  - مقياس دافعيَّة الإنجاز. (إعداد/ أمين، ٢٠١٨)

٢- تمَّ تجميع هذه المقاييس وتفريغ أبعادها الرئيسة، وبنود هذه الأبعاد، ومفتاح تصحيحها للاستفادة منها في تصميم مقياس البحث الحالي، وقد استفادت الباحثة من هذه المقاييس في تحديد أبعاد مقياس البحث الحالي، وكذلك في صياغة عبارات مقياس البحث الحالي.

٣- ثمَّ قامت الباحثة بوضع هذه العبارات في مواقف مصورة وواضحة ومعبرة.

ثالثًا: إعداد المقياس في صورته الأوَّلية

١- تمَّ إعداد المقياس بحيث يكون مصورًا ويكون مناسبًا لطفل الرَّوضة، وقد راعت الباحثة عدة أمور منها ما يلي:

١/أ- مناسبة الصور والرسومات للخصائص النمائيَّة لطفل الرَّوضة من حيث:

- نموه العقلي (بحيث يستطيع أن يعي ويدرك ما تعبر عنه الصورة).
- نموه اللغوي (بحيث يتمكن الطفل من أن يعبر ويتحدث).

١/ب- صياغة العبارات بشكل مناسب من حيث:

- أن تكون مفردات العبارات بسيطة وملائمة لقاموس الطفل ونموه اللغوي والعقلي.
- أن تكون محددة في معناها بحيث لا تحمل أكثر من معنى؛ ممَّا يؤدي إلى تشتت الانتباه.
- أن تكون مستمدة من حياة الطفل الحقيقية أثناء حياته اليومية.

٢- قامت الباحثة برسم المواقف التي تمَّ اختيارها وتمَّ إخراج المقياس في صورة بطاقات؛ لاستخدامها مع الأطفال في تطبيق البحث الحالي.

٣- تحديد طريقة القياس؛ حيث إنه يتمّ بشكل فردي كل طفل على حدة.

تحكيم المقياس:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأوَّلية على مجموعة من الأساتذة المحكّمين؛ لمعرفة مدى تحقيق المقياس للهدف المنوط منه؛ أي بيان صدقه، وقد أرفق بالمقياس خطاب يبين الهدف من المقياس واستمارة للحكم على مفرداته من حيث:

أ- مدى ارتباط بنود المقياس المصور بدافعيَّة الإنجاز قيد البحث الحالي.

ب- مدى مناسبة العبارة (الصياغة اللفظيَّة) لأطفال الرَّوضة في سنّ (٤-٦) سنوات.

ج- مدى ملاءَمة صور المقياس المقترح مع العبارات اللفظيَّة.

د- مدى وضوح صور المقياس بالنسبة للطفل.

نتائج التحكيم:

- اتفقت آراء السَّادة المحكّمين على استخدام مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لأطفال الرَّوضة، كما اتفقت على مدى وضوح الصور والألوان وتعبيرها عن مواقف المقياس.
- وكانت هناك عدة مقترحات اتفقت عليها آراء السَّادة المحكّمين والتي أخذت في الاعتبار، وتمَّ على ضوئها إجراء بعض التعديلات اللازمة كتغيير بعض المواقف والعبارات بأخرى أكثر مناسبة للتعبير عن أبعاد دافعيَّة الإنجاز، وتعديل صياغة بعض المفردات، ويشير جدول (٢) إلى التعديلات التي تمَّت في مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور بناءً على آراء السَّادة المحكّمين إلى أن وصل المقياس إلى صورته النهائية وهذه المقترحات على النحو التالي:

جدول (٢) تعديلات السَّادة المحكّمين لمقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة

أبعاد المقياس	قبل التعديل (الصورة الأوّلية)	بعد التعديل (الصورة النهائية)	نوع التعديل
البُعد الأول: المثابرة	٤ب- تشترك لو أصحابك اشتركوا بس.	٤ب- تشترك لو أصحابك اللي بتحبهم اشتركوا بس.	إضافة
	٤ ج – لا تشترك	٤ ج – ترفض الاشتراك.	اعادة صياغة
	٥- لو عملت المعلمة مسابقة بينكم في الرسم هتعمل إيه؟	٥-لو اشتركت انت وأصحابك بمسابقة في الرسم تحب تعمل إيه؟	إعادة صياغة
البُعد الثالث: الاعتماد على النفس	٢٣ ب – تعيط وبعدين تبنيه.	٢٣ب- تعيط وتبنيه من تاني.	إعادة صياغة

تعليمات تطبيق المقياس:

١- تقوم الباحثة بتهيئة الطفل والتحدث معه قبل تطبيق المقياس كأن تسأله عن اسمه مثلًا، وأن تذكر له بأنَّ هذا المقياس عبارة عن مجموعة من الحكايات سوف تحكيها له.

٢- ضرورة أن تجلس الباحثة في مكان هادئ يسمح للطفل بالاستماع الجيد لمفردات المقياس والإجابة عليها.

٣- تعرض الباحثة المفردة بصوت واضح.

٤- تؤكد الباحثة على الطفل أنه لا تُوجد مواقف صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن استجابته للموقف.

٥- تترك الباحثة الحرية للطفل في اختيار استجابته للمواقف بدون التأثير عليه.

طريقة تطبيق المقياس:

يتمّ تطبيق المقياس بصورة فردية مع كل طفل؛ حيث تقوم الباحثة بعرض بطاقات كل موقف على الطفل، والموقف له ثلاث استجابات (أ) استجابة تعبر عن مستوى مرتفع من دافعيَّة الإنجاز، (ب) استجابة تعبر عن مستوى متوسط من دافعيَّة الإنجاز، (ج) استجابة تعبر عن مستوى منخفض من دافعيَّة الإنجاز، ثمَّ تقوم الباحثة بتوجيه الأسئلة الشفوية المرتبطة بالموقف للطفل وإعطائه الوقت الكافي لاختيار الاستجابة التي تنطبق عليه، وعليه أن يختار من بين الثلاث استجابات، وعندما يختار الطفل الإجابة المناسبة له، تقوم الباحثة بوضع علامة أمام الاستجابة التي قام الطفل باختيارها في ورقة الإجابات الخاصة بها، ثمَّ تنتقل الباحثة على الموقف التالي وهكذا بالنسبة لباقي المواقف في المقياس.

تصحيح المقياس:

يتمّ تصحيح المقياس على ثلاث درجات.

- إذا اختار الطفل المستوى المرتفع (أ) يأخذ ثلاث درجات.
- إذا اختار الطفل المستوى المتوسط (ب) يأخذ درجتين.
- إذا اختار الطفل المستوى المنخفض (ج) يأخذ درجة واحدة.

الدرجة الكلية للمقياس هي:٧٢

- الدرجة العليا هي ٧٢
- الدرجة الصغرى هي ٢٤

زمن التطبيق:

لم تحدد الباحثة وقتًا لتطبيق المقياس على الأطفال، فقد أتاحت الباحثة الفرصة للأطفال للإجابة على جميع مواقف المقياس دون التقيد بزمن محدد.

رابعًا: الدراسة الاستطلاعية:

بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكّمون المتخصصون تمَّ أخذ موافقة الجهات المعنية لتطبيق المقياس.

إجراء الدراسة الاستطلاعية:

بعد تصميم المقياس في صورته الأوَّلية قامت الباحثة بتطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية وقوامها (٣٠) طفلًا وطفلة من أطفال الرَّوضة، من المستوى الأول والثاني بمرحلة رياض الأطفال في عمر (٤-٦) سنوات.

هدف تطبيق المقياس هو:

- التأكد من مدى وضوح مفردات المقياس، وملاءَمتها لطفل الرَّوضة.
- مدى وضوح الصور الخاصة بالمقياس وألوانها بالنسبة للطفل.
- تحديد المواقف التي تحتاج إلى الحذف أو الإضافة أو التعديل.
- حساب الخصائص السيكومتريَّة للمقياس.

خامسًا: المقياس في صورته النهائية:

بعد تطبيق المقياس في العينة الاستطلاعية فقد أسفرت نتائجها عن الآتي:

- وضوح الصور وألوانها، ووضوح محتواها ومدى تعبيرها عن المواقف المعروضة على الطفل.

بهذا أصبح مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة في صورته النهائيَّة؛ حيث يتكون من ثلاثة أبعاد، هم (المثابرة، الإتقان، الاعتماد على النفس) ولكل بُعد من أبعاد دافعيَّة الإنجاز (٨) مواقف تقيسها؛ حتَّى يكون إجمالي عدد مواقف المقياس (٢٤) موقفًا ويوضح الجدول التالي توزيع المواقف على أبعاد مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة داخل المقياس.

جدول (٣) توزيع المواقف على أبعاد مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة

م	الأبعاد	أرقام العبارات
١	المثابرة	١-٨
٢	الإتقان	٩-١٦
٣	الاعتماد على النفس	١٧-٢٤
	المجموع	٢٤

سادسًا: الخصائص السيكومتريَّة لمقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة:

أولًا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للمفردات:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومتريَّة بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد وجدول (٤) يُوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد على مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة (ن = ٣٠)

المثابرة		الإتقان		الاعتماد على النفس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٢٢**	٩	٠.٤٢١**	١٧	٠.٥٢٨**
٢	٠.٤٥١**	١٠	٠.٥٣٢**	١٨	٠.٦٣٢**
٣	٠.٥٥١**	١١	٠.٦٣٢**	١٩	٠.٤٢١**
٤	٠.٥٠٧**	١٢	٠.٤١٧**	٢٠	٠.٤٩٨**
٥	٠.٦٢١**	١٣	٠.٥٩٦**	٢١	٠.٥٣٢**
٦	٠.٤٥١**	١٤	٠.٥٠٨**	٢٢	٠.٦٢٠**
٧	٠.٥٨٧**	١٥	٠.٦٣٣**	٢٣	٠.٥١٦**
٨	٠.٦٢٣**	١٦	٠.٤٠٠**	٢٤	٠.٥٨٢**

**** دالَّة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (٤) أنَّ كل مفردات مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)؛ أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تمَّ حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، وجدول (٥) يُوضح ذلك:

جدول (٥)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
١	المثابرة	–			
٢	الإتقان	٠.٦٩٥**	–		
٣	الاعتماد على النفس	٠.٥٤١**	٠.٥٢٨**	–	
الدرجة الكلية		٠.٥٦٣**	٠.٦١٧**	٠.٥١٣**	–

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٥) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالَّة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ممَّا يدلُّ على تمتع مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة بالاتساق الداخلي.

ثانيًا: الصدق:

١- صدق المحكّمين:

قامت الباحثة بعرض الأداة في صورتها الأوّلية على (٧) من المحكّمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية ورياض الأطفال؛ وذلك بهدف دراسة عبارات كل بُعد من أبعاد المقياس في ضوء التعريف الإجرائي له، وكذلك الهدف من المقياس، وقد تمَّ الإبقاء على العبارات التي جاءت نِسبة اتفاق المحكّمين عليها ٨٠٪ فأكثر، وتمَّ حذف بعض العبارات وتعديل بعضها في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكّمون؛ حيث انتهى عدد العبارات إلى (٢٤) عبارة موزعين على ثلاثة أبعاد.

ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق المحكّمين على أبعاد مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة.

جدول (٦)

نسب اتفاق المحكين على أبعاد مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة (ن=٧)

م	أبعاد المقياس	عدد المتفقين	نِسبة الاتفاق
١	**المثابرة**	٧	١٠٠٪
٢	**الإتقان**	٧	١٠٠٪
٣	**الاعتماد على النفس**	٧	١٠٠٪

٢- القدرة التمييزية:

تمَّ استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقيسها (مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومتريَّة في الدرجة الكلية للمقياس تنازليًّا، وتمَّ حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الإرباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والإرباعي الأدنى والجدول (٧) يُوضح ذلك:

جدول (٧)

القدرة التمييزية لمقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة (ن = ٣٠)

الأبعاد	الإرباعي الأعلى ن=٨				الإرباعي الأدنى ن=٨				قيمة z	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
المثابرة	١٩.٧٥	١.٤٩	١٢.١٩	٩٧.٥٠	١٠.٦٣	١.٠٦	٤.٨١	٣٨.٥٠	٣.٣٨٣	٠.٠١
الإتقان	١٨.١٣	٢.٣٦	١٢.١٩	٩٧.٥٠	١٠.١٣	١.٢٥	٤.٨١	٣٨.٥٠	٣.٣٨٣	٠.٠١
الاعتماد على النفس	١٨.٣٨	٢.٢٦	١٢.١٩	٩٧.٥٠	١٠.١٣	١.٤٦	٤.٨١	٣٨.٥٠	٣.٣٧٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	٥٦.٢٥	٣.٠١	١٢.١٩	٩٧.٥٠	٣٠.٨٨	٢.٧٥	٤.٨١	٣٨.٥٠	٣.٣٧٨	٠.٠١

يتضح من جدول (٧) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) وفي اتجاه المستوى الميزاني القوي؛ ممَّا يعني تمتع مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة بقدرة تمييزية عالية.

ثالثًا: الثبات:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومتريَّة، وتمَّ استخراج معاملات الارتباط بين درجات العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالَّة عند (٠.٠١)؛ ممَّا يشير إلى أنَّ مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك في جدول (٨):

جدول (٨)

نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
المثابرة	٠.٧٥١	٠.٠١
الإتقان	٠.٨٢٨	٠.٠١
الاعتماد على النفس	٠.٨١٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٨٠٦	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٨) وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة، والدرجة الكلية له؛ ممَّا يدلُّ على ثباته، ويؤكِّد ذلك صلاحية مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا . كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبيان ذلك في جدول (٩):

جدول (٩)

معاملات ثبات مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	الأبعاد	معامل ألفا – كرونباخ
١	المثابرة	٠.٧٩٥
٢	الإتقان	٠.٧٦٩
٣	الاعتماد على النفس	٠.٧٨٢
	الدرجة الكلية	٠.٨٠٨

يتضح من جدول (٩) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة؛ ممَّا يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يُمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

تمَّ تطبيق مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة على عينة التحقق من الكفاءة السيكومتريَّة، وتمَّ تصحيح المقياس، ثمَّ تجزئته إلى قسمين: القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكلِّ طفل على حدة، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة؛ حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في جدول (١٠):

جدول (١٠)

مُعاملات ثبات مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
١	المثابرة	٠.٨٦٥	٠.٨١٢
٢	الإتقان	٠.٨٧١	٠.٨٢٦
٣	الاعتماد على النفس	٠.٨٥١	٠.٧٩٥
	الدرجة الكلية	٠.٨٧٩	٠.٨٣٤

يتضح من جدول (١٠) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بُعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان؛ ممَّا يدلُّ على أن مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

[٣] مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة (إعداد / الباحثة):

أولًا: هدف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرُّف على مستوى الذَّاكرة العاملة لدى أطفال الرَّوضة.

