ردمد: ١٦٥٢-٧١٨٩ ردمد (النشر الإلكتروني): ١٦٥٢-٧٤٧٢ المجلد (١١) العدد (٤٢)... يناير... مارس ٢٠٢٥م

مجلة جامعة الباحة

للعلوم الإنسانية

دورية - علمية - محكمة

مجلة علمية تصدر عن جامعة الباحة

البريد الإلكتروني: buj@bu.edu.sa الموقع الإلكتروني: https://portal.bu.edu.sa/ar/web/bujhs

مجلة جامعة الباحة
للعلوم الإنسانية

المجلد الحادي عشر العدد الثاني والأربعون... يناير- مارس ٢٠٢٥ ردمد: ٧١٨٩-١٦٥٢ ردمد (النشر الإلكتروني): ٧٤٧٢-١٦٥٢

المحتويات

التعريف بالمجلة .....(متوفر بصفحة المجلة بموقع الجامعة)

الهيئة الاستشارية لمجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية .....(متوفر بصفحة المجلة بموقع الجامعة)

المحتويات.....(متوفر بصفحة المجلة بموقع الجامعة)

حديث القرآن الكريم عن أوصاف وجوه المؤمنين يوم القيامة دراسة وصفيَّة موضوعية ١

د. رياض بن محمد الغامدي

فقه الاشتراك والتشريك في الأضحية..... ٢١

د. محمد بن حسن عتيق المحلبدي

رسالة في بيان المصدر والحاصل بالمصدر لأحمد بن محمد بن عمر شهاب الدين الخفاجي (ت١٠٦٩هـ) دراسة وتحقيقًا..... ٥٣

د. أحمد بن محمد بن يحيى الفقيه الزهراني

مدلول "منكَر الحديث" عند الإمام أبي زُرعة الرازي في كتاب "الجرح والتعديل"، دراسة نظرية تطبيقية..... ٧٥

د. نوال حماد البلوي

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير المركب لدى طالبات الدراسات الاسلامية بجامعة الباحة ١٠٤

د. مهدية صالح الثقفي

تصور مقترح لتوظيف إنترنت الأشياء في المؤسسات التعليمية..... ١٤٤

د. صباح عيد رجاء الصبحي

البنية العاملية لمقياس التجول العقلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية..... ١٧١

د. عبدالله بن مناحي هديب القحطاني

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأمن والسلامة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة..... ٢١٩

د. ناصر بن عطية عطوان الزهراني

توظيف القصص التفاعلية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة..... ٢٧١

د. عزه عبدالمنعم رضوان

أثر استخدام مواقف اللعب على تحسين مستوى الأداء المهاري في تنس الطاولة لطالبات جامعة الباحة..... ٣١٦

د. بوسي أحمد محمد جوده حسنين

فاعلية برنامج قائم على أنشطة التسجيل الصوتي والمرئي في خفض الصمت الاختياري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية..... ٣٤٢

د. إبراهيم عبدالله الزهراني

التحليل الصرفي للمقالات الايضاحية التي كتبها طلاب الدراسات العليا في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية..... ٣٦٣

د. هيثم عثمان حسن عبدالله

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الباحة

وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية

تصدر عن جامعة الباحة

مجلة دورية ـ علمية ـ محكمة

الرؤيـة: أن تكون مجلة علمية تتميز بنشر البحوث العلمية التي تخدم أهداف التنمية الشاملة بالمملكة العربية السعودية وتسهم في تنمية القدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم داخل الجامعة وخارجها.

الرسالة: تفعيل دور الجامعة في الارتقاء بمستوى الأداء البحثي لمنسوبيها بما يخدم أهداف الجامعة ويحقق أهداف التنمية المرجوة ويزيد من التفاعل البناء مع مؤسسات المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي.

رئيس هيئة التحرير:

أ.د. محمد بن حسن الشهري

أستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الباحة

نائب رئيس هيئة التحرير

د. أحمد بن محمد الفقيه الزهراني

أستاذ مشارك بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الباحة.

هيئة التحرير:

د. عبدالله بن زاهر الثقفي

أستاذ مشارك - كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الباحة

د. محمد بن عبيدالله الشبيتي

أستاذ مشارك - كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الباحة

د. سعيد بن محمد جمعان الهدية

أستاذ مشارك - كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الباحة

د. سعيد بن صالح المنتشري

أستاذ مشارك بكلية التربية بجامعة الباحة

د. محمد بن عبد الكريم علي عطية

أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة الباحة

ردمد النشر الورقي: ٧١٨٩ ـ ١٦٥٢

ردمد النشر الإلكتروني: ٧٤٧٢ ـ ١٦٥٨

رقم الإيداع: ١٩٦٣ ـ ١٤٣٨

ص.ب: ١٩٨٨

هاتف: ٧٢٥٠٣٤١ ١٧ ٠٠٩٦٦ / ٧٢٧٤١١١ ١٧ ٠٠٩٦٦

تحويلة: ١٣١٤

البريد الإلكتروني: buj@bu.edu.sa

الموقع الإلكتروني: https://portal.bu.edu.sa/ar/web/bujhs

توظيف القصص التفاعلية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة

د. عزه عبد المنعم رضوان

أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال

كلية التربية بجامعة الباحة

النشر: المجلد (١١)، العدد (٤٢)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من توظيف القصص التفاعلية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، واستمرار فاعليتها، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي (التصميم القبلي- البعدي لمجموعة تجريبية واحدة)، وتمثّلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات الإدراك البصرى لأطفال الروضة (إعداد الباحثة) والمتضمن خمس أبعاد فرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري)، والقصص التفاعلية (إعداد الباحثة)، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠) طفل وطفلة يتراوح عمرهم الزمني من (٤-٥) سنوات بمدينة الباحة بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري بأبعاده الفرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري)في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-٣,٩٢٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٧٧)، وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على أن القصص التفاعلية لها تأثير قوي في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة المشاركين بالمجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دال إحصائيًا في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الإدراك البصري بأبعاده الفرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري) لدى أطفال الروضة حيث بلغت قيمة "Z" (-٠,٦٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على ثبات أثر القصص التفاعلية بعد مرور فترة زمنية قدرها شهرًا من تاريخ تطبيق القياس البعدي، وأوصت الدراسة بدمج القصص التفاعلية في محتوى البرامج التعليمية المقدمة للأطفال داخل غرف التعلم.

الكلمات المفتاحية: القصص التفاعلية؛ الإدراك البصري؛ أطفال الروضة.

Using Interactive Stories to Develop Visual Perception among Kindergarten Children

Dr. Azza Abdel Moneim Radwan

Assistant Professor, Kindergarten Department

College of Education, Al Baha University

azza.a@bu.edu.sa

Published: Vol. (11) Issue (42)

Abstract:

The research aimed to verify the usage effectiveness of interactive stories in developing visual perception among kindergarten children, and their effectiveness continuity. The study followed the quasi-experimental approach (pre-post design for one experimental group). The two research tools included the visual perception skills scale for kindergarten children (prepared by the researcher) which included five sub-dimensions (visual-motor coordination, visual discrimination, perception of spatial relations, discrimination between shape and ground, visual closure), and interactive stories (prepared by the researcher). The research used a sample of (20) male and female children, between (4-5) years old in Al-Baha city, the Kingdom of Saudi Arabia. The results showed statistically significant differences at 0.01 level between the average score ranks of the experimental group in the pre- and post-measurements of the visual perception skills scale with its sub-dimensions (visual-motor coordination, visual discrimination, perception of spatial relations, discrimination between shape and ground, visual closure) in the direction of the post-measurement, where the value of "z" reached (-3.923), i.e. a statistically significant value at (0.01) level, and the effect size value reached (0.877),; indicating that the interactive stories have a strong effect on developing visual perception skills among kindergarten children of the experimental group, and there were no statistically significant differences in the post- and follow-up measurements of the visual perception skills scale with its sub-dimensions (visual-motor coordination, visual discrimination, perception of spatial relationships, discrimination between shape and ground, visual closure) among kindergarten children, as the “Z” value reached (-0.69), which is a statistically insignificant value; indicating the stability of the effect of interactive stories after one month from the post-measurement, and it were recommended to integrate interactive stories into the educational programs contents provided to children in classrooms.

Keywords: Interactive stories; Visual perception; Kindergarten children.

مقدمة:

يتزايد الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال لدورها الفعال في حياة الأمم، ويدعم ذلك العديد من البحوث التي تهتم بتلك المرحلة بما يوفر للمربين الكثير من المعارف والمعلومات المستحدثة التي تؤثر على الطفل فتجعله يتعلم، ويكتسب القيم والسلوكيات المتنوعة.

ويُعدّ الإدراك البصري جزءًا لا يتجزأ من قدرة الأطفال على تفسير بيئتهم المحيطة والتفاعل معها، حيث أشار هيرو وآخرون (Hairo et al., 2021) إلى أن الإدراك البصري يسهل عملية الاستكشاف والفهم، وترتبط مهارات الإدراك البصري بالاستعداد للمدرسة، كما ترتبط هذه المهارات بالأداء المرتفع في تقييمات الاستعداد، حيث يسهم الإدراك البصري في تنمية مهارات القراءة، مع إمكانية الكشف المبكر عن صعوبات الإدراك التي تتنبأ بمشكلات مستقبلية مثل عسر القراءة.

ويرى والان (Wallan, 2015) أن عملية الإدراك البصري هي المسئولة عن اكتساب المعلومات من البيئة المحيطة، وتنتج من خلال الخبرة والتحفيز البيئي منذ الميلاد عبر عملية استقبال المثيرات البصرية، ويتبعها التوجيه الحركي للعين والرأس مع تكامل المثيرات المساعدة، ثم يتعلم الطفل الانتباه لجوانب معينة وعمل التمييزات وتفسير المثيرات المتاحة بطريقة تتناسب مع خبراتهم ومستقبلاتهم المعرفية. كما يزود الإدراك البصري الأطفال بقاعدة لبناء الأنشطة المعرفية اللازمة لتعديل السلوك والتحكم فيه، وعملية التوافق للأشكال والحروف والألوان وأداء المهام الحركية الدقيقة كالقراءة والكتابة، كما يكتشف من خلاله الأطفال ما إذا كانت البيئة آمنة الحركة أم لا.

وذكر إنومجونوفنا (Inomjonovna, 2022, 115) أن الإدراك البصري للأطفال له دوراً هاماً في نموهم المعرفي ومهاراتهم الحركية الدقيقة ونجاحهم الأكاديمي، فهو يمكّنهم من التعرف على الحروف والأرقام والأنماط والرموز التي تعد ضرورية للقراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى أنه يساعد الأطفال على التفوق في الأنشطة التي تتطلب التآزر بين اليد والعين، مثل الرياضة والفنون.

ويتضح مما سبق أن عالم الطفل في العصر الحالي يتضمن العديد من الوسائل التكنولوجية التي تمثل جزءاً من اهتماماته وتثري خبراته، فتمثل المستحدثات التكنولوجية والأجهزة التفاعلية للطفل عنصراً أساسياً في حياته اليومية، فيستخدمها في اللعب والبحث عن المعرفة واكتساب المفاهيم الجديدة وإشباع دافع الاكتشاف والتواصل، مما يؤثر في تكوين البناء المعرفي له، إضافة إلى تكوين شخصية ذات اتجاهات وخصائص سلوكية ترتبط بعناصر المشاهدة التي يتعرض لها الطفل عبر الوسائل التكنولوجية، وتمثل القصة عامة أحد وسائل التشويق للطفل فهي من أشكال الفنون الثقافية التي تتوافق مع ميوله وخصائصه وتمثل محركاً ذو فاعلية في تواصله مع العالم الخارجي، مما يزيد من فاعلية إدراكه لهذا العالم، إضافة لما تتسم به القصة من قدرة على إثارة الخيال والإبداع للطفل مع غرس قيم

والعادات والتقاليد، ونظراً للتطورات التكنولوجية في عالمنا اليوم ولما لها من تأثير على الإنسان بمختلف مراحل نموه تأتي القصص التفاعلية كأحد أشكال التغير، والتطور بما تحتويه من مثيرات كالحركة والصوت والصور واستخدام الخلفيات لتضفي إلى قيمة القصة ودورها في تكوين مهارات وقدرات الأطفال عاملاً آخراً من عوامل الجذب والتفاعل نحوها.

وذكر آلتون (Altun, 2024) أن للقصص التفاعلية دوراً هاماً في تحسين نمو الأطفال بمرحلة الروضة لأنها توفر العديد من الفوائد لنموهم المعرفي والعاطفي والاجتماعي، فعن طريقها يتم إشراك حواس الطفل المتعددة مثل اللمس والحركة وصنع القرار، وبذلك تساعد هذه التجربة متعددة الحواس الأطفال على فهم القصة وتذكرها بشكل أفضل.

ويشير كلا من العتيبي والقرني (٢٠٢٢) أن القصص التفاعلية تدعم عمليات الفهم لدى الأطفال، كما توفر وسائل تعزيز إضافية تساهم في زيادة دافعية التعلم وسرعته، فضلاً عن تحسين إدراك الصوت وفهم المحتوى المعروض مقارنة بالقصص التقليدية، كما يعتبرها المعلمون أداة سهلة وجذابة يمكن دمجها في عمليات التعليم، وتساعد في تعلم الحروف الهجائية التي تُعد من أبرز مؤشرات تنمية مهارات الادراك، مما يعزز التفاعلات بين الأطفال ومن حولهم.

ويرى زانغ وآخرون (Zhang et al., 2022) أن القصص التفاعلية تتضمن عناصر بصرية، مثل الرسوم التوضيحية والرسوم والصور المتحركة، والتي يمكن أن تعزز بشكل كبير الإدراك البصري لدى الأطفال من خلال إشراك الأطفال بصريًا في عملية سرد القصص، كما يمكنها مساعدتهم على تطوير فهم أفضل للعلاقات المكانية والتعرف على الأشياء والتسلسل البصري.

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية الاستفادة من خصائص القصص التفاعلية في دعم عمليات التعليم المتمثلة في مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال سعياً إلى تحقيق أساليب متنوعة من التعليم والتعلم بما تتناسب مع خصائص وقدرات الأطفال في السن المبكر.

مشكلة الدراسة:

بدأ الاحساس بمشكلة الدراسة عند ملاحظة أداء أطفال الروضة لأنشطة التركيب وإعادة ترتيب النمط، حيث لاحظت الباحثة وجود صعوبة لديهم في إدراك العلاقات المكانية، وتمييز الشكل للأنماط التي تعرض عليهم، ويطلب منهم إعادة ترتيبها، وكذلك عدم إتقانهم للأنشطة التي تتطلب عمليات التوصيل بين المثيرات ذات الصلة، وذلك بالرغم من توفر أنشطة داخل الروضة والتي من شأنها دعم تلك العمليات.

وكما انبثقت مشكلة الدراسة الحالية أيضاً من ملاحظة الباحثة الميدانية للأطفال أثناء مشاركاتهم في الأنشطة التفاعلية من حيث ارتفاع معدلات الانتباه لها من قبل الأطفال، ورغبتهم في التعرف عليها وتكرارها عدة

مرات سواء بصورة فردية أو جماعية، مما اتضح لدى الباحثة الدور التعليمي للألعاب والأنشطة التي تعتمد على الجانب الإلكتروني.

وفي هذا السياق، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية موجهة لبعض المعلمات بهدف تحديد الصعوبات التي تواجههن أثناء تقديم الأنشطة ذات الصلة بالإدراك البصري والتعرف على مدى استخدامهن للقصص التفاعلية مع أطفال الروضة، وتم ذلك من خلال إجراء مقابلات مفتوحة أظهرت نتائجها أن هناك بعض الأطفال لديهم صعوبة في التمييز بين المثيرات المتداخلة والتوجه نحو الهدف المحدد لهم بصرياً وحركياً، فضلا عن صعوبة التمييز بين مواقع الأجسام في الفراغ، كما أضفن المعلمات أن الأطفال يميلون إلى مشاهدة القصص التفاعلية ويستمرون في متابعتها وتفاعلهم معها بحافز عالٍ وبفاعلية أكبر من متابعتهم للقصص التقليدية، كما أشرن بعض المعلمات إلى وجود صعوبات تتعلق بتوفير التطبيقات المصاحبة للقصص التفاعلية المعروضة.

