



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم تربية الطفل

**فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال
في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة**

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في رياض الأطفال

إعداد الطالبة:

خلود أحمد خضور

إشراف: د. نجاح محرز

الأستاذة في قسم تربية الطفل

المشرف المشارك: د. ريتا سعيد

الأستاذة المساعدة في قسم تربية الطفل

العام الدراسي:

2025/ 2024م

1446/1445هـ

شكر وتقدير

انطلاقاً من قول رسول الله ص "من لم يشكر الناس لم يشكر الله" فإنني أتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير إلى أستاذتي المشرفة الأستاذة الدكتورة نجاح محرز لفضلها علي وقبول الإشراف على هذا البحث، والأستاذة المساعدة الدكتورة ريتا سعيد المشرفة المشاركة على ما تفضلاً به من جهد وما أسدياه من نصح وما فسحا لي في زحمة الوقت من وقت، أسأل الله سبحانه وتعالى أن يجزيهما خير الجزاء ويسدد خطاهما ويعينهما على ما حملهما إياه من ثقل الأمانة.

وأتقدم بالشكر الخالص لأساتذتنا الذين أثروا بحثي هذا وتلمسوا فيه الأخطاء فكانوا لي عوناً على تمام العمل وخلوّه من النواقص والخلل السادة المناقشين

وأشكر شكراً جزيلاً السادة المحكمين الذين قاموا مشكورين بتحكيم أدوات الدراسة والبرنامج

كما أتقدم بجزيل الشكر لكل الأساتذة في قسم تربية الطفل

وفي لحظة تقديم الشكر والعرفان لما تقدم أرجو ألا أكون قد أغفلت إخواناً لي كان لهم دورهم في مساعدتي وصبروا علي بتقصيري في مودتهم فأكون بذلك قد ادخرتها لهم عند مليك مقتدر.

وفي النهاية لا أدعي الكمال فالكمال لله وحده وكما قال الأصفهاني إني رأيت أنه لا يكتب أحد كتاباً في يومه إلا قال في غده: لو غُيّر هذا لكان أحسن ولو زيد هذا لكان أفضل ولو ترك هذا لكان أجمل وهذا من أعظم العبر وهذا دليل على استيلاء النقص على جملة البشر.

فما كان من توفيق فمن الله وما كان من خطأ أو تقصير فمن نفسي، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الإهداء

إلى الذين تغمر محبتهم قلبي إلى بسمة الوفاء والحب والصدق والإخلاص (من كانوا عوناً لي).

إلى الباحثين عن المعرفة والعاملين في محراب العلم والتعليم.

إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

فهرس المحتويات

الصفحة	فهرس المحتويات	
أ	شكر وتقدير	
ب	الإهداء	
ت	فهرس المحتويات	
ح	فهرس الجداول	
ز	فهرس الأشكال	
ش	فهرس الملاحق	
	الفصل الأول مشكلة البحث وأهميته	
1	مقدمة	
2	مشكلة البحث	
6	أهمية البحث	
7	أهداف البحث	
7	متغيرات البحث	
8	سؤال البحث فرضياته	
10	حدود البحث	
11	أدوات البحث	
11	منهج البحث	
12	مجتمع البحث وعينته	
12	مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية	

14	إجراءات البحث	
17	الفصل الثاني الدراسات السابقة	
17	الدراسات المتعلقة بالتخيل	
17	الدراسات العربية	
23	الدراسات الأجنبية	
26	الدراسات المتعلقة بالإدراك البصري	
26	الدراسات العربية	
28	الدراسات الأجنبية	
	الفصل الثالث الإطار النظري للبحث	
	المحور الأول التخيل	
38	تعريف التخيل	
39	أهمية التخيل للطفل	
42	مراحل نمو التخيل عند الطفل	
44	أنواع التخيل عند الطفل	
46	نظريات التخيل	
56	قدرات التفكير التخيلي عند الأطفال	
57	تنمية القدرة على التخيل عند الأطفال	
74	العمليات المعرفية للتخيل عند الأطفال	
75	مهارات التخيل عند الأطفال	
75	العمليات الوجدانية للتخيل	
	المحور الثاني الإدراك البصري	

79	مفهوم الإدراك البصري	
82	خصائص الإدراك البصري	
83	العوامل المؤثرة في الإدراك البصري	
87	مراحل الإدراك البصري	
89	قوانين الإدراك البصري	
92	مهارات الإدراك البصري	
96	العمليات السيكلوجية في الإدراك البصري	
97	نظريات الإدراك البصري	
	الفصل الرابع	
105	منهج البحث وإجراءاته	
105	مجتمع البحث وعينته	
106	أدوات البحث بناؤها وإعداد صدقها وثباتها	
	الفصل الخامس مناقشة النتائج وتفسيرها	
145	نتائج البحث	
193	المقترحات	
198	الملخص باللغة العربية	
199	قائمة المراجع	
199	المراجع العربية	
208	المراجع الأجنبية	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول (1) يبين توزع عينة المعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة	106
2	جدول (2) توصيف البرنامج التدريبي	114
3	جدول (3) توزع جلسات البرنامج التدريبي للمعلمات وفق تاريخ التطبيق	117
4	جدول (4) توزع أنشطة الأطفال وفق تاريخ التطبيق	118
5	جدول (5) قيم اختبار مان ويتي للصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة	122
6	جدول (6) معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية	122
7	جدول (7) معاملات الارتباط بين بنود محور التخطيط و درجة المحور	123
8	جدول (8) معاملات الارتباط بين بنود محور التهيئة و درجة المحور	124
9	جدول (9) معاملات الارتباط بين بنود محور التخيل و درجة المحور	125
10	جدول (10) معاملات الارتباط بين بنود محور المناقشة و درجة المحور	126
11	جدول (11) قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية	127
12	جدول (12) معامل ألفا كرونباخ	128
13	جدول (13) اتفاق الملاحظين	128
14	جدول (14) زمن تطبيق اختبار المعلمات	130
15	جدول (15) مواصفات مؤشرات الأداء المراد قياسها باختبار المعلمات	131
16	جدول (16) المواصفات والأوزان النسبية للأنشطة ولمؤشرات الأداء الخاص باختبار المعلمات	131
17	جدول (17) قيم اختبار مان ويتي للصدق التمييزي للاختبار المعرفي للمعلمات	132

132	جدول (18) معامل الارتباط بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار المعرفي للمعلمات	18
133	جدول (19) قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية	19
133	جدول (20) معامل ألفا كرونباخ	20
134	جدول (21) الموصفات وفقاً للمؤشرات	21
135	جدول (22) جدول الموصفات والأوزان النسبية للأنشطة ولمؤشرات الأداء الخاص باختبار الأطفال	22
135	جدول (23) زمن تطبيق اختبار الإدراك البصري	23
137	جدول (24) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز	24
139	جدول (25) قيم اختبار مان ويتني للصدق التمييزي للاختبار المعرفي	25
140	جدول (26) معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية	26
140	جدول (27) معاملات الارتباط بين أسئلة محور الذاكرة البصرية ودرجة المحور	27
141	جدول (28) معاملات الارتباط بين أسئلة محور العلاقات المكانية ودرجة المحور	28
141	جدول (29) معاملات الارتباط بين أسئلة محور التمييز البصري ودرجة المحور	29
142	جدول (30) معاملات الارتباط بين أسئلة محور الشكل والأرضية ودرجة المحور	30
142	جدول (31) معاملات الارتباط بين أسئلة محور الإغلاق البصري ودرجة المحور	31
143	جدول (32) معاملات الارتباط بين أسئلة الاختبار و الدرجة الكلية	32
144	جدول (33) قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية	33
144	جدول (34) معامل ألفا كرونباخ	34
145	الجدول (35) متوسط الكسب البسيط لهريدي	35
146	الجدول (36) متوسط الكسب البسيط لهريدي للمجموعة التجريبية	36
148	جدول (37) نتائج اختبار كولموجروف سميرونوف لعينتين	37

38	جدول (38) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة.	148
39	جدول (39) اختبار ويلكوكسون Wilcoxon دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة في التطبيقين القبلي و البعدي المباشر.	149
40	جدول (40) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	151
41	جدول (41) اختبار مان- ويتني للفرق بين رتب درجات المعلمات حسب متغير المؤهل العلمي.	152
42	جدول (42) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	153
43	جدول (43) قيم اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق بين درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى إلى سنوات الخبرة.	155
44	جدول (44) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير وجود مربية مساعدة.	156
45	جدول (45) اختبار مان- ويتني للفرق بين رتب درجات المعلمات حسب متغير وجود مربية مساعدة	157
46	جدول (46) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الاختصاص	159
47	جدول (47) قيم اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق بين درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى إلى الاختصاص	160

48	جدول (48) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المعرفي.	162
49	جدول (49) اختبار ويلكوكسون Wilcoxon دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المعلمات في التطبيقين القبلي و البعدي المباشر للاختبار المعرفي	163
50	جدول (50) اختبار ويلكوكسون Wilcoxon دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المعلمات في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المعرفي.	164
51	جدول (51) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة.	165
52	جدول (52) قيم اختبار مان ويتي دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المعلمات في الاختبار المعرفي تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة	166
53	جدول (53) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	168
54	جدول (54) قيم اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق بين إجابات المعلمات حول الاختبار تعزى إلى سنوات الخبرة.	168
55	جدول (55) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الاختصاص	170
56	جدول (56) قيم اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق بين إجابات المعلمات حول الاختبار تعزى إلى الاختصاص	171
57	جدول (57) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة	172

	التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير وجود مربية مساعدة	
58	جدول (58) قيم اختبار مان ويتني دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المعلمات في الاختبار المعرفي تعزى إلى وجود مربية مساعدة	172
59	جدول (59) معامل الارتباط بيرسون بين درجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي ودرجاتهن على بطاقة الملاحظة	173
60	جدول (60) قيم (t-test) دلالة الفرق بين متوسط درجات الأطفال في المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار الإدراك البصري.	174
61	جدول (61) قيم (t-test) دلالة الفرق بين متوسط درجات الأطفال في المجموعتين في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الإدراك البصري.	175
62	جدول (62) قيم (t-test) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر للاختبار	178
63	جدول (63) قيم (t-test) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي المباشر للاختبار.	182
64	جدول (64) قيم (t-test) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار	184
65	جدول (65) قيم (t-test) دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في البعدي المباشر والمؤجل للاختبار.	187
66	جدول (66) الفرق بين متوسط درجات الأطفال على اختبار الإدراك البصري حسب متغير الجنس	189

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الملحق	
1	المخطط البياني (1) المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة	150
2	المخطط البياني (2) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	153
3	المخطط البياني (3) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	156
4	المخطط البياني (4) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير وجود مربية مساعدة	158
5	المخطط البياني (5) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الاختصاص	162
6	المخطط البياني (6) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المعرفي	164
7	المخطط البياني (7) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المعرفي	165
8	المخطط البياني (8) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة	167
9	المخطط البياني (9) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	169
10	المخطط البياني (10) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في	171

	التطبيق البعدي المباشر الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الاختصاص	
173	المخطط البياني(11) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير وجود مربية مساعدة	11
178	المخطط البياني(12) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر	12
181	المخطط البياني(13) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر	13
184	المخطط البياني (14) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر.	14
186	المخطط البياني(15) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل	15
188	المخطط البياني(16) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل	16
190	المخطط البياني(17) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر تبعاً لمتغير الجنس	17

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين للبحث حسب التسلسل الأبجدي	211
2	البرنامج التدريبي	212
3	تنفيذ جلسات مهارات الإدراك البصري	255
4	بطاقة ملاحظة أداء المعلمات	340
5	الاختبار المعرفي للمعلمات	344
6	الاختبار المعرفي للأطفال	356
7	مؤشرات أداء المعلمات	367
8	مؤشرات أداء الأطفال	373
9	قائمة مهارات الإدراك البصري والعمليات الفرعية	383
10	قائمة المفاهيم والمهارات الرياضية	384
11	موافقة وزارة التربية على التطبيق	385
12	الروضات التي تم التطبيق فيها	386
13	التدقيق اللغوي العربي	387
14	التدقيق اللغوي الأجنبي	388
15	صور الجلسات	389
16	نموذج من نماذج الموزعات	396
17	درجات الاختبار المعرفي للأطفال	399
18	درجات الاختبار المعرفي للمعلمات	400
19	الملخص باللغة الأجنبية	401

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته

مقدمة

1. مشكلة البحث.
2. أهمية البحث.
3. أهداف البحث.
4. متغيرات البحث.
5. فرضيات البحث.
6. حدود البحث.
7. أدوات البحث.
8. منهج البحث.
9. مجتمع البحث وعينته.
10. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.
11. إجراءات البحث.

المقدمة:

تعدّ المعلمة حجر الزاوية في العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال، وترتبط كفاءاتها المهنية وقدرتها على التفاعل الإيجابي مع متطلبات التعليم المعاصر في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية أو الرّوضة التي تعمل لديها.

وهذا بدوره أظهر أهمية إعداد معلمات رياض الأطفال وتدريبهن المستمر عبر برامج تدريبية متخصصة تساهم في تنمية مهاراتهم المهنية والمعرفية وتحديث اتجاهاتهنّ التربوية، إذ لم يعد التدريب مقتصرًا على إكساب المهارات الأساسية بل أصبح يتعدّى ذلك إلى تطوير الكفايات نحو الإبداع والابتكار بما يتلاءم مع التغيرات المتسارعة في ميدان التربية والتعليم.

ومن هنا أصبحت البرامج التدريبية المصمّمة وفق الاحتياجات التدريبية للمعلمات عاملاً أساسياً في بناء كادر تعليمي قادر على مواكبة متطلبات العصر والاحتياجات النمائية المتجدّدة للأطفال، وقدراتهم الإدراكية والمعرفية، وتزايدت الحاجة إلى توظيف أنشطة تدريبية مبتكرة تركز على تفعيل قدرات التخيل التي يتميز بها طفل المرحلة العمرية (5-6) سنوات، إذ يعدّ التخيل قدرة عقلية فريدة يمكن توظيفها كأداة تعليمية فعالة تعزّز من القدرة على التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وفي سياق المفاهيم الرياضية يمكن أن تلعب أنشطة التخيل دوراً مزدوجاً لا يساهم في تنمية الرياضيّة المجردة فقط بل ويعزّز من قدرات الطّفل العقلية، وخاصّة أنّه يكتسب أهميّة مضاعفة عندما يوظف كأداة لتنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الرّوضة.

فتطوير الإدراك البصري في هذه المرحلة العمرية المبكرة يعدّ أمراً ضرورياً حيث يساهم في تحسين قدرات الطّفل على التعلّم اللاحق سواء في القراءة أو الكتابة أو حتى المهارات الرياضية والفنية، والتخيل هو أحد المحركات الرئيسة لتنمية الإدراك البصري حيث يساهم في إثراء أو زيادة قدرات الطّفل على التمييز والإغلاق البصري، والانتباه والتركيز وتنظيم المدركات الحسية.

ومن هذا المنطلق أصبح من الضروري دمج أنشطة قائمة على التخيل في البرامج التدريبية الموجهة للمعلمات بهدف تزويدهن بالأدوات والاستراتيجيات والطرائق التي تعزز قدرات الطفل الإدراكية البصرية وتدعم تعلمه البصري والمعرفي وتنشط الدماغ لديه، خاصة وأن ضعف هذه المهارات قد يؤدي إلى صعوبات تعليمية لاحقة.

ومن هنا كان من الضروري الانطلاق من الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في تطوير الإدراك البصري بما يضمن طفلاً قادراً على التعامل مع متطلبات التعليم المدرسي لاحقاً.

وانطلاقاً من الرؤية السابقة جاءت فكرة هذا البحث لإعداد برنامج تدريبي قائم على أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، ويعتمد أنشطة التخيل كمدخل تربوي لتنمية مهارات الإدراك البصري من خلال بناء تصوّر نظري وعملي تطبيقي حول كيفية دمج التخيل في البرامج التدريبية وأثر ذلك على أداء المعلمات من جهة وعلى تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة من جهة أخرى .

وتأمل الباحثة أن يقدم هذا البحث إسهاماً ملموساً في مجال رياض الأطفال من خلال تسليط الضوء على أهمية التخيل كأداة تعليمية، وتقديم برنامج تدريبي يمكن أن يعتمد في تنمية المهارات الإدراكية البصرية لدى الأطفال، وأن تساهم النتائج عموماً في تقديم إطار عملي في تطوير الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال.

1. مشكلة البحث:

نظراً لأهمية التخيل والإدراك البصري لدى طفل الروضة فقد أصبح من الضروري الاهتمام بهما، بما يحدث نقلة نوعية في إعداد جيل من المخترعين والعلماء في المستقبل. وهذا يحتاج لتوفير فرص مناسبة لممارسة الأطفال لتخيلاتهم، من أجل تطوير أنماط الإدراك البصري لديهم وصقلها، وتحولهم من مجرد حفظ الحقائق العلمية إلى الإبداع. لذا نبعت مشكلة الدراسة من:

-مقترحات العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في مجال تدريب الطالبات المعلمات ومعلمات رياض الأطفال ومنها (حسن، 2012)، و (ابراهيم، 2015)، و (هوارى، 2018)، ومن هذه المقترحات: تضمين برامج تدريب معلمي رياض الأطفال قبل الخدمة وأثناءها للاحتياجات التدريبية ذات الأولوية، وإعادة النظر في المقررات والمواد التدريبية لتناسب مع الاحتياجات التدريبية لمعلمي رياض الأطفال، والحرص على أن يقوم بالتدريب كوادرات متخصصة في مجال رياض الأطفال، وضرورة تحفيز معلمات رياض الأطفال بأهميتهن ومسؤولياتهن تجاه تطبيق المستحدثات النظرية أو النظريات الحديثة مع الأطفال، وتفعيل وحدة التدريب داخل الروضات وتلبية الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، ونشر الوعي بأهمية تطوير قدراتهن ومهاراتهن التدريسية، وأهمية تنمية مهارات المعلمين في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي ودورها في تنمية مهارات الأطفال، واكتشاف الطرائق الفعالة لضمان جودة التعليم في مرحلة الروضة.