ثانيًا: خطوات تصميم المقياس:

إعداد وتصميم المقياس المستخدم في البحث الحالي أخذ مراحل مختلفة وهي كالتالي:

قامت الباحثة بالاطلاع على:

- الأطر النظريَّة والأدبيات النفسيَّة المرتبطة بالذاكرة العاملة.

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الذَّاكرة العاملة مثل دراسة (هنيدة، ٢٠٢١)، ودراسة (عبد الحافظ،٢٠٢٢) ودراسة (خليفة،٢٠٢٣)، ودراسة (البلاوي، ٢٠٢٣)، ودراسة (بوبكر، شيماء،٢٠٢٣).
- المقاييس التي تناولت الذَّاكرة العاملة.

وهناك عددٌ من المقاييس تمَّ الرجوع إليها والاستفادة منها في إعداد مقياس الذَّاكرة العاملة لطفل الرَّوضة، **وهي:**

- ❖ اختبار الذَّاكرة العاملة (إعداد/ Baddely,2002)
- ❖ مقياس الذَّاكرة العاملة (إعداد/ سعيد، ٢٠٠٦)
- ❖ اختبارات الذَّاكرة العاملة (إعداد/ إبراهيم، ٢٠٠٩)
- ❖ مقياس الذَّاكرة العاملة (إعداد / عبد الجواد، ٢٠١١)
- ❖ مهام الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة (إعداد / الأنصاري، سليمان، ٢٠١٣)
- ❖ اختبار الذَّاكرة العاملة (إعداد/ كامل، ٢٠١٥)
- ❖ مقياس الذَّاكرة العاملة (إعداد/ بن يحيى، ٢٠١٥)
- ❖ مقياس مهام الذَّاكرة العاملة (تخزين – معالجة). (إعداد/ الزغبي،٢٠١٦)
- ❖ مقياس مهام الذَّاكرة العاملة (تخزين – معالجة). (إعداد / مسعد، ٢٠٢١)
- ❖ مقياس مهام الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة (إعداد/ خليفة وآخرون، ٢٠٢٣)
- ❖ مقياس الذَّاكرة اللفظيَّة العاملة (إعداد / البلاوي، ٢٠٢٣)

٤- تمَّ تجميع هذه المقاييس وتفريغ أبعادها الرئيسية لها وبنود هذه الأبعاد ومفتاح تصحيحها للاستفادة منها في تصميم مقياس البحث الحالي، وقد استفادت الباحثة من هذه المقاييس في تحديد أبعاد مقياس البحث الحالي وصياغة عباراته، بالإضافة إلى التعرُّف على تعليمات تطبيق المقياس.

تحكيم المقياس:

تمَّ إعداد الصورة المبدئية للمقياس بحيث يتكوَّن من أربعة أبعاد هم: (الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة، الذَّاكرة العاملة البصريَّة، المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة، المعالج المركزي)

ولكل بُعد من الأبعاد عددًا من المهمات التي تقيسها مبينة على النحو التالي:

- بُعد الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة: يتكوَّن من (٨) مهمات.
- بُعد الذَّاكرة العاملة البصريَّة: يتكوَّن من (٨) مهمات.
- بُعد المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة: يتكوَّن من (٨) مهمات.
- بُعد المعالج المركزي: يتكون من (١٠) مهمات.

حيث يكون إجمالي المهمات للمقياس ككل هو (٣٤).

- قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من السَّادة المحكّمين في مجال علم النفس والتربية؛ وذلك بهدف التأكد من مناسبة مفردات المهام في كل اختبار لقياس الذَّاكرة العاملة لدى أطفال الرَّوضة، وتحديد العبارات التي تحمل أكثر من معنى، وكذلك الغامضة.

- وفي ضوء آراء السَّادة المحكّمين وإعادة الصياغة بلغت مفردات مهمات أبعاد الذَّاكرة العاملة (٣٤) مهمة، موزعين على النحو التالي: حيث يتكوَّن البُعد الأول: الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة من (٨) مهمات، والبُعد الثاني: الذَّاكرة العاملة البصريَّة من (٨) مهمات، والبُعد الثالث: المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة من (٨) مهمات، والبُعد الرابع: المعالج المركزي من (١٠) مهمات.
- تمَّ تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية ومن غير العينة الأساسيَّة والمكونة من (٣٠) طفلًا وطفلة من أطفال الرَّوضة؛ وذلك لتجريبه واختبار صلاحيته، واستخراج الخصائص السيكومتريَّة الخاصة به.

ويوضح الجدول التالي بعض التعديلات التي أجريت على مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة في ضوء آراء السَّادة المحكّمين والدراسة الاستطلاعية

جدول (١١)

تعديلات مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة

أبعاد المقياس	قبل التعديل (الصورة الأوَّلية)	بُعد التعديل (الصورة النهائية)	نوع التعديل
البُعد الأول: اختبار الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	**٣- مطرقة- قلم – كتاب – استيكة**	**٣-حصان -قلم – كتاب – استيكة**	إبدال
البُعد الرابع: المعالج المركزي	**٢٨- الحمامة ليها.....**	**٢٨-الحمامة عندها.....**	إعادة صياغة

- **تصحيح المقياس:** يتمّ تصحيح المقياس على درجتين.
  - الإجابة الصحيحة تأخذ (٢)
  - الإجابة الخاطئة تأخذ (١)

الدرجة الكلية للمقياس ٦٨

الدرجة العليا للمقياس = ٦٨

والدرجة الصغرى للمقياس = ٣٤

- الخصائص السيكومتريَّة لمقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة.

أولًا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للمفردات:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومتريَّة بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد، وجدول (١٢) يُوضح ذلك:

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد على مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة (ن = ٣٠)

الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة		الذَّاكرة العاملة البصريَّة		المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة		المعالج المركزي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٨٤**	٩	٠.٥٨٢**	١٧	٠.٤٦٢**	٢٥	٠.٦١٢**
٢	٠.٤٨٧**	١٠	٠.٦٢١**	١٨	٠.٥٨٢**	٢٦	٠.٤٨٧**
٣	٠.٦٢٣**	١١	٠.٥٢٤**	١٩	٠.٦٣٢**	٢٧	٠.٦٣٠**
٤	٠.٤٥٢**	١٢	٠.٦٣٢**	٢٠	٠.٥٧٧**	٢٨	٠.٤٦٢**
٥	٠.٦٣٢**	١٣	٠.٥٤٢**	٢١	٠.٦٣٢**	٢٩	٠.٤٠٨**
٦	٠.٥٨٤**	١٤	٠.٤٧١**	٢٢	٠.٥٢٨**	٣٠	٠.٦٣٢**
٧	٠.٤٢١**	١٥	٠.٣٨٧**	٢٣	٠.٦٣٢**	٣١	٠.٥٢١**
٨	٠.٦٢٥**	١٦	٠.٥٩٨**	٢٤	٠.٥٧١**	٣٢	٠.٦٣٣**
						٣٣	٠.٤٧٤**
						٣٤	٠.٦٣٢**

**** دالَّة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (١٢) أنَّ كل مفردات مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)؛ أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تمَّ حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، وجدول (١٣) يُوضح ذلك:

جدول (١٣)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلية
١	الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	-				
٢	الذَّاكرة العاملة البصريَّة	٠.٥٦٢**	-			
٣	المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة	٠.٨٤٧**	٠.٦٢٣**	-		
٤	المعالج المركزي	٠.٦٩٥**	٠.٥٣٥**	٠.٥٧٨**	-	
الدرجة الكلية		٠.٧٥٤**	٠.٦٩٥**	٠.٦٣٢**	٠.٦٢٨**	-

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (١٣) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالَّة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ ممَّا يدلُّ على تمتع مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة بالاتساق الداخلي.

ثانيًا: الصدق:

١- صدق المحكّمين:

قامت الباحثة بعرض الأداة في صورتها الأوَّلية على (٧) من المحكّمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية ورياض الأطفال؛ وذلك بهدف دراسة عبارات كل بُعد من أبعاد المقياس في ضوء التعريف الاجرائي له، وكذلك الهدف من المقياس، وقد تمَّ الإبقاء على العبارات التي جاءت نِسبة اتفاق المحكّمين عليها ٨٠٪ فأكثر، وتمَّ حذف بعض العبارات وتعديل بعضها في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكّمون؛ حيث انتهى عدد العبارات إلى (٣٤) عبارة موزعين على أربعة أبعاد.

ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق المحكّمين على أبعاد مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة.

جدول (١٤)

نسب اتفاق المحكمين على أبعاد مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة(ن=٧)

م	أبعاد المقياس	عدد المتفقين	نِسبة الاتفاق
١	الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	٧	١٠٠٪
٢	الذَّاكرة العاملة البصريَّة	٧	١٠٠٪
٣	المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة	٧	١٠٠٪
٤	المعالج المركزي	٧	١٠٠٪

- القدرة التمييزية:

تمَّ استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقسها (مقياس الذَّاكرة العاملة المصور

لطفل الرَّوضة)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومتريَّة في الدرجة الكلية للمقياس تنازليا، وتمَّ حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الإرباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والإرباعي الأدنى، وجدول (١٥) يُوضح ذلك:

جدول (١٥)

القدرة التمييزية لمقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة (ن=٣٠)

الأبعاد	الإرباعي الأعلى ن=٨			الإرباعي الأدنى ن=٨			قيمة z	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الذَّاكرة العاملة اللفظيّة	١٣.٣٨	١.٣٠	١٢.٠٠	٩٦.٠٠	١٠.٣٨	١.٤١	٥.٠٠	٤٠.٠٠	٢.٩٨٣	٠.٠١
الذَّاكرة العاملة البصريَّة	١٣.٣٨	١.٣٠	١٢.١٩	٩٧.٥٠	١٠.٠٠	١.٣١	٤.٨١	٣٨.٥٠	٣.١٣٨	٠.٠١
المفكرة الفضائيَّة – المكانيّة	١٣.٧٥	١.٠٤	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٩.٢٥	١.٠٤	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٣٩١	٠.٠١
المعالج المركزي	١٧.١٣	١.٢٥	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	١١.٣٨	٠.٩٢	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٤٢٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٥٧.٦٣	٢.٨٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٤١.٠٠	٢.٦٧	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٣.٤٠١	٠.٠١

يتضح من جدول (١٥) أن الفرق بين الميزانين القوي والضعيف دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) وفي اتجاه المستوى الميزاني القوي؛ ممَّا يعني تمتع مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة بقدرة تمييزية عالية.

ثالثًا: الثبات:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومتريَّة، وتمَّ استخراج معاملات الارتباط بين درجات العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالَّة عند (٠.٠١)؛ ممَّا يشير إلى أنَّ مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك في جدول (١٦):

جدول (١٦)

نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	٠.٨٢١	٠.٠١
الذَّاكرة العاملة البصريَّة	٠.٧٩٥	٠.٠١
المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة	٠.٨١٧	٠.٠١
المعالج المركزي	٠.٧٧٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٨٠٦	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (١٦) وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس الذَّاكرة العاملة المصور

لطفل الرَّوضة، والدرجة الكلية له؛ ممَّا يدلُّ على ثباته، ويؤكِّد ذلك صلاحية مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا . كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبيان ذلك في جدول (١٧):

جدول (١٧)

معاملات ثبات مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	الأبعاد	معامل ألفا – كرونباخ
١	الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	٠.٧٤٧
٢	الذَّاكرة العاملة البصريَّة	٠.٧٩٥
٣	المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة	٠.٧٨٢
٤	المعالج المركزي	٠.٧٧١
	الدرجة الكلية	٠.٨٠٧

يتضح من خلال جدول (١٧) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة؛ ممَّا يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة، وبناءً عليه يُمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

تمَّ تطبيق مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة على عينة التحقق من الكفاءة السيكومتريَّة، وتمَّ تصحيح المقياس، ثمَّ تجزئته إلى قسمين: القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكلِّ طفل على حدة، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة؛ حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في جدول (١٨):

جدول (١٨)

مُعاملات ثبات مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
١	الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	٠.٨٥١	٠.٨٢٤
٢	الذَّاكرة العاملة البصريَّة	٠.٨٧٩	٠.٥٣٧
٣	المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة	٠.٨٦٩	٠.٧٩٦
٤	المعالج المركزي	٠.٨٧٠	٠.٨٣٧
	الدرجة الكلية	٠.٨٧٩	٠.٨٤٦

يتضح من جدول (١٨) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بُعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان؛ ممَّا يدلُّ على أن مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لطفل الرَّوضة يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وهنا أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق في الدراسة الأساسيَّة.

رابعًا: الأساليب الإحصائيَّة

اعتمد البحث في تحليل النتائج على برنامج SPSS,26

واستخدمت الباحثة أساليب المعالجة الإحصائيَّة الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار "ت".
- تحليل التباين الأحادي.

خامسًا: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

الفرض الأول: ينصُّ على أنه:

"تُوجد علاقة ارتباطيَّة عكسيَّة ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين استخدام الأجهزة الذكيَّة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمَّ حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل من استخدام الأجهزة الذكيَّة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة، وجدول (١٩) يُوضح ذلك:

جدول (١٩)

قيم معاملات الارتباط بين استخدام الأجهزة الذكيَّة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة (ن = ٢٠٠)

دافعيَّة الإنجاز	استخدام الأجهزة الذكيَّة	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المثابرة	-٠.٦٢٥	٠.٠١
الإتقان	-٠.٧١٤	٠.٠١
الاعتماد على النفس	-٠.٥٩٨	٠.٠١
الدرجة الكلية	-٠.٦٠٧	٠.٠١

يتضح من جدول (١٩) وجود علاقة عكسيَّة ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين استخدام الأجهزة الذكيَّة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة، وهذا يجيب عن السؤال الأول للبحث، ويتحقق صحة الفرض الأول.

تفسير ومناقشة الفرض الأول:

يتضح من جدول (١٩) أن هناك علاقة ارتباطيَّة عكسيَّة ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين استخدام الأجهزة الذكيَّة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة؛ وهذا يعني أنه كلما زاد طفل الرَّوضة من استخدامه للأجهزة الذكيَّة انخفضت دافعيَّة الإنجاز لديه.