وفي ضوء ذلك تبين للباحثة أن أطفال الروضة بحاجةٍ ماسة إلى تنمية مهارات الإدراك البصري أثناء الانشطة التي يمارسونها بالروضة، لما له من دور رئيس في اكتساب الأطفال لعمليات التعلم المتنوعة، حيث أشار بولاك وآخرون (Pollak et al., 2024) إلى أن الإدراك البصري لدى أطفال الروضة يدعم نموهم الشامل، ويؤثر على النجاح الأكاديمي والمهارات الحركية والعمليات المعرفية، حيث يشهد نمو الإدراك البصري أعلى مستوياته ما بين سن ٣-٧ سنوات، حيث تمثل الأساس للتعلم والتفاعل مع بيئتهم.

وأوضح ما وآخرون (Ma et al., 2022) أن الإدراك البصري يساعد أطفال الروضة على فهم العالم من حولهم، من خلال السماح لهم بتفسير وفهم الأشكال والألوان والأحجام والعلاقات المكانية، كما تساعد مهارات الإدراك البصري في أنشطة مثل القراءة والكتابة والرسم وحل الألغاز وفهم التعليمات البصرية.

وفي هذا السياق، أظهرت نتائج دراسة كل من جورج وليفي (Gorg & Levey, 2008) ودراسة شاد (Shade, 2008) إلى فاعلية استخدام القصص التفاعلية في تحسين نمو المهارات البصرية باعتبارها أحد الاستراتيجيات التي تزيد الحصيلة المعرفية والمشاركة الاجتماعية، لما تتضمنه من مثيرات سمعية وبصرية فترتب على ذلك تعدد المداخل الحسية المستخدمة في التعليم للأطفال، كما أشارت نتائج دراسة وجيه (٢٠١١) إلى فاعلية القصص التفاعلية في توجيه سلوكيات الأطفال ومنها دعم الوعي الصحي لديهم ،كما أوصت بتوظيف القصص التفاعلية في عمليات التعلم واكتساب المفاهيم بصورة عامة للأطفال، بينما أكدت نتائج دراسة عرفات (٢٠١٠) أهمية استخدام القصص التفاعلية في تنمية المفاهيم الاجتماعية (الاستئذان، التعاون، الصداقة، النظام، المشاركة) وعمليات التعلم لدى أطفال الروضة.

بينما أوضحت دراسة كل من دي سيمون وبالومبا (De Simone, & Palomba, 2023) دور القصة الخيالية التفاعلية في تحسين مستوى عمليات الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، كما أكدت على ضرورة

توظيف القصص التفاعلية في البيئات التعليمية لكون ذلك يعزز خبرات التعلم لدى الأطفال في مرحلة الروضة بدرجة كبيرة.

ومما سبق يتضح أنه من الضرورة الاستفادة من كافة المعطيات التي يمكن تعمل على دعم مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، ومنها القصص التفاعلية كأحد مصادر تعلم الطفل المناسبة لخصائصه واحتياجاته النمائية في تلك المرحلة–وعلى حدّ علم الباحثة– لم توجد أي دراسة محلية تستهدف توظيف القصص التفاعلية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة بمنطقة الباحة، وفي ضوء طبيعة المشكلة المحددة أعلاه، تسعى الدراسة الحاليّة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية توظيف القصص التفاعلية في تنمية الإدراك البصري (التآزر البصري الحركي– التمييز البصري– إدراك العلاقات المكانية – التمييز بين الشكل والأرضية– الاغلاق البصري) لدى أطفال الروضة؟
٢. ما مدى استمرار فاعلية القصص التفاعلية في تنمية الادراك البصري (التآزر البصري الحركي– التمييز البصري– إدراك العلاقات المكانية – التمييز بين الشكل والأرضية– الاغلاق البصري) بعد مرور مدة زمنية مقدارها شهر؟

أهدف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الهدفين التاليين:

١. التحقق من فاعلية توظيف القصص التفاعلية في تنمية الإدراك البصري (التآزر البصري الحركي– التمييز البصري– إدراك العلاقات المكانية – التمييز بين الشكل والأرضية– الاغلاق البصري) لدى أطفال الروضة.
٢. التحقق من استمرار فاعلية القصص التفاعلية في تنمية الادراك البصري (التآزر البصري الحركي– التمييز البصري– إدراك العلاقات المكانية – التمييز بين الشكل والأرضية– الاغلاق البصري) بعد مرور مدة زمنية مقدارها شهر.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة في الجانبين التاليين:

أولاً: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في كونها تقدم تأصيلاً معرفيا حول القصص التفاعلية، وخصائصها وأهميتها ودورها في اثراء عمليات الادراك البصري لطفل الروضة كأحد عناصر التطور التكنولوجي في عالم الطفل، إضافة إلى ما تقدمه الدراسة من التراث النظري حول مهارات الإدراك والعمليات اللازمة له، بما يعزز المعرفة الأكاديمية في مجال الادراك البصري للأطفال ومهاراته المتنوعة ويبرز أهميه تنميته في المراحل المبكرة، فضلا عن

التأكيد على الدور الهام للقصص التفاعلية كأحد أشكال مصادر التعلم، والتي ينبغي استثمار مزاياها في التعلم المعرفي للطفل.

ثانياً: تتمثل الأهمية التطبيقية في تفعيل أحد الاستراتيجيات المتوفرة في عالم الطفل وهي القصص التفاعلية لدعم مهاراته في مرحلة الروضة، والتي من أبرزها مهارات الإدراك البصري حيث تعد وتوظف الدراسة الحالية بعض القصص التفاعلية، بما يتناسب مع خصائص وقدرات الأطفال، وتقدم الدراسة الحالية آداه لتقدير مهارات الإدراك البصري لأطفال الروضة مما يساعد على تمكين الآباء والمعلمين والمربين من الوقوف على قدرات الأطفال والعمل على تنميتها.

حدود الدراسة:

شملت حدود الدراسة الحالية الجوانب التالية:

الحدّ الموضوعي: تحددت بالمتغيرات التي تتناولها الدراسة: القصص التفاعلية، مهارات الإدراك البصري، أطفال الروضة.

الحدّ البشري والمكاني: طُبقت الدراسة على عينة من أطفال الروضة في الروضات الحكومية بمنطقة الباحة.

الحدّ الزماني: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

القصص التفاعلية Interactive Stories:

تُعرف القصص التفاعلية بأنها " أحد أنواع السرد القصصي التي تسمح للطفل باتخاذ خيارات تؤثر على نتيجة القصة، وتتخذ عدة أشكال من بينها ألعاب الفيديو أو الخيال التفاعلي، حيث يتحكم الطفل في تصرفات بطل القصة ويقوم باتخاذ قرارات تؤثر على اتجاه ونهاية القصة، ويقدم هذا النوع من القصص عادةً تجربة أكثر مغامرة وتفاعلية للطفل" (Aylett, 2024, 463).

وتعرفها الباحثة اجرائيا بأنها: أحد الصور الحديثة لفن السرد حيث يتوافر في القصص التفاعلية نفس السمات من حيث وجود الهدف والفكرة والحبكة، وذلك باستخدام الوسائط الإلكترونية (الكمبيوتر) يتوفر بها عنصر الصوت والصورة المتحركة أو الثابتة للتعبير عن مضمون القصة.

الإدراك البصري Visual Perception:

يُعرف الإدراك البصري بأنه " هو القدرة على تفسير وفهم المعلومات من البيئة عبر حاسة الإبصار، ويتضمن عملية التعرف على المحفزات البصرية وتنظيمها وتفسيرها لإعطاء معنى للعالم المحيط" (Brogaard, & Sørensen, 2024, 47).

وتعرفه الباحثة اجرائيا بأنه: أحد العمليات العقلية المعرفية التي تتم من خلال التكامل بين المتغيرات البصرية المستقبلة ويشتمل على عدة مهارات فرعية وهي (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري)، والذي يتحدد إجرائياً من خلال درجة الطفل على اختبار الإدراك البصري.

أطفال الروضة Kindergarten children:

وتُعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم: الأطفال الملتحقون برياض الأطفال في منطقة الباحة، ويتراوح عمرهم الزمني بين ٤–٥ سنوات.

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: الإطار النظري

- **القصص التفاعلية:**

مفهوم القصص التفاعلية:

عرّف كل من مانتي وكيرفين(Mantei & Kervin, 2010, 2) القصص التفاعلية بأنها "عروض قصيرة تعتمد على الوسائط المتعددة التي يتم عملها من خلال الصور (سواء من الكاميرات الثابتة أو الفيديو) ويتم بعد ذلك تحريرها على جهاز حاسوب عبر برنامج لتحرير الفيديو لتشمل عنصر السرد القصصي (المنطوق وتعرض من خلال التليفزيون والحاسوب وتتميز بسهولة التخزين والتداول وعمليات المعالجة".

كما عرّفها ماكرليان (McErlean,2023,5) بأنها "مزيج من السرد القصصي التقليدي وتفاعل القارئ بطريقة تؤثر على القصة، حيث تعتمد على قيام الأطفال في عالم خيالي تفاعلي بإجراء التغييرات من خلال إصدار الأوامر ومتابعة تنفيذ الأبطال لها".

ويرى تشارلز وآخرون (Charles et al., 2023, 103) أن القصص التفاعلية هي: " أحد أشكال القصة التي تسمح للقارئ بالمشاركة في السرد واتخاذ خيارات تؤثر على نتيجة القصة، فهي تجمع بين تقنيات سرد القصص التقليدية والعناصر التفاعلية لخلق تجربة أكثر جاذبية".

كما عرّفت سالتر(Salter, 2023, 452) القصص التفاعلية بأنها "القصص التي لا يكون لها نهاية محددة، وهي تختلف عن القصص التقليدية التي يحدد فيها المؤلف اتجاه وسير الأحداث، حيث تسمح القصص التفاعلية للقارئ بعمل الخيارات التي تشكل خبراتهم المميزة".

ويتّضح مما سبق؛ أن القصص التفاعلية هي عروض ذات هدف محدد تقدم من خلال الوسائط المتعددة ويتزامن الصوت والصورة عند عرضها مع عنصر الحركة لتحفيز التفكير ونقل المعرفة للأطفال، ويمكن أن تتضمن

عنصر التفاعل مما يسهم في فاعليتها في العملية التعليمية ويراعي خصائص نمو المتعلمين مع توفر فكرة معينة يتم معالجتها وفقاً لعناصر القصص التقليدية.

أهمية القصص التفاعلية لأطفال الروضة:

تسهم القصص التفاعلية بشكلٍ كبيرٍ في مجال تعلم الأطفال، حيث تعمل في تحسين معدلات الفهم السريع وتنمية مهارات اللغة والتفسير لديهم. كما توفر فرصاً للتدريب على الاستماع بطرق متعددة مدموجة مع المشاهدة؛ مما يعزز العلاقة البصرية اللفظية بين الأشكال البصرية والصوتية للكلمة نفسها، من خلال تقديم معززات فورية، كما تُسهم القصص التفاعلية في تنمية الفهم لدى الأطفال بشكل يتجاوز القصص التقليدية، وذلك بفضل الاستراتيجيات المتنوعة التي تراعي المستويات والفروق الفردية بين المتعلمين. وهذا ما تدعمه النظريات الأساسية مثل نظرية الترميز المزدوج التي تشير إلى أن القصص التفاعلية توفر روابط بين المعلومات اللفظية وغير اللفظية، مما يسهم في تحسين معالجة الذاكرة وتنميتها (Kalogiannakis, & Papadakis, 2022).

وكما يسمح التفاعل مع القصص التفاعلية، مثل الضغط على أجزاء معينة لإعادة نطق الكلمات، بتعزيز التفاعل الفعال للطفل. وتعتبر القصص التفاعلية – كأداة إعلامية – مصدراً غنياً في بناء المعرفة، حيث تعيد تقديم المحتوى القديم بطريقة مبتكرة وتوسع إدراك الطفل، مما يعزز الاعتماد على الذات ويشبع دافع الاستكشاف والبحث للوصول إلى المعرفة، مع توفير تجربة تعلم فردية. بالإضافة إلى ذلك، تشجع القصص التفاعلية الأطفال على المشاركة النشطة في عملية السرد من خلال طرح الأسئلة واختيار الحلول وحل المشكلات، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم على التفكير النقدي (Grøver et al., 2023).

ويرى بوش (Posch, 2021) أن الاستماع إلى القصص التفاعلية والمشاركة فيها يؤدى إلى تعريف أطفال الروضة لحصيلة لغوية ثرية ومتنوعة، مما يؤدي إلى تعزيز مهاراتهم اللغوية وتحسين قدرتهم على التواصل الفعال، كما تشجع القصص التفاعلية الأطفال على المشاركة بنشاط في عملية سرد القصص من خلال طرح الأسئلة والاختيار وحل المشكلات، مما يعزز ثقتهم بالنفس ومهارات التفكير الناقد لديهم، مع زيادة تحفيز خيال الأطفال وإبداعهم من خلال السماح لهم باستكشاف أحداث ونتائج مختلفة، مما يزيد من إبداعهم ويساعدهم على التفكير خارج الصندوق.

وكما تحتوي القصص التفاعلية على عناصر من شأنها إثراء المهارات الاجتماعية للطفل من خلال تشجيعه على التعاون والعمل الجماعي، والتفاعل مع أقرانهم والعمل معًا نحو تحقيق هدف مشترك؛ مما يعزز المهارات الاجتماعية مثل التعاون والتعاطف والتواصل (Aylett, 2022).

وترى الباحثة أن أهمية القصص التفاعلية للأطفال تكمن أيضاً في تناولها للمجال العاطفي والانفعالي فمن خلالها يتم تمكين الأطفال من التفاعل مع الشخصيات، والتدريب على اتخاذ القرار عبر فهم احداث القصة وإبداء

استجابات مناسبة تراعي مشاعر الاخرين، بالإضافة إلى دعم مفاهيم التنوع الثقافي واحترام الاخر وبناء قيم التسامح والتعاون بين الأطفال، ومن الجدير بالذكر أن القصص التفاعلية تسمح للطفل بالتفاعل الموجه مع الوسائط التكنولوجية فيكتسب الطفل المزيد من المهارات العليا.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية القصص التفاعلية لمجالات التعلم المختلفة، ومنها نتائج دراسة لاند (Land, 2007) التي أكدت على أهمية القصص التفاعلية في تنمية مهارات القراءة والكتابة المبكرة للأطفال وتدريبهم على مهارات التنظيم الذاتي، كما أضافت دراسة أوهلر (Ohler, 2009) فاعلية استخدامها كطريقة جديدة لتعلم الإبداع لدى الأطفال لما توفره من مثيرات متنوعة تثري خيال الطفل، في حين أكدت نتائج دراسة فاكنين وآخرون (Vaknin et al., 2024) أن الأطفال الذين شاركوا في برنامج القراءة المشتركة للقصص التفاعلية حققوا نتائج إيجابية بشكل ملحوظ في مهارات اللغة والكتابة مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يبرهن على فاعلية البرنامج في تحسين مهارات القراءة الأساسية لدى الأطفال، كذلك ظهور تحسن كبير في دافعية القراءة بين أطفال المجموعة التجريبية، مما يبرهن على أن إشراك الأطفال في تجارب القراءة للقصص التفاعلية يسهم في تحسين دافعية القراءة بالإضافة إلى مهارات القراءة والكتابة.