-مقترحات العديد من الدراسات التي أجريت في مجال تنمية مهارات الإدراك البصري للأطفال الروضة منها دراسات (منصور، 2018)، و (علي، 2014)، و (حسين وآخرون، 2012)، و (العجيلي والدهامشة)، و (الرزوق، 2014)، و (Nan Chen & others, 2013)، و (Danaci & Cetin, 2022)، و (ALTun, 2019)، و (kaya & Yaldiz, 2019)، و (Basak & Yaman, 2023)، ومنها إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية في وزارة التربية التي تسعى إلى إيجاد الحلول الممكنة لتنمية مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة، وتضمين برامج إعداد المعلمات في كليات التربية وكليات التربية الأساسية ومعاهد إعداد المعلمات مقرر تنمية مهارات الإدراك البصري، ليتمكنوا من فهم مشاكل الضعف في هذه المهارات وتبني سياسة تنمية الإدراك البصري لدى طفل الروضة، وبناء برامج لتدريب طالبات كليات رياض الأطفال وأقسام الطفولة بالجامعة على مهارات قراءة الصور وطرائق توظيفها بأساليب فعالة ضمن المقررات المقدمة لديهم، وضرورة إجراء دراسات تتعلق بتحليل الصور واكتساب مهارات الإدراك البصري، و توفير مثيرات بصرية في البيئة التعليمية، و استخدام برنامج ألعاب الإدراك البصري لدى أطفال ما قبل المدرسة، والاهتمام بتدريب طلبة أقسام تربية الطفل في الجامعات على إعداد أنشطة وألعاب متنوعة، وضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول الإدراك البصري الحركي وقياسه عند الأطفال في أعمار وبيئات مختلفة، وتصميم البرامج التي تسهم في تنمية مهارات الإدراك البصري؛ لما لها من أهمية في تنمية استعداد الطفل للكتابة، وإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات الإدراك البصري المختلفة لدى الأطفال.

-ومقترحات العديد من الدراسات التي أجريت في مجال التخيّل ومنها: دراسات (بشارة وآخرون، 2010)، و(قاسم 2016)، و (Gundogan,2019)، و (Al Golabi& Al Mousawi, 2021) و (Bukhalenkova&Almazova,2023)

حول تطوير برامج تدريبية مبنية على تخيل مواقف حياتية بشكل تكاملي، ابتداء من رياض الأطفال وانتهاء بمراحل تعليمية أعلى مع مراعاة المراحل النمائية الخاصة بكل مرحلة، وإجراء المزيد من الدراسات حول التخيّل وعلاقته بالعديد من المتغيرات المعرفية، وضرورة استخدام التخيّل كطريقة لتدريس الهندسة وفي جميع المراحل التعليمية، وإعطاء الفرصة والوقت اللازم لممارسة التخيّل داخل الفصول الدراسية، وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في استخدام استراتيجية التخيّل في تدريس موضوعات رياضية في المراحل التعليمية المختلفة، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام استراتيجية التخيّل في التدريس، وتوجيه اهتمام المؤسسات التعليمية إلى تبني استراتيجية التخيّل الموجه في التدريس، وعقد دورات تدريبية على استخدامها في تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، وتوجيه المعلمين إلى الاهتمام بالأنشطة التخيلية وتنويعها.

-وجدت الباحثة بعد متابعة المعلمات أثناء عملهنّ مع الأطفال، أنّ المعلمات يطرحن أسئلة تقليدية تجبر الطفل على التفكير بما بين يديه فقط، والجميع يعززن الطفل إذا ما قام بتذكر ما تعلمه، دون التشجيع على اكتشاف شيء غير معروف، أو تحويل المألوف لغير مألوف، أو مثلاً توجيه أسئلة هل يمكن إضافة شخصيات أخرى للقصة؟ هل يمكن دمجها بقصة أخرى؟

ومن خلال ممارسة الباحثة للتربية العملية كمشرفة على طالبات قسم رياض الأطفال لمدة ثمان سنوات، والعمل كمدرسة معتمدة في الفريق الوطني للطفولة المبكرة التابع للمركز الإقليمي للطفولة المبكرة_ وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لاحظت عدم اهتمام بعض معلمات رياض الأطفال بالأساليب والأنشطة التخيلية في تقديم المفاهيم العلمية الرياضية للأطفال الفئة الثالثة وقلة توظيف خبرات الإدراك البصري ومهاراته، قبل، وبعد وأثناء تنفيذ الأنشطة. كما لاحظت الباحثة الأخطاء التي تقع بها معلّات رياض الأطفال في التعامل مع مهارات

الإدراك البصري والذي يظهر في إهمال تخصيص أنشطة للإدراك البصري لتطوير مهارات مثل التمييز بين الألوان والأشكال الهندسية والأحجام والأنماط، واتباع الأساليب التي لا تستثير حواس الطفل والتقليدية إلى حدما، وتجاهل الفروق بين الأطفال في القدرات الإدراكية وعدم توجيه الانتباه للأطفال الذين يعانون صعوبات إدراكية، وافتقار المعلمة إلى الوعي بأهمية المؤثرات البيئية وبالتالي عم تهيئة بيئة غنية بالمثيرات البصرية كالصور ، والألعاب التعليمية أو الوسائل الملونة والبيئة الصفية المزدهمة وغير المنتظمة، وعدم تحديث بعض المعلومات لمعارفهن حول أحدث طرائق التعلم العامة، وطرائق تعليم مهارات الإدراك البصري خاصة، وهذا ينعكس بدوره على التطور المهني للمعلمة، كذلك إغفال الأنشطة اليدوية مثل الأشغال والتلوين والبناء، كما لاحظت أخطاء الإدراك البصري على الأطفال والتي قد تؤثر على تطورهم الأكاديمي والاجتماعي، والعقلي، ومنها صعوبة التمييز بين الألوان أو الأشكال، أو الأحجام، أو تمييز الفروقات الدقيقة بين الأشياء المتشابهة، وصعوبة في تذكر تفاصيل صورة أو نمط بعد رؤيته وعدم القدرة على إعادة ترتيب بعض العناصر والأشياء كما كانت عليه بطريقة صحيحة وصعوبة التعرف إذا فقدت بعض أجزائها، عدا عن التباس بين الاتجاهات أو ترتيب العناصر أو البازل بناء على العلاقات المكانية، فقامت الباحثة بدراسة استطلاعية على 20 معلمة من معلمات رياض الأطفال في رياض أطفال مختلفة من محافظة دمشق في العام 2018 أثناء إحدى الدورات التدريبية في المركز الإقليمي للطفولة المبكرة ، واستطلعت آراءهن حول أنشطة التخيل وتنمية الإدراك البصري و دور مناهج الروضة والمعلمة في ذلك. وكانت نتائج محور دور المناهج كالاتي(إعطاء تمارين تُنمي التّصوّر والتّخيّل بوجه عام 15%نعم و85%لا، الرسوم الناقصة التي يقوم الطفل باستكمالها 35%نعم و65%لا، ابتكار الأطفال لقصص الخيال العلمي 25%نعم و75% لا، تدريب الأطفال على حل مشكلات تعتمد التّصور والتّخيّل 15%نعم و85%لا، سرد قصص الاختراعات والمخترعين 5%نعم و95%لا، أما محور دور المعلمة فكانت النتائج كالاتي(تستخدمين أفلاماً وشرائح أو مجسمات أو أي وسيلة في التّخيّل 25%نعم و75% لا، تشجيع الأطفال على تقديم اقتراحات ذات صبغة إبداعية علمية 25% نعم و75%لا، تشجيع الطفل على تصور ما ستكون عليه المواصلات والاتصالات في المستقبل 10%نعم و90%لا، تستخدمين أنشطة تساعد على نمو الإدراك البصري

10% نعم و 90% لا ، ترغيب الخضوع لدورة تدريبية حول استخدام الأنشطة التخيلية لتنمية الإدراك البصري لطفل الروضة 90% نعم و 10% لا) وهذا يبين افتقار مناهج الروضة إلى حد لأنشطة التخيل والإدراك البصري، وقلة الوعي بأهمية الموضوع، وعدم اعتبار مهارات الإدراك البصري أولوية واضحة لدى المسؤولين عن تصميم البرامج التدريبية، فضلاً عن غياب التخصص في المناهج التربوية إذ تركز الكتب على المواضيع العامة دون التعمق في مهارات محددة مثل الإدراك البصري وعدم وجود محتوى مخصص لهذا المجال في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، ونقص الأدلة العلمية التي تثبت أهمية تدريب المعلمات على مهارات الإدراك البصري مقارنة بمهارات تعليمية أخرى، والاعتقاد الخاطئ بالكفاية الذاتية للمعلمات وبأن المعلمات يمكنهن تطوير هذه المهارات من خلال الخبرة العملية والأنشطة اليدوية دون الحاجة إلى تدريب متخصص، وفي ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال تربية طفل الروضة، وتطوير كفايات المعلمين وقدراتهم على استخدام أنشطة التخيل كمدخل تعليمي لتنمية الإدراك البصري، وبناء على توصيات الدراسات السابقة (الشريف والدليمي، 2018)، و(أبو شاو، 2016) بضرورة تضمين مناهج رياض الأطفال أنشطة علمية تثير التخيل، واعتماده كأسلوب جديد في المؤسسات التعليمية، واستمرارية البحث والدراسات في مجال التخيل لتشمل كافة جوانب العملية التعليمية وتعزيز الأساليب والطرائق المحفزة للتخيل والإدراك لذا ارتأت الباحثة أن من أهم احتياجات معلمات رياض الأطفال التدريب المستمر، وتنويع الأنشطة، والمشاركة في تطوير وتنمية الإدراك البصري وتهيئة البيئة الصفية وإجراء تقييمات منتظمة لتحديد نقاط القوة والضعف في إدراك الأطفال والعمل على تطويرها لذا تحدد الباحثة مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي الآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة؟

2. أهمية البحث:

1.2. يكتسب البحث أهميته من أهمية التخيل في تنشيط المخ بجانبه الأيمن والأيسر، وتخزين المعلومات والاحتفاظ بها لفترة أطول، وتعلم واكتساب معارف ومهارات جديدة لحل المشكلات وتنمية قدرات عقلية لدى

الطفل إلى جانب القدرة على التمييز والمقارنة وإصدار الحكم والقدرة على التنبؤ بما يمكن أن تصبح عليه الأشياء في المستقبل، وتقريب المفاهيم المجردة وتنمية الذكاءات المتعددة.

2.2. أهمية الإدراك البصري كونه يمثل تكاملاً بين عادتين من عادات العقل وهاتين العادتين هما جمع البيانات من خلال كافة الحواس والابتكار والتخيل والإبداع.

3.2. توفير استراتيجية حديثة في تعليم المفاهيم الرياضية.

4.2. مساعدة القائمين على تدريب معلمات رياض الأطفال للاستفادة من البرنامج في كليات إعداد معلمات رياض الأطفال.

5.2. فتح المجال أمام العديد من الأبحاث لاستخدام استراتيجيات متنوعة في تنمية التخيل وتطويره.

3. أهداف البحث:

1.3. قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التخيل الرياضية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال المعلمات اللواتي خضعن للبرنامج التدريبي.

2.3. حساب حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التخيل الرياضية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

3.3. تعرف دلالة الفروق تبعاً للمتغيرات التصنيفية (المؤهل العلمي للمعلمات، سنوات الخبرة للمعلمات، الدورات التدريبية، وجود مربية مساعدة، الاختصاص، الجنس للأطفال).

4. متغيرات البحث:

1.4. المتغير المستقل: وهو (البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التخيل الرياضية).

2.4. المتغيرات التابعة: أداء المعلمات على الاختبار المعرفي لأنشطة التخيل الرياضية، أداء الأطفال على اختبار الإدراك البصري.

3.4. المتغيرات التصنيفية: وهي (المؤهل العلمي للمعلمات، سنوات الخبرة للمعلمات، الدورات التدريبية، وجود مربية مساعدة، الاختصاص، الجنس للأطفال).

5. سؤال البحث وفرضياته:

تسعى الباحثة من خلال البحث للإجابة عن سؤال رئيس هو: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة؟

1.5. ما يتعلق بمعلمات رياض الأطفال:

اختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة 0.05

1.1.5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة.

2.1.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي المباشر تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة.

3.1.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي المباشر تعزى إلى سنوات الخبرة.

4.1.5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي المباشر تعزى إلى وجود مربية مساعدة.

5.1.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي المباشر تعزى إلى الاختصاص.

6.1.5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المعرفي.

7.1.5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المعرفي.

8.1.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة.

9.1.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تعزى إلى سنوات الخبرة.

10.1.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تعزى إلى الاختصاص.

11.1.5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تعزى إلى وجود مربية مساعدة.

12.1.5. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين درجات المعلمات في الاختبار المعرفي البعدي المباشر وبطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي.

2.5: ما يتعلق بالأطفال

1.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر.

2.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيق القبلي والبعدي المباشر.

3.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيق القبلي والبعدي المباشر.

4.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر والمؤجل.

5.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر والمؤجل.

6.2.5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر تبعاً لمتغير الجنس.

6. حدود البحث:

1.6. **حدود علمية:** برنامج تدريبي قائم على أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة في (الذاكرة البصرية، والعلاقات المكانية والتمييز البصري، والشكل والأرضية، والإغلاق البصري) واعتمدت الباحثة المفاهيم والمهارات الرياضية الآتية (الحساب ومفاهيم العدد، و المفاهيم الهندسية والقياسية والمتمثلة بالأشكال الهندسية المربع، والمستطيل، والدائرة، والمثلث، وتقدير السعات، كالحجم، والطول، والوزن، ومفاهيم كبير_صغير وممتلئ_فارغ وثقيل_خفيف وأكثر_أقل، و الجبر والافتترانات متمثلة بالأنماط الهندسية معتمدة على الألوان وإنشاء الأشكال والأنماط العددية ، ومهارات التفكير والبرهان الرياضي، وحل المشكلات، والاتصال والربط والتمثيل) باستخدام أنشطة التخيل بالقصة، والفن، واللعب التخيلي، والرحلة التخيلية.

2.6. حدود بشرية: عينة من معلمات رياض الأطفال الحكومية، وعينة من أطفال الروضة.

3.6. حدود مكانية: طُبِقَ البحث في رياض مدينة دمشق في روضة الباسل ومدرسة الشهيد يوسف

محمدح1، ومدرسة طارق بن زياد، ومدرسة عبد الرحمن الخازن، وروضة التفوق حيث يوجد شعب رياض

أطفال استعدوا للالتحاق بالمدرسة.

4.6. حدود زمانية: طبق البحث في العام الدراسي 2023-2024

7. أدوات البحث:

للإجابة عن سؤال الدراسة والتحقق من فرضياتها استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

1.7. قائمة مهارات الإدراك البصري الرئيسة والفرعية.

2.7. البرنامج التدريبي لتدريب معلمات رياض الأطفال على استخدام أنشطة التخيل الرياضية في تنمية

الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

3.7. اختبار معرفي للمعلمات يقيس مدى اكتسابهنّ للمعرفة النظرية المتعلقة بالجلسات التدريبية وهو اختبار

(قبلي، بعدي، ومؤجل)

4.7. بطاقة ملاحظة أداء المعلمات على استخدام أنشطة التخيل الرياضية في تنمية الإدراك البصري لدى

أطفال الروضة وهي (قبليّة، وبعديّة).

5.7. اختبار معرفي للأطفال يقيس الإدراك البصري لديهم وهو اختبار (قبلي، وبعدي، ومؤجل)

8. منهج البحث:

استخدمت الباحثة وفقاً لطبيعة هذا البحث، المنهج شبه التجريبي فحينما يستعصى على الباحث تطبيق

المنهج التجريبي بمعناه الكامل فإنه يحاول فرض قدر من التحكم على العوامل الوسيطة (الدخيلة) التي لها بعض

الآثار المحتملة في السلوك موضوع الاهتمام. ومعنى هذا أن التصميم شبه التجريبي هو عبارة عن تجريب لا يمكن أن يتحقق فيه ضبط الإجراءات التجريبية التي يتطلب ضبطها التصميم التجريبي عادة (سلمان، 2014، 120)

9. مجتمع البحث وعينته:

تألفت العينة من (15) معلمة من بعض رياض الأطفال الحكومية في محافظة دمشق، وتألفت عينة الأطفال من (120) طفلاً وطفلة في المجموعة التجريبية، و(120) طفلاً وطفلة في المجموعة الضابطة.

10. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1.10. الفاعلية (Effectiveness): عرفها بدوي "بالقدرة على إحداث أثر حاسم في زمن محدد" (سلمان، 2013، ص229).