ويُمكن تفسير التأثير السلبي لاستخدام طفل الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة على دافعيَّة الإنجاز لديه **للأسباب الآتية:**

- ❖ إنَّ استخدام طفل الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة يجعله يتعرض لتطبيقات تلك الأجهزة بمحتوياتها المختلفة، وأشارت نتائج البحث الحالي إلى أن **التطبيقات المفضلة** لدى طفل الرَّوضة كانت كالتالي (الألعاب الإلكترونية بنسبة٦٣٪، اليوتيوب بنسبة١٧٪، سناب شات بنسبة ٨٪، مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة ٨٪، تحفيظ القرآن بنسبة ٤٪)؛ وبالتالي تُعد الألعاب الإلكترونية التطبيق المفضل والأكثر شيوعًا بين أطفال الروضة، وتتسبب هذه الألعاب في ظهور العديد من المشكلات الاجتماعيَّة والنفسيَّة، مثل: الإصابة بالعزلة الاجتماعيَّة والانطواء، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (قويدر، ٢٠١٢) وأضافت إليها دراسة (البقمي، ٢٠١٧) التخريب والعنف، التقصير في أداء الواجبات الأكاديمية، الاتكالية، التقليد الأعمى للشخصيات، كما أشارت نتائج

دراسة (عزيز، وكريز، ٢٠٢١) إلى أن الأجهزة الذكيَّة تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكيَّة لدى الأطفال كالعدوان، وضعف التواصل الاجتماعي واتفقت معها دراسة (حمودة، ٢٠١٩)، كما أشارت دراسة (عطير، ٢٠٢٠) إلى أن الأجهزة الذكيَّة تسبب الإصابة بالكسل والخمول والتأثير السلبي على وظائف الدماغ، واتفقت معها دراسة (القواسمة، ٢٠٢١)؛ وبالتالي فإنَّ التعرض لشاشات الأجهزة الذكيَّة وتطبيقاتها تؤدي إلى ظهور الاضطرابات النفسيَّة، والتي بدورها تؤدي إلى اضطرابات سلوكيَّة وانفعاليَّة وهذا ما أشارت إليه دراسة (Lemola el at.,2015).

وجدير بالذكر إلى أن مشكلة العنف التي تسببها الأجهزة الذكيَّة تؤدي بدورها إلى خفض دافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة وهذا ما أشارت إليه دراسة (توفيق، ٢٠٠٨).

ومن هنا يتضح أن تعرض طفل الروضة للأجهزة الذكيَّة يؤدي إلى توفير البيئة المعيقة والمناخ النفسي والاجتماعي السلبي الذي يولد لدى الطفل الإحساس بالتوتر والقلق، وفقد الإحساس بالأمن والأمان؛ وهذا يعمل على إعاقة نمو دافعيَّة الإنجاز لديه. (خليفة، ٢٠٠٣؛ خليفة ٢٠٠٦)

❖ ومن الأسباب التي تفسر التأثير السلبي لاستخدام طفل الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة على دافعيَّة الإنجاز لديه إلى أنها تؤدي إلى نقص التفاعل والتواصل الاجتماعي بين الطفل وبين أفراد أسرته، ونقص النقاشات العائلية والإصابة بالعزلة الاجتماعيَّة والانطواء وهذا ما أشارت إليه دراسة (قويدر، ٢٠١٢)، (البقمي، ٢٠١٧)، (عزيز، وكريز، ٢٠٢١)، ونقص التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى تدني مستوى الحوار والمناقشة، وهذا ما أشارت إليه دراسة (عطير، ٢٠٢٠)، (الصقعي، ٢٠١٥)،

(الحويلة، ٢٠١٤)، بالإضافة إلى حرمان الطفل من ممارسة الألعاب المختلفة، التي تعمل على توسيع دائرة معارفه، وإقامة علاقات اجتماعيَّة مع الآخرين (عبد الفتاح، ٢٠٠٨، ص. ٤٥).

وبالتالي يؤثر نقص التفاعل الاجتماعي بين الطفل والآخرين على دافعيَّة الإنجاز بالسلب؛ لأنَّ دافعيَّة الإنجاز تنمو من خلال التفاعلات الاجتماعيَّة الإيجابيَّة ومن خلال الحوار والمناقشة مع الأخرين ،خاصة أن طفل الرَّوضة يُعد في مرحلة النمو الجسدي والعقلي، وفي مرحلة تكوين العلاقات والتواصل مع المجتمع، والخبرات الأوَّلية للطفل مهمة فإذا كانت إيجابية واستطاع أن يحقق إنجازات فهذا يكون داعمًا لسلوكيات منجزة أخرى والعكس صحيح، كما أن الدافعية إلى الإنجاز تظهر بصورة أكثر تكرارًا وقوة في الأُسر التي تشجع الأطفال على الاستقلال في سنّ مبكر من حياتهم. (الشربيني وصادق،٢٠٠٠، ص. ٤٠)

- ❖ كما تعزو هذه النتيجة إلى أن استخدام طفل الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة يُعد دافعًا للطفل للعيش حياة أكثر كسلًا وخمولًا، لأنها تقلل من ممارسة الطفل للأنشطة الحيوية، مثل: اللعب الخارجي في الهواء الطلق، والقيام بالتمارين الجسدية وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة كلٍّ من (عطير، ٢٠٢٠)، (عيسى، ٢٠٢٢)، (حمودة، ٢٠١٩)، (القواسمة، ٢٠٢١)؛ وبالتالي تنخفض دافعيَّة الإنجاز لديه؛ لأنها بذلك تُخفض من حركة ونشاط الطفل، وتخفض من طاقته التي يحتاجها لإنجاز المهام المطلوبة.

كما أن كثرة تعرض طفل الرَّوضة لشاشات الأجهزة الذكيَّة يؤدي إلى حدوث توترات عصبية، للإفراز المفرط لهرمون الكورتيزول (هرمون الإجهاد

والتعب والتوتر)، وهرمون الأدرينالين وهرمون النورادرينالين يولد عند المتصفح سرعة الغضب والعدوانية، وظهور اضطرابات نفسيَّة وعقليَّة. (Smahel et al. , 2015 ؛ Lemola, et al .,2015 Judge , 2005)؛ ممَّا يغلب على الطفل العصبية والخمول والكسل.

- ومن الأسباب التي تفسر التأثير السلبي لاستخدام طفل الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة على دافعيَّة الإنجاز لديه إلى أن استخدامها لفترات كبيرة تؤدي إلى إصابة الأطفال بالاتكالية وعدم تحمل المسؤولية، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (البقمي، ٢٠١٧)، والاتكالية تؤدي إلى انخفاض دافعيَّة الإنجاز؛ لأنَّ دافعيَّة الإنجاز تحتاج من الطفل أن يكون قادرًا على التحمل والاعتماد على النفس لكي يستطيع إنجاز وتحقيق الأهداف بنفسه دون الاعتماد على الآخرين.
- كما أن استخدام طفل الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة يؤدي إلى شعور الأطفال باللامبالاة والبلادة، وصعوبات في التعامل مع الأطفال الآخرين Divan (et al.,2012)، واللامبالاة والبلادة تؤدي إلى انخفاض دافعيَّة الإنجاز؛ لأنها تخفض من رغبة الطفل وشغفه في تنفيذ المهام والأنشطة.
- كما أن استخدام طفل الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة يؤدي إلى خفض جودة النوم، وانخفاض في عدد ساعات النوم؛ ممَّا يؤثر ذلك بالسلب على جميع وظائف جسم الطفل، وخاصة أن طفل الرَّوضة في مرحلة حساسة وفي مرحلة نمو يحتاج فيها إلى ما يكفي من النوم، وهذا ما أشارت إليه دراسة كلٍّ من (Almuaigel et al., 2021)، (العنزي، ٢٠١٣)، (Ortega-Mohedano, & Pinto-Hernández,2021)، Sohn (et al.,2019

وهذا يرجع إلى أن استخدام الأجهزة الذكيَّة لفترات طويلة يُسبب انخفاضًا في مستويات الميلانين، أحد الهرمونات المهمة في عملية تنظيم عملية النوم، والانخفاض في مستويات الميلانين يجعل عملية الخلود إلى النوم صعبة. (Marquses,2013 ؛ Hawkins,2014)

- ❖ كما أشارت بعض الدراسات إلى الجوانب السلبية الأخرى لاستخدام الأجهزة الذكيَّة وهي امتصاص الجسم والدماغ للأشعة الكهرومغناطيسية ومن الممكن أن تسبب هذه الموجات مخاطر في المستقبل بشكل عام على الأطفال؛ لأنهم الأكثر عرضة لتلك المخاطر نظرًا لعدم نضج جهازهم العصبي، بالإضافة لاضطرابات النوم والقلق؛ ممَّا يؤثر على حالاتهم النفسية ومن الممكن أن يدخلهم في حالات غضب وتوتر. (حمودة، ٢٠١٩، ص. ٢٣)
- ❖ إضافة إلى ما سبق فإنَّ استخدام طفل الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة، يؤدي إلى تشتت الانتباه وضعف التركيز والشرود الذهني والبلادة والتأثير السلبي على الصحة الذهنيَّة والمعرفيَّة وهذا ما أشارت إليه دراسة (عيسى وعزيزي وفطناسي،٢٠٢٢)، ودراسة (القواسمة،٢٠٢١)، (Divan et al.,2012)

وأخيرًا يُمكن القول مما لا شكَّ فيه، أن اكتساب دافعيَّة الإنجاز يحدث في فترة الطفولة المبكرة، فكل طفل يمتلك طاقات كامنة تحتاج إلى بيئة مشجعة، محفزة، آمنة لمساعدة هذه الطاقات على الانطلاق والخروج وتكوين الدوافع؛ وبالتالي تمتع الطفل بنمو طبيعي وسوي، ولكن مع استخدام أطفال الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة من شأنها أن تعمل على إعاقة النمو في جميع نواحي شخصيته؛ حيث التأثير السلبي على الجانب العقلي فيظهر

الشرود الذهني وتشتت الانتباه وضعف الانتباه، والتأثير السلبي على الجانب النفسي والاجتماعي فتظهر المشكلات والاضطرابات، المتمثلة في الانطواء، العدوانية، عدم تحمل المسؤولية والاتكالية، والقلق والتوتر والخوف والغضب، والتأثير السلبي على الجانب الصحي؛ وعلى هذا فان استخدام الأجهزة الذكية تجعل بيئة الطفل التي يعيش فيها بيئة خصبة لإعاقة طاقاته وقدراته وإضعاف دافعيَّة الإنجاز لديه.

وبهذا يتحقق صحة الفرض الأول.

الفرض الثاني: ينصُّ على أنه:

"تُوجد علاقة ارتباطيَّة عكسيَّة ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين استخدام الأجهزة الذكيَّة والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمَّ حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل من استخدام الأجهزة الذكيَّة والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة، وجدول (٢٠) يُوضح ذلك:

جدول (٢٠)

قيم معاملات الارتباط بين استخدام الأجهزة الذكيَّة والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة (ن = ٢٠٠)

الذَّاكرة العاملة	استخدام الأجهزة الذكيَّة	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	-٠.٦٩٧	٠.٠١
الذَّاكرة العاملة البصريَّة	-٠.٧٩٤	٠.٠١
المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة	-٠.٥١٧	٠.٠١
المعالج المركزي	-٠.٦٤٢	٠.٠١
الدرجة الكلية	-٠.٥٨٩	٠.٠١

يتضح من جدول (٢٠) وجود علاقة عكسيَّة ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين استخدام الأجهزة الذكيَّة والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة، وبهذا يجيب عن السؤال الثاني، ويحقق صحة الفرض الثاني.

تفسير ومناقشة الفرض الثاني:

باستقراء النتيجة الموضحة في جدول (٢٠) يتضح لنا صحة الفرض الثاني والذي ينصُّ على "**تُوجد علاقة ارتباطيَّة عكسيَّة ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين استخدام الأجهزة الذكيَّة والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة**".

وهذا يدلُّ على وجود علاقة ارتباطيَّة عكسيَّة دالَّة إحصائيًّا بين استخدام الأجهزة الذكيَّة والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة؛ ممَّا يعني أنه كلما ازداد طفل الرَّوضة من استخدامه للأجهزة الذكيَّة انخفضت قدرات الذَّاكرة العاملة لديه.

وهذا يُمكن تفسيره إلى أن التعرض لشاشات الأجهزة الذكيَّة تؤدي إلى الاضطرابات النفسيَّة والسلوكيَّة والانفعاليَّة وهذا ما أشارت إليه دراسة (Lemola et al., 2015)

وتؤدي الاضطرابات الانفعاليَّة إلى إضعاف سعتي الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصريَّة المكانيَّة لدى الطفل وهذا ما أشارت إليه دراسة (الزمراوي والباعدي، ٢٠٢٢)؛ لأنَّ الاضطرابات الانفعاليَّة السلبيَّة القويَّة تلفت الانتباه بقوة وتشتت الانتباه للانشغال بها، وتعيق التركيز على أي موضوع سواها وهذا ما أشارت إليه دراسة (Goulmane ,2000)؛ وبالتالي عندما يتأثر الانتباه والتركيز بشكل سلبي فهذا يؤدي إلى إضعاف قدرات الذَّاكرة العاملة؛ لأنَّ الانتباه شرط أساسي لتسجيل المعلومات وأول خطوة لسيكولوجية الإدراك، وكلما كان التركيز جيدًا كان تسجيل المعلومات أعمق وهو بدوره يعتمد على الانتباه. (أبو الديار، ٢٠١٢ ؛ ضافري، ٢٠١٩)

إضافة إلى ما سبق فإنَّ استخدام الأجهزة الذكيَّة يؤدي إلى تشتت الانتباه وضعف التركيز والشرود الذهني والتأثير السلبي على الصحة الذهنيَّة والمعرفيَّة وهذا ما أشارت إليه دراسة (عيسى وعزيزي وفطناسي،٢٠٢٢)، ودراسة (القواسمة، ٢٠٢١)، فشاشات الأجهزة تعتبر عدوًا للنمو الذهني للطفل؛ حيث كشفت عديدٌ من الدراسات أن الأشعة الكهرومغناطيسية تؤدي إلى عدم اكتمال نمو الطفل؛ ممَّا يزيد حساسيته للترددات الراديوية، ويقلل من كفاءة وظائف الدماغ ومنها قدرات الذَّاكرة العاملة التي تقوم "بالاحتفاظ بالشيء لفترة وجيزة في العقل، ثمَّ استخدام هذه المعلومات لبعض العمليات الذهنية الأخرى. (James ,2003)، (Divan etal.,2012)، ويعود ضعف التركيز إلى المشاهدات السريعة للمقاطع والصور الموجودة في الألعاب

والتطبيقات؛ الأمر الذي يؤدي إلى تخزينها في عقل الطفل واسترجاعها حتَّى بعد التوقف عن المشاهدة واللعب؛ ممَّا يسبب تشتته وضعف تركيزه. (حمودة، ٢٠١٩، ص. ٦).

كما أشارت دراسة (Hutton el at.,2020) أن هناك ارتباطًا بين زيادة استخدام الوسائط القائمة على الشاشة، مقارنةً بالمبادئ التوجيهية لـ APA، وانخفاض السلامة الهيكلية الدقيقة للمواد البيضاء في الدماغ التي تدعم اللغة ومهارات القراءة والكتابة الناشئة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل الرَّوضة؛ وبالتالي تؤثر سلبًا على النمو المعرفي للطفل بشكل عام والذاكرة العاملة بشكل خاص.