عناصر القصص التفاعلية لأطفال الروضة:

يجب أن تتمتع القصص التفاعلية المقدمة للأطفال في سن الروضة بالعديد من العناصر التي تجذب انتباههم، وقد حدد مكماهون وآخرون (McMahon et al., 2021) هذه العناصر على النحو التالي:

١. **الهدف العام من القصص التفاعلية:** أن تكون القصة محددة الهدف وذلك لتعزيز التعلم لدى الأطفال من خلال دمج الترفيه والتفاعل، مما يساعد في تطوير مهاراتهم الإدراكية والمعرفية والاجتماعية والإبداعية بطريقة ممتعة ومحفزة.

٢. **الحبكة البسيطة والجذابة:** يجب أن تحتوي القصة على حبكة واضحة وسهلة المتابعة تجذب انتباه الأطفال الصغار.

٣. **العناصر التفاعلية:** تتضمن هذه القصص عناصر تفاعلية مثل التكوين القابل للمس والإحساس به، أو المؤثرات الصوتية التي تسمح للأطفال بالمشاركة في عملية سرد القصة.

٤. **الرسوم التوضيحية الملونة:** تعتبر الرسوم التوضيحية البراقة والملونة ضرورية للحفاظ على انتباه واهتمام الأطفال بالقصة وتصورها.

٥. **التكرار:** يمكن أن يساعد تكرار العبارات بالقصة الرئيسية في تعزيز التعلم وجعل القصة أكثر تذكرًا للأطفال.

٦. **العبرة/الحكمة:** غالبًا ما تحتوي القصص التفاعلية للأطفال في سن الروضة على درس أخلاقي بسيط يمكن فهمه واستيعابه بسهولة.

٧. **ملائمة لغة القصة التفاعلية لعمر الأطفال:** أن تستخدم القصة لغة مناسبة لطفل الروضة من خلال استخدام مفردات بسيطة وسهلة الفهم.

٨.**القصص القصيرة:** يجب أن تكون القصة قصيرة ومباشرة بحيث يمكن للأطفال الاستمتاع بها دون الشعور بالملل أو التعب.

٩.**التوجيه والإرشاد:** يمكن تقديم إرشادات أو إشارات واضحة للأطفال حول كيفية التفاعل مع القصة، مثل الضغط على الشاشة أو الاختيار بين خيارات متعددة.

١٠.**القيم والمفاهيم الإيجابية:** أن تتضمن القصة رسائل تعليمية قيمة تتعلق بالصدق، الصداقة، التعاون، واحترام الآخرين.

وترى الباحثة ضرورة دمج عناصر القصص التفاعلية بشكلٍ متوازن بما يعزز من انغماس الأطفال في أحداث القصص، ويُسهم فى التعلم الفعال، والداعم للمهارات المعرفية والاجتماعية والمهارية بطريقة ممتعة ومحفزة.

- **الإدراك البصري:**

مفهوم الإدراك البصري:

يُعرّف نيومير وهامل (Neweomer & Hamel, 2016, 336) الإدراك البصري بأنه: "عملية ترتبط الجهاز العصبي والحالة الانفعالية للفرد ويتم فيها النشاط بتوجيه منظم من البصر بحيث تنتظم المثيرات الحسية لإعطاء أنماط ذات دلالة على أداء السلوك".

ويُعرّفه ينغ (Ying, 2024, 285) بأنه هو:" القدرة على رؤية وتفسير البيئة البصرية التي يعيش فيها الإنسان، وهو قدرة الدماغ على فهم ما تراه العين، ويمتد هذا المفهوم ليشمل أيضًا تنظيم المعلومات البصرية وتفسيرها".

بينما يُعرّفه دي أوليفيرا (de Oliveira, 2024, 500) بأنه هو: "عملية إدخال المعلومات البصرية عبر العصب البصري وتنشيط دوائر الدماغ الأخرى التي تنتج سلوكيات استجابة للصور المرئية".

ويرى فانس (Vance, 2024, 89) الإدراك البصري بأنه: "الوعي بالإحساس البصري الذي ينشأ من التفاعل بين فسيولوجيا النظام البصري والبيئة الداخلية والخارجية للأشخاص".

خصائص الإدراك البصري لأطفال الروضة:

في مرحلة الروضة يكون الإدراك البصري في مرحلة النمو، وتكون خصائصه كما أوضحها فيرنيه (Vernet, 2022, 480) وذلك على النحو التالي:

١. **التعرف على الأشياء:** حيث يساعد الإدراك البصري أطفال الروضة على التعرف على الأشياء والأشكال المختلفة والتمييز بينها.

٢. **التعرف على الألوان:** يبدأ الأطفال في سن الروضة في التعرف على الألوان المختلفة وتسميتها.

٣. **الوعي المكاني:** يبدأ أطفال الروضة في فهم مفاهيم مثل الاتجاه والمسافة والموقع.

٤. **التمييز البصري:** يتعلم أطفال الروضة كيفية ملاحظة وتحديد الاختلافات أو أوجه التشابه بين الأشياء.

٥. **إدراك الشكل:** يطور أطفال الروضة القدرة على التمييز بين الأشياء وخلفيتها.

٦. **الذاكرة البصرية:** يستطيع الأطفال في سن الروضة على تذكر المعلومات البصرية، مثل الأشكال والألوان والأنماط.

٧. **التآزر بين العين واليد:** يكتسب الأطفال في سن الروضة قدرة أكثر تطوراً على استخدام أعينهم وأيديهم معًا في أداء مهام مثل الرسم أو الكتابة.

٨. **التتبع البصري:** يستطيع الأطفال في سن الروضة متابعة الأشياء المتحركة بأعينهم.

واتفقت نتائج دراسة ديجر وآخرون (Deger et al., 2023) وأوندر (Onder, 2024) على أن مستويات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة لم تتأثر بشكلٍ كبيرٍ بمتغيرات النوع أو السن، بالإضافة إلى ظهور فروق في مستويات الإدراك البصري لدى الأطفال تُعزى لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي، حيث سجل الأطفال من بيئات اجتماعية واقتصادية عالية نتائج أفضل في اختبارات الإدراك البصري، مما يبرهن على أهمية العوامل الاجتماعية والاقتصادية في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، ويرجع السبب وراء نمو الإدراك البصري للأطفال في سن ٥–٦ سنوات إلى ما تتميز به هذه الفترة من تغييرات مكثفة في آليات الإدراك والتنظيم للدماغ، مما أدى إلى تحسن سريع في مهارات الإدراك البصري.

مهارات الإدراك البصري لأطفال الروضة:

يتضمن الادراك البصري عمليات المعالجة الحسية، والتي تعنى بتسجيل وتفسير الاستجابات وعمليات الانتباه البصري الذي يهتم بتنظيم وتخزين المعلومات وفقاً لأهميتها وكذلك التمييز البصري والذاكرة البصرية المكانية وتمييز الأشكال وثبات الشكل واستكماله والتسلسل البصري (Wilsons, 2015, 4).

وقد أوضحت دراسة السيد (٢٠١٦) المهارات الفرعية للإدراك البصري والتي تمثلت في عمليات الانتباه والتتبع البصري والتخطيط الحركي والعلاقات المكانية ونوع الحركة.

كما حدد برينين وآخرون (Brainin et al., 2022) مكونات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة على النحو التالي:

١. **التمييز البصري Visual Discrimination**: والذي يعبر عن قدرة التعرف على أوجه التشابه والاختلاف في الأشكال والألوان والأحجام.

٢. **الذاكرة البصرية Visual memory**: وهي قدرة الطفل على تذكر ما يراه.

٣. **العلاقات المكانية البصرية Spatial-Visual Relations**: وتعبر عن فهم كيفية وضع الأشياء بالنسبة لبعضها البعض.

٤. **الخلفية البصرية Visual Background**: القدرة على فصل الجسم عن خلفيته.

٥. **الإغلاق البصري Visual Closure**: القدرة على تحديد الجسم بالكامل عندما تكون أجزاء منه مفقودة.

كما صنف يانغ وآخرون (Yang et al., 2021) مكونات الإدراك البصري لأطفال الروضة إلى:

١. **الإدراك البصري المكاني Visuospatial Perception**: يتضمن القدرة على فهم العلاقات المكانية بين الأشياء. وهو ضروري لمهام مثل القراءة والكتابة، وينمو بصورة سريعة خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

٢. **التمييز بين الشكل والأرضية Figure-Ground Differentiation**: تسمح هذه المهارة للأطفال بتمييز العنصر عن خلفيته، وهو أمر بالغ الأهمية للتعرف على الحروف والكلمات، وتتحسن هذه القدرة بشكل كبير بين سن الرابعة والسادسة.

٣. **التكامل البصري الحركي Visuomotor Integration**: يعبر عن تنسيق الإدراك البصري مع الأفعال الحركية، وهو مفيد في أداء أنشطة مثل الرسم والرياضة، وينمو بشكل كبير لدى الأطفال ما بين ٦-٧ سنوات.

ومما سبق حددت الباحثة بعض مهارات الإدراك البصري لأطفال الروضة في الدراسة الحالية وهي (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري – إدراك العلاقات المكانية، الشكل والأرضية، الاغلاق البصري) لكون هذه المهارات أساسية ويحتاجها الطفل أثناء ممارسة الأنشطة اليومية داخل الروضة وخارجها.

النظريات التي تناولت القصص التفاعلية والإدراك البصري لأطفال الروضة:

أشار أصحاب نظرية الجشطلت إلى أن الإدراك البصري تكمن أهميته في كونه العملية المسئولة عن تأويل وتفسير المعاني للمثيرات الواردة من البيئة، فإن ما يدرك ليس مجموعة من الإحساسات التي تفتقر إلى المعنى، وإنما لها معنى خاص يدرك نتيجة نشاط عقلي يقوم به المخ للربط بين الإحساسات والمثيرات مكوناً ما يمكن تسميته بجشتلط الإدراك (عبد الواحد، ٢٠١٠).

وأكدت نظرية فروستينج للإدراك البصري على أهمية الخبرات البصرية في عملية التعلم واكتساب المعارف عامة، وتم إعداد برنامجاً لتنمية مهارات الإدراك البصري بأبعاده، كالتمييز البصري، وإدراك العلاقات المكانية، وتدريبات التآزر الحركي العام والدقيق، وكذلك مقياس للكفاءة الحركية (حسن، ٢٠٠٧).

واهتمت نظرية جتمان بمظاهر النمو البصري الحركي وعلاقته بالتعلم، فقد أوضحت أن اكتساب الطفل للمهارات الحركية الإدراكية يتطور في مراحل متتابعة، حيث تسهم المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة، وتكمل الأخيرة المرحلة التي سبقتها (عبد الهادي، ٢٠١٠).

وأوضح أصحاب "نظرية المجال" أن سلوك الطفل يعتمد على الموقف الكلي الذي يجد نفسه فيه والعوامل البيئية المحيطة، كما يتوقف إدراك الطفل على رؤية الأشياء، وسنه ودرجة نموه، وتقاس جاذبية الشيء للطفل بعدد الحركات التي يقوم بها في اتجاهها (كامل، ٢٠١٠).

وترى الباحثة أن النظريات التي تناولت تفسير عملية الإدراك تؤكد على أن عملية الإدراك والحركة مكملين لبعضهم البعض، فضعف الإدراك يؤثر على الحركة والعكس صحيح، وللحصول على قدرات حركية مدركة لابد من توفر إدراك مناسب وحركة جيدة وخاصة في المجال البصري.

- **أطفال الروضة:**

أثبتت مجالات التربية وعلم النفس أهمية مرحلة الطفولة في حياة الإنسان، لكونها مرحلة أساسية في تكوين شخصيته وبناء نسقه المعرفي والاجتماعي والمهاري، ولعل هناك تفاعلًا وترابطًا بين جوانب نمو الطفل المختلفة في تلك المرحلة، وتأتي الروضة كأحد المؤسسات المسئولة عن تحقيق التنمية الشاملة والمتوازنة للأطفال وفق مجالات نموهم المختلفة حيث يتسم أطفال الروضة بعدة خصائص.

وقد اتفقت كل من العقلا (٢٠٢٣) وحسين وآخرون (٢٠٢٢) على أن لأطفال الروضة عدة خصائص، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- **النمو البدني:**

يتميز أطفال الروضة بنشاطهم وحيويتهم المفرطة، فهم يركضون ويقفزون ويتسلقون بحماس، وهذه الطاقة تعكس نموهم البدني السريع، حيث تتحسن مهاراتهم الحركية الكبرى مثل الجري والقفز والتسلق بشكلٍ ملحوظ،

بالإضافة إلى ذلك، تشهد هذه المرحلة تطوراً في المهارات الحركية الدقيقة مثل استخدام المقص والرسم والتلوين، مما يساعدهم على التعبير عن أنفسهم واستكشاف العالم من حولهم بطرق جديدة.

- **النمو المعرفي:**

يبدأ الطفل في هذه المرحلة في استكشاف العالم من حوله بشغف، ويتعلم من خلال اللعب والتجارب الحسية. يتطور تفكيره تدريجياً، فيصبح أكثر قدرة على حل المشكلات البسيطة وفهم العلاقات بين الأشياء، ويزداد فضوله ورغبته في طرح الأسئلة، مما يساعده على اكتساب المعرفة وتوسيع مداركه، ويبدأ الطفل أيضاً في فهم بعض المفاهيم الأساسية مثل الألوان والأشكال والأرقام، مما يضع الأساس لتعلمه في المراحل اللاحقة.

- **النمو اللغوي:**

يشهد الأطفال في هذه المرحلة تطوراً سريعاً في لغتهم، حيث يزداد مخزون كلماتهم بشكل ملحوظ، ويصبحون أكثر قدرة على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بوضوح، مما يمكنهم من التواصل بفعالية مع الآخرين. يبدأ الطفل أيضاً في اكتساب بعض المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، مثل التعرف على الحروف والأصوات، مما يمهد الطريق لتعلمه في المدرسة.

- **النمو الاجتماعي والعاطفي:**

يتعلم الأطفال في هذه المرحلة كيفية التفاعل مع الآخرين وتكوين صداقات، ويتعلمون أيضاً كيفية التعرف على مشاعرهم والتعبير عنها بطريقة مناسبة، ويصبحون أكثر استقلالية وثقة بأنفسهم، ويبدأون في الاعتماد على أنفسهم في بعض الأمور. هذه التطورات الاجتماعية والعاطفية تساعدهم على التكيف مع العالم من حولهم وبناء علاقات صحية مع الآخرين.

- **اللعب:**

يعتبر اللعب هو الأداة الرئيسية لتعلم الطفل في هذه المرحلة، فمن خلاله يكتشف العالم وينمي قدراته المختلفة، وتتنوع أشكال اللعب في هذه المرحلة، مثل اللعب الحر، واللعب المنظم، واللعب التخيلي، الذي يساعد اللعب الطفل على تطوير مهاراته الحركية والمعرفية والاجتماعية والعاطفية، كما يساعده على التعبير عن نفسه واستكشاف العالم من حوله بطريقة ممتعة.

ومن هذا المنطلق يقع على عاتق التربويون مراعاة هذه الخصائص وتقديم خبرات تتناسب معها بما يؤهل الطفل إلى التعلم بكفاءة في كافة المجالات.

ثانياً: الدّراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت القصص التفاعلية مع أطفال الروضة

سعت دراسة فاكنن ونيفو (Vaknin & Nevo, 2024) إلى فحص فاعلية برنامج للقراءة المشتركة للقصص التفاعلية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) من الأطفال بالمرحلة الثانية لرياض الأطفال (متوسط العمر ٥,٨ – ٦ سنوات)، وتكونت أدوات جمع البيانات من اختبارات للغة والكتابة واختبار دافعية التعلم للأطفال، وتوصلت النتائج إلى أن الأطفال الذين شاركوا في برنامج القراءة المشتركة للقصص التفاعلية حققوا نتائج إيجابية بشكل ملحوظ في مهارات اللغة والكتابة مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يبرهن على فاعلية البرنامج في تحسين مهارات القراءة الأساسية لدى الأطفال فضلا عن ظهور تحسن كبير في دافعية القراءة بين أطفال المجموعة التجريبية، مما يدل على أن إشراك الأطفال في تجارب القراءة للقصص التفاعلية يسهم في تحسين دافعية القراءة بالإضافة إلى مهارات القراءة والكتابة.