وتعرف الباحثة مصطلح الفاعلية: مدى قدرة البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التخييل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال على تنمية الإدراك البصري لأطفال الروضة في (الذاكرة البصرية، والعلاقات المكانية والتمييز البصري، والشكل والأرضية، والإغلاق البصري) والعمليات الفرعية المرتبطة بها، ويتم تحديد هذه القدرة عن طريق الأساليب الإحصائية المناسبة، حيث سيتم حساب المتوسط الحسابي للدرجات في الاختبارين القبلي و البعدي وتطبيق قانون نسبة الكسب لهردي.

2.10. البرنامج التدريبي (Tranining programme) : مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمُصمَّمة لتحقيق هدف عام محدد وهو المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويُخلص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة قد تكون شهراً أو ستة أشهر أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم مُرتبةً ترتيباً يتمشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم الخاصة، ومن ثَمَّ فهو أشمل وأعم من المنهج. (شحاتة والنجار، 2003، ص77)

وتعرف الباحثة مصطلح البرنامج التدريبي: بأنه مجموعة من الجلسات والخبرات التعليمية والأنشطة والممارسات العلمية المصممة بهدف مساعدة المعلمات على تنمية أنشطة التخيل الرياضية وتصميمها واستخدامها بما يسهم في إعدادها لتؤدي دورها بفاعلية إلى أقصى درجات ممكنة من متطلبات عملها الميداني، بما يسهم في إكساب أطفالها في الروضة مهارات الإدراك البصري.

3.10. التخيل (Emagining): يشير مانو Manu إلى أن التخيل هو المحرك الرئيس للوصول إلى الأفكار الجديدة المتميزة، ويرى أن التخيل "هو القدرة على تكوين الأفكار والتصورات الذهنية على الأشياء التي لم تشاهد أو لم تكن معروفة من قبل" (عياد، 2014، ص 306)

كما عرّف: بأنه إطلاق العنان للأفكار دون النظر للارتباطات المنطقية أو الواقعية أو الالتزامات وهو أعلى مستويات الإبداع وأندرها ويتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كلياً ويترتب عليه ازدهار أو بروز مدارس وحركات بحثية جديدة (شنك، 2017، 132)

ويعرف التخيل الرياضي: بأنه نشاط عقلي نتيجة استرجاع لخبرات سابقة ودمج وتركيب داخل ذاكرة المتعلم لتنتج أشكالاً ومفاهيماً أخرى جديدة تقاس بالحصول من المتعلم على استجابات لفظية أو غير لفظية يعبر عنها بالأشكال وبعض العمليات البسيطة في مقياس معد خصيصاً لهذا الغرض. (زنفور، 2021، 12)

وتعرف الباحثة مصطلح التخيل الرياضي: قدرة الطفل على توليد صور عقلية مُتخيلة عند تعرضه لمواقف (القصة، واللعب، والأنشطة الفنية، ورحلة تخيلية) ودمجها بالمفاهيم والمهارات الرياضية الآتية (الحساب ومفاهيم العدد، و المفاهيم الهندسية والقياسية والمتمثلة بالأشكال الهندسية المربع، والمستطيل، والدائرة، والمثلث، وتقدير الساعات، كالحجم، والطول، والوزن، ومفاهيم كبير_صغير وممتلئ_فارغ وثقيل_خفيف وأكثر_أقل، و الجبر والاقترانات متمثلة بالأنماط الهندسية معتمدة على الألوان وإنشاء الأشكال والأنماط العددية ، ومهارات التفكير والبرهان الرياضي، وحل المشكلات، والاتصال والربط والتمثيل)

4.10. الإدراك البصري (Visual perception) : "نمط من أنماط التفكير يتضمن قدرة الفرد على التصور البصري للأجسام والأشكال في أوضاع مختلفة عن طريق تحويلات بسيطة ومركبة، مثل الانعكاس والدوران والانتقال، أو عمليات مثل الثني و الإفراد والحذف والإضافة والقطع، وترجمة المواقف والرموز البصرية لمواقف ورموز لفظية، والعكس كذلك وتمييز وتفسير الرموز البصرية للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وتحليل الموقف البصري للخروج باستنتاجات ودلالات بصرية. وذلك من أجل تنظيم الصور الذهنية وإعادة تشكيل الموقف البصري لإنتاج نماذج بصرية ذات معنى (عمار والقباني، 2011، ص25)

ويعرف أيضاً بأنه عملية تأويل المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشتلت الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه (محمود، 2017، 96)

وتعرف الباحثة مصطلح الإدراك البصري: بأنه قدرة الطفل على توظيف حاسة البصر في إدراك المعاني والدلالات، واستخلاص المعلومات التي تتضمنها الأشكال والصور والرسوم والخطوط والرموز والألوان، وتحويلها إلى لغة تحسن عملية تعلمه في مجال (الذاكرة البصرية، والعلاقات المكانية والتمييز البصري، والشكل والأرضية، والإغلاق البصري) والعمليات الفرعية المرتبطة بها ، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في الاختبار المُعدّ خصيصاً لذلك.

11. إجراءات البحث:

1.11. اطلعت الباحثة على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بمرحلة رياض الأطفال، والتخيل، وبرامج تدريب المعلمات للاستفادة منها في بناء الإطار النظري والتجريبي.

2.11. أعدت قائمة بأنشطة التخيل الرياضية وعرضتها على السادة المحكمين.

3.11. أعدت برنامجاً تدريبياً وحددت أهدافه ومحتواه، والأساليب التدريبية، والأنشطة والوسائل التعليمية وأدوات التقويم المناسبة.

4.11. صممت الأدوات البحثية: بطاقة ملاحظة أداء المعلمات على أنشطة التخيل الرياضية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، واختبار معرفي في أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

5.11. اختارت عينات الدراسة.

6.11. طبقت الاختبار القبلي للأدوات البحثية: بطاقة ملاحظة أداء المعلمات على أنشطة التخيل الرياضية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، واختبار معرفي في أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة..

7.11. طبقت البرنامج التدريبي على المعلمات عينة البحث.

8.11. طبقت بعدياً للأدوات البحثية.

9.11. أعدت اختبار الإدراك البصري لأطفال مرحلة الروضة.

10.11. قامت بتطبيق قبلي للاختبار المعرفي المصور للإدراك البصري.

11.11. درست باستخدام أنشطة التخيل الرياضية لأطفال المعلمات عينة البحث.

12.11. قامت بتطبيق بعدي للاختبار المعرفي المصور للإدراك البصري.

13.11. فسرت النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث ونتائج الدراسات والبحوث السابقة.

14.11. وقدمت بعض المقترحات.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

تمهيد:

تساهم الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتوضيح الفجوات البحثية، ومساعدة الباحث في تعزيز فهم المشكلة قيد ومحل الدراسة، وهي جزء أساسي من أي بحث علمي.

استعرض هذا الفصل أبرز الدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي تناولت الموضوع قيد البحث من حيث الأهداف والعينة والأدوات والمنهج وأهم النتائج التي تم التوصل إليها وأوجه الاتفاق والاختلاف بينها، وبالتالي تحديد موقع البحث الحالي من تلك الدراسات، والإضافات التي تم السعي والعمل على تحقيقها بما يدعم توضيح الأسس النظرية للبحث وتساؤله وفرضياته.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالتخيل:

1.1 الدراسات العربية

1.1.1 دراسة السيوف (2009) بعنوان: أثر التدريس باستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال

وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن (الأردن)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريس باستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن، وقد تكون أفراد الدراسة من 64 طفلاً وطفلة من أطفال روضة النمو التربوي التابعة لمديرية التعليم الخاص في منطقة عمان الثانية. وقد أعد الباحث أنشطة خاصة باستراتيجية التخيل الموجه تكونت من 28 نشاطاً تدريسياً مستندة إلى استراتيجية التخيل الموجه، ومقياسين قام الباحث ببنائهما لأغراض الدراسة: مقياس مهارات الاتصال المصور لأطفال الروضة ومقياس مهارات حل المشكلات المصور لأطفال الروضة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات الاتصال تعزى إلى استراتيجية التخيل الموجه لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تعزى إلى استراتيجية التخيل الموجه لصالح المجموعة التجريبية.

2.1.1 دراسة محمد (2012) بعنوان فعالية استخدام الأنشطة العلمية في تنمية الخيال العلمي برياض

الأطفال (مصر)

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية الأنشطة العلمية في تنمية الخيال العلمي لدى الأطفال بمرحلة رياض الأطفال (المستوى الثاني)، إذ تم إعداد مجموعة من الأنشطة العلمية التي يمكن أن تنمي الخيال لدى الأطفال بمرحلة رياض الأطفال، ودليل المعلمة لتدريس الأنشطة العلمية، واختبار الخيال العلمي، وبعد التأكد من صدق وثباته،

تم اختيار مجموعة الدراسة حيث قسمت إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة بلغ عددهم 23 طفلاً لكلتا المجموعتين، وخلصت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الخيال العلمي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، كما وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي لاختبار الخيال العلمي لصالح التطبيق البعدي.

3.1.1 دراسة حسونة وآخرون (2017) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الخيال الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة:

يهدف البحث الحالي إلى محاولة التأكد من فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الخيال الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة، تكونت عينة البحث من 30 طفلاً وطفلة من أطفال الروضة والتي تراوحت أعمارهم بين (5-6) سنوات، إذ تم تقسيمهم إلى 15 طفلاً للمجموعة التجريبية و 15 طفلاً للمجموعة الضابطة.

أدوات البحث: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن CPM دليل المعلمة لتشخيص طفل الروضة المبدع، مقياس الخيال الإبداعي.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة لمقياس الخيال الإبداعي..

4.1.1 دراسة الوائلي ومنصور (2018) بعنوان: أثر استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة (العراق)

يهدف البحث إلى معرفة أثر استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية مهارات الإدراك البصري لطفل الروضة، واختير التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي وتكونت عينة البحث من (32) طفلاً وطفلة بعمر (5-6) سنوات في روضة الربيع في مديرية تربية الكرخ/ بغداد ضمت كل مجموعة 16 طفل وطفلة، وتحقيقاً لأهداف البحث قامت ببناء جلسات لاستراتيجيات التخيل الموجه لدى طفل الروضة تتكون

من 22 نشاطاً، وقد اعتمدت الباحثة اختبار مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة (الطالقاني/2016) وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات مهارات الإدراك البصري للمجموعتين التجريبية والضابطة للتطبيق البعدي للاختبار عند مستوى دلالة 0,05 ولصالح المجموعة التجريبية.

5.1.1 دراسة (شاذلي، 2018) بعنوان برنامج قائم على استراتيجية التخيّل الموجه لتنمية بعض مفاهيم التربية الأخلاقية لدى طفل الروضة في ضوء حقوقه (مصر)

هدفت إلى وضع برنامج قائم على استراتيجية التخيّل الموجه لتنمية بعض مفاهيم التربية الأخلاقية لدى طفل الروضة في ضوء حقوقه، واستعرض الباحث إطاراً مفاهيمياً نظرياً تضمن مفهوم برنامج، والتربية الأخلاقية، وحقوق الطفل، والتخيّل الموجه. واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ومقياس مفاهيم التربية الأخلاقية المصور لطفل الروضة، وبرنامج باستخدام استراتيجية التخيّل الموجه لتنمية بعض مفاهيم التربية الأخلاقية لدى طفل الروضة في ضوء حقوقه، وتم تطبيقها على عينة عمدية قوامها (60) طفلاً من أطفال الروضة المستوى الثاني برياض الأطفال من سن (5-6) سنوات التابعين لروضة الرياض التابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم بمحافظة القلوبية التابعة لإدارة شبرا التعليمية (روضة الشيماء التجريبية)، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مفاهيم التربية الأخلاقية المصور قبل تطبيق البرنامج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس مفاهيم التربية الأخلاقية المصور لطفل الروضة في القياسين القبلي والبعدي، وأوصى البحث بضرورة ربط مفاهيم التربية الأخلاقية بمنهج رياض الأطفال، وتطبيقها من خلال استراتيجيات حديثة في التدريس.

6.1.1 دراسة عادل (2022) بعنوان مدى وعي بعض معلّمي اللغة العربيّة بالتّفكير التّخيليّ واستراتيجيّاته اللازمة لتلاميذ الصّف السادس الابتدائيّ (مصر)

يهدف البحث إلى معرفة مدى وعي بعض معلّمي اللغة العربيّة بالتّفكير التّخيليّ واستراتيجيّاته اللازمة لتلاميذ الصّف السادس الابتدائيّ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليلي، إذ قامت بإعداد مقياس لتعرّف مدى وعي بعض معلّمي اللغة العربيّة بأبعاد التّفكير التّخيليّ، وهو مكوّن من 30 فقرة تضمّنت التّفكير التّخيليّ. وأجريت تجربة البحث على عيّنة مكوّنة من 50 معلماً من معلّمي اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة بالتّفكير التّخيليّ واستراتيجيّاته. ويستدلّ من نتائج البحث ارتفاع متوسط درجات المعلمين في مستوى الوعي. هذا وقد أوصى البحث بضرورة إعداد دورات لمعلّمي اللغة العربيّة والمُشرفين التّربويين تهتمّ بزيادة الوعي بالتّفكير التّخيليّ واستراتيجيّاته وآليّة تنفيذه.

7.1.1 دراسة (عبد اللطيف، 2022) فاعليّة برنامج قائم على استراتيجية التّخيل الموجه لتنمية بعض مفاهيم الفضاء لدى طفل الروضة (مصر)

استهدف البحث تحديد مفاهيم الفضاء المناسب تتميتها لطفل الروضة وإعداد برنامج قائم على استراتيجية التّخيل الموجه لتنمية بعض مفاهيم الفضاء المناسب تتميتها لطفل الروضة، وإعداد برنامج قائم على استراتيجية التّخيل الموجه لتنمية بعض مفاهيم الفضاء لدى طفل الروضة، وقياس فاعليته واستخدام البحث المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة باستخدام القياسين القبلي والبعدي للمجموعة، بهدف التعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التّخيل الموجه لتنمية بعض مفاهيم الفضاء لدى أطفال الروضة، وتمثلت أدوات البحث في قائمة مفاهيم الفضاء المناسب تتميتها لطفل الروضة، واختبار مفاهيم الفضاء لطفل الروضة، وبرنامج قائم على استراتيجية التّخيل الموجه في تنمية بعض مفاهيم الفضاء لدى طفل الروضة، وطبقت الأدوات على الأطفال الملتحقين بالمستوى الثاني برياض الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات وبلغ عددهم 30 طفلاً وطفلة، وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية التّخيل الموجه لتنمية مفاهيم

الفضاء لدى الأطفال وتبين من البرنامج أنه بالإمكان تعليم الأطفال مفاهيم الفضاء في سن مبكرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في (بعد الفضاء الخارجي، الشمس والنظام الشمسي، والأرض، والقمر) لاختبار مفاهيم الفضاء لصالح القياس البعدي.

8.1.1 دراسة (الرويلي والزامل، 2023) بعنوان: فاعلية استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل في تدريس وحدة الماء لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة (السعودية)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة الماء لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير البصري من إعداد الباحثين، ودليل المعلمة للأنشطة التدريسية باستخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً من أطفال الروضة في مدينة سكاكا والجوف تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت المجموعة الضابطة من (15) طفلاً منهم عشر إناث وخمسة ذكور والمجموعة التجريبية من (15) طفلاً من عشرة إناث وخمسة ذكور وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

9.1.1 دراسة (هادي 2023) بعنوان: فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الخيال العلمي في تنمية مهارات القراءة عند تلاميذ الصف الخامس ابتدائي (العراق)

هدف البحث إلى بناء برنامج قائم على الخيال العلمي وتعرّف فاعلية البرنامج التعليمي القائم على الخيال العلمي في تنمية مهارات القراءة عند تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، ولتحقيق أهداف البحث اتبع الباحث المنهج الوصفي في بناء المنهج التجريبي لتعرّف الفاعلية إذ أعدّ برنامجاً تعليمياً تضمن أهدافاً تعليمية في ضوء

موضوعات كتاب القراءة المقرر للصف الخامس الابتدائي، وخطط تدريسية، واستراتيجيات ملائمة، وأنشطة مصاحبة، ووسائل تعليمية، وأساليب تقييمية ثم تحقق الباحث من صلاحية البرنامج بعرضه على مجموعة من الخبراء، واعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي لمجموعتين متكافئتين_ مع اختبار قبلي وبعدي _ من أجل تعرف فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارة القراءة، اختار الباحث مدرسة البشر الابتدائية للبنين، وبالطريقة العشوائية اختار شعبة (أ) لتمثيل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة، وقد بلغت عينة البحث (64) تلميذاً أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بين تلاميذ مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات وأعدّ أداة لقياس المتغير التابع كانت اختباراً لمهارات القراءة، وقد استمرت مدة الدراسة فصلاً دراسياً كاملاً.

10.1.1 دراسة (ملحم والزعبي، 2023) فاعلية توظيف الخيال الأدبي في تحسين التحصيل الرياضي لدى طلبة الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات (الأردن)

هدفت إلى استقصاء فاعلية توظيف الخيال الأدبي في تحسين التحصيل الرياضي لدى طلبة الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، واختيرت عينة الدراسة قصدياً ووزعت عشوائياً بين مجموعتين: المجموعة التجريبية وأفرادها (25) طالبة، والمجموعة الضابطة وأفرادها (25) طالبة، كما تم إعادة هيكلة وحدة الأسس الصحيحة والمقادير الجبرية باستخدام مؤلفات الخيال الأدبي، كما تم إعداد اختبار التحصيل الرياضي واستبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الرياضي واتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات، وتبين فاعلية الخيال الأدبي في تحسين التحصيل الرياضي واتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات، وتوصي الدراسة بضرورة دمج الخيال الأدبي في تدريس الرياضيات، وتشجيع الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول دمج الخيال الأدبي الرياضي في تعليم الرياضيات بحيث تشمل مزيداً من المتغيرات والموضوعات الرياضية والمراحل التعليمية المختلفة.