وبهذا يتحقق صحة الفرض الثاني:

الفرض الثالث: ينصُّ على أنه:

"تُوجد علاقة ارتباطيَّة موجبة ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين الذَّاكرة العاملة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمَّ حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل من الذَّاكرة العاملة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة، وجدول (٢١) يُوضح ذلك:

جدول (٢١)

قيم معاملات الارتباط بين الذَّاكرة العاملة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة (ن = ٢٠٠)

الذَّاكرة العاملة	دافعيَّة الإنجاز			
	المثابرة	الإتقان	الاعتماد على النفس	الدرجة الكلية
الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	٠.٥٨٥**	٠.٥٩٢**	٠.٦٩٥**	٠.٦٠٤**
الذَّاكرة العاملة البصريَّة	٠.٤٦٢**	٠.٥٤١**	٠.٥٧٤**	٠.٥٣٢**
المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة	٠.٦٣٢**	٠.٥٣٢**	٠.٤٤٧**	٠.٥٧٢**
المعالج المركزي	٠.٦٢٤**	٠.٤٧١**	٠.٤٩٣**	٠.٥١٩**
الدرجة الكلية	٠.٤٧١**	٠.٥٦٩**	٠.٥٠٤**	٠.٥٨٣**

**** دالَّة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (٢١) وجود علاقة طردية ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الذَّاكرة العاملة ودافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة؛ وهذا يجيب عن السؤال الثالث، ويحقق صحة الفرض الثالث.

تفسير ومناقشة الفرض الثالث:

تشير هذه النتيجة على أن هناك علاقة طردية بين الذَّاكرة العاملة وبين دافعيَّة الإنجاز؛ أي كلما كانت الذَّاكرة العاملة نشطة وقوية كانت دافعيَّة الإنجاز أعلى والعكس صحيح، ويمكن تفسير ذلك إلى أن دافعيَّة الإنجاز تحتاج من طفل الرَّوضة إلى تركيز وانتباه وبدون التركيز والانتباه لا يستطيع إكمال وإنجاز المهام المكلف بها، والعكس صحيح إذا كان هناك تشتت للانتباه وقلة تركيز؛ فإنَّ ذلك يؤدي إلى الفشل في إنجاز المهام؛ نظرًا لعدم قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات وعدم قدرته على اتباع التعليمات؛ وبالتالي انخفاض الدافعية للإنجاز؛ لأنَّ تعرض الطفل في مرحلة مبكرة من حياته للفشل سيكون له تأثيرًا سلبيًا على إنجازاته اللاحقة، فتعلم الدافعية للإنجاز يتمّ من خلال الخبرات المبكرة للطفل، ويظل الطفل ذا حساسية لنجاحه أو فشله المبكر. (Russell,1984)

وإذا فشل الطفل في خبراته المبكرة فينشأ لديه الخوف من الفشل وسينمو ويكون هناك دافع لتجنب الفشل، وبالتالي سيكون العائد سلبيًا فتنخفض الدافعية للإنجاز وهذا ما أشار إليه "ماكيلاند". (العميان، ٢٠٠٥؛ Beck,2000)

كما يرجع الارتباط الإيجابي بين الذَّاكرة العاملة وبين دافعيَّة الإنجاز إلى أن من شروط الذَّاكرة العاملة الجيدة هو الانتباه والتركيز الجيد؛ وذلك لأنَّ **الانتباه:** هو شرط أساسي لتسجيل المعلومات، فالشخص المنتبه ينغلق عن العالم الخارجي حتَّى يركز على ما يهمه زيادة على أنه يخفض من نشاطه المألوف عند ظهور شيء ذي أهمية حتَّى ينتقي التنبيهات المهمة، وبهذا يتمكن من الاستجابة لها، وهذا ما يجعله أول خطوة لسيكولوجية الإدراك، و**كذلك أيضًا التركيز** فكلما كان التركيز جيدًا كان تسجيل

المعلومات أعمق وهو يعتمد بدوره على الانتباه . (أبو الديار، ٢٠١٢؛ ضافري، ٢٠١٩)

ومن ناحية أخرى فإنَّ دافعيَّة الإنجاز من أبعادها هو (الإتقان) الذي يعتمد بشكل أساسي على **التركيز والانتباه** لإنجاز المهام المطلوبة بشكل متقن وجيد، ويشير (عدس، ٢٠٠٤، ص. ٢٠٨) إلى أن دافعيَّة الإنجاز تعبر عن مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه.

وبالتالي إذا تأثر الانتباه والتركيز بالسلب فهذا يؤثر سلبًا على الذَّاكرة العاملة، فلا يستطيع الطفل الانتباه إلى التعليمات اللازمة، وعدم قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات؛ ممَّا ينعكس سلبًا على قدرته لإنجاز المهام المطلوبة منه، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Swanson el at.,2009) والتي توضح أن الذَّاكرة العاملة تساهم كعامل أساسي في إنجاز الأطفال لعددٍ من المهارات التعليميَّة المهمة، فهناك علاقة ارتباطيَّة بين قدرات الذَّاكرة العاملة للأطفال وإنجازهم الأكاديمي في المدرسة كالقراءة، واكتساب مهارات الحساب، وفي هذا السياق أشارت دراسة Aronen,el at (2005,) إلى أن الأداء الجيد للذاكرة العاملة المكانيَّة قد ارتبط بالنجاح والإنجاز الأكاديمي، وأن الأطفال ذوي الأداء المنخفض في الذَّاكرة العاملة، وخاصة الذَّاكرة السمعيَّة المكانيَّة، يواجهون صعوبات أكاديميَّة وسلوكيَّة أكثر من الأطفال ذوي الأداء الجيد للذاكرة العاملة.

وجدير بالذكر أن كلًّا من الذَّاكرة العاملة المنخفضة ودافعيَّة الإنجاز المنخفضة سمة من سمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والعكس صحيح، فالذاكرة القوية والدافعية المرتفعة سمة من سمات المتفوقين الناجحين؛ وبهذا يتحقق صحة الفرض الثالث.

الفرض الرابع: ينصُّ على أنَّه:

"لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة تبعًا لمتغير النوع (الذكور، الإناث) على مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لدى طفل الرَّوضة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمَّ استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، وجدول (٢٢) يُوضح ذلك:

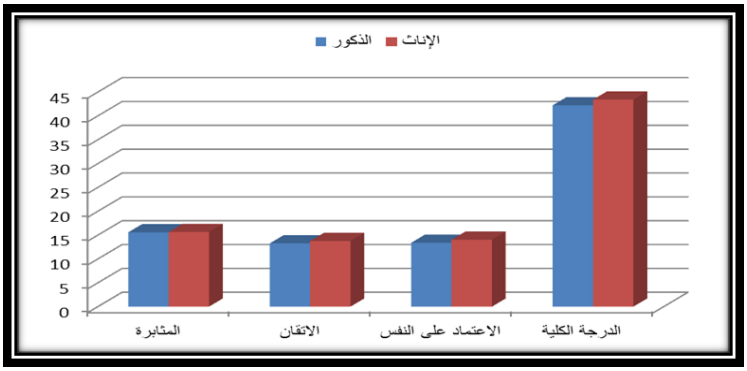
جدول (٢٢)

الفروق في درجة دافعيَّة الإنجاز المصور لدى طفل الرَّوضة بين الذكور والإناث (ن = ٢٠٠)

الأبعاد	الذكور ن = ١٠٠		الإناث ن = ١٠٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المثابرة	١٥.٥٧	٥.١١	١٥.٦٣	٥.١٥	٠.٠٨٣	غير دالَّة
الإتقان	١٣.٢٥	٤.١٧	١٣.٧٥	٢.٧٦	٠.٩٩٩	غير دالَّة
الاعتماد على النفس	١٣.٣٨	٤.٤٩	١٤.٠٢	٣.٣٤	١.١٤٣	غير دالَّة
الدرجة الكلية	٤٢.٢٠	١٣.٥٠	٤٣.٤٠	١٠.٧٠	٠.٦٩٦	غير دالَّة

يتبين من جدول (٢٢) أنه لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في درجة دافعيَّة الإنجاز المصور؛ حيث كانت قيمة (ت) على التوالي = (٠.٠٨٣، ٠.٩٩٩، ١.١٤٣، ٠.٦٩٦) في المثابرة، الإتقان، الاعتماد على النفس، والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز المصور، وهي جميعًا غير دالَّة إحصائيًّا؛ وبذلك يكون الفرض الرابع للدراسة قد تحقق بجميع الأبعاد.

والشكل البياني (١) يُوضح ذلك:



شكل (١)

الفروق في درجة دافعيَّة الإنجاز بين الذكور والإناث

تفسير ومناقشة الفرض الرابع:

باستقراء النتيجة الموضحة في جدول (٢٢) وشكل (١) نجد أنها تشير إلى عدم وجود فروقٍ بين أفراد عينة الدراسة (ذكور/ وإناث) على مقياس دافعيَّة الإنجاز المصور لطفل الرَّوضة؛ وهذا يجيب عن السؤال الرابع، ويتحقق صحة الفرض الرابع.

يرجع عدم وجود فروقٍ في دافعيَّة الإنجاز لدى أطفال الرَّوضة (الذكور/ الإناث) إلى أن دافعيَّة الإنجاز تتأثر مستواها بالتكوين الثقافي

والاجتماعي للبيئة التي يعيش فيها طفل الرَّوضة بغضّ النظر عن كونه ذكرًا أم أنثى؛ وأدى تقارب المستويات الاجتماعيَّة والثقافيَّة للأسر التي يعيش فيها هو الأطفال إلى عدم ظهور فروق بينهم في دافعيَّة الإنجاز.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (توفيق، ٢٠٠٨) والتي أشارت إلى عدم وجود فروقٍ في دافعيَّة الإنجاز لدى الجنسين، كما اتفقت مع نتائج دراسة (عبد المجيد، ٢٠١٠)، في أنه لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين الذكور والإناث على مقياس سلوك الإنجاز لطفل الرَّوضة فيما يتعلق بمكون سلوك الإنجاز الاجتماعي، واختلفت معها في أنها أشارت إلى أنه يُوجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين الذكور والإناث على مقياس سلوك الإنجاز لطفل الرَّوضة فيما يتعلق بمكون سلوك الإنجاز الأكاديمي لصالح الذكور.

كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عطية،٢٠١٩) والتي أشارت إلى وجود فروقٍ في الدافعية للتعلم ترجع وفقا لعامل الجنس لصالح الإناث.

الفرض الخامس:

ينصُّ الفرض على أنَّه "**تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة تبعًا لمتغير النوع (الذكور، الإناث) على مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لدى طفل الرَّوضة لصالح الإناث**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمَّ استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، وجدول (٢٣) يُوضح ذلك:

جدول (٢٣)

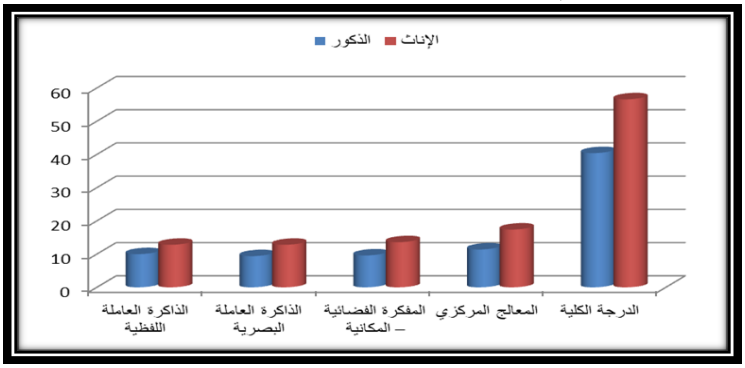
الفروق في درجة الذَّاكرة العاملة المصور لدى طفل الرَّوضة بين الذكور والإناث (ن = ٢٠٠)

الأبعاد	الذكور ن = ١٠٠		الإناث ن = ١٠٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	١٠.٠٠	١.٤٢	١٢.٨٠	١.١٧	١٥.١٩٩	٠.٠١
الذَّاكرة العاملة البصريَّة	٩.٤٠	١.٠٢	١٢.٨٠	١.١٧	٢١.٨٣٧	٠.٠١
المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة	٩.٦٠	١.٠٢	١٣.٦٠	١.٠٢	٢٧.٥٩٦	٠.٠١
المعالج المركزي	١١.٤٠	٠.٨٠	١٧.٤٠	١.٠٢	٤٦.٠٥٩	٠.٠١
الدرجة الكلية	٤٠.٤٠	٢.٨١	٥٦.٦٠	٢.٩٥	٣٩.٧٠٦	٠.٠١

يتبين من جدول (٢٣) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في درجة الذَّاكرة العاملة المصور في اتجاه الإناث؛ حيث كانت قيمة (ت) على التوالي = (١٥.١٩٩، ٢١.٨٣٧، ٢٧.٥٩٦، ٤٦.٠٥٩، ٣٩.٧٠٦) في الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة، الذَّاكرة العاملة

البصريَّة، المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة، المعالج المركزي، والدرجة الكلية للذاكرة العاملة، وهي جميعًا دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ وبذلك يكون الفرض الخامس للدراسة قد تحقق بجميع الأبعاد.

والشكل البياني (٢) يُوضح ذلك:



شكل (٢)

الفروق في درجة الذَّاكرة العاملة بين الذكور والإناث

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الخامس:

باستقراء النتيجة الموضحة في جدول (٢٣) وشكل (٢) فإنه يتضح لنا صحة الفرض الخامس والذي ينصُّ على "تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة تبعًا لمتغير النوع (الذكور، الإناث) على مقياس الذَّاكرة العاملة المصور لدى طفل الرَّوضة لصالح الإناث".

وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى وجود فروقٍ بين أفراد عينة الدراسة (ذكور/ وإناث) على مقياس الذَّاكرة العاملة لطفل الرَّوضة لصالح الإناث؛ أي أن الإناث يتفوقن على الذكور في الذَّاكرة العاملة.