كما سعت دراسة فلورس وآخرون (Flores et al, 2024) إلى التعرف على مدى إمكانية استخدام القصص التفاعلية في تعزيز الإدراك البصري لدى الأطفال بمرحلة الروضة وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة والقياس القبلي–البعدي وتمثلت عينتها في (٤٥) طفل وطفلة ممن تتراوح أعمارهم بين ٤ و ٦ سنوات, تم اختيارهم بطريقة عمدية للمشاركة في برنامج قائم على القصص التفاعلية مع تقييم مستوى الإدراك البصري قبل وبعد المشاركة في البرنامج، وشملت أدوات جمع البيانات على مقياس الإدراك البصري لطفل الروضة واستمارة ملاحظة والبرنامج القائم على القصص التفاعلية، وقد اوضحت نتائجها ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال خلال التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك البصري لصالح القياس البعدي، كما أظهرت الملاحظات استجابة وتفاعل جيد من جانب الأطفال مع القصص التفاعلية ،وتم التوصل إلى أن أكثر مهارات الإدراك البصري استجابة للقصص البصرية هي الإدراك البصري المكاني والتآزر بين العين واليدين.

وهدفت دراسة يوسيليغيت وآرال (Yucelyigit & Aral ,2023) إلى التعرف على مدى تأثر نمو الإدراك البصري لدى أطفال الروضة الذين شاركوا في برنامج قائم على توظيف القصص التفاعلية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي القائم على وجود مجموعتين (تجريبية وضابطة) وقياس بعدي مع التصميم المقارن، وقد تكونت عينتها من (٦٢) طفل، تم تقسيمهم إلى المجموعة التجريبية (٣٠ طفل) شاركوا في برنامج قائم على القصص التفاعلية على مدى (٣) شهور، ومجموعة ضابطة (٣٢) طفل لم يشاركوا في أي برامج, مع قياس الفروق في الإدراك البصري نتيجة لتوظيف القصص التفاعلية، وشملت أدواتها على اختبار الإدراك البصري لطفل الروضة

والبرنامج القائم على القصص التفاعلية، وتوصلت نتائجها إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدراك البصري لدى أطفال الروضة الذين شاركوا في البرنامج القائم على القصص التفاعلية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة ،كما أظهر الأطفال الذين شاركوا في البرنامج قدرات إدراك بصرية مرتفعة بخاصة في التآزر بين العين واليدين وإدراك العلاقات المكانية، بالإضافة الى انه قد استمر التحسن في مستوى الإدراك البصري لدى أطفال المجموعة التجريبية خلال قياسات المتابعة بعد مرور ٣ شهور.

كما هدفت دراسة جاردوزكا وآخرون (Jarodzka et al ,2023) إلى التعرف على فاعلية استخدام القصص التفاعلية في تنمية مهارات الإدراك والتمييز البصري لدى الأطفال في سن الروضة، واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي وتكونت العينة من طفلين في سن ٦ سنوات, وشملت التجربة التدريس للأطفال عن طريق استخدام القصص التفاعلية بواقع ٣٠ دقيقة لكل جلسة, على مدى ٥ ايام أسبوعياً بالإضافة إلى ١٠ دقائق تقويم ما بعد التدريس لجمع نقاط بيانات المشاركين المتعلقة بالإدراك والتمييز البصري ،وتم تجميع البيانات باستخدام مقياس الإدراك البصري واختبار التمييز البصري بين العناصر ،وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات الأطفال قبلياً وبعدياً على مقياس الإدراك البصري لصالح التطبيق البعدي (بعد تجربة التعلم عن طريق توظيف القصص التفاعلية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات الأطفال قبلياً وبعدياً على اختبار التمييز البصري بين العناصر لصالح التطبيق البعدي.

وأجرى جرين هوت وآخرون (Greenhoot et al, 2022) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على توظيف القصص التفاعلية في تحسين الإدراك البصري لدى الأطفال في سن الروضة، وقد اعتمدت على التصميم شبه التجريبي القائم على وجود مجموعتين تجريبية وضابطة وتطبيق القياسات القبلية والبعدية، وتكونت عينة البحث من (٣٨) طفل وطفلة بأحد رياض الأطفال الحكومية في الهند (متوسط أعمارهم ٥ سنوات) تم تقسيمهم لمجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة ضمت كل منها ١٨ طفل (٩ ذكور، ٩إناث). حصل أطفال المجموعة التجريبية على البرنامج القائم على القصص التفاعلية، في حين حصلت المجموعة الضابطة على نفس القصص لكل بصورتها التقليدية، وتكونت أدوات جمع البيانات من اختبار الإدراك البصري للطفل والبرنامج القائم على القصص التفاعلية، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإدراك البصري بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة خلال القياس البعدي لاختبار الإدراك البصري نتيجة لاستخدام البرنامج القائم على القصص التفاعلية، كما أظهرت التحليلات تحسن ملحوظ في إدراك العلاقات المكانية والتمييز البصري والتآزر لدى أطفال المجموعة التجريبية نتيجة لاستخدام القصص التفاعلية.

وسعت دراسة دسيمون وبالموبا (De Simone& Palomba, 2023) إلى التعرف على فاعلية استخدام القصص الخيالية التفاعلية التي تركز على المشاركة النشطة للأطفال في تعزيز قدرة طفل الروضة على التعلم والذاكرة بالمقارنة مع أساليب التعلم التقليدية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على وجود مجموعتين تجريبية وضابطة وقياس قبلي وبعدي وتتبعي، وقد شارك في الدراسة عينة تكونت من (٤٠) طفل في المرحلة الأولى من رياض الأطفال في مدينة نابولي الايطالية (العمر ٤ سنوات), تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة ضمت كل منها ٢٠ طفل. شارك أطفال المجموعة التجريبية في برنامج قائم على القصص التفاعلية لمدة (٥) جلسات، بينما تم سرد القصص لكن بصورة تفاعلية مع المجموعة الضابطة ،وتمثلت أدوات جمع البيانات من اختبار فهم القصة واختبار للذاكرة بالإضافة إلى البرنامج القائم على القصص التفاعلية، وتوصلت النتائج الى أن الأطفال في المجموعة التجريبية الذين تفاعلوا مع القصة الخيالية التفاعلية أصبح لديهم مستوى من الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة أفضل من أقرانهم بالمجموعة الضابطة،كما أظهرت قياسات المتابعة بعد شهر من نهاية التطبيق البعدي إجابة ٩٠٪ من المجموعة التجريبية بشكل صحيح، مما يدل على انخفاض طفيف من ١٠٠٪ في البداية، مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج، وقد برهنت نتائج الدراسة على أن توظيف القصص التفاعلية في البيئات التعليمية يمكن أن يعزز بشكل كبير خبرات التعلم لدى الأطفال في مرحلة الروضة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الإدراك البصري مع أطفال الروضة

هدفت دراسة اوندر وآخرون (Onder et al., 2024) إلى فحص مستويات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة في ضوء بعض المتغيرات ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ذو التصميم النوعي، وتكون مجتمع الدراسة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ و ٦ سنوات، بمرجلة رياض الأطفال في تركيا, حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٤) طفلاً تراوحت أعمارهم بين ٥ و ٦ سنوات، وتم تطبيق الأدوات على الأطفال للتعرف على مستوى الإدراك البصري لديهم والعوامل المؤثرة فيه، وتكونت أدوات جمع البيانات من مقياس الإدراك البصري لطفل الروضة، واستمارة المعلومات الديموغرافية للطفل، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط مستوى الإدراك البصري لدى أطفال الروضة كان أعلى قليلاً من المتوسط، بمتوسط بلغ ١٤,٢١ وانحراف معياري ٢,٦٢، وكشفت التحليلات أن مستويات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة لم تتأثر بشكل كبير بمتغيرات النوع أو السن، بالإضافة إلى ظهور فروق في مستويات الإدراك البصري لدى الأطفال تعزى لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي، حيث سجل الأطفال من بيئات اجتماعية واقتصادية عالية نتائج أفضل في اختبارات الإدراك البصري، مما بشير الى أهمية العوامل الاجتماعية والاقتصادية في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

كما هدفت دراسة بيزروكيخ وتيربوفا (Bezrukikh & Terebova, 2023) إلى فهم خصاص ومدى نمو الإدراك البصري لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات ،حيث استخدمت الدراسة

المنهج التجريبي المقارن، وشارك في الدراسة عينة تكونت من ٥٥٠ طفلا، تم تقسيمهم إلى فئتين عمريتين: ٢٤٧ طفلاً في سن الخامسة، و٣٠٣ طفلاً في سن السادسة، تم اختيارهم على أساس عدم وجود أي إعاقات حسية، وتكونت أداة جمع البيانات من بطارية اختبارات نمو الإدراك البصري لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ إلى ٦ سنوات، تتكون من ٦ اختبارات فرعية هي التآزر بين العين واليد واختبار ثبات الأشكال، واختبار الموضع في المكان واختبارات العلاقات الميدانية واختبار التحليل البصري واختبار الإدراك البصري المكاني، وأسفرت النتائج عن تحسن جميع أبعاد الإدراك البصري مع تقدم الأطفال في العمر، حيث سجل الأطفال في سن ٦ سنوات درجات مرتفعة في جميع الاختبارات الفرعية للإدراك البصري مقارنة بالأطفال في سن ٥ سنوات ،كما اوضحت النتائج أنه يرجع السبب وراء نمو الإدراك البصري للأطفال في سن ٥-٦ سنوات إلى ما تتميز به هذه الفترة من تغييرات مكثفة في آليات الإدراك والتنظيم للدماغ، مما أدى إلى تحسن سريع في مهارات الإدراك البصري.

يتّضح من العرض السابق للدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية ما يلي:

١. تم توظيف القصص التفاعلية لتنمية العديد من المهارات والعمليات لدى أطفال الروضة كالقراءة، والكتابة، والقدرة على التعلم، والتذكر، والإدراك البصري.

٢. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج شبه التجريبي، وإعداد أداة لقياس الإدراك البصري لدى أطفال الروضة بأبعاده المتعددة.

٣. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة دسيمون وبالموبا (De Simone& Palomba, 2023) في تحديد الفترة الزمنية الفاصلة بين القياس البعدي والتتبعي والتي تمثلت في فتره زمنيه مقدارها شهراً.

وفي ضوء هذا التحليل للدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة بصورة إجمالية في التالي:

- الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في عدة نقاط، أهمها أبعاد القياس، إذ ركزت الدراسات السابقة على بعض أبعاد الإدراك البصري، بينما جمعت الدراسة الحالية بين أبعاد الإدراك البصري (التآزر البصري الحركي- التمييز البصري- إدراك العلاقات المكانية - التمييز بين الشكل والأرضية- الاغلاق البصري).
- اختلفت الحدود الجغرافية للدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، مما يدعم ضرورتها في ظل ما تقدمه من دعم وتنميه لمهارات أطفال الروضة في مجال الإدراك البصري فضلا عن تناولها لأبعاد متعددة لعمليه الادراك البصري.

وإجمالاً يمكن القول إن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة في بناء الأداة والمنهجية والإطار النظري، وكذلك تستفيد منها في المقارنات العلمية لنتائج الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي (التصميم القبلي- البعدي لمجموعة تجريبية واحدة)، وهذا المنهج يتطلب التعامل مع متغيرين أساسيين أحدهما مستقل والآخر تابع، حيث تُعد القصص التفاعلية بمثابة المتغير المستقل، بينما تعتبر درجات الأطفال على مقياس مهارات الإدراك البصري بمثابة المتغير التابع، كما تم تطبيق أدوات الدراسة بعد فترة متابعة ٣٠ يومًا من القياس البعدي للحصول على درجات القياس التتبعي.

مجتمع الدراسة:

جميع الأطفال الملتحقين بابتدائية الطفولة المبكرة بالباحة والروضة الملحقة بها للعام الدراسي ١٤٤٦هـ والبالغ عددهم (٨٠) طفلًا، وذلك للأسباب التالية:

١. عدد أطفال الروضة كبير مما يسهل عمل التجربة.

٢. توفر عدد من أجهزة الحاسب الآلي لعرض القصص التفاعلية على الأطفال.

عينة الدراسة

انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

١. عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: تكونت العينة السيكومترية من (٤٤) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة بمنطقة الباحة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٤-٥) سنوات، بمتوسط عمري (٤,٦١) سنوات وانحراف معياري (٠,٤٩٣)، بواقع (٢٢ ذكور، ٢٢ إناث)، والجدول (١) يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة السيكومترية:

جدول (١) الإحصاءات الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية من حيث العمر الزمني.

النوع	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
الذكور	٢٢	٤,٥٥	٠,٥١٠
الإناث	٢٢	٤,٦٨	٠,٤٧٧
العينة ككل	٤٤	٤,٦١	٠,٤٩٣

٢. العينة الأساسية: تكونت العينة من (٢٠) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة بمنطقة الباحة، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٤-٥) سنوات، بمتوسط عمري (٤,٦٠) سنوات وانحراف معياري (٠,٥٠٣)، وبواقع (١٠ ذكور، ١٠ إناث)، والجدول (٢) يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية:

جدول (٢) الإحصاءات الوصفية للعينة الأساسية من حيث العمر الزمني.

المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
الذكور	١٠	٤,٦٠	٠,٥١٦
الإناث	١٠	٤,٦٠	٠,٥١٦
العينة الأساسية	٢٠	٤,٦٠	٠,٥٠٣

وروعي عند اختيار الأطفال في العينة الأساسية أن يكونوا من الأطفال ذوي الدرجات المنخفضة على مقياس مهارات الإدراك البصري أي الذين يقعون في الإرباعي الأدنى، وتم استبعاد باقي الأطفال الحاصلين على درجات مرتفعة، وتم إجراء التكافؤ لدرجات أطفال المجموعة التجريبية على متغيري: العمر الزمني، مهارات الإدراك البصري، وفيما يلي النتائج:

التكافؤ في التطبيق القبلي لمقياس مهارات الإدراك البصري والعمر الزمني:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة بالمجموعة التجريبية في العمر الزمني ومهارات الإدراك البصري باستخدام اختبار كا٢ كما هو موضح فى الجدول (٣):

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في العمر الزمني ومهارات الإدراك البصري (ن= ٢٠).

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	كا٢	مستوى الدلالة
العمر الزمني	٤,٦٠	٠,٥٠٣	٠,٨٠٠	١	(٠,٣٧١) غير دالة إحصائيًا
التآزر البصري الحركي	٢,٦٠	١,٥٠١	٢,٢٠٠	٥	(٠,٨٢١) غير دالة إحصائيًا
التمييز البصري	٣,١٠	١,٢٥٢	٢,٠٠٠	٤	(٠,٧٣٦) غير دالة إحصائيًا
إدراك العلاقات المكانية	٢,٣٠	١,٦٥٨	١,٦٠٠	٥	(٠,٩٠١) غير دالة إحصائيًا
التمييز بين الشكل والأرضية	٢,٤٠	١,٥٦٩	٦,٦٠٠	٦	(٠,٣٥٩) غير دالة إحصائيًا
الاغلاق البصري	٢,١٥	١,٨٧٢	٣,٤٠٠	٥	(٠,٦٣٩) غير دالة إحصائيًا
مقياس مهارات الإدراك البصري ككل	١٢,٥٥	٥,٣٢٦	٤,٧٠٠	١٢	(٠,٩٦٧) غير دالة إحصائيًا

قيمة كا٢ الجدولية لدرجات حرية (١) عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٨٤، وعند مستوى ٠,٠١ = ٦,٦٣

قيمة كا٢ الجدولية لدرجات حرية (٣) عند مستوى ٠,٠٥ = ٧,٨١، وعند مستوى ٠,٠١ = ١١,٣٠

قيمة كا٢ الجدولية لدرجات حرية (٤) عند مستوى ٠,٠٥ = ٩,٤٩، وعند مستوى ٠,٠١ = ١٣,٣٠

قيمة كا٢ الجدولية لدرجات حرية (٥) عند مستوى ٠,٠٥ = ١١,١٠، وعند مستوى ٠,٠١ = ١٥,١٠

قيمة كا٢ الجدولية لدرجات حرية (١٢) عند مستوى ٠,٠٥ = ٢١,٠٠، وعند مستوى ٠,٠١ = ٢٦,٢٠

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في العمر الزمني والدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك البصري، وأبعاده الفرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري)؛ مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال المشاركين بالمجموعة التجريبية في العمر الزمني ومهارات الإدراك البصري قبل توظيف القصص التفاعلية.