11.1.1 دراسة (عبد النبي، 2024) بعنوان: برنامج إثرائي قائم على مثيرات قصص الخيال العلمي لتنمية مهارات الإبداع اللغوي الكتابي لتلاميذ الصف الرابع (مصر)

هدف البحث إلى تنمية مهارات الإبداع اللغوي الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد برنامج إثرائي قائم على مثيرات قصص الخيال العلمي وتطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغ عددها (15) تلميذاً وتلميذة، وتحددت مشكلة البحث في ضعف مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مهارات الإبداع اللغوي الكتابي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على مثيرات قصص الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد تراوح حجم الأثر ما بين (0.475 - 0.874) مما يدل أن حجم الأثر للبرنامج كان كبيراً، وهذا يعني أن البرنامج قد أدى إلى تنمية مهارات الإبداع اللغوي الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بما يلي: استعمال البرنامج الإثرائي الذي أعدته الباحثة والقائم على مثيرات قصص الخيال العلمي لتنمية مهارات الإبداع اللغوي الكتابي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بعامه، وتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بصفة خاصة.

2.1 الدراسات الأجنبية

1.2.1 دراسة بوشر (Bucher, 2001): بعنوان استخدام الخيال العلمي في الفصول الدراسية

Bringing Science Fiction into the Classroom

هدفت هذه الدراسة إلى تدريب المعلمين على استخدام الخيال العلمي داخل الفصل الدراسي، ولتحقيق هذه الدراسة قام الباحث بإعداد دليل للمعلم يتضمن تعريف الخيال العلمي ونشأته وموضوعاته وأهميته وتوضيح كيفية استخدام الخيال العلمي داخل الفصل الدراسي بطريقة جيدة، وطبق هذا الدليل على عينة من معلمي المرحلة الثانوية، ولقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها زيادة وعي معلمي المرحلة الثانوية بطرائق واستراتيجيات استخدام الخيال العلمي داخل الفصل الدراسي.

2.2.1 دراسة ليهي وسويلر (Leahy and Sweller 2004): بعنوان التمثيلات الذهنية وتأثير الخيال

Cognitive load and the imagination effect

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر طريقة التدريس باستخدام التخيل في تدريس العلوم للمرحلة الأساسية مقارنة بالطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من 32 تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع تم اختيارهم عشوائياً وتقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. درسوا كيفية قراءة الرسوم البيانية للتغيير في درجات الحرارة وأظهرت النتائج فعالية استخدام التخيل في العملية التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية.

3.2.1 دراسة (Al Golabi, 2021) بعنوان: أثر استراتيجية التخيل الموجه باستخدام google

classroom في مهارات التحصيل والتفكير التخيلي لطلاب الصف الرابع في مادة علم الأحياء لدى طلاب الصف الرابع العلمي.

The effect of guided imagination strategy using google classroom of achievement and imaginative thinking skills of biology among scientific fourth graders.

هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التخيل الموجه باستخدام google classroom في مهارات التفكير التخيلي في مادة الأحياء لدى طلاب الصف الرابع العلمي. واعتمد الباحثان التصميم التجريبي المنضبط جزئياً لتحقيق هدف البحث، ويقتصر البحث على طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية الرسمية التابعة لوزارة التربية الرصافة الثالثة في محافظة بغداد للعام الدراسي 2020-2021، ومدرسة زهرة الربيع الثانوية للبنات، وتم اختيار طلابها ليكونوا عينة البحث قصدياً، حيث بلغت عينة البحث (68) طالباً منهم (34) طالباً في المجموعة التجريبية، و(34) طالباً في المجموعة الضابطة، أما فيما يتعلق بالأدوات فقد أعدت الباحثة اختبار مهارات التفكير التخيلي مكوناً من (13) سؤالاً، وتوصلت إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق

استراتيجية التخيل الموجه باستخدام google classroom على طالبات المجموعة الضابطة اللّاتي درسن وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار مهارات التفكير التخيلي.

4.2.1 دراسة (Bukhalenkova&Almazova,2023)

بعنوان: وقت الشاشة النشط والتخيل عند الأطفال من سن 5 إلى 6 سنوات

Activ screen time and imagination in 5-6 years –old children

تركّز هذا البحث على العلاقة بين عوامل الوقت النشط أمام الشاشة لمرحلة ما قبل المدرسة، مثل الوقت الذي يقضيه في لعب ألعاب الكمبيوتر، ومشاركة الوالدين في ألعاب الكمبيوتر للأطفال على الخيال لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات طلب من أمهات (772) طفلاً ملء استباناتٍ، حيث وصفن كيفية تفاعل أطفالهن مع الأجهزة، شارك (371) من هؤلاء الأطفال في الاختبار الذي يقيم الخيال الإنتاجي باستخدام مهمة إكمال الرسم ثم (تقييم معايير مثل المرونة والأصالة والتوضيح). ونتيجة لهذه الدراسة لم يتم العثور على علاقة بين الخيال والوقت الذي يقضيه الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في لعب ألعاب الكمبيوتر، وفي الوقت نفسه كشفت هذه الدراسة عن علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخيال وخصائص مشاركة الوالدين في استخدام الأجهزة من قبل أطفال ما قبل المدرسة. وأظهرت درجات مرونة الخيال أعلى بكثير لدى الأطفال الذين يستخدمون الأدوات مع الأشقاء أو أقرانهم مقارنة بأولئك الذين يلعبون بمفردهم أو مع شخص بالغ.

5.2.1 دراسة (Gundogan,2019)بعنوان: سكامبر تحسين الخيال الإبداعي لدى الأطفال الصغار

Scamper: improving creative imagination of young children

هدفت إلى معرفة تأثير برنامج سكامبر (Scamper) في تحسين الخيال الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال بعمر خمس سنوات، حيث شارك في الدراسة (49) طفلاً من الأطفال بعمر خمس سنوات في الجزء الجنوبي الغربي من تركيا، وكان هناك مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق تقنية سكامبر

(Scamper) على أطفال المجموعة التجريبية، بينما واصلت المجموعة الضابطة برنامج التعلّم العادي، واستخدم اختبار الخيال الإبداعي (نموذج الطفل) الذي طورته آيسون غوندوغان في عام 2019 وفي نهاية الدراسة وُجد زيادة في مستويات الخيال الإبداعي لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين تلقوا التعليم بتقنية سكامبر (Scamper)، كما تبين وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي للأطفال في المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي للأطفال في المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مقياس الطلاقة الفرعي، ولم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في المقاييس الفرعية (للتفصيل، والتحول و الأصالة)

2. الدراسات المتعلقة بالإدراك البصري

1.2 الدراسات العربية

1.1.2 دراسة محمد (2010) بعنوان: الإسهام النسبي لمهارات الإدراك البصري والإدراك الحركي في مهارة الاستعداد للكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة(مصر)

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى معادلة تنبؤية لأهم مهارات الإدراك البصري والإدراك الحركي التي يمكن أن تسهم في مهارة الاستعداد للكتابة، وتكونت عينة البحث من 38 طفلاً وطفلة بالمستوى الثاني وتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات بمرحلة ما قبل المدرسة، وتم تطبيق أدوات البحث والتي تشمل اختبار رسم الرجل لجود انف- هاريس، واختبار مهارات الإدراك البصري ومقياس دايتون للوعي الحسي الحركي، وأسفرت النتائج أن المهارات الآتية (الذاكرة البصرية، التحكم العضلي الدقيق، إدراك الشكل، التوافق بين العين واليد، العلاقة بين الشكل والأرضية بصرياً، المجال والاتجاهات تسهم بالتنبؤ بالدرجة الكلية لمهارات الاستعداد للكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

2.1.2 دراسة مرزوق (2014) بعنوان: دور بيئة الحضانة في اكتساب الأطفال بعض مهارات الإدراك البصري (مصر)

هدفت الدراسة إلى التحقق من دور بيئة الحضانة في اكتساب الأطفال بعض المهارات البصرية وتم تطبيق الدراسة على عينة من الحضانات بلغ عددها 30 حضانة في محافظة الجيزة وبلغ عدد إجمالي المربيات في العينة 140 مربية واستخدم المنهج الوصفي وتم بناء أداتين للدراسة وهما استبيان لمعرفة دور مربيات الحضانة في تنمية مهارات الإدراك البصري لطفل الحضانة وبطاقة ملاحظة وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية تدريب مربيات دور الحضانة على تخطيط أنشطة تناسب طفل الروضة وتساعد على نمو المهارات الإدراكية البصرية بشكل فعال

3.1,2 دراسة علي (2014) بعنوان: دور الأنشطة المصوّرة في مجلات الأطفال على تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة (مصر)

هدفت إلى تعرّف تأثير وحدة تدريبية قائمة على توظيف الأنشطة المصوّرة المتضمنة في مجلات الأطفال على تنمية مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة. تكوّنت العيّنة من 30 طفلاً من أطفال الروضة من (5-6) سنوات في الصفّ الثاني من رياض الأطفال بمدرسة الأنفوشي التجريبية- وزارة التربية والتعليم بالإسكندرية. وتمّ استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم التجريبيّ للمجموعة الواحدة ذات القياسين (القبلي والبعدي) للتحقق من صحّة فروض البحث.

أدوات البحث: مقياس مهارات الإدراك البصري لطفل الروضة (إعداد الباحثة).

وبرنامج تنمية الإدراك البصري لطفل الروضة (إعداد الباحثة).

نتائج البحث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فترات القياس القبلي والقياس (البعدي، التتبعي) لدرجات الأطفال (عينة البحث على أجزاء الاختبار الخاص بالتمييز البصري، والإغلاق البصري، والذاكرة البصرية، والعلاقات المكانية، بالتمييز بين الشكل والأرضية) لصالح القياس (البعدي، التتبعي)

4.1.2 خليل (2019) برنامج قائم على الألعاب الفنية التشكيلية لتنمية الإدراك البصري لأطفال الحضانة (مصر)

هدفت إلى تنمية مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، الإغلاق البصري، إدراك العلاقات المكانية) لدى أطفال الحضانة باستخدام الألعاب الفنية التشكيلية، والتحقق من استمرار فاعلية برنامج تنمية مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، الإغلاق البصري، إدراك العلاقات المكانية) لدى أطفال الحضانة باستخدام الألعاب الفنية التشكيلية.

أتبع البحث المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة، وتمثل مجتمع البحث في الأطفال الملتحقين بحضانة التوحيد (30 طفلاً وطفلة) التابعة للشؤون الاجتماعية بمحافظة الجيزة والذين يتراوح عمرهم الزمني (3-4) سنوات مع خلو أطفال العينة من أي إعاقات، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الحضانة (عينة البحث) حيث تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج على مقياس الإدراك البصري في اتجاه القياس التتبعي.

2.2 الدراسات الأجنبية

1.2.2 دراسة (Basak&Yaman,2023): بعنوان تأثير برنامج فروستج التدريبي للإدراك البصري على

مهارات الإدراك البصري لطلاب الصف الأول الأساسي الابتدائي

Effect of Frostig visual perception training program on visual perceptions skills first graders.

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي للإدراك البصري بعد فترة تطبيق مدتها (14) أسبوعاً لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، تم تقييمهم ضمن التركيبة السكانية للجنس، والعمر، ومستوى تعليم الوالدين، والتحصيل السابق في رياض الأطفال ودخل الأسرة.

وتكونت العينة من طلاب الأول الذين تتراوح أعمارهم بين (5-7) سنوات في مدرسة ابتدائية عامة في بورصة - تركيا، وتم تصميم الدراسة كنموذج تجريبي على أساس أخذ عينات من نموذج الفحص وأجريت في العام الدراسي 2017-2018 بعد تطبيق الاختبار الأولي لأداة الإدراك البصري، حيث تم إعطاء (برنامج فروستج للتدريب على الإدراك البصري لمجموعة العلاج مرة واحدة في الأسبوع كجزء من دروس الفن خلال (14) أسبوعاً. تم قياس مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال قبل وبعد التدريب لفحص وتحليل وتقييم القدرات التنموية ونطاق الإدراك البصري، في حين لم يكن هناك فرق كبير بين مجموعتي العلاج والسيطرة في البداية. وأظهرت نتائج الاختبار البعدي فرقاً كبيراً بين الأتراب عند التدريب والاستفادة من برنامج فروستج للتدريب على الإدراك البصري، وتمت مقارنة النتائج أيضاً بناءً على التركيبة السكانية المختلفة. وقد تم دعمه بشكل قاطع من خلال برنامج فروستج للتدريب على الإدراك البصري الذي ساهم في تعزيز القدرات الإدراكية البصرية لدى الأطفال بشكل إيجابي، وخلص إلى أن تطوير الإدراك البصري يساهم في نمو الأطفال لدعم تنمية مهارات القراءة والكتابة في وقت مبكر لذلك قد تلعب دروس الفن دوراً مركزياً في مرحلة ما قبل المدرسة ومستويات الصفوف المبكرة.

2.2.2 دراسة (Altun,2019) بعنوان: أثر الألعاب الذهنية والألعاب التي تتضمن نشاطاً جسدياً على

مستويات الإدراك البصري لدى طلاب المدرسة الابتدائية

The effect of mind games and games containing physical activity on attention and visual perception levels of primary school students.

هدفت إلى معرفة أثر الألعاب الذهنية والألعاب التي تحتوي على نشاط بدني على مستوى الانتباه والإدراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. تم استخدام التصميم التجريبي مع المجموعة الضابطة للاختبار القبلي

والبعدي، وتكون مجتمع الدراسة من الأطفال في عمر السابعة وتكونت العينة من (160) طالباً متطوعاً، تم اختيارهم بطريقة العينة الهادفة (القصدية).

ويشاركون في مجموعة اللعبة والنشاط البدني، مجموعة الألعاب الذهنية، والمجموعة الضابطة الذين يدرسون في المدرسة الابتدائية في محافظة كير شهر في العام الدراسي 2017-2018، تم جمع البيانات عن طريق اختبار بوردون للانتباه (نماذج الرسالة) واختبار فروستيج للإدراك البصري التتموي، تم تطبيق برنامج مدته (14) أسبوعاً على طلاب المجموعة التجريبية، وتم منح الطلاب ساعتين من التدريب يومياً لمدة ثلاثة أيام في الأسبوع، وفي ضوء نتائج الدراسة فإن درجات الانتباه والإدراك البصري في الاختبار القبلي والبعدي التي تم الحصول عليها من المجموعات التجريبية تشير إلى وجود فرق كبير لصالح درجات الاختبار البعدي. ونتيجة لذلك أظهرت المجموعات التجريبية فرقاً أعلى بكثير في الإدراك والانتباه بالمقارنة مع المجموعة الضابطة وتبين هذه النتيجة أن تطبيق الألعاب الذهنية والألعاب التي تحوي على نشاط بدني، وكل من الألعاب الذهنية والألعاب التي تحتوي على نشاط بدني معاً فاعلية في تنمية الإدراك البصري والانتباه.

3.2.2 دراسة (Danaci& Cetin, 2022) بعنوان أثر برنامج تعليم المفاهيم على آليات الإدراك البصري المكاني للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 48-60 شهراً

Effect of the concept education programme on 48-60 Month- old childrens

visual- spatial perception.

أجريت هذه الدراسة لمعرفة تأثير برنامج تعليمي مفاهيمي تم تطويره على أساس خريطة مفاهيمية مكونة من على آليات الإدراك البصري المكاني لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 48-60 شهراً والذين تم اختيارهم من خلال أخذ عينات عشوائية من رياض الأطفال المركزية. ضمت كل من المجموعة التجريبية والضابطة (59) طفلاً، ولجمع البيانات تم استخدام اختبار فروستيج النمائي للإدراك البصري، واختبار بوهم (Boehm) للمفاهيم

الأساسية لمرحلة ما قبل المدرسة، إضافة إلى ذلك تم تطوير برنامج التعليم المفاهيمي المبني على خريطة المفاهيم المكونة من خلال استشارة آراء الخبراء وتم تطبيق هذا البرنامج على المجموعة التجريبية.

النتائج في تقييم العلاقة بين درجات الاختبار القبلي والبعدي: تشير النتائج إلى حدوث زيادة كبيرة لصالح نتائج الاختبار البعدي، ومع ذلك كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بين درجات الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ولم يتم العثور على فرق كبير بين قياسات الاختبار الرصد البعدي فيما يتعلق بالإدراك البصري المكاني ومهارات مفهوم بوهم (Boehm)، وتشير البيانات إلى برنامج التعليم المفاهيمي دعم تنمية مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال، وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي أولياء الأمور، والمعلمين، والباحثين باستخدام خرائط المفاهيم في عمليات التعلم وبخاصة تلك المتعلقة بالإدراك البصري المكاني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض دراسات وبحوث المحاور الثلاثة اتضح ما يلي:

1. أجريت الدراسات والبحوث السابقة في فترات زمنية متباعدة فكان أولها دراسة بوشر (Bucher,2001)

وآخرها دراسة (عبد النبي، 2024)، وكان معظمها من سنة 2000 فما فوق، مما يدل بشكل واضح على

تزايد الاهتمام بالبرامج التدريبية للمعلمات، وكذلك استخدام التخيل في التعليم.