ويُمكن تفسير ذلك النتيجة وفقًا لما ذهب إليه كولب وويشاو (Kolb &Whishaw,2003) إلى أن هذه الفروق بين الذكور والإناث تكون

ضمن خمسة أسباب رئيسية، متعلقة بأثر الهرمونات على وظائف الدماغ، والاختلافات الجينية، ومعدل النضج، والعوامل البيئيَّة، والأساليب المعرفيَّة المفضلة لدى كل من الذكور والإناث وفي هذا الصدد تقول(Kimura,1992) إنَّ تنظيم المهمات المعرفيَّة في الجانب الأيسر من الدماغ يختلف لدى النوعين الاجتماعيين، فالإناث يستعملن الأجزاء الأمامية من فص الدماغ الأيسر، في حين يستعمل الذكور الأجزاء الخلفية منه؛ وهذا قد يعطي الإناث تفوقًا في مجال المهمات اللغوية كون الأجزاء الأمامية من الفص الأيسر تساهم أكثر من الأجزاء الخلفية في المهمات اللغوية. (الحمورى وخصاونة،٢٠١١، ص. ٢٣١)

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عمار، ٢٠٢٢)؛ حيث تشير نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في أداء المهمات التي تتطلب سرعة إدراكية، وكذلك تلك التي تتطلب طلاقة لفظية، في حين يتفوق الذكور على الإناث في أداء المهمات التي تتطلب علاقات مكانية وتلك التي تتطلب منطقًا رياضيًّا.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (حسن،٢٠١٦) والتي أكدت عدم وجود فروقٍ بين الجنسين في الذَّاكرة العاملة.

الفرض السادس:

ينصُّ الفرض على أنَّه "**لا تُوجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا في دافعيَّة الإنجاز المصور لدى أطفال الرَّوضة باختلاف نِسبة استخدام الأطفال للأجهزة الذكيَّة**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي، وجدول (٢٤) يُوضح ذلك.

جدول (٢٤)

الفروق في درجة دافعيَّة الإنجاز المصور لدى أطفال الرَّوضة باختلاف نِسبة استخدام الأطفال للأجهزة الذكيَّة (ن = ٢٠٠)

الأبعاد	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيَّة
المثابرة	النوع	٤	١.٧٣٣	٠.٤٣٣	٠.٠١٦	٠.٩٩٩
	الخطأ	١٩٥	٥٢٠٦.٢٦٧	٢٦.٦٩٩		غير دالَّة
	المجموع الكلي	١٩٩	٥٢٠٨.٠٠٠			
الإتقان	النوع	٤	٥.١٠٤	١.٢٧٦	٠.١٠٠	٠.٩٨٢
	الخطأ	١٩٥	٢٤٨٤.٨٩٦	١٢.٧٤٣		غير دالَّة
	المجموع الكلي	١٩٩	٢٤٩٠.٠٠٠			
الاعتماد على النفس	النوع	٤	٣.٦٦٥	٠.٩١٦	٠.٠٥٧	٠.٩٩٤
	الخطأ	١٩٥	٣١١٨.٣٣٥	١٥.٩٩١		غير دالَّة
	المجموع الكلي	١٩٩	٣١٢٢.٠٠٠			
الدرجة الكلية	النوع	٤	١٧.٦٣٧	٤.٤٠٩	٠.٠٢٩	٠.٩٩٨
	الخطأ	١٩٥	٢٩٤٥٤.٣٦٣	١٥١.٠٤٨		غير دالَّة
	المجموع الكلي	١٩٩	٢٩٤٧٢.٠٠٠			

يتبين من جدول (٢٤) أنه لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات دافعيَّة الإنجاز المصور لدى أطفال الرَّوضة باختلاف نِسبة استخدام الأطفال للأجهزة الذكيَّة الخمسة (الهواتف الذكيَّة – الحاسب الآلي – التابلت – أي باد – لاب توب)؛ حيث كانت قيم (ف) غير دالَّة إحصائيًّا، وهذا يجيب عن السؤال السادس؛ وبذلك يكون الفرض السادس للبحث قد تحقق.

الفرض السابع:

ينصُّ الفرض على أنَّه "**لا تُوجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا في الذَّاكرة العاملة المصور لدى أطفال الرَّوضة باختلاف نِسبة استخدام الأطفال للأجهزة الذكيَّة**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي، وجدول (٢٥) يُوضح ذلك.

جدول (٢٥)

الفروق في درجة الذَّاكرة العاملة لدى أطفال الرَّوضة باختلاف نِسبة استخدام الأطفال للأجهزة الذكيَّة (ن = ٢٠٠)

الأبعاد	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيَّة
الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	النوع الخطأ المجموع الكلي	٤ ١٩٥ ١٩٩	٢٢.٥٣٨ ٧٠٥.٤٦٢ ٧٢٨.٠٠٠	٥.٦٣٤ ٣.٦١٨	١.٥٥٧	٠.١٨٧ غير دالَّة
الذَّاكرة العاملة البصريَّة	النوع الخطأ المجموع الكلي	٤ ١٩٥ ١٩٩	٨.٥٤٣ ٨٠٩.٤٥٧ ٨١٨.٠٠٠	٢.١٣٦ ٤.١٥١	٠.٥١٥	٠.٧٢٥ غير دالَّة
المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة	النوع الخطأ المجموع الكلي	٤ ١٩٥ ١٩٩	٤.٢٤٦ ١٠٠٣.٧٥٤ ١٠٠٨.٠٠٠	١.٠٦١ ٥.١٤٧	٠.٢٠٦	٠.٩٣٥ غير دالَّة
المعالج المركزي	النوع الخطأ المجموع الكلي	٤ ١٩٥ ١٩٩	٢.٥٤٠ ١٩٦٥.٤٦٠ ١٩٦٨.٠٠٠	٠.٦٣٥ ١٠.٠٧٩	٠.٠٦٣	٠.٩٩٣ غير دالَّة
الدرجة الكلية	النوع الخطأ المجموع الكلي	٤ ١٩٥ ١٩٩	١٠٦.٦٩٢ ١٤٦٦٣.٣٠٨ ١٤٧٧٠.٠٠٠	٢٦.٦٧٣ ٧٥.١٩٦	٠.٣٥٥	٠.٨٤١ غير دالَّة

يتبين من جدول (٢٥) أنه لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات الذَّاكرة العاملة المصور لدى أطفال الرَّوضة باختلاف نِسبة استخدام الأطفال للأجهزة الذكيَّة الخمسة (الهواتف الذكيَّة – الحاسب الآلي – التابلت – أي باد – لاب توب)؛ حيث كانت قيم (ف) غير دالَّة إحصائيًّا، وهذا يجيب عن الفرض السابع؛ وبذلك يكون الفرض السابع للدراسة قد تحقق.

تفسير الفرض السادس والسابع:

تشير النتائج الموضحة في كلٍّ من جدول (٢٤) وجدول (٢٥) إلى أن تأثير الأجهزة الذكيَّة على كلٍّ من دافعيَّة الإنجاز والذَّاكرة العاملة لا يختلف باختلاف نسب استخدام طفل الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة، ويُمكن تفسير ذلك في أن جميع الأجهزة الذكيَّة (الهواتف الذكيَّة – الحاسب الآلي – التابلت – أي باد – لاب توب) بها نفس المميزات التي تجذب طفل الرَّوضة لها؛ حيث إنها جميعًا أجهزة ذكية تدعم الإنترنت اللاسلكي ولها خصائص تفاعلية، ولديها القدرة على فهم ما يوجه لها من أوامر وتلبيتها بسرعة فائقة، وتصفح للإنترنت، ومدعمة بالتطبيقات المتنوعة وغيرها من الإمكانات، كما تشير نتائج الدراسة الحالية أن الهواتف الذكيَّة كانت الأكثر استخدامًا من قبل طفل الرَّوضة بنسبة ٧٠٪، الحاسب الآلي بنسبة١٢٪، التابلت بنسبة ٨ %، أي باد بنسبة ٧٪، لاب توب بنسبة ٣٪)؛ ويمكن تفسير بأن الهواتف الذكية هي أكثر الأجهزة استخداماً من قبل طفل الروضة نتيجة ملاءَمتها لاستخدام الأطفال ،ويمكن استخدامها بسهولة عن الأجهزة الأخرى، مثل: أجهزة الكمبيوتر المكتبية، أو المحمولة التقليدية.(Oliemat et al., 2018؛ Rambe,2012؛ Schindler et al. ,2017)

كما أن من مميزاتها أنها تسهل عملية التصفح في أي مكان وفي أي وقت دون الحاجة للخروج أو الانتقال من مكان إلى آخر، بالإضافة إلى تمتعه بواجهة سهلة الاستخدام قابلة للمس، وسهولة الحمل، والحجم مناسب، وانخفاض التكلفة، وهذا عكس الأدوات التكنولوجية "التقليدية" مثل أجهزة الكمبيوتر التي تتطلب مهارات حركية دقيقة للعمل بشكل صحيح، والتي غالبًا ما تكون صعبة على الأطفال الصغار، فإنَّ واجهة الأجهزة اللوحية البديهية التي تعتمد على اللمس تجعلها مناسبة لأولئك الذين تتراوح أعمارهم بين ٢ إلى ٤ سنوات (Marsh et al.,2015)

الفرض الثامن:

ينصُّ الفرض على أنَّه "**تُوجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا في دافعيَّة الإنجاز المصور لدى أطفال الرَّوضة باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة لصالح من هم (أقل من ساعة – ساعة) يومياً**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي، وجدول (٢٦) يُوضح ذلك.

جدول (٢٦)

الفروق في درجة دافعيَّة الإنجاز المصور لدى أطفال الرَّوضة باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة (ن = ٢٠٠)

الأبعاد	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيَّة
المثابرة	النوع	٢	٤٢١٦.٥٧١	٢١٠٨.٢٨٦	٤١٨.٩٢٣	٠.٠١
	الخطأ	١٩٧	٩٩١.٤٢٩	٥.٠٣٣		
	المجموع الكلي	١٩٩	٥٢٠٨.٠٠٠			
الإتقان	النوع	٢	١٤٤٨.٥٧١	٧٢٤.٢٨٦	١٣٧.٠٠٨	٠.٠١
	الخطأ	١٩٧	١٠٤١.٤٢٩	٥.٢٨٦		
	المجموع الكلي	١٩٩	٢٤٩٠.٠٠٠			
الاعتماد على النفس	النوع	٢	١٦٤٠.٥٧١	٨٢٠.٢٨٦	١٠٩.٠٨١	٠.٠١
	الخطأ	١٩٧	١٤٨١.٤٢٩	٧.٥٢٠		
	المجموع الكلي	١٩٩	٣١٢٢.٠٠٠			
الدرجة الكلية	النوع	٢	٢٠٣٤٠.٥٧١	١٠١٧٠.٢٨٦	٢١٩.٤١٢	٠.٠١
	الخطأ	١٩٧	٩١٣١.٤٢٩	٤٦.٣٥٢		
	المجموع الكلي	١٩٩	٢٩٤٧٢.٠٠٠			

يتبين من جدول (٢٦) أنه تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات دافعيَّة الإنجاز المصور لدى أطفال الرَّوضة باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة الثلاثة (أكثر من ساعتين – أكثر من ساعة إلى ساعتين – أقل من ساعة إلى ساعة) يومياً، حيث كانت قيم (ف) دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ وهذا يجيب عن السؤال الثامن، وبذلك يكون الفرض الثامن للدراسة قد تحقق.

ويوضح جدول (٢٧) الفروق باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة الثلاث (أكثر من ساعتين – أكثر من ساعة إلى

ساعتين – أقل من ساعة إلى ساعة) يومياً في دافعيَّة الإنجاز المصور من خلال حساب المتوسط الحسابي واستخدام معادلة شيفيه وذلك على النحو التالي:

جدول (٢٧)

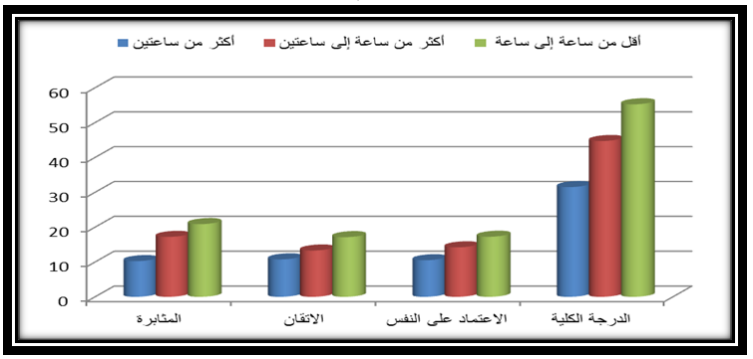
المتوسط الحسابي ومعادلة شيفيه في دافعيَّة الإنجاز باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة (ن = ٢٠٠)

الأبعاد	المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة	العدد	المتوسطات الحسابية	المقارنات (♦)	الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
المثابرة	أكثر من ساعتين	٨٠	١٠.٢٥	٢ x ١	٦.٩٦	٠.٠١
	أكثر من ساعة إلى ساعتين	٥٦	١٧.٢١	٣ x ١	١٠.٦٣	٠.٠١
	أقل من ساعة إلى ساعة	٦٤	٢٠.٨٨	٣ x ٢	٣.٦٦	٠.٠١
الإتقان	أكثر من ساعتين	٨٠	١٠.٧٥	٢ x ١	٢.٥٤	٠.٠١
	أكثر من ساعة إلى ساعتين	٥٦	١٣.٢٩	٣ x ١	٦.٣٨	٠.٠١
	أقل من ساعة إلى ساعة	٦٤	١٧.١٣	٣ x ٢	٣.٨٤	٠.٠١
الاعتماد على النفس	أكثر من ساعتين	٨٠	١٠.٥٠	٢ x ١	٣.٧١	٠.٠١
	أكثر من ساعة إلى ساعتين	٥٦	١٤.٢١	٣ x ١	٦.٧٥	٠.٠١
	أقل من ساعة إلى ساعة	٦٤	١٧.٢٥	٣ x ٢	٣.٠٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	أكثر من ساعتين	٨٠	٣١.٥٠	٢ x ١	١٣.٢١	٠.٠١
	أكثر من ساعة إلى ساعتين	٥٦	٤٤.٧١	٣ x ١	٢٣.٧٥	٠.٠١
	أقل من ساعة إلى ساعة	٦٤	٥٥.٢٥	٣ x ٢	١٠.٥٤	٠.٠١

(♦)(١) أكثر من ساعتين، (٢) أكثر من ساعة إلى ساعتين، (٣) أقل من ساعة إلى ساعة يومياً.

يتبين من جدول (٢٧) أنه تُوجد فروقٌ في المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة الثلاث (أكثر من ساعتين – أكثر من ساعة إلى ساعتين – أقل من ساعة إلى ساعة) يومياً في دافعيَّة الإنجاز، وذلك لصالح من هم (أقل من ساعة إلى ساعة) يومياً ؛ حيث كانت درجاتهم مرتفعة.

والشكل البياني (٣) يُوضح ذلك:



شكل (٣)

المتوسط الحسابي في دافعيَّة الإنجاز باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة

الفرض التاسع: ينصُّ على أنَّه:

"تُوجد فروقٌ دالَّة إحصائيًّا في الذَّاكرة العاملة المصور لدى أطفال الرَّوضة باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة" لصالح من هم (أقل من ساعة – ساعة) يومياً".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي، وجدول (٢٨) يُوضح ذلك.