أدوات الدراسة:

أولا: – مقياس الإدراك البصري لأطفال الروضة (إعداد الباحثة):

- **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى تقييم مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة؛ وذلك من خلال خمسة أبعاد أساسية هي: التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري.

- **مصادر إعداد المقياس:** تم الاطلاع على مجموعة من الاختبارات ذات الصلة بمهارات الإدراك البصري ومنها الاختبار النمائي للإدراك البصري (إعداد ماريا فورستنج تقنين/ كامل، ٢٠٠٥) واختبار التمييز البصري (إعداد حسن، ٢٠٠٤) إضافة إلى أنه تم الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالإدراك البصري.

- **إعداد الصورة الأولية لمقياس مهارات الإدراك البصري:**

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "مجموعة من العمليات الحسية يستدل عليها من خلال استرجاع المعلومات ذات المثيرات الأدائية الحركية". وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال على مقياس مهارات الإدراك البصري المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحثة، والذي يتكون من (٣٠) مفردة مُوزعة بالتساوي على الأبعاد الخمسة للمقياس، أي لكل بعد (٦) مفردات(مصورة)، وفيما يلي وصف للمقياس من حيث الأبعاد الفرعية:

- **البعد الأول (التآزر البصري الحركي):** ويعني قدرة الطفل على التناسق بين العين وحركات الأيدي نحو أداء استجابات محددة، ويشتمل على (٦) مفردات تأخذ أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦).
- **البعد الثاني (التمييز البصري):** ويشير إلى قدرة الطفل على تحديد أوجه الشبة والاختلاف واختيار عنصر بصري محدد من بين عدة عناصر معروضة، ويشتمل على (٦) مفردات تأخذ أرقام (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢).
- **البعد الثالث (إدراك العلاقات المكانية):** وتتمثل في قدرة الطفل على تحديد المواقع المختلفة داخل صورة تحتوي على عدة مثيرات بصرية بناء على تعليمات موجه ومحددة له، ويشتمل على (٦) مفردات تأخذ أرقام (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨).
- **البعد الرابع (التمييز بين الشكل والأرضية):** وتعني قدرة الطفل على تحديد مثير ما من بين عدة مثيرات متداخلة.، ويشتمل على (٦) مفردات تأخذ أرقام (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤).
- **البعد الخامس (الاغلاق البصري):** ويمثل في قدرة الطفل على معرفة الأشكال الناقصة عند إخفاء بعض أجزاءها، ويشتمل على (٦) مفردات تأخذ أرقام (٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

- **تحديد نوع الاستجابة وطريقة تقدير الدرجات:**

تكون المقياس من (٣٠) مفردة يتم تقديمها من خلال مجموعة من البطاقات المصورة، ويُطلب من الأطفال الإجابة على مفردات المقياس بحيث يحصل على درجة واحدة إذا كانت إجابته صحيحة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (صفر: ٣٠) درجة، بحيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الأدراك البصري، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض الأدراك البصري.

- **تعليمات تطبيق الاختبار:**

- على القائم بالتطبيق قراءة بنود المقياس جيدًا قبل البدء في التطبيق.
- طبق المقياس فرديًا.
- ضرورة استبعاد أي مشتتات للانتباه في غرفة التطبيق.
- يتم الاسترشاد بالملاحظات المكتوبة أسفل البنود لحساب الدرجات.
- على الفاحص كتابة البيانات الأساسية للطفل قبل التطبيق.
- تسجل استجابات الطفل مباشرة.

- **التجربة الاستطلاعية:**

اجريت التجربة الاستطلاعية على عدد (١٠) أطفال من الملتحقين بالمستوى الثاني لرياض الأطفال بابتدائية الطفولة المبكرة بالباحة والروضة الملحقة بها، وأوضحت النتائج تعديل بعض فقرات المقياس في مهارة التمييز البصري وذلك نظرا لوجود تشابه بين الصور الأربع مما أدى إلى عدم قدرة الأطفال على الاستجابة لها وبالتالي عدم قدرة هذه الفقرة على التمييز في القياس بين الأطفال وكذلك تعديل بعض ألوان الصور للمفردات المرتبطة بمهارة التذكر البصري نظراً لعدم معرفة الأطفال بها وقد تم استخدام الألوان الأساسية.

وكما أوضحت التجربة الاستطلاعية متوسط المدى الزمني المناسب لتطبيق الاختبار (٢٠) دقيقة بتوسطهم فترة راحة ومناسبة فقرات المقياس للمستوى العمري للأطفال وقدرتهم على الاستجابة لها وفهمها.

- **تطبيق المقياس على عينة الدراسة:**

تم تطبيق على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وقوامها (٤٤) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة، والذين تراوحت أعمارهم بين (٤-٥) سنوات.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدراك البصري لأطفال الروضة:

تم التحقق من صدق وثبات المقياس بعدة طرق، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بعدة طرق للتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه وهذه الطرائق هي: صدق المحكمين، الصدق التلازمي، صدق المقارنة الطرفية، الصدق التمييزي، وفيما يلي النتائج:

أ. الصدق الظاهري (المحكمين):

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين عددهم (٧) محكمين من المتخصصين في مجالي رياض الأطفال وعلم النفس، وقد طلب منهم إبداء الرأي بشأن: ملاءمة المقياس للهدف الذي وضع من

أجله، مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لكل بعد، مدى انتماء كل مفردة للبعد المحدد لها، مدى ملاءمة كل مفردة وبنائها، وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات والمقترحات والتعديلات، وتم الأخذ بها، وتم تعديل بعض مفردات المقياس، والجدول (٤) يوضح أمثلة لبعض التعديلات التي أجريت على مفردات المقياس:

جدول (٤) بعض مفردات مقياس مهارات الإدراك البصري التي تعديلها من قبل السادة المحكمين.

المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
وصل النقاط اللي على اليمين علشان تعمل شكل شبه اللي على الشمال	صل النقاط الموجودة باليمين حتى تكون شكل يشبه الموجود باليسار
فين الحرف اللي شبه الحرف الموجود فوق	أين الحرف الذي يشبه الحرف الموجود بالأعلى
فين الفيل اللي بيبص في نفس اتجاه الفيل الرمادى	أين الفيل الذي ينظر في نفس اتجاه الفيل الرمادي
كم عدد الكرات اللي بره الدائرة	كم عدد الكرات التي خارج الدائرة

كما يوضح الجدول (٥) النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مفردات مقياس مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

جدول (٥) النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس مهارات الإدراك البصري.

رقم المفردة	نسبة الاتفاق		رقم المفردة	نسبة الاتفاق	
	تكرار	%		تكرار	%
١	٧	١٠٠٪	١٦	٧	١٠٠٪
٢	٧	١٠٠٪	١٧	٦	٨٥,٧٪
٣	٧	١٠٠٪	١٨	٧	١٠٠٪
٤	٧	١٠٠٪	١٩	٧	١٠٠٪
٥	٧	١٠٠٪	٢٠	٧	١٠٠٪
٦	٧	١٠٠٪	٢١	٧	١٠٠٪
٧	٧	١٠٠٪	٢٢	٧	١٠٠٪
٨	٧	١٠٠٪	٢٣	٧	١٠٠٪
٩	٦	٨٥,٧٪	٢٤	٧	١٠٠٪
١٠	٦	٨٥,٧٪	٢٥	٧	١٠٠٪
١١	٧	١٠٠٪	٢٦	٧	١٠٠٪
١٢	٧	١٠٠٪	٢٧	٧	١٠٠٪
١٣	٧	١٠٠٪	٢٨	٧	١٠٠٪
١٤	٧	١٠٠٪	٢٩	٦	٨٥,٧٪
١٥	٧	١٠٠٪	٣٠	٧	١٠٠٪

في ضوء النتائج الواردة في الجدول (٥)، تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس؛ حيث حصلت جميع المفردات على نسبة اتفاق تمتد بين (٨٥,٧٪: ١٠٠٪)، وهي نسب مناسبة للإبقاء على مفردات المقياس وفقًا لمعيار الحكم الذي وضعته الباحثة (الإبقاء على المفردات التي تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٠٪ فأكثر)، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات ظل المقياس مُكونًا من (٣٠) مفردة، أي لم تحذف أي مفردة.

ب. الصدق التلازمي (الصدق المرتبط بالمحك):

تم تقدير الصدق المرتبط بالمحك من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات (٤٤) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة على مقياس مهارات الإدراك البصري إعداد/ الباحثة، ومقياس المحك الخارجي"مهارات

الإدراك البصري لأطفال الحضانة إعداد/ خليل (٢٠١٩)"، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٩٢٤**)، وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، تؤكد صدق وصلاحية المقياس للاستخدام والتطبيق، وجدول (٦) نتائج صدق المحك:

جدول (٦) نتائج الصدق التلازمي لمقياس مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

مقياس الدراسة وأبعاده الفرعية	التمييز البصري	الاغلاق البصري	المفاهيم المكانية	مقياس مهارات الإدراك البصري ككل (المحك)
التآزر البصري الحركي	٠,٨٢٤**	٠,٦٢٢**	٠,٧٨٧**	٠,٨١٨**
التمييز البصري	٠,٦٠١**	٠,٥٣٩**	٠,٦٤٥**	٠,٦٥٥**
إدراك العلاقات المكانية	٠,٨٤٩**	٠,٨٠٠**	٠,٧٩٥**	٠,٩٠١**
التمييز بين الشكل والأرضية	٠,٦٥٢**	٠,٨٠٧**	٠,٨٠٤**	٠,٨٣٥**
الاغلاق البصري	٠,٣٧٦*	٠,٧٩٥**	٠,٤٢٦**	٠,٦٠٠**
مقياس مهارات الإدراك البصري ككل	٠,٧٩٠**	٠,٨٨٣**	٠,٨٢٩**	٠,٩٢٤**

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول (٦) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأطفال على مقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري)، وبين درجاتهم على مقياس مهارات الإدراك البصري لأطفال الحضانة وأبعاده الفرعية (التمييز البصري، الاغلاق البصري، المفاهيم المكانية) إعداد/ إيمان أحمد خليل (٢٠١٩) قد تراوحت (٠,٣٧٦* : ٠,٩٢٤**)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، وهذا يدل على كفاءة المقياس السيكومترية وصدقه في قياس مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

ج. صدق المجموعات المتضادة (الطرفية)

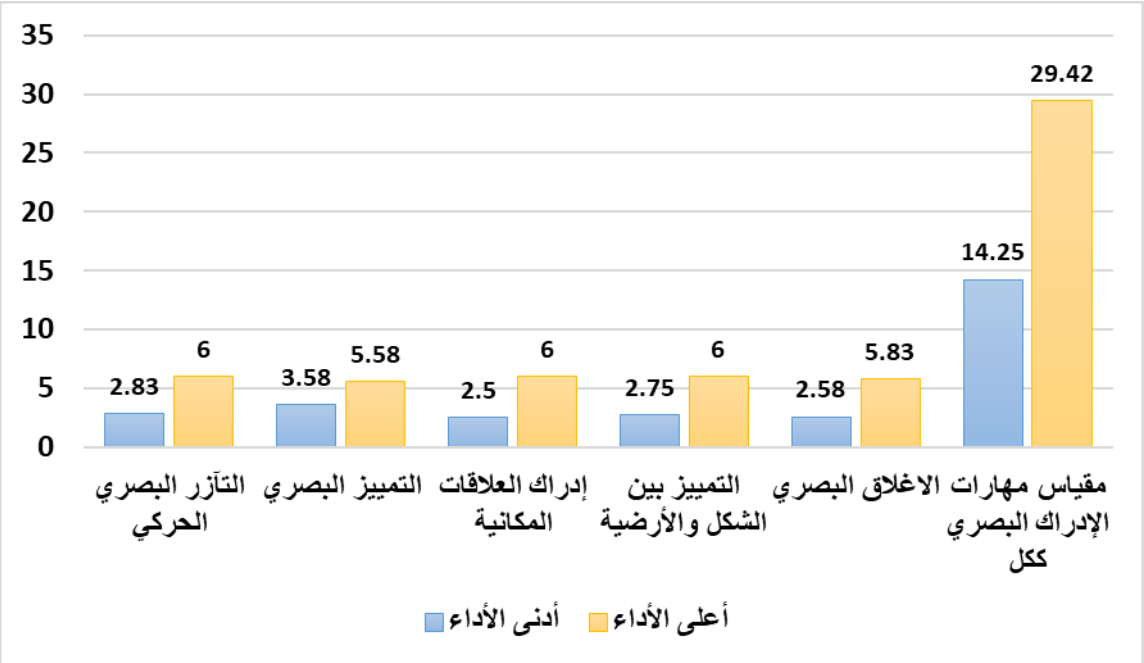
تقوم هذه الطريقة على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين متطرفتين من الأفراد في الاختبار، إحداهما أخذت تقديرًا مرتفعًا في مقياس المحك (الدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك البصري إعداد/ إيمان أحمد خليل (2019)، والأخرى أخذت تقديرًا منخفضًا على مقياس المحك، فإذا ثبت أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين في الاختبار، كان ذلك دليلًا على صدق الاختبار (خطاب، ٢٠٠٤، ٣٣٧)، وفي ضوء هذا اعتبرت الباحثة مقياس محكًا خارجيًا، حيث تم ترتيب درجات الأطفال على مقياس مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة إعداد/ الباحثة تبعًا لدرجاتهم على المحك، وتم تكوين مجموعتين متطرفتين على مقياس المحك (أعلى ٢٧٪ من العينة، وأدنى ٢٧٪ من العينة)؛ وتم استخدام اختبار مان ويتني اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وجدول (٧) يلي النتائج:

جدول (٧) نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس المحك (ن=٤٤).

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول	أدنى الأداء	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠٠	-٤,٤٦٠	دالة عند ٠,٠١

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
(التآزر البصري الحركي)	أعلى الأداء	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			
البعد الثاني (التمييز البصري)	أدنى الأداء	١٢	٨,٨٨	١٠٦,٥٠	٢٨,٥٠٠	٢,٦٩١-	دالة عند ٠,٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٦,١٣	١٩٣,٥٠			
البعد الثالث (إدراك العلاقات المكانية)	أدنى الأداء	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠٠	٤,٥٠٧-	دالة عند ٠,٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			
البعد الرابع (التمييز بين الشكل والأرضية)	أدنى الأداء	١٢	٧,٠٠	٨٤,٠٠	٦,٠٠٠	٤,١٦٧-	دالة عند ٠,٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٠٠	٢١٦,٠٠			
البعد الخامس (الاغلاق البصري)	أدنى الأداء	١٢	٨,٢٥	٩٩,٠٠	٢١,٠٠٠	٣,٢٢٨-	دالة عند ٠,٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٦,٧٥	٢٠١,٠٠			
مقياس مهارات الإدراك البصري ككل	أدنى الأداء	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠٠	٤,٢١٣-	دالة عند ٠,٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			

يتضح من الجدول (٧) أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-٤,٤٦٠، -٢,٦٩١، -٤,٥٠٧، -٤,١٦٧، -٣,٢٢٨، -٤,٢١٣)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات مجموعتي أعلى وأدنى الأداء في مقياس المحك على مقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري) لصالح مجموعة أعلى الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية للمقياس في التعرف على المجموعات المتباينة في الأداء، والشكل البياني (١) يوضح الفروق بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الأداء في المحك على مقياس مهارات الإدراك البصري:



شكل بياني (١) الفروق بين مجموعتي أدنى وأعلى الأداء في المحك على مقياس مهارات الإدراك البصري.