2. أكدت معظم دراسات المحور الأول أهمية استخدام التخيل في العملية التعليمية، وفاعليته مقارنة بالطريقة

التقليدية، وضرورة زيادة وعي المعلمين بطرائق استخدامه واستراتيجياتها، نظراً لدوره المهم في الأنشطة

العلمية وتنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات، وفي تحصيل الرياضيات والتفكير التأملي والتمثيلات

الذهنية والإدراك البصري والتربية الأخلاقية، ومفاهيم الفضاء والتفكير البصري، ومهارات القراءة والإبداع

اللغوي كما ورد في دراسات: السيوف (2009)، ومحمد (2012)، وفندي (2016)، وحسونة وآخرون

(2017)، والوائل ومنصور (2018)، وشاذلي (2018)، و عبد اللطيف (2022)، والرويلي والزامل

(2023)، و هادي (2023)، و ملحم والزعبي (2023)، وعبد النبي (2024)، و (Leahy&

(Sweller,2004)، و (ALGoabi,2021)، و (ALmazova,2023) و (Bukhalenkova&

و (Gundogan, 2019).

3. أكدت بعض الدراسات والبحوث على فاعلية الإدراك البصري في تنمية مهارة الاستعداد للكتابة

(محمد، 2010) ودور بيئة الحضانة في اكتساب الأطفال بعض مهارات الإدراك البصري (مرزوق، 2014)،

ودور الأنشطة المصورة، والألعاب الفنية التشكيلية، وتوظيف الحواس، وبرنامج فروستج وبرنامج منتسوري

في تنمية الإدراك البصري كما في دراسات علي (2014)، و خليل (2019)، ودراسة

(Basak&Yaman,2023)، و (Altune,2019)، و (Danaci&Ceten,2022).

4. شملت الدراسات والبحوث السابقة عينات مختلفة تنوعت بين معلمين (معلمي مرحلة رياض الأطفال حتى معلمي المرحلة الثانوية، وأطفال (أطفال مرحلة رياض الأطفال حتى مرحلة التعليم الثانوي) كما يلي:

معلمات مرحلة رياض الأطفال كما في دراسة (مرزوق، 2014)

معلمي المرحلة الثانوية كما في دراسة (بوشر 2001, Bucher)

أطفال مرحلة رياض الأطفال (السيوف 2009، محمد 2012)

أطفال مرحلة التعليم الأساسي (فندي 2016، وليهي وسويلر 2004 Leahy and Sweller).

5. تنوعت أدوات الدراسات والبحوث السابقة ما بين:

❖ برنامج تدريبي، وبطاقة ملاحظة، واختبار تحصيلي كما في دراسات كل

من (بوشر 2001, Bucher).

❖ مقياس مهارات الاتصال وحل المشكلات كما في دراسة (السيوف 2009).

❖ اختبار خيال علمي كما في دراسة (محمد 2012).

❖ استمارة تحليل رسوم كما في دراسة (فندي، 2016).

❖ استبانة دور مربيات الحضانة في تنمية مهارات الإدراك البصري (مرزوق، 2014)

❖ اختبار رسم الرجل، والإدراك البصري، ومقياس دايتون للوعي الحسي

الحركي (محمد، 2010)

وقد أفادت الدراسات والبحوث السابقة الباحثة فيما يأتي:

1. قدمت إطاراً نظرياً وخاصة فيما يتعلق بالبرامج التدريبية وكيفية بنائها.
2. أعطت صورة واضحة عن أنشطة التخيل الرياضية المناسبة لمرحلة الروضة.
3. بينت الجوانب التي تم البحث فيها في مجال التخيل.
4. أتاحت الفرصة في التعرف على الأدوات البحثية والخطوات الواجب اتباعها عند إعداد أدوات

الدراسة الحالية.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يأتي:

1. تناولت جانباً مهماً وهو أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال وبهذا تكون هذه الدراسة في حد علم الباحثة من أولى الدراسات المحلية على الأقل التي تسعى لبناء برنامج تدريبي قائم على أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لأطفال الروضة الفئة الثالثة من خلال أنشطة واستراتيجيات تناسب الأطفال، يكون هدف التخيل فيها جعل المعلمة تتعرف دورها في تهيئة المتعلم للتعلم من خلال تطبيق أساليب استخدام أنشطة التخيل في تعليمها لتهيئة الأطفال بشكل أفضل وتنمية مهارات الإدراك البصري لديهم.

2. كان هدف الدراسات السابقة استخدام التخيل كطريقة في التدريس مع أفراد عينتها من الأطفال، وتم إغفال جانب مهم هو المعلم وتأهيله ليكون قادراً على تقديم محتوى ما يدرسه بطريقة التخيل وبطريقة تنمي مهارات التفكير المختلفة، والتي منها الإدراك البصري، ولذلك لابد من الاستثمار (في جلسات عصف ذهني لإنتاج أفكار غير مألوقة، و تساؤلات من نوعية ماذا يحدث لو، ولعب الأدوار والتحدث مع شخصيات غير مألوقة، و استكمال بدايات مطروحة وبناء درامي على نهايات معطاة من قصص، والتخيل الموجه) وتدريب المعلمات وتقديم الإرشادات المصاحبة لتنفيذها في الروضة مع أطفالهن، لأن الخبرات المبكرة التي يمر بها الأطفال تلعب دوراً مهماً في تنمية القدرات الابتكارية لديهم. والمناخ في الروضة يقوم بدور مهم في تنمية هذه القدرات أو وضع القيود والصعوبات في طريق هذه التنمية والمعلمة في الروضة هي المسؤولة الأولى عن تمكين الأطفال في هذا المضمار، ولهذا تركز الهدف الرئيسي للدراسة الحالية على تدريب معلمات رياض الأطفال على أنشطة التخيل الرياضية لتنمية الإدراك البصري لأطفال الروضة.

3. البرنامج التدريبي للمعلمات لتنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة والفوائد المرجوة من التدريب: فالإدراك البصري يعتبر قاعدة أساسية للمهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة)، فالمعلمات المدرسات على مهارات الإدراك البصري يتمكنّ من تقديم أنشطة مبتكرة ومتنوعة تناسب الفروق الفردية بين الأطفال ويضمن تقديم تعليم فعال وجذاب يعزز من رغبة الطفل في التعليم، والتدريب يمنح المعلمات فهماً أعمق لاحتياجات الأطفال وكيفية تلبيتها، ويزيد التفاعل الإيجابي بين المعلمة والطفل مما يعزز من ثقة الطفل بنفسه، ويساعد على ملاحظة أي صعوبات في الإدراك البصري مثل ضعف التمييز البصري، أو التناقص الحركي البصري، والاكتشاف المبكر يتيح التدخل العلاجي المناسب بما يقلل من تأثير المشكلات على التعليم، فالإدراك البصري هو أساس تنمية العديد من المهارات مثل التمييز بين الأشكال، والأحجام، والألوان، وفهم العلاقات.

خاتمة:

مما سبق يتبين أن الدراسات السابقة قد تناولت موضوع البحث من زوايا متعددة ومختلفة أظهرت جوانب القوة والضعف أو القصور التي تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة وهذا ساعد الباحثة في تكوين فهم أعمق للأسس النظرية المرتبطة به، وبالتالي تحديد الفجوات والثغرات العلمية التي يسعى البحث إلى معالجتها.

الفصل الثالث

الإطار النظري للبحث

المحور الأول

التخيل (أهميته - أنواعه)

تمهيد

أولاً: تعريف التخيل.

ثانياً: أهمية التخيل للطفل.

ثالثاً: مراحل نمو التخيل عند الطفل.

رابعاً: أنواع التخيل عند الطفل.

خامساً: نظريات التخيل.

سادساً: قدرات التفكير التخيلي عند الأطفال.

سابعاً: تنمية القدرة على التخيل عند الأطفال.

ثامناً: العمليات المعرفية للتخيل عند الأطفال.

تاسعاً: مهارات التخيل عند الأطفال.

عاشراً: العمليات الوجدانية العاطفية للتخيل عند الأطفال.

خاتمة

تمهيد:

التخيل هو أحد أعظم الهبات التي تميز بها الإنسان منذ سنواته الأولى، وفي مرحلة الروضة يتجلى التخيل كأداة مساعدة للأطفال على استكشاف العالم من حولهم بطريقة مبتكرة ومبدعة، فمن خلال التخيل يستطيع الطفل أن يخلق عوالمه الخاصة ويختبر التنوع المختلف ويعبر عن مشاعره وأفكاره بأساليب مختلفة، وفي هذا الفصل سيتم مراجعة أو استعراض تعريف التخيل، وأهمية التخيل للطفل، ومراحل نموه لدى الطفل، ونظريات التخيل وتنمية القدرة على التخيل عند الأطفال، ومهارات التخيل، والعمليات المعرفية والوجدانية والعاطفية للتخيل عند الأطفال تمهيداً لفهم أعمق للدور الذي يلعبه التخيل في إطار البحث الحالي.

أولاً: تعريف التخيل

تشير تعريفات علم النفس للتخيل على أنه: "عملية نشطة في تكوين الصور والتصورات الجديدة وتمثيلها في عمليات الدمج والتركيب وإعادة التركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية"، فمن خلال هذا الامتزاج ينتج مركب جديد هو المنتج الخيالي الإبداعي وهناك من يقول أنه صورة عقلية أصيلة يأتي بأفكار متتابعة وبحرية وتتسم بالمرونة، وكذلك يشير المعنى اللغوي للتخيل بأنه تشبيه وتصور في مخيلة الفرد وهو تخيل الشيء، وتمثيل صورته كما في التخيل التمثيلي (الهاشمي، 2018، 55)

ويعرف (الميهي ونويجي، 2009) التخيل بأنه قدرة المتعلم على تخيل حلول لمشكلات قد تواجهها أو قد تحدث مستقبلاً أو اقتراح استخدامات لأدوات وأجهزة ربما تحدث في المستقبل مهما كانت التخيلات غير واقعية أو غير منطقية شريطة أن تستند على أساس علمي مقبول، كما وعرفه (عبد الهادي، 2010) بأنه: عملية عقلية لاسترجاع صور حسية مختلفة وأحداث من الحياة الماضية وتضمينها وتشكيلها لصور ورسوم وأحداث جديدة (رزوقي وآخرون، 2016، 31-32)

في حين أشار (Duffy, 2006) إلى التخيل بأنه اللعب بدون لعب، والقدرة على استحضار صور ذهنية أو بصرية أو ملموسة أو سمعية في عقل الطفل، أو القدرة على تصور مالم يوجد بعد، والقدرة على رؤية ما هو غير موجود، والقدرة على رسم صور عقلية ومتنوعة أو رسم صور ورؤى عن أشخاص وأماكن وأشياء ومواقف غير موجودة، والقدرة على رسم بديل للواقع في عقل الطفل (الكناني، 2011، 441-442)

ثانياً: أهمية التخيّل للطفل:

وتتجلى أهمية التخيّل وفقاً للآتي:

❖ يثير مشاركة فاعلة وحقيقية من الطفل فحين يتخيّل نفسه شاعراً، أو نقطة زئبق، أو بذرة قمح، فإنه يصبح طرفاً فاعلاً في سلوك هذه الأشياء.

❖ إن ما يتمّ تعلمه عبر التخيّل هو أشبه بخبرة حية حقيقية من شأنها أن تبقى في الذاكرة.

❖ التخيّل يعلم حقائق وعلاقات ومعلومات، ولكنه أيضاً مهارة تفكير إبداعية يقود إلى اكتشافات وطرائق جديدة.

❖ التعلم التخيليّ تعلم إتقانيّ كون المتعلم أو الطفل يعيش الحدث ويستمتع به، ويستفز الجانب الأيمن من الدماغ إضافة إلى الجانب الأيسر (عبيدات وأبو السميد، 2014، 216)

وفي أهمية التخيّل يقول ألبرت أينشتاين: إن التخيّل أهم من المعرفة، وتساعد عملية التخيّل في حل المشكلات عن طريق إحلال صور خيالية من النجاح محل مشاعر الخوف من المجهول، ويساعد على التفكير الابتكاري، لأنه من خلال التخيّل يستطيع الإنسان رؤية المستحيل (أبو النصر، 2004، 122)

وقد تناولت دراسة (Caiman& Lundegard, 2017) كيفية تأثير عمليات الخيال لدى الأطفال، وبينت أن الخيال له أهمية كبيرة عندما يقدم للأطفال حلولاً مختلفة قد تكون مفيدة في المستقبل للمشاكل المتعلقة بالاستدامة خاصّة عندما يعيش الأطفال عملية الخيال، ويخترعوا مشكلة معاً، وينتجوا شيئاً جديداً.

بينما يرى جيولي (Julie) أن التخيّل يحقق عناصر مهمة من متطلبات النمو لدى الطفل؛ فهو يساعده على نمو المفاهيم التاريخية والاجتماعية ونمو القيم والاتجاهات ويقلّص الضمير، كما يعد وسيلة لنقد المشاكل الاجتماعية، فبذلك يمكن استخدامه بكافة أنواعه (الخالدة، 2017، 46)

و ناقشت دراسة مارك فيتس وآخرون (2010) في فصل الخيال والتّعليم من كتاب الخيال في النّظرية والممارسة التربوية رؤية متعدّدة الجوانب أنّ استحواذ الخيال بشكل منقطّع على اهتمام المفكرين العظماء في علم النّفس

والفنون والفلسفة إلا أن أهميته للتعليم غير معترف بها، وأنه لا يحتل مكانة بارزة في معظم المناهج المتبعة لإعداد المعلمين، ولا تجذب قدراً من الاهتمام من جانب الباحثين بالرغم من أن العديد من الناس يتظاهرون أو يؤمنون بقيمة الخيال التعليمية خاصة قيمة إشراك خيال الأطفال من خلال ما له علاقة بالفنون ويعطي البعض صوته مقتنعاً بأن فهم الخيال يشكل جزءاً أساسياً من إعادة التفكير في التعليم من القاعدة إلى القمة.

فاستخدام التخيل في تنمية النشاط الذهني الابتكاري واستثارته يحقق نتائج على درجة معقولة من الكفاءة، وبخاصة في الأعمار الصغيرة. فالتخيل يعمل كما ذكر خاتينا (khatena) على تحسين مستوى الطلاقة والمرونة وغير ذلك من القدرات الابتكارية لدى الأطفال (سرج، 2009، 365)

هذا ويؤدي التخيل ثلاث وظائف أساسية في حياة الطفل لأنه:

1. أحد أشكال التفكير الأساسية التي يتمكن الطفل من خلالها من تمثيل الواقع داخل نسقه التصوري، فالتعقيد أو التركيب المتضمن في خبرات الكبار التي يريدون نقلها للطفل، وكذلك ما يشتمل عليه عالمهم من تكنولوجيا ومعلومات.. كل ذلك يمكن توصيله إلى الطفل بشكل تدريجي من خلال التعلم المنظم، وأيضاً من خلال اللعب الرمزي الذي يقوم التخيل فيه بدور كبير.
2. إن التخيل من خلال الألعاب الرمزية للأطفال يقوم بإتاحة الفرصة لخفض التوترات والتعبير عن الأفكار والمشاعر والاندفاعات، حيث إن الطفل، عن طريق التخيل، وبخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة يخلق لنفسه عالماً وهمياً يحقق له رغباته التي لا يستطيع تحقيقها في عالمه الواقعي، ومن ثم يصبح التخيل صمام أمان الطفل النفسي، فهو يخفف من التوتر النفسي من مشاعر النقص والعدوان والغيرة.
3. يقوم التخيل بإحداث وظيفة التكامل في الشخصية، فاللعب الرمزي الخيالي لدى الأطفال ليس فقط وسيلة لخفض التوتر والحصول على معلومات جديدة، لكنه أيضاً يقوم بإحداث التكامل بين المزاج الشخصي والدافعية والذكاء والموهبة، ومن ثم فهو وسيلة لتحقيق الذات أو للوصول إلى صورة مناسبة حول الذات (مركز دبيونو لتعليم التفكير، 2017، 7).

وأكدت دراسة (Puti) أنه يمكن لأنشطة اللعب الخيالي أن تسهم في تطوير المرونة الإدراكية في سن ما قبل المدرسة حيث يظهر الأطفال نضجاً في الوظائف الرمزية التي تتميّ خصائص مميزة في اللعب الخيالي.

وهذا قد يتوافق إلى حدّ ما مع ما تطرّق إليه ألسندر جيلمي (Gelmi, 2024) في مقاله حيث تحدّث عن طبيعة الخيال واستخداماته، وأكّد أن الخيال والإبداع عناصر أساسية في تصميم المناهج، وتعليم المعلمين، وتعمل كأهداف تعليمية، وموارد لخلق بيئات وتجارب تعليمية ذات مغزى، وأنّ التركيز على نظرية التعليم الخيالي يمكن أن تسدّ الفجوة بين التأمّلات النظرية حول الخيال والتعلم وتأثيراتها العملية في تصميم المناهج وتعليم المعلمين أو تطويرهم المهني.