جدول (٢٨)

الفروق في درجة الذَّاكرة العاملة المصور لدى أطفال الرَّوضة باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة (ن = ٢٠٠)

الأبعاد	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيَّة
الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	النوع	٢	٥٣٨.٥٣٦	٢٦٩.٢٦٨	٢٧٩.٩٧٨	٠.٠١
	الخطأ	١٩٧	١٨٩.٤٦٤	٠.٩٦٢		
	المجموع الكلي	١٩٩	٧٢٨.٠٠٠			
الذَّاكرة العاملة البصريَّة	النوع	٢	٦٣١.٣٩٣	٣١٥.٦٩٦	٣٣٣.٢٧٩	٠.٠١
	الخطأ	١٩٧	١٨٦.٦٠٧	٠.٩٤٧		
	المجموع الكلي	١٩٩	٨١٨.٠٠٠			
المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة	النوع	٢	٨٦٢.٢٨٦	٤٣١.١٤٣	٥٨٢.٨٨٨	٠.٠١
	الخطأ	١٩٧	١٤٥.٧١٤	٠.٧٤٠		
	المجموع الكلي	١٩٩	١٠٠٨.٠٠٠			
المعالج المركزي	النوع	٢	١٤٩٦.٥٧١	٧٤٨.٢٨٦	٣١٢.٦٩٣	٠.٠١
	الخطأ	١٩٧	٤٧١.٤٢٩	٢.٣٩٣		
	المجموع الكلي	١٩٩	١٩٦٨.٠٠٠			
الدرجة الكلية	النوع	٢	١٣٥١٩.٢٨٦	٦٧٥٩.٦٤٣	١٠٦٤.٧١١	٠.٠١
	الخطأ	١٩٧	١٢٥٠.٧١٤	٦.٣٤٩		
	المجموع الكلي	١٩٩	١٤٧٧٠.٠٠٠			

يتبين من جدول (٢٨) أنه تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات الذَّاكرة العاملة المصور لدى أطفال الرَّوضة باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة الثلاثة (أكثر من ساعتين – أكثر من ساعة إلى ساعتين – أقل من ساعة إلى ساعة) يومياً؛ حيث كانت قيم (ف) دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ وهذا يجيب عن السؤال التاسع، ويكون الفرض التاسع للدراسة قد تحقق.

ويوضح جدول (٢٩) الفروق باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة الثلاث (أكثر من ساعتين – أكثر من ساعة إلى ساعتين – أقل من ساعة إلى ساعة) يومياً، في الذَّاكرة العاملة المصور من خلال حساب المتوسط الحسابي واستخدام معادلة شيفيه وذلك على النحو التالي:

جدول (٢٩)

المتوسط الحسابي ومعادلة شيفيه في الذَّاكرة العاملة باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة (ن = ٢٠٠)

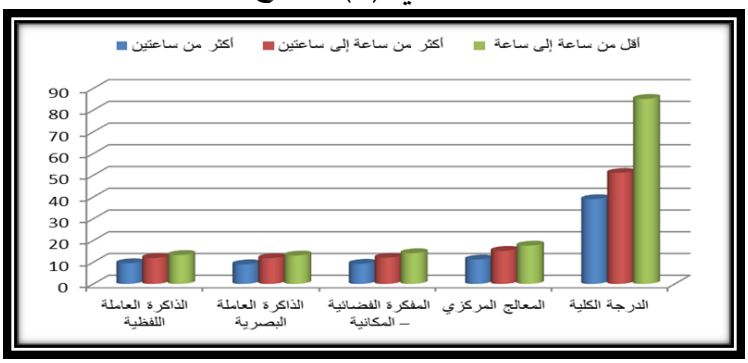
الأبعاد	المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة	العدد	المتوسطات الحسابية	المقارنات (♦)	الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة	أكثر من ساعتين	٨٠	٩.٥٠	٢ x ١	٢.٤٣	٠.٠١
	أكثر من ساعة إلى ساعتين	٥٦	١١.٩٣	٣ x ١	٣.٨١	٠.٠١
	أقل من ساعة إلى ساعة	٦٤	١٣.٣١	٣ x ٢	١.٣٨	٠.٠١
الذَّاكرة العاملة البصريَّة	أكثر من ساعتين	٨٠	٩.٠٠	٢ x ١	٢.٨٦	٠.٠١
	أكثر من ساعة إلى ساعتين	٥٦	١١.٨٦	٣ x ١	٤.٠٦	٠.٠١
	أقل من ساعة إلى ساعة	٦٤	١٣.٠٦	٣ x ٢	١.٢١	٠.٠١

(♦) (١) أكثر من ساعتين، (٢) أكثر من ساعة إلى ساعتين، (٣) أقل من ساعة إلى ساعة يومياً .

الأبعاد	المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة	العدد	المتوسطات الحسابية	المقارنات (•)	الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
المفكرة الفضائيَّة – المكانيَّة	أكثر من ساعتين	٨٠	٩.٢٥	١ x ٢	٢.٨٢	٠.٠١
	أكثر من ساعة إلى ساعتين	٥٦	١٢.٠٧	١ x ٣	٤.٥٨	٠.٠١
	أقل من ساعة إلى ساعة	٦٤	١٤.١٣	٢ x ٣	٢.٠٥	٠.٠١
المعالج المركزي	أكثر من ساعتين	٨٠	١١.٢٥	١ x ٢	٣.٩٦	٠.٠١
	أكثر من ساعة إلى ساعتين	٥٦	١٥.٢١	١ x ٣	٦.٣٨	٠.٠١
	أقل من ساعة إلى ساعة	٦٤	١٧.٦٣	٢ x ٣	٢.٤١	٠.٠١
الدرجة الكلية	أكثر من ساعتين	٨٠	٣٩.٠٠	١ x ٢	١٢.٠٧	٠.٠١
	أكثر من ساعة إلى ساعتين	٥٦	٥١.٠٧	١ x ٣	١٩.١٣	٠.٠١
	أقل من ساعة إلى ساعة	٦٤	٨٥.١٣	٢ x ٣	٧.٠٥	٠.٠١

يتبين من جدول (٢٩) أنه تُوجد فروقٌ في المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة الثلاث (أكثر من ساعتين – أكثر من ساعة إلى ساعتين – أقل من ساعة إلى ساعة) يومياً في الذَّاكرة العاملة المصور، وذلك لصالح من هم (أقل من ساعة إلى ساعة) يومياً؛ حيث كانت درجاتهم مرتفعة.

والشكل البياني (٤) يُوضح ذلك:



شكل (٤)

المتوسط الحسابي في الذَّاكرة العاملة المصور باختلاف المدة التي يقضيها طفل الرَّوضة مع الأجهزة الذكيَّة

تفسير ومناقشة الفرض الثامن والتاسع:

تشير النتائج المستقاه من جدول (٢٧)،(٢٩) وشكل(٣)، (٤) أن هناك فروق في كلاً من دافعية الانجاز والذاكرة العاملة لدى طفل الروضة، يرجع لاختلاف المدة التي يقضيها طفل الروضة مع الأجهزة الذكية وذلك لصالح من هم (أقل من ساعة – ساعة) يومياً حيث كانت مرتفعة في كلاهما، ثم بدأت بالانخفاض في المدد (أكثر من ساعة – ساعتين)،(أكثر من ساعتين)، وهذا يشير إلى أن هناك تأثير سلبي على دافعيَّة الإنجاز والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة تظهر عند استخدامه للأجهزة الذكيَّة لأكثر من ساعة يوميًّا؛ وذلك لأنَّ فترة أكثر من ساعة تُعد مدة كبيرة على طفل الرَّوضة، وفيها يتمّ إرهاق عقل الطفل وتركيزه؛ حيث يكون فيها مشدود الذهن والأعصاب؛ ممَّا يصيبه ذلك بتشتت الانتباه والإصابة بالخمول والكسل، كما أن الطفل يكون أكثر عرضة لامتصاص الجسم والدماغ

للأشعة الكهرومغناطيسية والتي تسبب هذه الموجات مخاطر عدة، لعدم تطور جهازه العصبي، بالإضافة إلى ظهور اضطرابات النوم والقلق التي تؤثر على حالته النفسيَّة والمعرفيَّة والصحيَّة كما تشير دراسة Ortega-Mohedano & Pinto-Hernández ,2021). أن الاستخدام الأطفال المكثف للأجهزة الذكيَّة يعرضهم لخطر الإصابة بمشكلات الصحة العقليَّة، وانخفاض ساعات النوم بشكل كبير، وازدياد فرص المعاناة من مشكلات الصحة البدنية مثل السمنة؛ وبالتالي فإنَّ التأثير السلبي لاستخدام طفل الرَّوضة للأجهزة الذكيَّة يبدأ بعد ساعة، واتفقت هذه النتيجة مع توصيات الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال، وتوصيات الجمعية السويدية لأطباء الأطفال، الذين أوصوا أن طفل الرَّوضة عليه ألا يستخدم الأجهزة الذكيَّة أكثر من ساعة يوميًّا، والجدول التالي يُوضح عدد الساعات المسموح بها للأطفال طبقًا لتوصيات الأكاديمية الطبية لطب الأطفال. وجدول (٣٠) يُوضح ذلك.

جدول (٣٠)

العمر بالسنوات	المدة
٠-٢	لا يسمح له
٣-٥	ساعة يوميًّا
٦-١٢	ساعتين يوميًّا
١٣-١٨	ساعتين يوميًّا

التوصيات

بعد استخلاص النتائج يوصي البحث الحالي بعدة توصيات، وهي:

- توعية أولياء الأمور بمخاطر استخدام الأجهزة الذكيَّة كأحد العوامل المؤثرة سلبًا على دافعيَّة الإنجاز والذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة.
- توعية أولياء الأمور بمخاطر استخدام الأجهزة الذكيَّة على الذَّاكرة العاملة وأنها تسبب الإصابة بصعوبات التعلم وفشل الطفل أكاديميًّا.
- ضبط وتقنين استخدام الطفل للأجهزة الذكيَّة من قبل القائمين على تربية الطفل، بحيث لا تزيد عن ساعة يوميًّا كحد أقصى لمساعدة الأطفال على النمو الطبيعي.
- إقامة علاقة صحية مع الأجهزة الذكيَّة لكي تثري حياة الأطفال بدلًا من التقليل منها عن طريق تجنب الافراط ووضع قيود على ممارستها حيث لا تزيد عن ساعة يوميًّا.
- توفير بيئة تساعد على النشاط الذهني الطبيعي للأطفال لاستنفاذ طاقتهم.
- تشجيع الطفل على الحوار الهادئ وإقامة علاقات اجتماعيَّة مع الآخرين.
- إقامة دورات ولقاءات لتوعية الآباء والمربين بخطورة استخدام الأجهزة الذكيَّة.
- فسح مجال للعب بأنواعه المختلفة للطفل وتشجيعه على ممارسة الألعاب البدنيَّة والترفيهيَّة والحسيَّة بعيدًا عن استخدام الأجهزة الذكيَّة.
- تفعيل التواصل الأسري والنقاش والحديث، وقراءة القصص.

بحوث مقترحة

- استخدام الأجهزة الذكيَّة وعلاقتها بمهارات التفكير لدى طفل الرَّوضة.
- فعالية الألعاب التربويَّة والموسيقيَّة في تنمية دافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة.
- فعالية برنامج قائم على الفنون الأدائيَّة لتنمية دافعيَّة الإنجاز لدى طفل الرَّوضة.
- فعالية برنامج قائم على الألعاب الحركيَّة لتنمية الذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة.
- فعالية برنامج لعب أدوار لتنمية الذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة.
- دراسة العلاقة بين الذَّاكرة العاملة والتفكير الابتكاري لدى طفل الرَّوضة.
- فاعلية برنامج قائم على حفظ آيات القرآن الكريم لتنشيط الذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة.

المراجع:

١- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١٠). علم النفس العصبي المعرفي (رؤى نيوروسيكلوجية للعمليات العقليَّة المعرفيَّة. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٢- أبو الخير، شيماء عبد الحميد. (٢٠٢٠). استخدامات الأطفال للأجهزة الذكيَّة والإشباعات التي تحققها – دراسة ميدانية. مجلة بحوث كلية الآداب بجامعة المنوفية، ٣١(١٢٠)، ٣٥٥١-٣٥٨٠.

٣- أبو الديار، مسعد. (٢٠١٢). الذَّاكرة العاملة وصعوبات التعلم. مركز تقويم وتعليم الطفل بالكويت

٤- أبو الديار، مسعد، والبحيري، جاد، ومحفوظي عبد الستار. (٢٠١٢). قاموس صعوبات التعلم ومفرداتها. مركز تقويم وتعليم الطفل.

٥- أبو الرب، محمد، والقصيري، إلهام. (٢٠١٤). المشكلات السلوكيَّة جراء استخدام الهواتف الذكيَّة من وجهة نظر الوالدين في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية للأبحاث التربويَّة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٥(٢١)، ١٥٤-١٨٣.

٦- أبو زيد، ماجدة عبد الغني عبد العزيز، والديب، محمد محمد مصطفى، وحسن، ثناء محمد محمد، وعبد الوهاب، عبير شفيق. (٢٠٢٢). التنبؤ بالسلوك الإنجازي من خلال المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الرَّوضة من وجهة نظر المعلمة. المجلة المصريَّة للدراسات النفسية، ٣٢(١١٥) ٤٦٩- ٥٠٠.

٧- أبو ضيف، إيمان محمد. (٢٠١٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى عينة من المراهقين بصريًّا. مجلة كلية التربية بسوهاج، (٣١).

٨- أحمد، عبد الله أحمد، ومحمد، فهيم مصطفى. (٢٠٠٠). الطفل ومشكلات القراءة (ط.٣). الدار المصريَّة اللبنانية.

٩- أحمد، كاظم علي، وجاسم، خالد أحمد. (٢٠١٢). إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة. مجلة سر من رأي، ٨(٣١)، ١-٤٠.

١٠- أحمد، هبة عبد المحسن. (٢٠١٨). استخدام استراتيجيَّة شكل البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الأول الإعدادي وأثره في تنمية بعض عادات العقل ودافع الإنجاز، المجلة التربويَّة- كلية التربية بجامعة سوهاج، (٥٣)، ٦٩٠- ٧٤٩.

١١- أمين، إبتسام سعد. (٢٠١٨). دافعيَّة الإنجاز كمنبئ للكفاءة الاجتماعيَّة لدى طفل الرَّوضة، مجلة الطفولة والتربية، ١(٣٣). ٥٢- ٩٢.

١٢- الأنصاري، بدر محمد، وسليمان، عبد ربه مغازي. (٢٠١٣). النمذجة البنائية لمكونات الذَّاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين من ٤ حتَّى ١٢ عامًا. مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة، ١٤(٤)، ١٠٤-١٣٨.