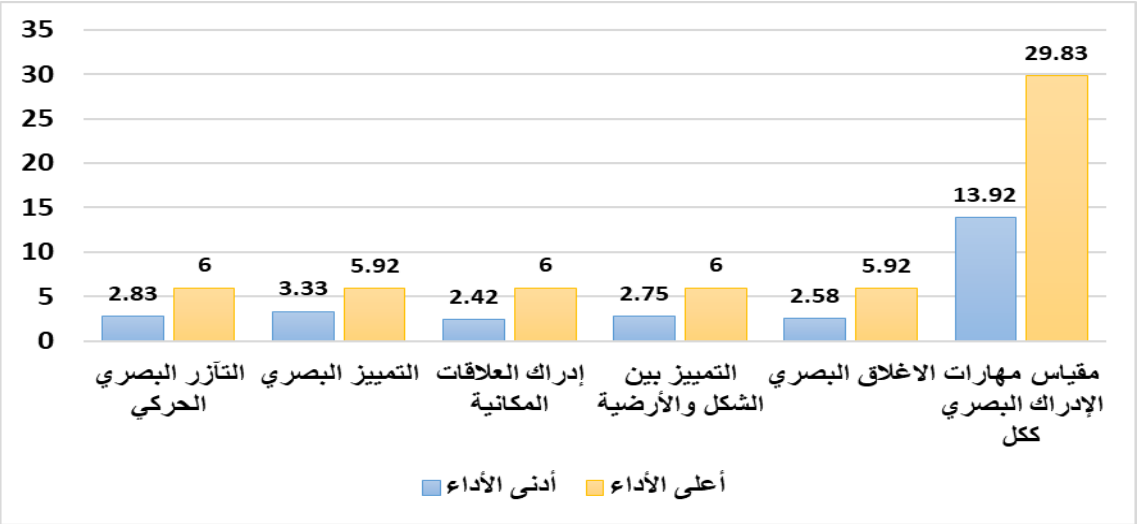
٣. الصدق التمييزي

أخذت الدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك البصري محكًا للحكم على صدق أبعاده، كما أخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ الأطفال المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من درجات الأطفال المنخفضين، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما في جدول (٨):

جدول (٨) نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس مهارات الإدراك البصري.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (التآزر البصري الحركي)	أدنى الأداء	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠٠	-٤,٤٦٠	دالة عند ٠,٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			
البعد الثاني (التمييز البصري)	أدنى الأداء	١٢	٨,١٧	٩٨,٠٠	٢٠,٠٠٠	-٣,٣٥٧	دالة عند ٠,٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٦,٨٣	٢٠٢,٠٠			
البعد الثالث (إدراك العلاقات المكانية)	أدنى الأداء	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠٠	-٤,٥١٠	دالة عند ٠,٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			
البعد الرابع (التمييز بين الشكل والأرضية)	أدنى الأداء	١٢	٧,٠٠	٨٤,٠٠	٦,٠٠٠	-٤,١٦٧	دالة عند ٠,٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٠٠	٢١٦,٠٠			
البعد الخامس (الاغلاق البصري)	أدنى الأداء	١٢	٨,١٣	٩٧,٥٠	١٩,٥٠٠	-٣,٤٠٤	دالة عند ٠,٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٦,٨٨	٢٠٢,٥٠			
مقياس مهارات الإدراك البصري ككل	أدنى الأداء	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠٠	-٤,٣١٧	دالة عند ٠,٠١
	أعلى الأداء	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			

يتضح من الجدول (٨) أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-٤,٤٦٠، -٣,٣٥٧، -٤,٥١٠، -٤,١٦٧، -٣,٤٠٤، -٤,٣١٧)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات منخفضي ومرتفعي الأداء على مقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري) لصالح مجموعة أعلى الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية للمقياس في التعرف على المجموعات المتباينة في الأداء، والشكل البياني (٢) يوضح الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية:



شكل بياني (٢) الفروق بين مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، والدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، وجدول (٩) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

أ. اتساق المفردات مع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٩) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية ومقياس مهارات الإدراك البصري ككل.

الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	تابع الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (التآزر البصري الحركي)	١	٠,٦٩٣**	٠,٥٥٩**	البعد الرابع (التمييز بين الشكل والأرضية)	١٩	٠,٦٨٤**	٠,٦٥٠**
	٢	٠,٦٩٧**	٠,٥٨١**		٢٠	٠,٧٥٤**	٠,٦٣٨**
	٣	٠,٧٧٧**	٠,٧٢٧**		٢١	٠,٧٨٦**	٠,٦٨٦**
	٤	٠,٦٥٥**	٠,٥٨٦**		٢٢	٠,٦٨٦**	٠,٦٠٣**
	٥	٠,٧٠٣**	٠,٥٦٩**		٢٣	٠,٧١٣**	٠,٦٤٦**
	٦	٠,٦٦٢**	٠,٥٥٠**		٢٤	٠,٧١٨**	٠,٦٩٠**
البعد الثاني (التمييز البصري)	٧	٠,٧٤٢**	٠,٥٥٩**	البعد الخامس (الاغلاق البصري)	٢٥	٠,٩٠٣**	٠,٥٢٨**
	٨	٠,٤٧٨**	٠,٣٤٧*		٢٦	٠,٨٧٠**	٠,٥٧٢**
	٩	٠,٧٠٧**	٠,٥٢٨**		٢٧	٠,٧٣٢**	٠,٥٠١**
	١٠	٠,٧٦٧**	٠,٦٤٨**		٢٨	٠,٧٦٠**	٠,٦٣٠**
	١١	٠,٤٨١**	٠,٣٢٤*		٢٩	٠,٨٦٧**	٠,٥١٤**
	١٢	٠,٧٤٢**	٠,٥٢٢**		٣٠	٠,٨٥٠**	٠,٥٩٦**
البعد الثالث (إدراك العلاقات المكانية)	١٣	٠,٧١٣**	٠,٦٤٢**				
	١٤	٠,٦١٤**	٠,٦٠١**				
	١٥	٠,٦٨٢**	٠,٦٧٨**				
	١٦	٠,٧٨٠**	٠,٧٣٠**				
	١٧	٠,٧١٧**	٠,٦٧٢**				
	١٨	٠,٧٠٤**	٠,٦٢٥**				

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري) والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها، وبهذا يظل عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه.

ب. معاملات اتساق الأبعاد الفرعية مع المقياس ككل:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٤٤) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة، وجدول (١٠) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك البصري.

المقياس وأبعاده الفرعية	مقياس مهارات الإدراك البصري ككل
التآزر البصري الحركي	٠,٨٥٧**
التمييز البصري	٠,٧٥٢**
إدراك العلاقات المكانية	٠,٩٤٠**
التمييز بين الشكل والأرضية	٠,٩٠٢**
الاغلاق البصري	٠,٦٧٠**

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٠) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري)، والدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك البصري لأطفال الروضة، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثالثًا: ثبات المقياس

يقصد بثبات المقياس وفقًا لجيلفورد النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد (الكلي) لدرجات الاختبار، وهو من أهم الشروط السيكومترية للاختبار بعد الصدق لأنه يتعلق بمدى دقة الاختبار في قياس ما يدعى قياسه (خطاب، ٢٠٠٤، ٣٦٣)، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بثلاث طرق هي: طريقة التجزئة النصفية، وألفا-كرونباخ، وإعادة التطبيق، وفيما يلي النتائج:

أ) حساب الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ على عينة قوامها (٤٤) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة، وجاءت النتائج كما في جدول (١١):

جدول (١١) قيم معاملات الثبات لمقياس مهارات الإدراك البصري بطريقة ألفا–كرونباخ (ن=٤٤).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا–كرونباخ
البعد الأول (التآزر البصري الحركي)	٦	٠,٧٨٨
البعد الثاني (التمييز البصري)	٦	٠,٧٢٦
البعد الثالث (إدراك العلاقات المكانية)	٦	٠,٧٩١
البعد الرابع (التمييز بين الشكل والأرضية)	٦	٠,٨١٦
البعد الخامس (الاغلاق البصري)	٦	٠,٩١٠
مقياس مهارات الإدراك البصري ككل	٣٠	٠,٩٣٥

يتضح من الجدول (١١) أن قيم معاملات الثبات مقبولة ومطمئنة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس مهارات الإدراك البصري، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان–براون على عينة قوامها (٤٤) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة:

جدول (١٢) قيم معاملات الثبات لمقياس مهارات الإدراك البصري بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٤٤).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان–براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول (التآزر البصري الحركي)	٦	٠,٨١٦	٠,٨٩٩	٠,٨٩٧
البعد الثاني (التمييز البصري)	٦	٠,٦٢٦	٠,٧٩٧	٠,٧٩٦
البعد الثالث (إدراك العلاقات المكانية)	٦	٠,٧٨٦	٠,٨٨٠	٠,٨٨٠
البعد الرابع (التمييز بين الشكل والأرضية)	٦	٠,٨٤٨	٠,٩١٨	٠,٩١٨
البعد الخامس (الاغلاق البصري)	٦	٠,٨٣٧	٠,٩١١	٠,٩١١
مقياس مهارات الإدراك البصري ككل	٣٠	٠,٩٠١	٠,٩٤٨	٠,٩٤٨

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (٠,٧٩٦ : ٠,٩٤٨)، وهي قيم مقبولة ومطمئنة مما يدل على ثبات مقياس مهارات الإدراك البصري وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

ج) الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لأبعاد المقياس، والمقياس ككل بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٤٤) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة بفاصل زمني قدره (٣٠) يومًا بين التطبيقين الأول والثاني، كما يتضح في جدول (١٣):

جدول (١٣) معاملات الثبات لمقياس مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة بطريقة إعادة التطبيق (ن=٤٤).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل الثبات بإعادة التطبيق
البعد الأول (التآزر البصري الحركي)	٦	٠,٦١٦**
البعد الثاني (التمييز البصري)	٦	٠,٧٣٣**
البعد الثالث (إدراك العلاقات المكانية)	٦	٠,٧٢٨**

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل الثبات بإعادة التطبيق
البعد الرابع (التمييز بين الشكل والأرضية)	٦	٠,٧٣٢**
البعد الخامس (الاغلاق البصري)	٦	٠,٨١٥**
مقياس مهارات الإدراك البصري ككل	٣٠	٠,٨١٧**

(**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معاملات الثبات بلغت (٠,٦١٦**، ٠,٧٣٣**، ٠,٧٢٨**، ٠,٧٣٢**، ٠,٨١٥**، ٠,٨١٧**)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهي قيم مقبولة ومطمئنة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس مهارات الإدراك البصري، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

الصورة النهائية لمقياس مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة:

بعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدراك البصري (الصدق- الثبات- الاتساق الداخلي)، ظل المقياس مُكونًا من (٣٠) مفردة، يُطلب من أطفال الروضة أن يجيبوا عن كل مفردة بحيث يحصل على درجة واحدة لكل استجابة صحيحة، وعليه تصبح الدرجة القصوى للمقياس (٣٠×١= ٣٠) وتمثل أعلى درجة، والدرجة الدُنيا للمقياس (٣٠×٠= ٠) وتمثل أدنى درجة للمقياس، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، بينما تشير الدرجة الدُنيا للمقياس إلى انخفاض مستوى مهارات الإدراك البصري لديهم.

ثانياً: القصص التفاعلية:

أهداف القصص التفاعلية المستخدمة في الدراسة الحالية:

تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة والتي ينبثق منه الأهداف التالية:

- تنمية التآزر البصري والحركي لدى أطفال الروضة.
- تنمية التمييز البصري لدى أطفال الروضة.
- تنمية إدراك العلاقات المكانية لدى أطفال الروضة.
- تنمية مهارة التمييز بين الشكل والأرضية لدى أطفال الروضة.
- تنمية الإغلاق البصري لدى أطفال الروضة.

وتم تحديد القصص التفاعلية المستخدمة في البحث الحالي على مرحلتين:

المرحلة الأولى:

اشتملت على مجموعة من القصص التفاعلية الجاهزة والمنشورة على شبكة الإنترنت ومكتبات الأطفال (DVD) حيث قامت الباحثة بالتعرف على مدى مراعاة هذه القصص للأسس النفسية والتربوية لطفل الروضة،

وقد تم عرض هذه القصص على الأطفال كتجربة استطلاعية توصلت من خلالها الباحثة إلى مجموعة من الركائز حول القصص المتوفرة والمعدة مسبقاً في دور النشر ومكتبات الأطفال وذلك على النحو التالي:

- هناك بعض القصص لا تتوفر بها معايير وعناصر القصص كالهدف المحدد والفكرة، والحبكة، ودقة الحركة، والصوت.
- بعض القصص التفاعلية تفتقد إلى عنصر التفاعل وهو أهم ما يميزها عن التقليدية وتكتفي بعرض صور متتابعة أو أن تكون مشاهد كرتونية متحركة مصاحبة بالأداء الصوتي.

وهذا ما وجه الباحثة إلى عدم الاعتماد الكامل على القصص التفاعلية المعدة مسبقاً وتوظيف ما يتناسب منها مع خصائص أطفال الروضة في الدارسة الحالية.

المرحلة الثانية:

وتمثلت في إعداد مجموعة قصص تفاعلية وفقاً للأسس الفلسفية والنفسية والتربوية، حيث اعتمدت الباحثة على بعض العمليات العقلية الأساسية التي توفرها القصص التفاعلية ومنها عملية الانتباه، حيث أن عرض القصص بمفردها على الطفل لا يكفي لعملية التعلم وإنما يجب أن ينتبه الطفل للمثيرات القادمة من القصص التفاعلية وتوظيف عملية التذكر والتي تظهر من خلال تخزين أحداث القصص المعروضة على الطفل في الذاكرة أثناء عملية الملاحظة واستدعائها وقت الحاجة لها وقد تم ذلك من خلال بعض الانشطة الإضافية التي من شأنها رفع معدل تفاعل الطفل مع القصص المعروضة عليه، كما اعتمدت القصص التفاعلية على نظرية الذكاءات المتعددة، فإن القصص التفاعلية تخاطب مداخل حسية مختلفة لدى الطفل (سمعية – بصرية – لمسية – وجدانية – اجتماعية) وبذلك فهي تحقق مبادئ البرمجة اللغوية العصبية والتي أهمها أن يتعلم كل فرد وفقاً لطبيعته وعملاً بمبدأ مراعاة الفروق الفردية.

شكل (٣) بعض مشاهد من القصص التفاعلية المستخدمة في تنمية الأدراك البصري لدى أطفال الروضة

الأساليب الإحصائية المُستخدمة:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢. اختبار مان ويتني اللابارامتري.

٣. اختبار ويلكوكسون.

٤. معادلة الكسب المعدلة لبلاك ونسبة التحسن لجيوجان وحجم الأثر.

٥. التجزئة النصفية (معادلتي سبيرمان-براون، جوتمان).

٦. معامل الارتباط الخطي لبيرسون.

٧. معامل ألفا-كرونباخ.

٨. طريقة إعادة الاختبار.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١. نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية لدى أطفال الروضة لصالح القياس البعدي "، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام **اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة**، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري، وجدول (١٤) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٤) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري (ن=٢٠).