وبالتالي تلخص الباحثة من وجهة نظرها وبعد اطلاعها على الأدبيات النظرية أهمية التخيل على وجه العموم، وعلى وجه الخصوص في مرحلة الطفولة المبكرة بما يلي: يساعد التخيل على التطوير المعرفي للطفل من خلال تنمية تفكيره الإبداعي بطرائق مبتكرة وغير تقليدية وهذا ينعكس على قدرته على حل المشكلات بأساليب إبداعية، عدا عن تعزيز الفهم والتّصور العقلي، وقدرته على استيعاب المفاهيم المجردة خاصة عندما يستخدم خياله لتطوير الأشياء والمواقف التي لم يشهدها بعد، ومن جانب آخر يعزز التخيل التطور العاطفي والاجتماعي للطفل من خلال التعرف على المشاعر المختلفة وفهمها وتجربة سيناريوهات تساعد على فهم عواطفه والتعامل معها بشكل أفضل وتنمية المهارات الاجتماعية في التواصل والتعامل مع الآخرين من خلال اللعب التخيلي بالإضافة إلى توسيع مفرداته وتنمية وتطوير مهاراته اللغوية خاصة وأنه يستخدم لغة متنوعة لوصف الأشياء والمواقف عندما يخوض تجربة التخيل، وهذا ينعكس على استكشاف الذات وبناء الثقة بالنفس سيما وأنّه يتخيل نفسه في مواقف مختلفة، ولا يغيب عن الذهن أيضاً التجربة الغنية التي يعيشها الطفل من الاستمتاع والترفيه والتسلية وتحقيق الرضا الذاتي التي يقدمها التخيل من خلق العوامل والقصص بأنفسهم وبالتالي يخطو خطوة أخرى متقدمة نحو التكيف مع الواقع باستكشاف حلول بديلة لمحاكاة مواقف حياتية.

ثالثاً: مراحل نمو التخيل عند الطفل:

أكد فيجوتسكي (Vigotsky,1978) أن الطفل حتى السنة الثانية يبدي مؤشراً ضعيفاً للقدرة على التخيل، فهذه القدرة تأتي أو تظهر كنتيجة لخبرات الإحباط حيث لا يتم إشباع الرغبة بشكل فوري، فالوليد، وحتى السنة الثانية، تكون رغبته مباشرة وصريحة للغاية. وعلى قدر حدتها تكون على قدر سرعة نسيانها، أما بالنسبة للأطفال الأكبر ومع نضجهم المتنامي، فإن الأمر يصبح أكثر تعقيداً وأقل دافعية ومن ثم أقل إمكانية على الإشباع، وتتفق كل من دوفي وكرفت (Duffy,1998& Craft,2000) أن التخيل بمنزلة إطلاق لقدرات الأطفال على الاكتشاف ونفهم عالمهم. وتشجيعهم يمنحهم الفرص اللازمة لاستحداث طرق اتصال وتواصل جديدة تعين على الفهم، ذلك لأن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يميلون بطبيعتهم إلى الاستطلاع والاكتشاف لكل ما يتعلق بالعالم من حولهم، فضلاً عن رغبتهم في المعرفة لطبيعة علاقاتهم بهذا العالم الذي يحيط بهم (النجار، 2020، 112)

مراحله:

1. **مرحلة الواقعية والتخيل المحدود بالبيئة (3-5) سنوات:** تخيل الطفل في هذه المرحلة حاداً ولكنه محدود بإطار البيئة التي يحيا فيها، إذا يكون مدى انتباه الطفل قصيراً، وفي هذه المرحلة لا يستطيع الطفل القراءة لذا فإن الراوي يؤدي دوراً مهماً في نقل ما يحبه الطفل، سواء أكان حقيقة أم وهماً ولاسيما أن الطفل هنا يكون إيهامياً ويعتقد أن كل ما يسمعه حقيقي (عبد الهاشمي وآخرون، 2009، 157)

وترى الباحثة أن تجارب الطفل الحسية في هذه المرحلة هي الأساس الذي يبنى عليه تفكيره التجريدي لاحقاً وبالتالي تساعده هذه المرحلة على الربط بين الأشياء التي يراها، وبين أفكاره ومشاعره مما يطور وعيه بالمحيط حوله.

2. **مرحلة التخيل المنطلق (6-8) سنوات:** في هذه المرحلة يبدأ الطفل بالتحول من التخيل المحدود بالبيئة متجاوزاً النوع الإيهامي إلى النوع الإبداعي، أو التركيبي الموجه إلى هدف عملي؛ إذ يكون الطفل قد قطع مرحلة التعرف إلى بيئته المحدودة المحيطة به، إلى ما هو أبعد من ذلك لذا تتضح عنايته

بموضوعات جديدة ويزداد حبه للاستطلاع، ويكثر من التساؤل عن أشياء وأسباب وعوامل، فضلاً عن التساؤل عن مسائل قيمة ويتميز الطفل في هذه المرحلة بسرعة نمو تخيله، وبشدة تطلعه إلى الآفاق البعيدة (المنير، 2016، 95-96)

وترى الباحثة أنّ هذه المرحلة تساعد الأطفال على التعامل مع مشاعرهم واستكشاف الأدوار الاجتماعية وهي مرحلة أساسية لتطوير الإبداع والتفكير المرن.

3. **مرحلة البطولة (9-13) سنة:** يُلاحظ أن تخيل المتعلم في هذه المرحلة يتجه نحو التخيّل الذي يقوم على صور حسية، وإن كانت الصور البصرية تغلب على الصور السمعية واللمسية، أي إنّ عملية التخيّل لدى المتعلم تتجه إلى ناحية عملية بدلاً من التحرر من قيود الزمان والمكان، كما هو الحال في اللعب الإيهامي في المرحلة السابقة، وسبب أنّ هذا اللون من التخيّل يقل في هذه المرحلة من النمو يعود إلى الهدوء الذي يطرأ على انفعال المتعلم ويسبب كمون رغباته الغريزية ويدعم صلته بالواقع التجريبي، وحلول رغبة التحكم في ذلك الواقع محل رغبة الهروب من قيوده (رزوقي وآخرون، 2016، ص81)

وترى الباحثة أنّه في هذه المرحلة يتعلّم الطفل توظيف خياله في الأمور العملية مثل التخطيط والتنظيم والتفكير بمنطقية وتطبيق مهاراته الخيالية في حل مشكلاته الواقعية.

4. **مرحلة المثالية (14-15) سنة:** وفي هذه المرحلة ينتقل الطفل من مرحلة تتصف بالاستقرار العاطفي إلى مرحلة دقيقة وشديدة الحساسية، ويميل إلى القصص التي تمتزج فيها المغامرة بالعاطفة وتقل فيها الواقعية وتزيد فيها المثالية، وأكثر المغامرات التي يتشوق إليها الأطفال في هذه المدة هي التي تواجه الصعاب الكبيرة والعوائق المعقدة، من أجل الوصول إلى حقيقة من الحقائق، أو الدفاع عن قضية، ويتشوقون إلى القصص البوليسية وقصص الجاسوسية، ولكن هذه السمة ليست بالصيغة المنطلقة ولاهي بالصيغة الفجة، إذ يظهر في أخيلته تزيين وزخرفة (الخوري، 2014، 104-105).

وترى الباحثة أنّ هذه المرحلة يصبح فيها تخيل الطفل منطقياً وأكثر عمقاً ومرتبطةً بالفهم المتقدم للمفاهيم المجردة، وهنا يستخدم التخيّل في مجالات أكثر مثل الفنون والعلوم والأدب بشكل أوسع وأكثر لتطوير الأفكار والإبداع.

تستنتج الباحثة مما سبق أن هذه المراحل تعكس في تسلسلها كيفية تطوّر الخيال تدريجياً من الطّولة المبكرة حيث كان الاعتماد على الحواس إلى القدرة على التفكير المجرد في مراحل لاحقة ومتقدمة، وهذا كلّه ينطوي على جعل التخيّل عملية متواصلة يمكن أن تسهم في النمو الشّامل للطفل كأداة جوهرية للنمو العقلي والعاطفي والاجتماعي فمن البداية التي يتيح فيها التخيّل الحسي الحركي للطفل استكشاف العالم حوله، وبناء تجاربه الحسية إلى المرحلة الرمزية التي تعزز فيها المرونة الذهنية والقدرة على الإبداع، وحل المشكلات وصولاً إلى استخدام التخيّل كأداة للتفكير النقدي في مرحلة المراهقة، بعد أن كان يسهم في مرحلة التخيّل الواقعي في التعامل مع الواقع بطريقة مبتكرة من خلال تفكيره المنطقي.

رابعاً: أنواع التخيّل عند الطفل:

هناك عدة أنواع للتخيّل وهي كالآتي:

1. التخيّل الاسترجاعي: يرتبط باسترجاع الصورة الذهنية للأشياء كما هي دون تعديلات.
2. التخيّل الإنشائي: يرتبط باسترجاع الصورة الذهنية للأشياء، ثم إجراء التعديلات عليها بصورة غير مألوفة.
3. التخيّل المطلق أو التخيّل المقلد: التخيّل المطلق ليس له حدود وأبعاد كأحلام اليقظة والنوم، أما التخيّل المقلد فهو تخيل هادف وشعوري.
4. التخيّل التمثيلي: حيث يجمع الفرد أبعاد الصورة الذهنية لديه حيال الأشياء، ويعيد تمثيلها بطرائق مختلفة ليكون أنماطاً جديدة.

5. **التخيل العقلي:** يرتبط باسترجاع الصورة الذهنية للأشياء التي تم إدراكها من خلال الحواس المختلفة

(عامر، 2015، 118)

وتقدم عفاف عويس (1993) تصنيفاً للتخيل وفقاً لوظائفه على النحو الآتي:

1. **تخيل الاستعادة:** حيث يتم استعادة الخبرات السابقة المرتبطة بموضوعات أو أحداث معينة مع وعي

الشخص بأنها تمثل الخبرات التي حدثت له في الماضي، أي صورة ذهنية تستحضر الإدراك الحسي

الذي أنتجها.

2. **التخيل الواقعي:** حيث يتم توقع أحداث المستقبل، وبخاصة ما يتصل بتحقيق هدف معين.

3. **التخيل الإنشائي أو الإبداعي:** ويتمثل في تركيب ما تم استعادته من خبرات وأحداث سابقة بطريقة

مبتكرة، ويتم ذلك بوصفه هدفاً في حد ذاته، كما يمكن أن يكون نوعاً من التخطيط لفعل معين. وبفضل

قدرة الإنسان على التخيل الإنشائي أو الإبداعي يستطيع أن يخلق عوالم جديدة وخبرات ترضي طموحاته

وحاجاته وأمنيته (النجار، 2020، 111-112)

وبالعودة للأدبيات النظرية تلخص الباحثة أنواع التخيل الأكثر ملاءمة للأطفال من عمر 3-6 سنوات والتي

تناسب مع نموهم العقلي والعاطفي بالتخيل النشط إذ يحب الأطفال التمثيل واللعب التخيلي وهذا النوع من التخيل

يشجع على التفكير الابتكاري، وتنمية الإبداع لدى الطفل، إذ يطلب من الأطفال مثلاً تخيل مشاهد وشخصيات

ورسمها وهذا ينعكس بدمج الأنشطة الفنية بشكل منتظم في المناهج وإتاحة الفرصة للأطفال لتقديم تفسيرات

خيالية حول ما يرسمونه، أو تخصيص وقت يومي للسرد القصصي ثم حث الأطفال على إعادة صياغتها أو

إكمال القصة وفقاً لخيالهم، وكذلك التخيل العاطفي الذي يلعب دوراً جوهرياً في مساعدة الأطفال على فهم

مشاعرهم، ومشاعر الآخرين وهذا النوع من التخيل يُوظف في الأنشطة الدرامية حيث يعبر الأطفال عن

مشاعرهم من خلال تمثيل الأدوار بتنظيم عروض مسرحية بسيطة وهنا تتاح للأطفال فرصة تمثيل أدوار

لسيناريوهات من قصص خيالية، إضافة إلى ما سبق هناك التخيل الإبداعي الذي يظهر جلياً من خلال الرسم

والغناء أو إنشاء قصص وألعاب خيالية وهذا النوع من التخيل يعزز مهارات الطفل الإبداعية في التعبير عن الذات فكثيراً ما نلاحظ أنَّ الأطفال يتظاهرون بأنهم شخصيات مختلفة مثل الطبيب أو المعلمة أو الطباخ أو البطل الخارق وهذا النوع من التخيل ينعكس في الأنشطة اليومية التي تتطلب لعب أدوارٍ مختلفة مما يساعد على تنمية القدرات الاجتماعية والعاطفية للطفل.

خامساً: نظريات التخيل:

1. **نظرية التشفير المزدوج لبايفيو:** صاغ بافيو نظرية حول الذاكرة الطويلة المدى تعرف باسم الترميز المزدوج حيث أن الفرد يخزن الخبرة في الذاكرة الطويلة المدى تبعاً لنظامين مختلفين أحدهما يعرف بالترميز اللفظي، وهو مخصص لمعالجة، وتمثيل المعلومات اللفظية أي بالكلمة والجملة، وثانيهما يعرف بالترميز التخيلي، والمتخصص بتمثيل المعلومات المكانية والفراغية ويرى أن هذين النظامين مترابطان معاً على نحو كبير بحيث يستطيع الفرد إنتاج لفظة الصورة، أو إنتاج صورة للفظ حيث يمكن للفرد تذكر إنسان ما من تذكر شكله وصورته ومن ثم يصفه لفظاً حيث يمكن للفرد تذكر شكله وصورته ومن ثم يصفه لفظاً (خضيرات، 2019، 251)

2. **نظرية نسبة التناظر لنيسر:** قدم نيسر (Neisser, 1973) مثلاً على نظرية المدرك التناظري غير التصوري حيث طبق وجهة النظر الإدراكية لجيبسون (Gibson, 1966) الذي يرى أن الإدراك يكون أوتوماتيكياً (آلياً) ومباشراً، ومن وجهة النظر هذه لا توجد تمثيلات شبه صورية، فبدلاً من وجود صور شبه إدراكية توجد تصميمات مكانية وهي عبارة عن ترتيب ثابت للأشياء بأشكال داخلية ثلاثية الأبعاد تشغل أوضاعاً ثابتة عبر سطح ثابت، فيرى جيبسون أن المعرفة التي يحصل عليها الفرد من العالم الخارجي تحدث فقط عندما يحدث التفاعل بين الإنسان والبيئة، ويؤكد أهمية عملية التقاط المعلومات في الإدراك البصري، ورفض خلال ذلك النظريات التي تؤكد دور الإحساس في الإدراك الفني، إلا أن نيسر يرفض موقف جيبسون المتشدد القائل بأنه لا تحدث أي عملية تشغيل أثناء الإدراك فهو يرى عكس ذلك حيث أن المخ هو أداة التشغيل ولكن الشخص لا يستخدم تمثيلات مميزة، فجيبسون يرى أن المخ يلتقط

فقط المعلومات غير القابلة للتغير من البيئة، وأحياناً وفقاً لما يتوقع الشخص ويراه من خلال السياق المعطى له هذا النوع من الالتقاط يمكن استدعاؤه دون غيره على أساس توقع المثير حتى في غيابه، وهذا النوع من التوقع الإدراكي ينتج صورة عقلية على هيئة تصميم مكاني تم إدراكه في غياب المدخل الحسي المناسب، وترتب على وجهة النظر هذه وهي الاستقلالية الذاتية للمشاهد لإدراك العلاقات المكانية بين الموضوعات المتضمنة في التصميم، ويرى جيبسون في هذه النظرية أن الفرد يدرك صورة الأشياء عن طرق سقوط وانعكاس الضوء من الأشياء فقط والتي ينتج منها المعلومات التي يسميها جيبسون الثوابت أي الخصائص التي لا تتغير مع تغير زاوية الرؤية أو المناطق أو الاتجاهات التي يرى الفرد من خلالها حاسة الإبصار وهذا ما يرفضه نيسر حيث يرى أن هناك عمليات تشغيل داخل المخ تحدث في أثناء عملية الإدراك (يوسف، 2011، 267-268)

3. **نظرية التكافؤ الوظيفي لكوسيلين (kosslyn):** أشار كوسيلين (kosslyn, 1985) إلى أن التخيل ليس قدرة وحدوية ولكنها مجموع قدرات متميزة مثل القدرة على تدوير الصور ومعانيها وتجميع أجزاء كثيرة لصورة واحدة زيادة على ذلك يمكن أن يكون البعض من المتعلمين مرتفعاً نسبياً في إحدى هذه القدرات ومنخفضاً في قدرات أخرى، حيث افترض كوسيلين أن التخيل عبارة عن تمثيل عقلي موجه نحو الهدف يعزز التكيف مع بيئة التعلم (رزوقي وآخرون، 2016، 58)

4. **النظرية الافتراضية:** لقد طور إندرسون وبور (Anderson and Bower) عام 1973 نموذجاً يوضح أن تمثيل المعلومات بمختلف أنواعها في الذاكرة الطويلة المدى يأخذ شكل البنية المفترضة فالمعلومات في الذاكرة الطويلة المدى يأخذ شكل الشبكة التي تتكوّن من الحجيرات والارتباطات، وحسب هذا النموذج بأن المعلومات في الذاكرة الطويلة المدى تأخذ طابعاً منظماً على شكل شبكات متداخلة ومتشابهة بحيث يكون المركّب الأساسي لنموذج ذاكرة الإنسان هو المفهوم وكل مفهوم يرتبط بمجموعة مفاهيم مخزّنة سابقاً في ذاكرة الفرد ويصار إلى تمييز المفهوم، والتعرّف إليه من خلال نوعين من العلاقات مجموعة العلاقات الرئيسية وتمثّل الخصائص التي ينتمي إليها المفهوم عن غيره من المفاهيم

الأخرى ومجموعة العلاقات الثنائية وهي بمثابة خاصية تميز المفهوم عن غيره في الفئة الكبرى التي ينتمي إليها، وترى النظرية الافتراضية أن أنواع المعلومات كافة يتم تمثيلها العقلي على شكل شبكات مجردة أو لغوية حيث تقترض أن التخيل يسهم في تشكيل شبكات افتراضية أكثر تفصيلاً من تلك التي يتم تشكيلها على أساس الممارسات اللفظية وهذا من شأنه أن يسهل عملية استرجاع المعلومات ذات العلاقة بطريقة أسهل وأسرع (خضيرات، 2019، 252)