١٣- الأنصاري، رفيدة بنت عدنان حامد. (٢٠٢٠). الألعاب الإلكترونية ومدى تأثيرها في تكوين ثقافة الطفل. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، ١٠(١)، ٣٠١- ٣٣٢.

١٤- باظة، آمال عبد السميع. (٢٠١٢). جودة الحياة النفسية. مكتبة الأنجلو المصريَّة.

١٥- البلاوي، إيهاب عبد العزيز. (٢٠٢٣). بناء مقياس الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة لأطفال ما قبل المدرسة المتأخرين لغويًّا. مجلة التربية الخاصة، ١٢(٢٣)، ٣٧-٨١.

١٦- البقمي، نايف بنت مناحي شباب. (٢٠١٧). المشكلات الاجتماعيَّة المترتبة على إدمان الأطفال على الأجهزة الإلكترونية من وجهة نظر الأمهات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربويَّة والنفسية، ٨(٤) ٦٠-٧٢.

١٧- بكيرى، نجيبة. (٢٠١٤). استراتيجيَّة معالجة المعلومات في الذَّاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات التعلم، جامعة جيجيل، الجزائر. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، (١٠) ٢٣٥-٢٥٧.

١٨- بن يحيى، فرح. (٢٠١٥). تصميم وتقنين اختبار لتقييم مستوى الذَّاكرة العاملة. مجلة العلوم الإنسانية بالجزائر، (٤٣)، ٥٧٥-٦١٥.

١٩- بني فارس، محمود جمعة. (٢٠١٤). دراسة فاعلية استخدام الملف الإنجازي في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعيَّة لدى طلاب الثاني المتوسط. المجلة التربويَّة بالكويت، ٢٩(١١٣)، ٢٧٧- ٣١٥.

٢٠- بوبكر، بكار، وشيماء، حماني. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنية السوربان في تنشيط الذَّاكرة العاملة لدى أطفال الرَّوضة. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، ٨(١)، ٨٩٨-٩١٦.

٢١- توفيق، نجاة علي. (٢٠٠٥). البيئة الأسريَّة وعلاقتها بدافعيَّة الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٨٦٣-٨٨٥.

٢٢- توفيق، نهى فتحي. (٢٠٠٨). أثر العنف ضد الطفل على دافعيَّة الإنجاز لديه [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنوفية.

٢٣- جاد الحق، نهلة عبد المعطي. (٢٠١٦). تدريس العلوم باستخدام التعلم القائم على الاستبطان لتنمية التفكير ودافعيَّة الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة. مجلة التربية العلميَّة، ١٩(٤).

٢٤- جروان، فتحي عبد الرحمن، والعبادي، زين حسن. (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية بعض القيم الاقتصاديَّة لدى طفل الرَّوضة [رسالة ماجستير غير منشورة]. مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ٢٥(٣)، ١٠٩-١٣٨.

٢٥- حسن، هدى عبد الفتاح حسين. (٢٠١٦). الفروق الارتقائية في البنية العاملية والوظيفية للذاكرة العاملة لدى الأطفال من الجنسين من ٤-١٢ سنة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

٢٦- حمادة، عمر السيد. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي وأثره على دافعيَّة الإنجاز لدى عينة من الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعيَّة. مجلة كلية التربية ببنها، ١ (١١٦)، ١- ٣٨.

٢٧- حمودة، أمل السيد عبد العزيز. (٢٠١٩) أثر الأجهزة الذكيَّة على الصحة النفسية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، (٨) ١-٣٢.

٢٨- الحموري، فراس، والخصاونة، آمنة. (٢٠١١). دور سعة الذَّاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي، المجلة الأردنية في العلوم التربويَّة، ٧(٣). ٢٢١-٢٣٢.

٢٩- الحويلة، أمثال. (٢٠١٤). تأثيرات الهواتف الذكيَّة والأجهزة اللوحية. وكالة الأنباء الكويتية

٣٠- خفاجي، أماني زاهر. (٢٠٠٥). اضطراب الذَّاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي ضعف الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مرحلتي الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

٣١- خفاجي، أماني. (٢٠٠٥). اضطراب الذَّاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي ضعف الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مرحلتي الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

٣٢- الخفش، فواز عباس. (٢٠٢٠). أثر استخدام الأجهزة الذكيَّة صحيًّا ونفسيًّا على الأطفال من وجهة نظر الأهالي في مخيم الدهيشة بمحافظة بيت لحم. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربويَّة والنفسيَّة، ١(١)، ١-٢٧.

٣٣- خليفة، عبد اللطيف محمد. (٢٠٠٣). الدافعية للإنجاز. دار غريب للنشر والتوزيع.

٣٤- خليفة، عبد اللطيف محمد. (٢٠٠٦). مقياس الدافعية للإنجاز. دار غريب.

٣٥- خليفة، عبد اللطيف. (٢٠٠٢). دافعيَّة الإنجاز. دار غريب.

٣٦- خليفة، عمرو علي عمر. (٢٠١٢). برنامج إرشادي لتنمية الدافعية للإنجاز لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم بالجماهيرية الليبية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال.

٣٧- خليفة، وليد سيد أحمد، ويوسف، مصطفى أحمد. (٢٠٢٣). الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة وعلاقتها بجودة الترجمة لدى طلاب الجامعة (دراسة علائقية فارقة)، مجلة كلية التربية بتفهنا الأشراف، ١(٣)، ١٦٤-٢١٧.

٣٨- دافيد، ماكيلاند. (١٩٧٥). مجتمع الإنجاز والدوافع الإنسانية للتنشئة الاقتصاديَّة. فرانكلين للطباعة والنشر.

٣٩- الدوخي، حنان عبد اللطيف. (٢٠١٢). كفاءة الذَّاكرة العاملة في علاقتها بالتفكير التجريدي الاجتماعي لدى بعض التلاميذ المراهقين الكويتيين من ذوي الاحتياجات الخاصة والأسوياء [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

٤٠- الدويكات، سناء. (٢٠١٧). أثر التكنولوجيا على الأطفال، على الرابط qkkLGH gl.goos //: http

٤١- الدويني، سمر سعد. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي محوسب لزيادة سعة الذَّاكرة العاملة لدى أطفال الرَّوضة ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط في خفض أعراض الاضطراب لديهم، مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق، (٢٤)،١٩١-٢٦٤.

٤٢- رحماني، نعيمة. (٢٠١٤). ادمان الأطفال على الإنترنت جريمة رقمية. مجلة التراث، الجزائر، (١٢).

٤٣- زايد، نبيل محمد. (٢٠٠٣). الدافعية والتعلم. مكتبة النهضة المصريَّة.

٤٤- الزغبي، أحمد محمد. (٢٠١١). الأمراض النفسيَّة والمشكلات السلوكيَّة والدراسيَّة عند الأطفال. دار زهران للنشر والتوزيع.

٤٥- الزغلول، فواز أحمد. (٢٠٠٨). اللغة العربية في لغة الهاتف المحمول: قضايا وحلول، الجامعة الأردنية.

٤٦- الزمراوي، كمال، وباعدي، الحسين. (٢٠٢٢). أثر انفعال القلق على أداء الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة والبصريَّة عند الطفل. مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية، ٢(٦)، ١١- ٣١.

٤٧- الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، المعرفة والذَّاكرة والابتكار. سلسلة علم النفس المعرفي (٣).

٤٨- سالم، هبة الله وآخرون. (٢٠١٢). علاقة دافعيَّة الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٣(٤)، ٨١- ٩٦.

٤٩- سليمان، سليمان جمعة. (٢٠٠٦). أثر التفاعل بين أساليب التحكم في برنامج كمبيوتري لتنمية مهارات إنتاج برنامج متعدد الوسائط وأنماط التعلم على بعض نواتج التعلم وعلاقة ذلك بدافعيَّة الإنجاز [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

٥٠- سناء عيسى، سناء، وعزيزي، مروي، وفطناسي، سيرين (٢٠٢٢). التأثير السلبي لتكنولوجيا الشاة على الصحة الذهنية للطفل وتحصيله الدراسي. مجلة التنويري https://altanweeri.net/7923

٥١- سهيلة، وصيف خالد. (٢٠١٧). نموذج بادلي للذاكرة العاملة "دراسة تحليلية نقدية " [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة مرباح ورقلة، الجزائر. مجلة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، (٣٠) ٢١٥-٢٢٤.

٥٢- سويسي، فوزية. (٢٠٠٧). تقنين اختبار الدافع للإنجاز للأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الفاتح بليبيا.

٥٣- سيد، شيماء مسعد. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجيَّة التوليف القصصي لتحسين الذَّاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

٥٤- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة. الدار المصريَّة اللبنانية.

٥٥- الشحروري، مها، والريماوي، محمد عودة. (٢٠١١). أثر الألعاب الإلكترونية على التذكر وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربويَّة، ٣٨(٢)، ٦٣٧-٦٤٩.

٥٦- الشربيني، زكريا؛ وصادق، يسرية. (٢٠٠٠). نمو المفاهيم العلميَّة للأطفال "برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة. دار الفكر العربي.

٥٧- الشندودي، خالصة بنت علي بن عبد الله. (٢٠١٤). تأكيد الذات ودافعيَّة الإنجاز لدى المشرفين التربويين بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوي.

٥٨- الشهري، سلطان محمد. (٢٠١٦). أطفالنا والأجهزة الذكيَّة. http://www.almostshar.com/web/Subject_Desc.php?Subject_Id=4555&Cat_Id=1

٥٩- شواشرة، عاطف حسن. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعيَّة الإنجاز لدى طالب يُعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة). مجلة كلية الدراسات التربويَّة بالجامعة العربية المفتوحة بالأردن، ١-٢٢.

٦٠- الصافي، عبد الله طه. (٢٠٠١). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعيَّة الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانويَّة بمدينة أبها، رسالة الخليج العربي، (٧٩)، ٦١-٩٩.

٦١- صالح، عبير فهمي إسماعيل. (٢٠١٨). أثر برنامج بالأنشطة المتكاملة لخفض اضطرابات النطق على تحسين الذَّاكرة العاملة لدى طفل الرَّوضة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية للطفولة المبكرة ـ جامعة القاهرة.

٦٢- الصقعي، مشاعل بنت محمد. (٢٠١٥). التحديات التي تفرضها الأجهزة الإلكترونية على الحوار والتواصل مع الطفل. المجلة التربويَّة الدولية المتخصصة، ٤(٥).

٦٣- ضافري، هالة. (٢٠١٩). علاقة الذَّاكرة العاملة بالفهم الشفهي عند الطفل عسير القراءة، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

٦٤- عباس، زينب. (٢٠١٢). كفاءة مكونات الذَّاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي ضعف الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

٦٥- عبد الجواد، وفاء رشاد راوي. (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي مقترح في الأنشطة المتكاملة على تنمية الذَّاكرة العاملة والدافعية للإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنيا.

٦٦- عبد الحافظ، ثناء عبد الودود. (٢٠١٦). السيطرة الانتباهية والذَّاكرة العاملة والسرعة الإدراكية، المملكة الأردنية الهاشمية. دار من المحيط للخليج للنشر والتوزيع.

٦٧- عبد الحافظ، محمد شحاتة كامل. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على استراتيجيَّة تكرار استرجاع المثيرات البصريَّة المكانيَّة / السمعيَّة في تنمية سعة الذَّاكرة العاملة وأثره في تنشيط القشرة المخية قبل الجبهية [رسالة دكتوراه]. مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي بكلية التربية جامعة أسيوط، ٥(٣).

٦٨- عبد الحليم، زينب يونس. (٢٠٢١). أثر تفاعل بعض استراتيجيات التعلم النشط والدافع للإنجاز في السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طفل الرَّوضة. مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية، ٢٧٠-٣٢٦.

٦٩- عبد الفتاح، سهير. (٢٠٠٨). الموسيقى ودورها في تشكيل لغة الطفل العربي. دار العلوم للنشر والتوزيع.

٧٠- عبد الفتاح، فاروق. (١٩٨٧). كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين (ط.٣). مكتبة النهضة المصريَّة.

٧١- عبد المجيد، فايزة يوسف. (٢٠١٠). المهارات التوكيدية وعلاقتها بسلوك الإنجاز لدى عينة من أطفال الرَّوضة. مجلة دراسات الطفولة بجامعة بعين شمس، ١٣(٤٩)، ١٨٧-١٩٩.

٧٢- عبد المقصود، أماني. (٢٠١٠). مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمرهقين (دليل المقياس). مكتبة الأنجلو المصريَّة.

٧٣- عبد العزيز، أسماء حمزة محمد. (٢٠١٤). البناء العاملي للذاكرة العاملة في ضوء نموذج بادلي لدى كلية التربية جامعة الفيوم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربويَّة والنفسيَّة، ٣(٣)، ٩٠-١٣٢.

٧٤- عبد الله، محمد قاس. (٢٠٠٣). سيكولوجية الذَّاكرة قضايا واتجاهات حديثة. دار عالم المعرفة.

٧٥- عبيدات، نوفان؛ وأبو السعود، سهيلة. (٢٠٠٧). الدماغ والتعليم والتفكير. دار التفكير.

٧٦- عثمان، أماني خميس محمد. (٢٠١٨). أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائيَّة العليا، المجلة العلميَّة لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٢٣(١)، ١٢٦- ١٦٠.

٧٧- عثمان، كمال وآخرون. (٢٠١٤). مقياس دافعيَّة الإنجاز. مجلة القراءة والمعرفة، ١(١٥١)، ٤٩-٧٤.

٧٨- عدس، محمد عبد الرحيم. (٢٠٠٤). مدخل إلى رياض الأطفال. دار الفكر.

٧٩- العدل، عادل. (٢٠٠٠). أثر الأسلوب المعرفي واستراتيجيَّة تجهيز المعلومات على الذَّاكرة. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، (٢٤)، ٢٦٧-٢٧٦.

٨٠- عزيز، سامية، وكريز، آمال. (٢٠٢١). الأجهزة الإلكترونية وانعكاساتها على عملية التنشئة الاجتماعيَّة للطفل – دراسة ميدانية على عينة من الأسر بولاية بسكرة. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ١٠(١)، ٢٦١-٢٧٥.

٨١- العطوي، نائفة بني عطية. (٢٠٢٣). دور الألعاب الترويحية في رفع دافعيَّة الإنجاز لدى أطفال الرَّوضة في الأردن روضة ومدرسة موبص الثانويَّة المختلطة دراسة حالة. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، ٣(٣)، ٢٦١- ٢٧٥.

٨٢- عطية، سميحة محمد. (٢٠١٩). أثر السلطة الوالدة على الدافعية والتفكير الإبداعي لدى طفل الرَّوضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية بجامعة أسيوط، ١٠(٣)، ٣٦٤-٤٠١.