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z" ودلالتها	حجم الأثر
البعد الأول (التآزر البصري الحركي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٦٤١**	(٠,٨١٤) كبير
	الموجبة	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠		
	المتساوية	٣				
البعد الثاني (التمييز البصري)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٧٦٥**	(٠,٨٤٢) كبير
	الموجبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠		
	المتساوية	٢				
البعد الثالث (إدراك العلاقات المكانية)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٧٤١**	(٠,٨٣٧) كبير
	الموجبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠		
	المتساوية	٢				
البعد الرابع (التمييز بين الشكل والأرضية)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٨٤١**	(٠,٨٥٩) كبير
	الموجبة	١٩	١٠,٠٠	١٩٠,٠٠		
	المتساوية	١				
البعد الخامس (الاغلاق البصري)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٧٣٧**	(٠,٨٣٦) كبير
	الموجبة	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠		

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z" ودلالتها	حجم الأثر
	المتساوية	٢				
مقياس مهارات الإدراك البصري ككل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٩٢٣**	(٠,٨٧٧) كبير
	الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠		
	المتساوية	٠				

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ (**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

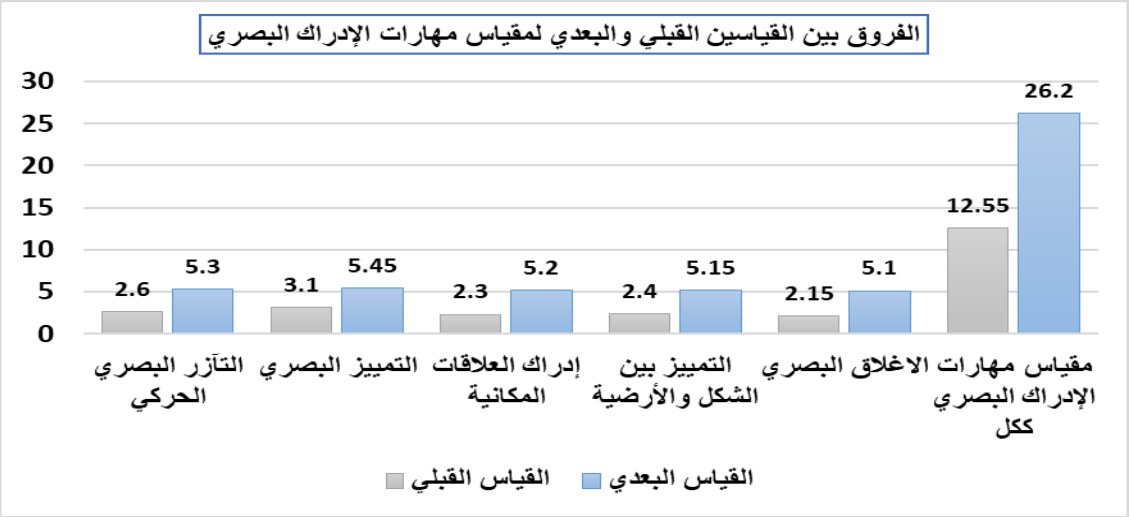
يتضح من نتائج الجدول (١٤) تحقق الفرض الأول وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-٣,٦٤، -٣,٧٦٥، -٣,٧٤١، -٣,٨٤١، -٣,٧٣٧، -٣,٩٢٣) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري) وذلك في اتجاه القياس البعدي؛ مما يدل على القصص التفاعلية أثر كبير في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى المجموعة التجريبية، كما بلغت قيم حجم الأثر على مستوى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك البصري (٠,٨١٤، ٠,٨٤٢، ٠,٨٣٧، ٠,٨٥٩، ٠,٨٣٦، ٠,٨٧٧)، وهي قيم مرتفعة وقوية؛ مما يدل على التأثير القوي للقصص التفاعلية في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة. ويمكن تلخيص نتائج هذا الفرض فيما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد التآزر البصري الحركي في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-٣,٦٤١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨١٤)، وهي قيمة كبيرة.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد التمييز البصري في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-٣,٧٦٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٤٢)، وهي قيمة كبيرة.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد إدراك العلاقات المكانية في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-٣,٧٤١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٣٧)، وهي قيمة كبيرة.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد التمييز بين الشكل والأرضية في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-٣,٨٤١)

وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٥٩)، وهي قيمة كبيرة.

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعد الاغلاق البصري في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-٣,٧٣٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٣٦)، وهي قيمة كبيرة.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "z" (-٣,٩٢٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٧٧)، وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على ان القصص التفاعلية لها تأثير قوي في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة المشاركين بالمجموعة التجريبية.

والشكل البياني (٤) يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري:



شكل بياني (٤) الفروق في أداء المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الإدراك البصري قبل وبعد تطبيق االقصص التفاعلية.

وللتحقق من فاعلية توظيف القصص التفاعلية في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، تم حساب المتوسطات الحسابية والنهايات العظمى للأبعاد الفرعية ومقياس مهارات الإدراك البصري ككل لدى عينة الدراسة، ثم تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك من خلال المعادلة التالية:

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث إن: M_2: المتوسط البعدي، M1: المتوسط القبلي، P: النهاية العظمى للمقياس أو الأبعاد الفرعية.

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات الأطفال وذلك باستخدام النسبة المئوية للكسب التي اقترحها ماك جيوجان في صورة نسبة مئوية.

$$G_{percentage} = \left(\frac{M_2 - M_1}{P - M_1}\right) \times 100$$

والجدول (١٥) يوضح نتيجة تطبيق المعادلة على درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري لإثبات فعالية القصص التفاعلية:

جدول (١٥) حساب نسبة التحسن ونسبة الكسب المعدل لبلاك في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري (ن=٢٠).

المقياس وأبعاده الفرعية	القياس القبلي M1	القياس البعدي M2	النهاية العظمى (P)	نسبة الكسب المُعدل لبلاك	نسبة التحسن لجيوجان	دلالة النسبة
البعد الأول: (التآزر البصري الحركي)	٢,٦	٥,٣	٦	١,٢٤	٪٧٩,٤١	مؤشر قوي على الفعالية
البعد الثاني: (التمييز البصري)	٣,١	٥,٤٥	٦	١,٢	٪٨١,٠٣	مؤشر قوي على الفعالية
البعد الثالث: (إدراك العلاقات المكانية)	٢,٣	٥,٢	٦	١,٢٧	٪٧٨,٣٨	مؤشر قوي على الفعالية
البعد الرابع: (التمييز بين الشكل والأرضية)	٢,٤	٥,١٥	٦	١,٢٢	٪٧٦,٣٩	مؤشر قوي على الفعالية
البعد الخامس: (الاغلاق البصري)	٢,١٥	٥,١	٦	١,٢٦	٪٧٦,٦٢	مؤشر قوي على الفعالية
مقياس مهارات الإدراك البصري ككل	١٢,٥٥	٢٦,٢	٣٠	١,٢٤	٪٧٨,٢٢	مؤشر قوي على الفعالية

يتضح من نتائج الجدول (١٥) أن نسب التحسن على مستوى المقياس وأبعاده الفرعية بلغت (٧٩,٤١٪، ٨١,٠٣٪، ٧٨,٣٨٪، ٧٦,٣٩٪، ٧٦,٦٢٪، ٧٨,٢٢٪)، وهي قيم مرتفعة أكبر من ٥٠٪، بينما بلغت نسب الكسب المعدل لبلاك (١,٢٤، ١,٢، ١,٢٧، ١,٢٢، ١,٢٦، ١,٢٤) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري)، وهي نسب مقبولة وفقًا للحد الأدنى الذي حدده بلاك (Blake, 1977, 99) وهو (١,٢)؛ وهذا يدل على وجود أثر قوي للقصص التفاعلية في تنمية مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري) لدى أطفال الروضة.

وتفسر الباحثة النتائج السابقة في ضوء ما أشار إليه التراث النظري حول مميزات القصص التفاعلية وما تقدمه من خدمات تربوية ونفسية فتزيد من فاعلية عملية التعلم وثرائها بالمثيرات الجديدة، حيث تقدم القصص الحكي للأطفال وهو أحد الأنشطة المفضلة لديهم، بالإضافة إلى عامل الحركة داخل أحداث القصة فيزداد دافع الطفل للانتباه والمتابعة للأحداث المعروض، إضافة إلى عنصر التفاعل في القصص الذي أدى إلى تنمية الادراك البصري لدى أطفال الروضة.

وإضافة إلى أن القصص التفاعلية تعمل على التوظيف المتوازي للصوت والصورة والمتحركة مع مراعاة عوامل تشتت الانتباه وسرعة العرض وهذا ما يؤدي إلى اشتراك أكثر من حاسة في عملية التعلم، ويراعى الفروق الفردية فيتعلم كل طفل وفقاً لسرعته وقدراته.

كما ترى الباحثة أن القصص التفاعلية توفر فرص متعددة في عمليات العرض وهذا ما يؤكد التعلم ويعطي فرص لكي يتعلم الطفل وفقاً لسرعته، كما أن محتوى الصور والصوت داخل القصص التفاعلية يتسم بالجودة العالية التي تجذب انتباه الطفل وتجعله أكثر شغفاً بها وتركيزاً مما يعود على عملية التعلم بالإيجابية، كما أن القصص التفاعلية تسمح للطفل بمقدار من المشاركة في إعداد مواقف التعلم بحيث يمكن أن يُعد الطفل بعض الصور والأصوات داخل القصص التفاعلية وهذا ما يؤدي إلى إثارة دافعية التعلم وزيادة كفاءته.

وتفسر الباحثة فاعلية القصص التفاعلية المستخدمة في الدراسة الحالية في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري إلى أن هذه القصص تراعي خصائص أطفال الروضة، فقد أوضحت دراسة روسكوس (Roskos, 2009) أن القصص التفاعلية تحسن الانتباه لدى الأطفال وبالتالي فهم المعنى العام للقصة، بالإضافة إلى ما قدمته الباحثة من تطبيقات إضافية بعد عرض القصص التفاعلية تراعي خصائص نمو أطفال الروضة

وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحه بانتاليو (Pantaleo, 2024) بشأن دور القصص التفاعلية في تنمية الإدراك البصري لطفل الروضة حيث تلعب القصص دوراً محورياً في تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال في سن الروضة من خلال إشراكهم في تجربة متعددة الحواس تحفز خيالهم وقدراتهم المعرفية. من خلال القصص التفاعلية، يمكن للأطفال المشاركة بنشاط في السرد، وعمل الخيارات، وحل المشكلات، واستكشاف النتائج المختلفة، مما يساعد على تحسين نطاق انتباههم ومهاراتهم في التفكير الناقد والإبداع.

كما أكد شو وآخرون (Xu et al., 2021) أن البرامج التي تتضمن استخدام القصص التفاعلية وثلاثية الأبعاد والتطبيقات التفاعلية تحسن كبير في الإدراك البصري بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات، إذ تسمح رواية القصص من خلال الصور للأطفال بالتفاعل مع العناصر المرئية، مما يسهل فهمًا أعمق للغة البصرية والتواصل.

وفضلا عن اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع ما ذكره لغارف وآخرون (Elgarf et al., 2021) الذي أوضح ملائمة القصص التفاعلية تنمية الإدراك البصري للأطفال، حيث تستخدم أنظمة الوسائط مجموعة من أساليب ووسائل العرض المتميزة التي تثري قدرة التمييز البصري لدى الطفل. فالأطفال يملكون قنوات منفصلة لمعالجة المعلومات البصرية/المصورة وتعمل القصص التفاعلية على دمج توظيف هذه القنوات معاً مما يساعد على تحسين الإدراك البصري حيث تعالج القناة البصرية المعلومات مثل الصور أو الفيديو أو النصوص المطبوعة. من

جهة أخرى يساعد نمط العرض المصور مثل النص المطبوع أو الكلمات المنطوقة، والمعلومات المقدمة غير لفظياً مثل الصور والتجسيد الأطفال على تمييز محتوى القصة.

كما أشارت نظرية سكينر إلى مميزات القصص التفاعلية كأحد أشكال التعلم المبرمج الذي يراعي الفروق الفردية في القدرات العقلية للأطفال ويجعل التعلم نشطاً وجديداً يساعد في إشباع الميول والهوايات لدى الأطفال فيجعلهم أكثر إيجابية وتنظيماً للمعرفة.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة أيضا مع ما أكدته دراستي كل من فلوريس وآخرون (Flores et al., 2024)؛ وجروبر وآخرون (Gruber et al., 2023) اللتين أظهرتا فاعلية استخدام القصص التفاعلية في تحسين الإدراك والتمييز البصري لدى الأطفال في مرحلة الروضة.

ومما سبق يتضح الاتفاق بين نتائج الدراسة الحالية وما تم ملاحظته أثناء تطبيق القصص التفاعلية مع أطفال الروضة من استجابات ذات مشاركة ودافعية من الأطفال، وما ورد من تراث نظري ودراسات سابقة مرتبطة بكل من القصص التفاعلية والإدراك البصري.

٢. نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية لدى أطفال الروضة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام **اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة**، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الإدراك البصري، وجدول (١٦) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٦) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الإدراك البصري.

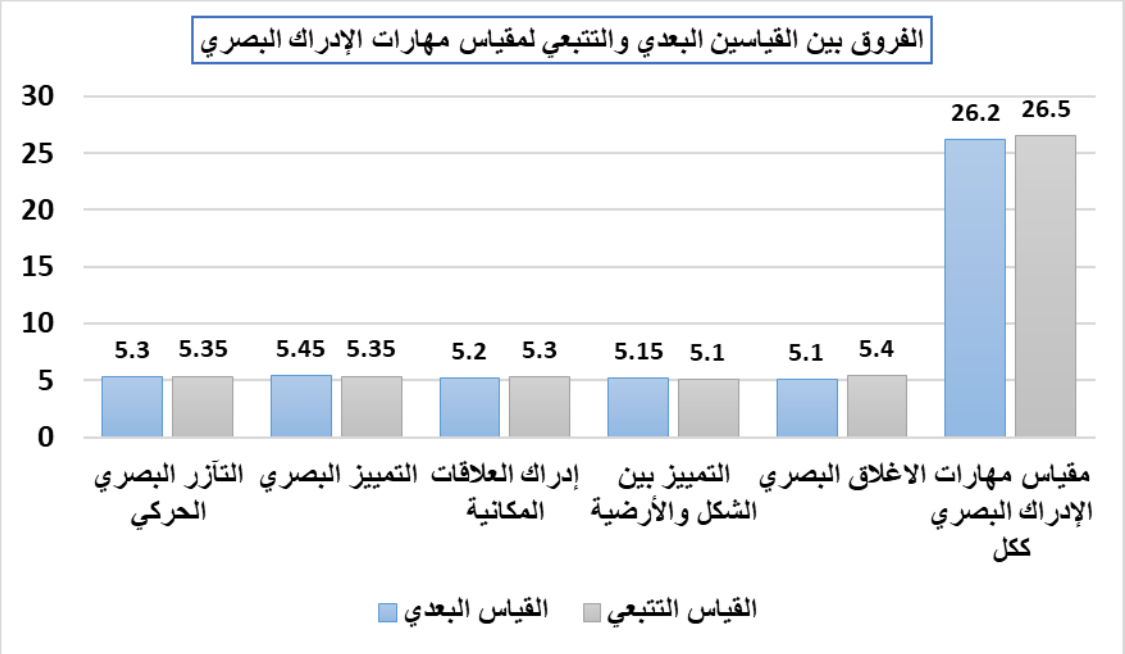
المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: (التآزر البصري الحركي)	السالبة	٤	٦,٥٠	٢٦,٠٠	-٠,١٥٩	(٠,٨٧٣) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٦	٤,٨٣	٢٩,٠٠		
	المتساوية	١٠				
البعد الثاني: (التمييز البصري)	السالبة	٥	٣,٥٠	١٧,٥٠	-٠,٦٣٢	(٠,٥٢٧) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٢	٥,٢٥	١٠,٥٠		
	المتساوية	١٣				
البعد الثالث: (إدراك العلاقات المكانية)	السالبة	٤	٤,٥٠	١٨,٠٠	-٠,٥٧٧	(٠,٥٦٤) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٥	٥,٤٠	٢٧,٠٠		
	المتساوية	١١				
البعد الرابع: (التمييز بين الشكل والأرضية)	السالبة	٥	٦,٠٠	٣٠,٠٠	-٠,٢٧٧	(٠,٧٨٢) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠		
	المتساوية	١٠				
البعد الخامس: (الاغلاق البصري)	السالبة	٥	٧,٠٠	٣٥,٠٠	-١,٢١٣	(٠,٢٢٥) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	٩	٧,٧٨	٧٠,٠٠		

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة الإحصائية
	المتساوية	٦				
مقياس مهارات الإدراك البصري ككل	السالبة	٨	٨,٧٥	٧٠,٠٠	-٠,٦٩	(٠,٤٩) غير دالة إحصائيًا
	الموجبة	١٠	١٠,١٠	١٠١,٠٠		
	المتساوية	٢				

يتضح من نتائج الجدول (١٦) تحقق الفرض الثاني وصحته، حيث بلغت قيم " Z " المحسوبة (-٠,١٥٩، -٠,٦٣٢، -٠,٥٧٧، -٠,٢٧٧، -١,٢١٣، -٠,٦٩) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات الإدراك البصري (التآزر البصري الحركي، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، الاغلاق البصري)، حيث بلغت قيم "Z" (-٠,١٥٩، -٠,٦٣٢، -٠,٥٧٧، -٠,٢٧٧، -١,٢١٣)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة حيث بلغت قيمة "Z" (-٠,٦٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على ثبات أثر القصص التفاعلية بعد مرور فترة زمنية قدرها شهرًا من تاريخ تطبيق القياس البعدي.