5. **نظرية تركيب الخلية لهب (Hebb):** قدّم هب نظريته المتعلقة في ميكانيزمات الخلايا العصبية المحددة للتخيل العقلي في عام (1968) ورأى أن الصورة تتشكل عندما تنشط من بنية التركيبات العصبية في المخ في حال غياب المدخل الحسي المناسب والتي تنشط في أثناء عملية الإدراك، ومما جعل هناك ترجيحاً بنظرية هب أنه أضاف بعض التفاصيل مثل أن تركيبات الخلية أو مجموعات من الأعصاب تتشكل ممراً من التشابك العصبي المستمر، كما أنها تنظم في شكل هرمي يشتمل بطريقة محددة في مواضع خاصة في شبكية العين، والتركيب ذات الترتيب الأعلى والتي يمكن أن تنشط بواسطة أي من أشكال التركيب الأقل ترتيباً ونتيجة لذلك فإنّ تنشيط التركيب الأعلى ترتيباً ينتج عنه صورة مشوشة أو عامة بينما تنشيط التركيب الأقل ترتيباً ينتج عنه صور واضحة المعالم، ومفصلة كما أن تركيبات الخلية عند مستوى معين تكون مرتبطة بتركيبات عصبية محدثة لحركات معينة للعين وبذلك تكون نشطة بالتسلسل نفسه كما يحدث عندما يفحص شخص ما شيئاً بصرياً، وترتيب النتائج المتتابعة لتنظيم الصورة التي تفيد وتحدد المسار للفرد لفحصها والحصول عليها بوجه عام (يوسف، 2011، 268-269)

6. **نظرية استرجاع معلومات العقل عن طريق الحواس:** تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي فسرت التخيل ومفادها أن المعلومات المستلمة من قبل الحواس يمكن أن تتأثر وتتغير، لأن ما تستلمه الحواس من معلومات هي ليست كالحقيقة، المتعلم إذا ما نظر إلى جبل ورسم صورة له في عقله فإن من خلال ما زودته به عينه من معلومات تبدو الصورة المتكونة من عينه ليست صورة الجبل الحقيقية ذلك لأن

المتعلم قد نظر إلى الجبل من جهة معينة وفي حالة معينة كما أن النظرية قد بينت أن التخيل دائماً موجود مع المتعلم فوجود نغمة تدور في أسماع المتعلم ما هو إلا تخيل ويؤكد نيل (Niel) أن التخيل يعتمد على المحسوسات فهو يستطيع التعامل مع أي شيء ولا يملك جزءاً أو أشكالاً حسية فالتخيل يستمد عناصره من الوجود لتركيبها تركيباً جديداً (رزوقي وآخرون، 2016، 60)

7. **نظرية المنظومة:** وضع هذه النظرية كل من كوسلين، شورتز، وبنكر (Kossly, Shwartz, Pinker) (وتفترض هذه النظرية وجود أنماط مختلفة للتمثيل في الذاكرة البصرية النشطة والذاكرة الطويلة المدى، ووفقاً لهذه النظرية يوجد وسيط شبه تنظيمي يساعد في الإدراك البصري وهو يحاكي الحيز الإحداثي حيث يتم تصوير الأشياء المدركة بواسطة تنشيط خلايا معينة في هذا التنظيم، وهي تماثل تماماً المصفوفة في ذاكرة الحاسوب التي يتم ملؤها بعناصر توزع في المصفوفة لتحديد شكل الشيء أو المنظر وهذه التمثيلات للذاكرة النشطة تشمل على خبرة التصور وهذا يشمل الخصائص شبه التصويرية التي يصفها الأفراد عندما يستخدمون التصور في تكوين الحدث من الخصائص البنائية لهذا التمثيل المتضمن، وتفترض نظرية المنظومة على الأقل ثلاثة أنماط من العمليات على النحو التالي:

❖ **النمط الأول:** يتعلق بوجود وسائط لتفسير الأنماط الموصوفة في المنظومة، فعملية عين العقل_التصور العقلي تمثل عملية التعرف في الإدراك البصري تؤدي إلى ربط الأنماط المعطاة بالأوصاف الرمزية.

❖ **النمط الثاني:** يتعلق بعملية ملء التنظيم بمحتويات ملفات الذاكرة الطويلة المدى والتي من خلالها يتم التعرف على توالد الصورة العقلية ويجب أن تكون هذه العمليات قوية بشكل يكفي لتكوين أنماط من الصور العقلية ذات أحجام ومواضع جديدة وفي تراكيب جديدة.

❖ **النمط الثالث:** تتطلب فيه المعلومات عمليات انتقال نقط من خلية إلى أخرى بطرائق مختلفة، مفسراً القدرة على التدويرات العقلية وتقنيات الحجم والترجمات، فهذه النظرية ترى أن الصور العقلية مشابهة لعملية الإدراك لشيء واقعي أو حقيقي كما ترى أن هناك مخزين للمعلومات يفيدان في تكوين الصور

وهما ملفات الصور وتتعلق بتكوين الصور أو جزء منها والملفات الافتراضية التي تختص بالمعنى (يوسف، 2011، 271-272)

8. **نظرية التكامل النفس جسمي لشبرد (Shepards):** تتناول هذه النظرية تنشيط القدرات المعرفية أثناء التحويلات العقلية وكيفية تفاعل هذه القدرات لإتمام التحويل، وفي عام 1981 قدم شيرد معلومات متكاملة عن التحويلات العقلية وتعرف الشكل والحركة الظاهرة واستخدام كل هذا في صياغة بعض الفروض الأولية عن البنية العقلية وحاول شيرد إثبات هذه الفروض في ضوء نظرية الارتقاء ويقترح ان الشكل المدرك أو المتخيل يتم تمثيله كمجموعة من النقاط وكل نقطة مطمورة في فراغ متعدد بهندسته غير التقليدية وهذه الفراغات لا تتطابق حرفياً مع مناطق مكانية قابلة للعزل في المخ لكن يحتمل أنها تسكن في شبكات عصبية تحاكي وصلات داخلية لما تفترضه الهندسة الفراغية بمعنى أن قوة الارتباطات بين الخلايا العصبية أو التجمعات العصبية تكون مناسبة للتمييز بين تطابق النقاط في الفراغ المجرد كما وصفته النظرية (رزوقي وآخرون، 2016، 61)

9. **نظرية الشبكات العصبية لتروب (Trehub):** قدم تروب (1977) نموذجاً عصبياً شاملاً عن التخيل وتعرف الأنماط وهذا النموذج مشابه في مادته لنظرية المنظومة ويتميز هذا النموذج بالخصائص الآتية:

- ❖ يحتوي على استخلاصات محددة للتحويل الطبيعي غير المحدد للتنظيم الشبكي القوي ثنائي البعد إلى تنظيم عصبي ثنائي البعد تتوافق فيه كل خلية مع موضع على الشبكية كما تشير إلى وجود حافة عند ذلك الموضع عندما يفتح وتختفي هذه الحافة عن الموضع عندما يغلق وهذه الخلايا تسمى بالخلايا الفسيفساء.

- ❖ وجود عدد كبير من الخلايا العصبية التي تحتوي على تفرعات شجرية وكل منها يكون تشابكاً عصبياً مع كل خلية فسيفسائية تلك الخلايا المرشحة تنشط تلقائياً وعندما تستثار إحداها بالتلازم مع بعض المجموعات الفرعية لخلايا الفسيفساء النشطة لرسم شكل ما فإن التشابك العصبي يقوم بربط خلايا الفسيفساء بتلك الخلية المرشحة التي تصبح أكثر قوة وعندما تستثار تلك المجموعة الفرعية لخلايا

الفسيفساء مرة ثانية فإن هذه الخلية المرشحة تصبح انشط من أية خلية مرشحة أخرى وبذلك تعمل الخلية المرشحة كأنها قلب جاهز أو مستكشف لهذا الشكل.

❖ وجود مجموعة أخرى كبيرة من الخلايا العصبية تحتوي على محاور عصبية كل واحدة منها تتشابك مع كل خلية فسيفسائية من خلال عملية مشابهة لتلك العملية السابق ذكرها كما توجد خلية أصلية غير مرتبطة من هذا النوع تقوم بإنشاء تشابك قوي مع مجموعة فرعية من خلايا الفسيفساء وعندما تنشط الخلية الطبقيّة خارجياً فإنها سوف تتجدد أو تبعث النمط الأصلي للمثير في الخلايا الفسيفساء وهذا يتوقف مع إنتاج صورة بصرية لنموذج ما من الذاكرة ومشابه لصورة نظرية المنظومة.

توجد مجموعة أخرى من الخلايا تقوم بربط كل خلية فسيفسائية ببعض خلايا الفسيفساء الأخرى والخليتان المرتبطتان معاً يمكن تمثيلها كالتالي:

❖ توجدان في موضعين على الشبكية بحيث يختلف أحد الموضعين عن الآخر بتدوير صغير عكس اتجاه عقارب الساعة نحو الحفرة الموجودة في الشبكية.

❖ توجدان في موضعين على الشبكية بحيث يختلف أحد الموضعين عن الآخر بتدوير صغير عكس اتجاه عقارب الساعة .

❖ توجدان في موضعين على الشبكية وترتبطان بقدر ضئيل بالانبطاط المرتكز على الحفرة.

❖ توجدان في موضعين على الشبكية وترتبطان بقدر ضئيل بالانقباض المرتكز على الحفرة كما تتشابك الخلية المسيطرة مع كل خلية مرتبطة ب أ مع أخرى متشابكة مع الخلايا المرتبطة ب (ب) وهكذا.

❖ وعندما تنشط خلية مسيطرة فإنها تنشط الخلايا الفسيفسائية المتصلة بالخلية النشطة بالفعل بتدوير صغير أو تقنين الحجم معتمداً على تلك الخلية المسيطرة التي تم تنشيطها وإيقاف النمط الأصلي للتنشيط.

❖ هناك مجموعة أخرى من الخلايا تشكل تشابكاً عصبياً مع مجموعات فرعية متحدة المركز من خلايا الفسيفساء عندما تنشط خلية مثل تلك فإنها تقود بؤرة منطقة ما في المجال البصري لإعطاء حجم مرتكز على الشبكية وهذا يتناسب مع بؤرة الانتباه.

❖ منظومات عديدة أخرى تسمى بالأقطاب الشبكية تحتوي خلايا يمكنها أن تظل نشطة لفترة وجيزة من الوقت وتكون متاحة أيضاً (يوسف، 2011، 273-275)

10. نظرية نصفي الدماغ الأيمن والأيسر: اكتشف الباحثون أن نصفي الدماغ يعالجون المعلومات بشكل مختلف فالنصف الأيسر هو المسؤول عن اللغة وإنتاجها، ويتولى في الأغلب الأنشطة المنطقية، والتحليلية المفصلة التسلسلية بينما يتولى النصف الأيمن في الأغلب نشاطات التخيل والمشاعر، والإحساس، والكميات العامة، وهو مركز القدرات البصرية والإبداعية (خضيرات، 2019، ص 252)

11. نظرية مستويات التكافؤ لفينك (Finke): راجع فينك (1980) عدداً من النتائج التجريبية للتخيل واقترح إطار عمل لتفسير ظاهرة التخيل بوجه هام حيث اعتبر النظام البصري مكوناً من تدرج هرمي من مستويات المعالجة والذي يبدأ بتنظيمات لأطول موجية حادة شبكية وتبلغ ذروتها بالمعرفة المفاهيمية للأشياء المنظورة والسؤال هنا إلى أي من هذه المستويات يمكن للصور العقلية أن تقع؟ ويمكن معرفة ذلك باتباع:

❖ اختبار بديل لظاهرة تجريبية محددة أو مميزة للمعالجة البصرية من مستوى ما في التنظيم الهرمي.

❖ توفير أفراد يشكلون صورة للنمط البصري تستدعي الظاهرة بشكل طبيعي ثم تختبر إذا ما كانت الظاهرة مانتزال موجودة أم لا.

❖ اختبار الأفراد عن كيفية استدعاء نمط بصري بدون أن يطلب منهم تكوين صورة لهذا النمط ثم اختبار ما إذا كانت الظاهرة موجودة أم لا.

فإذا تم الحصول على نتيجة في الحالة الثانية ولم يتم الحصول على النتيجة نفسها في الحالة الثالثة فبالتالي يصبح هناك دليل على أن الصور يمكن أن تحدث في مستويات المعالجة البصرية بدلاً من التفكير الإدراكي

المجرد وبالتحديد في مستوى الذي تكون فيه دراسة الافتراضات الإدراكية الأساس لتلك النتيجة ومثل هذه النتائج
تثير تمييزاً بين كل من التخيل العقلي والتفكير المجرد (يوسف، 2011، 276-277)

12. نظرية النشاط الإدراكي: تقوم فكرة هذه النظرية على أن الصور التخيلية هي إحدى العمليات العقلية الانتقائية حيث لا توجد تمثيلات للصور وتبعاً لهذه النظرية فإن الصور تشبه عمليات الإدراك بأنواعها المختلفة (خضيرات، 2019، 252)

وترى الباحثة أن نظريات التخيل القديمة والحديثة تشكل أساساً قوياً لفهم أهمية هذا الجانب في الطفولة المبكرة، وأن تطبيق هذه النظريات في تصميم المناهج التعليمية يساعد على تطوير الأطفال بشكل شامل من خلال تعزيز مهاراتهم الإبداعية، والاجتماعية والعقلية مما يضع أساساً لنموهم المستقبلي نظراً لأهمية التخيل في فهم كيفية معالجة الأطفال للمعلومات وبعد عرض النظريات السابقة فإن الباحثة تقترح كيفية الاستفادة من هذه النظريات وتوظيفها في منهج رياض الأطفال وفقاً لما يأتي:

❖ **نظرية التشفير المزدوج أو الترميز المزدوج:** بما أن بايفيو اقترح النظام اللفظي للتشفير مثل كلمات ورموز ونظام تصويري (يتعامل مع الصور الذهنية) فهذا يعني أنه يمكن للمعلمة أن تعرض المعلومات على الطفل باستخدام الوسيلتين (اللفظية والبصرية) معاً فعندما تقوم المعلمة بتعليم الطفل الأشكال الهندسية مثلاً يمكن أن تعرض على الأطفال صورة المربع مع سماعهم كلمة مربع وذلك من خلال دمج الصورة مع الكلمة أو النص وهذا بدوره يسهل استيعاب العديد من المفاهيم المجردة للأطفال كذلك يمكن للمعلمة أن تستخدم أنشطة وألعاب تتطلب رسماً أو تركيباً وهذا بدوره يحفز دماغ الطفل على استخدام النظامين التشفيريين اللفظي والتصويري من خلال تلك الأنشطة الحركية البصرية.

❖ **نظرية نيسر:** بما أن ملخصها أنه يتم التفكير باستخدام التناظر والمقارنات بين الأشياء فإن المعلمة يمكن أن توظفها في مناهج رياض الأطفال من خلال أنشطة تشجع المقارنات مثل أوجه الشبه والاختلاف وكذلك الألعاب التناظرية التي تعتمد المقارنة بين الأشياء مثل المطابقة.

❖ **نظرية تركيب الخلية لهب:** من خلال فهم وتفسير هذه النظرية يمكن الاستنتاج أن الطفل كلما تعلم شيئاً

جديداً فإن خلايا دماغه تنشئ روابط عصبية جديدة، والتخيل يعزز هذه الروابط من خلال التجارب

والتدريبات فمثلاً يمكن للمعلمة أن تكرر نفس القصة مع الطلب من الأطفال لعب أو تمثيل أدوار

الشخصيات فيها وبهذا تعزز الروابط العصبية في دماغ الطفل عن طريق تكرار الأنشطة وإعادتها

بطريقة محفزة، وممتعة فهذا اللعب التخيلي الذي يتم فيه تمثيل ولعب الأدوار يقوي الذاكرة والإدراك عند

الطفل من خلال تحفيز الدماغ على تكوين تجارب جديدة

❖ **نظرية المنظومة:** التخيل وفق هذه النظرية ناتج عن تفاعل عدة أنظمة إدراكية مثل النظام البصري

والسمعي والحركي وكلها تؤثر وتتأثر ببعضها البعض وهذا يعني أن بإمكان المعلمة وفق هذه النظرية

أن توظف أنشطة تربط بين الحواس المتعددة مثلاً الأنشطة الفنية والرحلة التخيلية كذلك الأنشطة

المتكاملة والألعاب الحركية والتفاعلية التي تعزز وتنشط الأنظمة الإدراكية عند الطفل.

❖ **نظرية التكامل النفسي لشبيرد:** تستج الطالب أنه في هذه النظرية يلعب التخيل دوراً جوهرياً في جعل

الطفل قادراً على المحاكاة الداخلية للمعطيات الحسية فيتخيل الحركة ويتخيل الشكل ويمكن أن توظف

المعلمة هذه النظرية في مناهج رياض الأطفال من خلال ألعاب وأنشطة حركية تخيلية كتخيل أنه يطير

مثل الطائرة أو ألعاب وأنشطة الإدراك الحسي مثل تخيل الأطفال للأنماط والأشكال الهندسية وإعادة

تشكيلها وتركيبها.

❖ **نظرية الشبكات العصبية لتروب:** وبما أن هذه النظرية مرجعها تلك الشبكات من الخلايا العصبية

المتصلة في الدماغ والتي يعمل التخيل على تنشيطها لإنشاء صور ذهنية معتمداً على الخبرات السابقة

بما يساهم في تكوين المفاهيم واسترجاع المعلومات وبالتالي يمكن أن تنعكس هذه النظرية في أنشطة

ومنهج رياض الأطفال من خلال أنشطة سرد القصص أو لعب الأدوار والتمثيل وتشجيع التخيل الحر

من خلال الرسم الحر أو تأليف قصص خيالية.