٨٣- عطير، نهى. (٢٠٢٠). التأثيرات السلبية الناتجة عن استخدام الأجهزة اللوحية الذكيَّة على الصحة الجسمية والنفسية لأطفال من عمر (١٣-١٦) سنة من وجهة نظرهم. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، ٨(٣) ١-١٩.

٨٤- علاونة، شفيق. (٢٠٠٤). علم النفس العام. دار المسيرة.

٨٥- العلوان، أحمد فلاح، والعطيات، خالد عبد الرحمن. (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية، ٨(٢)، ٦٨٣-٧١٧.

٨٦- عمار، إنجي عادل أنور. (٢٠٢٢). البرامج المعاصرة لتنمية الذَّاكرة العاملة (دراسة مسحية تحليلية). مجلة دراسات تربويَّة واجتماعيَّة بكلية التربية جامعة حلوان، (٢٨)، ٥٧-٨٢.

٨٧- عمور، آمال. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الذَّاكرة العاملة اللفظيَّة وتحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيًّا [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد لمين دباغين بالجزائر.

٨٨- العميان، محمود سلمان. (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. دار وائل للنشر والتوزيع.

٨٩- العنزي، فهد وآخرون. (٢٠١٣). تأثير الأجهزة الذكيَّة على أطفال الكويت. مستشفى الجهراء ووزارة التربية والتعليم.

٩٠- قشقوش، إبراهيم، ومنصور، طلعت. (١٩٧٩). دافعيَّة الإنجاز وقياسها. مكتبة الأنجلو المصريَّة.

٩١- القواسمة، سكينة عبد الحميد سليمان. (٢٠٢١). أثر استخدام الأجهزة الذكيَّة على تشتت تركيز أطفال الرَّوضة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، (١٠)،١-٢٧.

٩٢- قويدر، مريم. (٢٠١٢). أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.

٩٣- كامل، سهير؛ ومحمد، شحاتة. (٢٠٠٢). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظريَّة والتطبيق. مركز الإسكندرية للكتاب.

٩٤- كامل، عاصم عبد المجيد. (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذَّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائيَّة من ذوي صعوبات التعلم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

٩٥- الكناني، ممدوح، والكندري، أحمد. (٢٠٠٥). سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم (ط.٣). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٩٦- لخضر، جوابي. (٢٠١٦). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعيَّة الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي. مجلة آنسة للبحوث والدراسات، ١(١٥)، ١٣٦- ١٧٦.

٩٧- مبارك، بشرى عناد، وعبد حسين، بلقيس. (٢٠٢٣). الآثار النفسيَّة والسلوكيَّة للأطفال المترتبة على استخدام الأجهزة الذكيَّة من وجهة نظر الأمهات العاملات. مجلة البحوث النفسية، ٣٤(٣)، ٦٥- ٩٤.

٩٨- متولي، فكري لطيف، والدلبحي، خالد غازي. (٢٠١٧). دور الأجهزة الذكيَّة في الإصابة بطيف التوحد (دراسة حالة)، مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، (١٨)، ١٧٥-١٩٠.

٩٩- محمد، زينب يونس عبد الحليم. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص وحكايات الأطفال لتنمية بعض جوانب السلوك الإنجازي لدى أطفال الرَّوضة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

١٠٠-محمد، كمال الدين حسين، والجيار، سلوى علي، والشقيري، وفاء علي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص في تنمية الداعية للإنجاز لدى أطفال الرَّوضة. مجلة كلية رياض الأطفال، ١٧(٤)، ١٢٩٧-١٣٣٤.

١٠١-محمد، هبة جلال. (٢٠١٩). فاعلية برنامج للتكامل الحسي في تحسين الذَّاكرة العاملة والتعبير الكتابي للأطفال ذوي صعوبات التعلم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

١٠٢-محمود، جمال الدين إبراهيم. (٢٠١٥). استراتيجيَّة مقترحة للتلاميذ منخفضي التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعيَّة بالمرحلة الابتدائيَّة لتحسين مستواهم الدراسي وتنمية الثقة بالنفس وبقاء أثر التعلم لديهم. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣١(٣)، ٤١٧-٤٧٨.

١٠٣-مدني، رضوه عطية. (٢٠٢١). برنامج لتحسين الذَّاكرة العاملة للتخفيف من حدة المشكلات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

١٠٤-مريم، عثمان. (٢٠٠٩). الضغوط المهنيَّة وعلاقتها بدافعيَّة الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية. جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.

١٠٥-مشري، أميرة. (٢٠١٧). أثر الألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكيَّة على التحصيل الدراسي للتلميذ الجزائري [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

١٠٦-معوض، ليلى إبراهيم. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي ودافعيَّة الإنجاز لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١(١٤٣).

١٠٧-المغربي، راندا محمد. (٢٠١٨). أثر استخدام التكنولوجيا على سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة نظر الوالدين. مجلة بحوث التربية النوعية بجامعة المنصورة، (٥٢)، ١٥٦-١٧٦.

١٠٨-منسي، محمود عبد الحليم (٢٠٠٣). التعلم (المفهوم – النماذج – التطبيقات). مكتبة الأنجلو المصريَّة.

١٠٩-النمر، فاتن زكريا، وفوزي، آمال محمد. (٢٠٠٤). دور الألعاب الترويحية في تنمية دافعيَّة الإنجاز الحركي لطفل ما قبل المدرسة. مجلة دراسات تربويَّة واجتماعيَّة بجامعة حلوان، ١٠(٤)، ١١٩-١٥٩.

١١٠-هادى، زهرة عباس، ورشيد، سعاد حميد. (٢٠٢١). الإدمان الإلكتروني وتداعياته السلبية على سلوك الأطفال من مستعملي الأجهزة الذكيَّة (دراسة ميدانية في مدينة بغداد). المجلة الدولية للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، (٢٥)، ١٧١- ١٩٠.

١١١- هدية، فؤادة محمد علي. (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتنمية المثابرة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة للموهوبين. مجلة دراسات الطفولة بجامعة عين شمس، ١٧(٦٤)، ١٥٥-١٥٩.

١١٢- هريدي، عادل محمد. (٢٠١١). نظريات الشخصيَّة (ط.٢). إيتراك للطباعة والنشر.

١١٣- هيندة، بوحدي. (٢٠٢١). علاقة الذَّاكرة العاملة بتطوير التفكير المنطقي عند الطفل. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، ٩(٢)، ١٥٥-١٧٦.

١١٤- وهبة، زين العابدين. (٢٠١٢). تنبؤ الذكاءات المتعددة بالدافعية الذاتية. دار الكتاب الحديث.

115- Almuaigel, D., Alanazi, A., Almuaigel, M., Alshamrani, F., AlSheikh, M., Almuhana, N., & Mansi, K. (2021). Impact of technology use on behavior and sleep scores in preschool children in Saudi Arabia. Frontiers in psychiatry, 12, 601.

116- Andreas (2002). The Development of mental processing: Efficiency, working memory & thinking, Monographs of society for Research in child development serial ,67 (1),268.

117- Aronen, E., Vuontela, V., Steenari, M., Salmi, J., & Carlson, S. (2005). Working memory, psychiatric symptoms, and academic performance at school. Neurobiology of learning and memory, 83(1), 33-42.

118- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. Nature reviews neuroscience, 4(10), 829-839.

119- Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working?. European psychologist, 7(2), 85-97.

120- Beck,R.(2000). motivation treaties and principles , New Jersey Prentice ,Hall,In,p.34,

121- Berhenke, A. (2013). Motivation, Self-Regulation, and Learning in Preschool (Doctoral dissertation). Ph.D, university of Michigan.

122- Brito, R., & Dias, P. (2016). The tablet is my BFF: practices and perceptions of children under 8 years old and their families. The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research, 35-42.

123- Chen , S., Chen, C., & Lin, Z. (2018). Adolescent Online game addiction and regulation: A case study of the mobile game “Honor of Kings”. Research in Modern Basic Education, 29(3):181-186. Available at: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.asp

124- Cooper, L. (2005). Developmentally appropriate digital environments for young children. Library trends, 54(2), 286-302.

125- Couse, L., & Chen, D. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. Journal of research on technology in education, 43(1), 75-96.

126- Crystal. A. (2011): Achievement motivation and self evaluative emotions in preschool children from low, income families, Ph.D, university of Louisville.

127- Day, C. A. (2011). Achievement motivation and self-evaluative emotions in preschool children from low-income families. University of Louisville.

128- Divan, H. A., Kheifets, L., Obel, C., & Olsen, J. (2012). Cell phone use and behavioural problems in young children. J Epidemiol Community Health, 66(6), 524-529.

129- Engle, R. (2010). Role of working-memory capacity incognition control. Current Anthropology, 51 (Sup.1), 17-26.

130- Eysenck, M., & Keane, M. (2020). Cognitive psychology: A student's handbook. Psychology press.

131- Eysenck, M., & Keane, M. T. (2020). Cognitive psychology: A student's handbook. Psychology press.

132- Fitzpatrick, C., & Pagani, L. (2012). Toddler working memory skills predict kindergarten school readiness. Intelligence, 40(2), 205-212.

133- Friedenberg, J., Silverman, G., & Spivey, M. J. (2021). Cognitive science: an introduction to the study of mind. Sage Publications.

134- Hawkins,Amanda. (2014). Effects of smartphones and tablets. Kuwait: Kuwait News Agency (KUNA).

135- Heitz, R., Schrock, J., Payne, T., & Engle, R. (2008). Effects of incentive on working memory capacity: Behavioral and pupillometric data. Psychophysiology, 45(1), 119-129.

136- Helene , A., & Xavier, G. (2006). Working memory and acquisition of implicit knowledge by imagery training, without actual task performance. Neuroscience, 139(1), 401-413.

137- Hutton, J., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. JAMA pediatrics, 174(1), e193869-e193869.

138- James.c.lin,(2003).Telecommunication health and safety:Effect of cell-phone radiation exposure on cognitive function in Humans

139- Judge, S. (2005). The impact of computer technology on academic achievement of young African American children. Journal of Research in Childhood Education, 20(2), 91-101.

140- krajalonoto, Eric, (2008). Aprimer in social Mediam Aswash LAB, cite paper ,USA.

141- Lemola, S., Perkinson-Gloor, N., Brand, S., Dewald-Kaufmann, J., & Grob, A. (2015). Adolescents' electronic media use at night, sleep disturbance, and depressive symptoms in the smartphone age. Journal of youth and adolescence, 44(2), 405-418.

142- Marquses,V (2013).Alook into the negative effects of tablet pcs on health. http://www.ecyclebest.com/blog/features/negative-effects-of-tablet-pcs-on-health

143- Marsh J, Yamada-Rice D, Bishop J, et al. (2015). Exploring play and creativity in Preschoolers' use of apps: Technology and play. Economic and Social Research Council. Available at: http:// www. techa ndplay. org/ tap- media- pack. pdf (accessed 17 May 2021).

144- Mitel, A. (2006). Trends in educational psychology. Nova Publishers.

145- Nath, A. (2015). Are We Safe with our Cellphones/Smartphones? A Comprehensive Study on Evil Effects on Human Health. International Journal of Advance Research in Computer Science and Management.

146- Oliemat , E., Ihmeideh, F., & Alkhawaldeh, M. (2018). The use of touch-screen tablets in early childhood: Children's knowledge, skills, and attitudes towards tablet technology. Children and Youth Services Review, 88, 591–597.

147- Oliemat, E., Ihmeideh, F., & Alkhawaldeh, M. (2018). The use of touch-screen tablets in early childhood: Children's knowledge, skills, and attitudes towards tablet technology. Children and Youth Services Review, 88, 591-597.

148- Ortega-Mohedano, F., & Pinto-Hernández, F. (2021). Predicting wellbeing in children's use of smart screen devices. Comunicar, 29(66), 119-128.

149- Papadakis, S., Alexandraki, F., & Zaranis, N. (2022). Mobile device use among preschool-aged children in Greece. Education and Information Technologies, 27(2), 2717-2750.

150- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2021). Teaching mathematics with mobile devices and the Realistic Mathematical Education (RME) approach in kindergarten. Advances in Mobile Learning Educational Research, 1(1), 5-18.

performance at school. Neurobiology of Learning and Memory

151- Petri, H. &Govern, J. (2004). Motivation: theory, research and applications. Australia: Thomson, Wadsworth.

phenomena, Experiment and theory. New York: Black well.

152- Radesky , J. Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. Pediatrics, 135(1), 1-3.

153- Radesky, J., Eisenberg, S., Kistin, C., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Overstimulated consumers or next-generation learners? Parent tensions about child mobile technology use. The Annals of Family Medicine, 14(6), 503-508.

154- Rambe, P. (2012). Activity theory and technology mediated interaction: Cognitive scaffolding using question-based consultation on Facebook. Australasian Journal of Educational Technology, 28(8). 1333–1361. https://doi.org/10.14742/ajet.775.

155- Riding, R. (2013). School learning and cognitive styles. David Fulton Publishers.

156- Schindler, L., Burkholder, G., Morad, O. & Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature. International journal of educational technology in higher education, 14(1), 1-28. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0.

157- Shvartsman, M., & Shaul, S. (2023). The Role of Working Memory in Early Literacy and Numeracy Skills in Kindergarten and First Grade. Children, 10(8), 1285

158- Smahel, D., Wright, M., & Cernikova, M. (2015). The impact of digital media on health: children's perspectives. International journal of public health, 60, 131-137.

159- Sohn, S. Y., Rees, P., Wildridge, B., Kalk, N. J., & Carter, B. (2019). Prevalence of problematic smartphone usage and associated mental health outcomes amongst children and young people: a systematic review, meta-analysis and GRADE of the evidence. BMC psychiatry, 19(1), 1-10.

160- Stern, Avner (N. D.). Working Memory and Learning. http://www. advancingmilestones.com/PDFs/m_resources_memory.pdf

161- Stirling, J. (2005). Introducing neuropsychology. NewYork: Taylor and Francis Inc.

162- Swanson, H., & Siegel, L. (2001). Elaborating on working memory and learning disabilities: A reply to commentators. Issues in Education: Contributions from Educational Psychology, 7(1), 107-129.

163- Tanja.B, Karenvan .D (2014): Extending hierarchical achievement motivation models: The role of motivational needs for achievement goals and academic performance, Personality and Individual Differences, (64), 157- 162.

164- Vogel, S. (2011). Zum Unterschied von traditionellen psychologisch-diagnostischen Verfahren und Objektiven Persönlichkeitstests. (Doctoral dissertation, uniwien).

165- World Bank (2015): on line educational game new york available at: http:/www.world bank. Or.

166- Wright, J. (2007). Building Self-Confidence with Encouraging Words.United States of America: Artichoke Press.

167- Wright, J. (2009). Building self-confidence with encouraging words. TotalRecall Publications, Incorporated.

168- Wright,p.(1993): working memory , in A.J.parkin ,memory

169- Yelverton, R. (2014). Motivation and Engagement Across the Kindergarten Transition. A Self Determination Perspective. Master, Portland state university.