والشكل البياني (٥) يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية:



شكل بياني (٥) الفروق في أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الإدراك البصري.

وتفسر الباحثة نتائج الفرض الثاني في ضوء طبيعة القصص التفاعلية الذي اتضح بقوة أثرها في تحسين الإدراك البصري لأطفال الروضة في القياس التتبعي، حيث أن القصص التفاعلية تثير دافعية الطفل من حيث

مكوناتها من جهة، والمردود التنموي لها من المحيطين بالطفل من جهة أخرى وخاصة إذا ما كان هذا الطفل في المراحل المبكرة،حيث تتلائم طبيعة القصص التفاعلية وما تتضمنه من عناصر مع خصائص نمو الطفل فى مرحلة الروضة ويأتى ذلك اتفاقا مع ما ورد من تراث نظرى يبرز أهمية القصص التفاعلية وما تحققه من أهداف فضلا عن أن محتوى الصور والصوت داخل القصة التفاعلية يتسم بالجودة العالية مما يجعل الطفل مقبلاً عليها، إضافة إلى تقديم خبرات مشاهدة ومفاهيم متنوعة بطريقة ممتعة تؤدى الى زيادة تفعيل المهارات الادراكية للمثيرات والموضوعات الجديدة واتساع نطاق توظيفها و بالتالي بقاء أثرها.

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "Z" (-٣,٩٢٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٧٧)، وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على ان القصص التفاعلية لها تأثير قوي في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة المشاركين بالمجموعة التجريبية.

٢. عدم وجود فرق دال إحصائيًا في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة حيث بلغت قيمة "Z" (-٠,٦٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على ثبات أثر القصص التفاعلية بعد مرور فترة زمنية قدرها شهرًا من تاريخ تطبيق القياس البعدي.

توصيات الدراسة:

تقدم الدراسة بعض التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل لها، وأهمها:

١. دمج القصص التفاعلية في محتوى البرامج التعليمية المقدمة للأطفال داخل غرف التعلم.

٢. تعميم نتائج البحث وتطبيقها على مجموعات مشابهه من الأطفال، من خلال تطوير برامج تعليمية موجهه لاستثمار طاقاتهم وتحقيق أعلى مستويات التعلم، مع التركيز على إمكاناتهم الفردية.

٣. توظيف الوسائط التكنولوجية في الأنشطة التعليمية لتنمية مهارات الإدراك البصري لطفل الروضة، من خلال استخدام تطبيقات تعليمية تفاعلية في بيئات التعلم.

٤. إعداد وتنفيذ ورش عمل تدريبية للمعلمات تركز على تطوير مهاراتهن في انتاج الوسائط الإلكترونية التعليمية، وتصميم أدلة تعليمية مبتكرة تُسهم في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، من خلال استخدام تقنيات وموارد تكنولوجية حديثة.

البحوث المقترحة:

تقترح الدراسة الحالية إجراء بعض الدراسات المستقبلية التي تثري الموضوع، مثل:

١. دور القصص التفاعلية في تنمية مهارات الاستيعاب البصري والذاكرة لدى أطفال الروضة.

٢. برنامج تربية والدية لتوظيف القصة التفاعلية في تنمية مفاهيم الإدراك البصري لأطفال الروضة.

٣. درجة توظيف المعلمات للأنشطة التفاعلية للحد من مشكلات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

حسن، عبد الحميد. (٢٠٠٧). دلالات صدق وثبات الصورة العربية من مقياس بوردو للقدرات الإدراكية الحركية في البيئة العمانية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،٣ (٤)، ص ص٣٣١-٣٥٠.

حسن، فوقية. (٢٠٠٤). *اختبار التمييز البصري لأطفال الروضة*، القاهرة، النهضة المصرية.

حسين، بسمة برنس، بخيت، محمد السيد، الوكيل، سيد أحمد. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس النمو اللغوي المصور لدى الأطفال المتأخرين لغوياً. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*, ١٦ (٩), ٢٠٧٨-٢١٠٥.

خطاب، علي ماهر (٢٠٠٤). *الإحصاء الوصفي*. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

خليفة، وليد، سلامة، ربيع. (٢٠١٠). *الإعاقة الغامضة (التوحد)*. الإسكندرية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

خليل، إيمان أحمد (٢٠١٩). برنامج قائم على الالعاب الفنية التشكيلية لتنمية الإدراك البصري لأطفال الحضانة. *مجلة الطفولة*، ٣٢، ٢٠١-٢٢٩.

السيد، سماء. (٢٠١٦). *برنامج لتنمية التآزر البصري الحركي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة.

عبد الواحد، سليمان. (٢٠١٠). *المرجع في علم النفس المعرفي: العقل البشرى وتجهيز المعلومات*. القاهرة، دار الفكر الحديث.

العتيبي العنود عبد الله عياد، القرني علي سويعد علي. (٢٠٢٢). واقع استخدام القصص الرقمية التفاعلية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة مكة المكرمة .*المجلة العربية للتربية النوعية*،6 (22),224-179.

العقلا، فاطمة عبد الله. (٢٠٢٣). العلاقة بين وعي الوالدين بحقوق الطفل والخصائص النمائية لطفل الروضة. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*, ١٦ (١), ٢١٨-١٨٨.

فورستنج، ماريانا. (٢٠٠٥). *الاختبار النمائي للإدراك البصري للأطفال*: ترجمة وتقنين مصطفى كامل. القاهرة، الأنجلو المصرية.

وجيه، رانيا. (٢٠١١). *فاعلية برنامج قصصي إلكتروني في تنمية الوعي الصحي لدى أطفال الروضة في ضوء معايير الجودة في رياض الأطفال*. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Altun, D. (2024). The effects of e-stories on preschoolers' narrative comprehension, retelling and reading attitudes among poor and good comprehenders. *Journal of Early Childhood Literacy*, *24*(2), 471-504.

Aylett, R. (2022). Interactive narrative and story-telling. In *The Handbook on Socially Interactive Agents: 20 years of Research on Embodied Conversational Agents, Intelligent Virtual Agents, and Social Robotics Volume 2: Interactivity, Platforms, Application* (pp. 463-492).

Aylett, R. (2022). Interactive narrative and story-telling. In *The Handbook on Socially Interactive Agents: 20 years of Research on Embodied Conversational Agents, Intelligent Virtual Agents, and Social Robotics Volume 2: Interactivity, Platforms, Application* (pp. 463-492).

Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12* (Doctoral dissertation, Information Design and Technology, Georgia Institute of Technology).

Bezrukikh, M. M., & Terebova, N. N. (2009). Characteristics of the development of visual perception in five-to seven-year-old children. *Human physiology*, *35*, 684-689.

Blake, C. S. (1966). A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programmes. *Abdullah Saad Alqahtani (2019). The use of Edmondo: Its impact on Learning and students attitude towards IT. Journal of Technology and Education: Research.(18)*, 319-330.

Brainin, E., Shamir, A., & Eden, S. (2022). Robot programming intervention for promoting spatial relations, mental rotation and visual memory of kindergarten children. *Journal of Research on Technology in Education*, *54*(3), 345-358.

Brogaard, B., & Sørensen, T. A. (2024). The role of long-term memory in visual perception. In *The Roles of Representation in Visual Perception* (pp. 47-69). Cham: Springer International Publishing.

Charles, F., Mead, S. J., & Cavazza, M. (2002). From computer games to interactive stories: interactive storytelling. *The Electronic Library*, *20*(2), 103-112.

de Oliveira, A. R. (2024). Visual tools in social impact assessment: issues of perception, communication, and ethical dilemmas. In *Handbook of Social Impact Assessment and Management* (pp. 500-516). Edward Elgar Publishing.

De Simone, M., & Palomba, C. (2023). Effectiveness of Interactive fairy stories for children learning: a pilot-study with children in the kindergarten. *Journal per la formazione in rete*, *17*(3), 360-373.

Elgarf, M., Skantze, G., & Peters, C. (2021, September). Once upon a story: Can a creative storyteller robot stimulate creativity in children?. In *Proceedings of the 21st ACM International Conference on Intelligent Virtual Agents* (pp. 60-67).

Ertem, I. S. (2010). The Effect of Electronic Storybooks on Struggling Fourth-Graders' Reading Comprehension. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *9*(4), 140-155.

Flores, P., Coelho, E., Mourão-Carvalhal, M. I., & Forte, P. (2024). Effectiveness of using interactive stories to stimulate visual perception in kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1332741.

Gong, Z., & Levy, B. A. (2009). Four year old children's acquisition of print knowledge during electronic storybook reading. *Reading and Writing*, *22*, 889-905.

Grøver, V., Snow, C. E., Evans, L., & Strømme, H. (2023). Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda. *Acta psychologica*, *239*, 103997.

Hairol, M. I., Nordin, N., P'ng, J., Sharanjeet-Kaur, S., Narayanasamy, S., Mohd-Ali, M., ... & Kadar, M. (2021). Association between reduced visual-motor integration performance and socioeconomic factors among preschool children in Malaysia: A cross-sectional study. *Plos one*, *16*(3), e0246846.

Inomjonovna, R. I. (2022). The Importance Of The Technology Of Working With Clay, Paper And Materials In Involving Children In Work Activities In The Preschool Educational Organization. *Journal of new century innovations*, *11*(2), 113-117.

Jarodzka, H., Skuballa, I., & Gruber, H. (2023). Investigating the use of interactive stories in visual perception and discrimination in preschool. *Educational psychology review*, *33*(1), 1-10.

Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2022). Preparing Greek Pre-service Kindergarten Teachers to Promote Creativity: Opportunities Using Scratch and Makey Makey. In *Children's Creative Inquiry in STEM* (pp. 347-364). Cham: Springer International Publishing.

Land, N. E. (2007). Effects of Computerized Storybooks on Early Literacy Development of Preschool Children with Weak Self-Regulation Skills.

Ma, J. H., Lee, J. K., & Cha, S. H. (2022). Effects of lighting CCT and illuminance on visual perception and task performance in immersive virtual environments. *Building and Environment*, *209*, 108678.

Mantei, J., & Kervin, L. K. (2010). This Is Me! Empowering children to talk about their learning through digital story.

McErlean, K. (2018). *Interactive narratives and transmedia storytelling: Creating immersive stories across new media platforms*. Routledge.

McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N., & Croteau, C. (2021). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy*, *37*(1), 63-84.

Newcomer, P., IX Hammill, D. (2016). Visual Perception Of Impaired Children: Implications For Assessment. *Exceptional Children, 1*, 33 P :336.

Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.

Önder, A., Balaban Dagal, A., Ilçi Küsmüs, G., Bilici, H. S., Özdemir, H., & Kaya Deger, Z. (2019). An Investigation of Visual Perception Levels of Pre-School Children in Terms of Different Variables. *International Online Journal of Education and Teaching*, *6*(1), 190-203.

Pallant, J. (2011). *SPSS survbival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th Edition). Australia: Allen &Unwin.

Pantaleo, S. (2024). Kindergarten children's talk about illustration techniques in an almost wordless picturebook. *Early Childhood Education Journal*, *52*(7), 1281-1295.

Pollak, R. M., Burrell, T. L., Cubells, J. F., Klaiman, C., Murphy, M. M., Saulnier, C. A., ... & Mulle, J. G. (2024). Visual-motor integration deficits in 3q29 deletion syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *54*(8), 3142-3154.

Posch, I. (2021, February). Crafting stories: Smart and electronic textile craftsmanship for interactive books. In *Proceedings of the Fifteenth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction* (pp. 1-12).

Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Roskos, K., Burstein, K., You, B. K., Brueck, J., & O'Brien, C. (2011). A formative study of an e-book instructional model in early literacy. *Creative Education*, *2*(01), 10.

Salter, A. (2014). *What is your quest?: from adventure games to interactive books*. University of Iowa Press.

Moody, A. K. (2010). Using electronic books in the classroom to enhance emergent literacy skills in young children. *Journal of literacy and technology*, *11*(4), 22-52.

Shamir, A., & Korat, O. (2006). How to select CD-ROM storybooks for young children: The teacher's role. *The Reading Teacher*, *59*(6), 532-543.

Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2017). A joint interactive storybook intervention program for preschool and kindergarten children. *Reading Psychology*, *38*(3), 231-261.

Vance, J. (2024). Uncertainty in Blurry Vision. In *The Roles of Representation in Visual Perception* (pp. 89-104). Cham: Springer International Publishing.

Vernet, M., Bellocchi, S., Leibnitz, L., Chaix, Y., & Ducrot, S. (2022). Predicting future poor readers from pre-reading visual skills: A longitudinal study. *Applied Neuropsychology: Child*, *11*(3), 480-494.

Williams. H. (2015). Perceptual And Motor Developm.Ent. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall: p. 3.

Xu, Y., Yau, J. C., & Reich, S. M. (2021). Press, swipe and read: Do interactive features facilitate engagement and learning with e-Books?. *Journal of Computer Assisted Learning*, *37*(1), 212-225.

Yang, X., Huo, S., & Zhang, X. (2021). Visual-spatial skills contribute to Chinese reading and arithmetic for different reasons: A three-wave longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *208*, 105142.

Ying, J. The Relationship between Visual Space and Elders' Mental Health within 15-Minute Life Circles Using SVIs: A Case Study of Beijing. In *Handbook of Geospatial Approaches to Sustainable Cities* (pp. 285-312). CRC Press.

Zhang, C., Yao, C., Wu, J., Lin, W., Liu, L., Yan, G., & Ying, F. (2022, April). StoryDrawer: a child–AI collaborative drawing system to support children's creative visual storytelling. In *Proceedings of the 2022 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-15).

Zucker, T. A., Moody, A. K., & McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and

language outcomes: A research synthesis. *Journal of educational computing research*, *40*(1), 47-87.

p-ISSN: 1652 – 7189 e-ISSN: 1658 – 7472 Volume No.: 11 Issue No.: 42 .. January– March 2025

Albaha University Journal of Human Sciences

Periodical - Academic - Refereed

Published by Albaha University

دار المنار للطباعة 017 7223212

Email: buj@bu.edu.sa https://portal.bu.edu.sa/ar/web/bujhs