❖ **نظرية مستويات التكافؤ:** هذه النظرية على اعتبار أنها تقتض وجود مستويات منخفضة وعالية من التكافؤ والتماثل بين الأشياء والأحداث حتى تصل إلى الفهم المجرد والتي يستطيع الطفل من خلالها تفسير تلك الأشياء والأحداث بأكثر من طريقة والتي تجعله يتخيل العصا طائرة وهنا يمكن أن توظف المعلمة أنشطة وألعاب تشجع التفكير الرمزي أو الإيهامي أو التخيلي مثل بناء أبراج أو جسور أو أي شيء آخر من المكعبات وتنمي مهارة التحولات الذهنية عند الطفل.

وقد يتساءل البعض أي من هذه النظريات هو الأنسب لمرحلة رياض الأطفال وكيف يمكن ترتيب هذه النظريات حسب سهولة تطبيقها في هذه المرحلة؟

ومن خلال العودة إلى الأدبيات النظرية ومقاطععتها مع منهج رياض الأطفال تقترح الباحثة الترتيب الآتي:

1. **نظرية استرجاع المعلومات عن طريق الحواس:** لأن الأطفال في مرحلة الروضة أو الطفولة المبكرة يتعلمون عن طريق الحواس ويميلون إلى استيعاب المفاهيم والمعلومات واسترجاعها بسهولة أكبر عندما تتاح لهم فرص للتجارب الحسية المختلفة السمعية والبصرية والحركية.
2. **نظرية التشفير المزدوج:** كونها تحفز النظامين البصري واللفظي وخاصة أن الأطفال يتفاعلون مع الصور والكلمات بشكل طبيعي.
3. **نظرية الشبكات العصبية:** كونها تعزز التطور الإدراكي والتعلم من خلال التكرار المستمر للأنشطة والذي ينعكس بدوره على تقوية الروابط العصبية وبناء المفاهيم من خلال اللعب.
4. **نظرية المنظومة:** كونها تعتمد دمج الأنظمة (الحسية، الحركية، البصرية).
5. **نظرية التكامل النفسي:** أكثرها تعقيداً لأنها تحتاج إلى فهم عقلي أعلى قليلاً.
6. **نظرية التناظر:** أقل استخداماً في هذه المرحلة.

سادساً: قدرات التفكير التخيلي عند الأطفال:

يؤكد مركز لينكولن للتعليم أهمية القدرات الآتية في مجال التفكير والتعليم القائمين على المخيلة والتخيل:

1. **الملاحظة العميقة:** استيعاب طبقات التفاصيل كلها عن طريق الملاحظة المثابرة الصبورة.
 2. **طرح الأسئلة:** طرح الكثير من الأسئلة المبنية على تفكير عميق، بما في ذلك الأسئلة المبدوءة بـ "لماذا"، "ولم لا"، "وكيف"، و"ماذا لو".
 3. **تمثيل المعرفة:** خوض غمار تجربة الأشياء وتمثلها بأحاسيسنا وعواطفنا ومشاركتنا في قضايا جسدية ونفسية.
 4. **تحديد النماذج:** تحديد العلاقات بين كل تفصيل وآخر مما نلاحظه، وربط هذه التفاصيل، بعضها ببعض الآخر وجمعها على صورة نموذج أو نمط محدد.
 5. **إيجاد الروابط:** ربط النماذج التي لاحظتها بالمعرفة والتجربة السابقة التي تملكها.
 6. **إظهار التعاطف:** إبداء التفهم والتقدير والاحترام لتجارب الآخرين وتوجهاتهم.
 7. **إيجاد المعنى:** تطوير تفسيرات قابلة للحياة استناداً إلى ملاحظتنا والنماذج والروابط والأسئلة التي تطرحها، والتعبير عن هذا المعنى عن طريق أصواتنا الفردية التي نعبر عنها شفهاً أو كتابياً.
 8. **التأمل والتقويم:** استرجاع ما فعلناه وما تعلمناه وما فكرنا به في الماضي لتحديد التحديات والأسئلة الإضافية.
 9. **أداء عمل ما:** التصرف تبعاً لما تعلمناه واستوعبناه وممارسة عمل نطور به تفكيرنا وما تعلمناه.
 10. **التعايش مع الغموض:** تقبل الحيرة والتعقيد وعشوائية التجربة حرفياً ومجازياً.
- ولاشك أن تطوير هذه القدرات بحيث تتحول إلى طبائع ذهنية يمكن أن يعمق فهمنا، ويقوي تفكيرنا، ويغني تجربتنا (دياني، 2017، 192)

وقد تناول يونغ هسون تشنغ (Hsun cheng,2021) تأثير ممارسة ألعاب الانترنت على القدرة التخيلية وبين أنه يمكن لألعاب الانترنت إذا وُظفت بشكل مناسب أن تمارس تأثيرات إيجابية على اللاعبين بها، ويمكن أن تعمل الألعاب الإبداعية على تطوير الخيال إلى حد أكبر من الألعاب الجماعية.

تستنتج الباحثة أنه بحكم الخصائص النمائية لهذه الفئة العمرية (3-6) سنوات فإن الأطفال يتمتعون بقدرات تخيلية تظهر في القدرة على اللعب التخيلي الذي يعزز التفكير الإبداعي، ويطور المهارات الاجتماعية، فالأطفال في هذه السن يميلون إلى لعب أدوار خيالية كأبطال خارقين مثلاً وغيرهم، وهذا يعبر تعبيراً واضحاً عن التفكير التخيلي الذي يسمح ويتيح لهم خلق عوالم وقصص غير حقيقية، وكذلك القدرة على توليد صور ذهنية وهذا يساعد على تطوير مهارات الفهم، والاستيعاب لديهم حيث يتعلم الأطفال عن العالم والكون حولهم من خلال تخيلهم لأشياء، ومشاهد، وصور ومخلوقات لم يروها من قبل، كذلك قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم من خلال التخيل والتي تسهم في تطوير الذكاء العاطفي، وخلق قصص خيالية بأحداث مترابطة وترتيب زمني حتى وإن كانت هذه الأحداث غير منطقية، وتقديم حلول إبداعية ومبتكرة للمشاكل التي يواجهونها في حياتهم اليومية.

سابعاً: تنمية القدرة على التخيل عند الأطفال

التخيل هو القدرة على الرؤية المستقبلية، ويُعدُّ التخيل قوة عقلية يستطيع بها الطفل التذكر في استرجاع الصور العقلية التي يُولف بينها لتصبح فكرة حقيقية، وإذا لم يجد الطفل في بيئته ما يشبع أحلامه فإنه يشبعه في خياله، وفي أحلام اليقظة، وأحياناً يتحدث الطفل مع نفسه حول قصص من اختراعه، حيث يجد المتعة وتحقيق الذات وقبل الحديث عن أنشطة التخيل لابد من توضيح أهمية الرياضيات لطفل الروضة باعتبار أن البحث يتناول التخيل الرياضي تعليم الرياضيات يستهدف ما يأتي:

1. مساعدة الطفل على تنمية إمكاناته الفطرية لتحسين مستويات أدائه والتكيف مع استخدام الأدوات

المتوفرة في بيئته.

2. مساعدة الطفل على اكتساب مهارات تتعلق بالمفاهيم المتنوعة واستنباط قواعد عامة وتعميمات ترسي قواعد تعلمه وتكوينه للمفاهيم في المرحلة التالية من تعلمه لذا ينبغي تدريب الطفل على المهارات الآتية:

- ربط الشيء عند رؤيته باسمه.
- إشارة الطفل لاسم الشيء عند عرضه عليه مع ذكر أسماء أشياء أخرى مشابهة.
- يذكر الطفل استخدامات الأشياء.
- إتاحة الفرصة للطفل لمقارنة الأشياء ببعضها لاكتشاف الخصائص المشتركة فيما بينها.
- ربط التدريبات الحسية للأشياء بالألفاظ التي تدل على أسماء الأشياء وربطها بالكلمات التي تدل على لونها وشكلها وحجمها واتجاهها في الفراغ،

ويستهدف برنامج رياضيات ما قبل المدرسة تنمية المفاهيم الرياضية ومهاراتها من خلال ما يأتي:

- تعليم الحساب عن طريق الإدراك الحسي للأشياء والقياس بالخبرة الملموسة.
- التدريب على تصنيف الأشياء.
- تنمية القدرة على الحكم على الأشياء عن طريق المناقشة والحوار الجماعي
- تقوية الذاكرة وتعويد الانتباه.
- تعزيز مفهوم العدد وربط العلاقة بين المجموعات عن طريق المزاوجة والمقارنة والمطابقة.
- تنمية مفاهيم رياضية مثل أكثر وأقل وأطول وأثقل وأخف.
- تعزيز مفهومي الزمان والمكان.
- تعزيز مفاهيم الشكل والحجم والوزن والمسافة (دعنا، 2009، 21-22)

ومن أنشطة التخيل:

1. **القصص التخيلية:** تقوم المعلمة بسرد بعض القصص التي يكون أبطالها الطيور والحيوانات التي تتحدث على لسان الإنسان وكذلك بعض القصص التي يمكن أن يتقمص الأطفال شخصياتها. وتستطيع المعلمة أن تشارك الأطفال في تمثيل تلك الشخصيات.

2. **الرسم والتلوين:** تطلب المعلمة من الأطفال رسم شخصيات وكائنات متنوعة من وحي خيالهم.

3. **الأشكال الهندسية:** تقترح المعلمة على الأطفال بناء أشكال هندسية من وحي خيالهم، وذلك من خلال اللعب بالمكعبات وغيرها (عبد الرؤوف، 2015، 220)

4. **تقمص شخصيات القصص:** يتقمص الأطفال أدوار الشخصيات الواردة في بعض القصص المسموعة والمقروءة، ومن ثم يقومون بتقليد أصوات تلك الشخصيات، وفي ذلك يعبر الأطفال عما تأثروا به من الشخصيات والأحداث التي تضمنتها تلك القصص.

5. **اللعب التخيلي:** يستطيع الطفل أن يمارس الألعاب التي يتخيلها ويضع لكل لعبة اسماً ومواصفات وأحداثاً ويحدد عدد الأطفال المشاركين معه في كل لعبة.

6. **بعض الأسئلة المثيرة للتخيل:** يذكر أحد الأطفال المواقف التي تسبب له السرور وكذلك المواقف التي تسبب له الحزن.

تعرض المعلمة بعض الصور ثم يذكر كل طفل ما يتخيله في هذه الصور.

تقول المعلمة بأنها سوف تحضر هدايا للأطفال، ثم تدع الأطفال يتوقعون ما سوف تحضره المعلمة من هدايا.

تحضر المعلمة حقيبة وتساءل الأطفال ماذا في داخل الحقيبة؟

تسأل كل طفل ماهي أفكاره عندما يصبح في المستقبل طبيباً أو مهندساً أو معلماً، أو عندما يمتلك سيارة في

المستقبل أو غير ذلك (الكناني، 2011، 340-341)

ومن أساليب توجيه الأسئلة / التساؤل ما يلي:

❖ أسئلة تعمل على جذب انتباه الأطفال للصورة/ الصورة التي سوف تعرض عليه

❖ ما الأشياء التي تراها في الصورة؟

❖ كم عدد الأشياء التي تراها في الصورة؟

❖ ما الذي يريد الرسام الذي رسم الصورة أن يعرفنا به؟

❖ إذا أردت تسمية الصورة باسم بماذا تسميها.

❖ ما الأشياء الموجودة في الصورة وجعلتك تسميها هكذا؟

❖ ما الأشياء الذي جعلت الذي في الصورة يحدث؟

❖ ما الذي جعلك تقول ذلك كيف عرف؟

❖ ما الذي يمكن أن يحدث بعد ذلك؟

❖ صف لي شكل الصورة عندما يحدث ذلك. (المنير، 2015، 33)

ومن الأنشطة التي تدعم التخيل في رياض الأطفال:

أولاً: الأنشطة الفنية.

ثانياً: أنشطة التخيل الموجه.

ثالثاً: أنشطة القصة.

رابعاً: أنشطة اللعب.

وفيما يأتي توضيح لهذه الأنشطة:

أولاً. الأنشطة الفنية: إذ تلعب دوراً بارزاً في تطوير قدرة الطفل على التخيل، وحب الاستطلاع كما تتيح المجال

للتعبير عن أفكارهم، ومن خلالها يتعلمون المشاركة في الخامات، والتعاون، وتحمل المسؤولية وينمو اهتمامهم

بأنفسهم كأفراد، وكذلك علاقتهم بالآخرين من حولهم وتتاح لهم فرص الاختيار، والحكم على المخرجات (النواتج)، وحل المشكلات فالعمل واستخدام الخامات يجعل الطفل حساساً لحاجاته، وحاجات الآخرين، واكتساب المهارة في استخدام يعطيه شعوراً بالنجاح.

وفيما يلي عرض لبعض هذه الأنشطة:

❖ **الرسم بأنواعه المختلفة:** الرسم بالأصابع، والألوان المائية، والجواش، والطباشير، والأقلام بأنواعها

المختلفة، والألوان والشمع، والرسم على الرمل، والرسم بالصابون، والرسم بالخيوط.

❖ **التشكيل:** مثل التشكيل بالعجين، ونشارة الخشب، والطين، وعجينة القمح، وعجينة الورق، والتشكيل

بالخضر والفواكه.

❖ **الأشغال اليدوية والفنية:** مثل استخدام الشاكوش، والمنشار، والمسامير، واستخدام الخامات المختلفة،

ومخلفات البيئة في عمل أشياء فنية لها قيمة للطفل.

❖ **الطباعة:** باستخدام الخضر، وعيدان الكبريت، والاسفنج، والكاونتشوك (المطاط)، والورق المفرغ،

والبلاستيك المفرغ (حطبية، 2015، 48-49)

ثانياً: **التخيل الموجه:** حدّد التخيل إجرائياً بأربع خطوات متتالية وهي كالآتي:

الخطوة الأولى: التخطيط: وفيما يأتي الممارسات الإجرائية المرتبطة بالخطوة الأولى من خطوات تنفيذ التخيل

(التخطيط) لسيناريو التخيل:

1. تكوين جمل قصيرة تساعد الأطفال على بناء صور ذهنية بسيطة.
2. البعد عن الجمل المركبة التي قد تشوش أو تعوق عملية التخيل.
3. مراعاة أن الكلمات التي تكون الجمل القصيرة مفهومة للأطفال حتى تسهل عملية التخيل في أذهانهم.
4. وضع جدول زمني يراعى من خلاله وقفات راحة بين عرض الجمل البسيطة لكي لا تتداخل الصور الذهنية مع بعضها.

5. تجريب العبارات على عينة استطلاعية يتعرف من خلالها على مدى استئثارها لهم. (عبد القادر سيد، 2019، 243)

الخطوة الثانية: التهيئة: وهي مراجعة الخبرات السابقة ذات العلاقة بالخبرة الجديدة المراد تعلمها. (رزوقي وآخرون، 2016، 64) وأما عن دور المعلمة في الخطوة الثانية من استراتيجية التخيّل (التهيئة) فهي كما يأتي:

1. تبدأ بإعلان أهداف المهمة التخيلية للأطفال.
2. مع بيان أهمية المهمة التخيلية ودورها في تنمية بعض مهارات التفكير العليا.
3. مع مراعاة مراجعة المعلومات ذات الصلة بموضوع المهمة المتخيلة مع الأطفال.
4. مع ربط المعلومات السابقة مع المعلومات الجديدة لدى الأطفال.
5. ثم تذكير الأطفال بالبنى التخيلية السابقة ذات العلاقة بالموضوع الجديد.
6. والتأكيد على التزام الأطفال بالهدوء للتمكن من بناء صور ذهنية صحيحة.
7. وتوجيههم إلى أخذ نفس عميق عند بدء التفكير في المهمة التخيلية.
8. والتأكيد على تجنب الحركة الزائدة حتى لا يحدث تشتيت للأطفال.
9. ولإبحار بخيال الأطفال يقوم المعلم بتكرار المهمة والقراءة بصوت عال وببطء للعبارات.

أما دور الطفل في الخطوة الثانية من استراتيجية التخيّل (التهيئة) فهو كما يأتي:

1. تبدأ باستيعاب الأهداف المعلنة للمهام التخيلية التي تعرض عليه من قبل المعلم.
 2. يتبعها مناقشة أوجه الغموض في الأهداف والعبارات الخاصة بالمهام التخيلية.
 3. ثم استدعاء المعلومات السابقة والبنى التخيلية ذات الصلة بالمهام التخيلية.
 6. وتنتهي بتهيئة النفس والهدوء والاستعداد العقلي لعملية التخيّل الجديدة. (عبد القادر سيد، 2019، 244)
- الخطوة الثالثة: التّخيل:** وهو معالجة عقلية للمعلومات تتم بعد تهيئة الطلبة للتركيز، ثم قيادة المعلمة لهم وفق خطوات متسلسلة للوصول إلى الخبرات الجديدة. (رزوقي وآخرون، 2016، 64)

و دور المعلمة في الخطوة الثالثة من خطوات تنفيذ التخييل /التخييل/

1. التدريب المسبق على استخدام التخييل مع عينة استطلاعية من الأطفال.
 2. تحليل الدرس وتعريف الأطفال بالمفاهيم الجديدة.
 3. صياغة المهمة التخيلية.
 4. إلقاء المهام التخيلية على أسماع الأطفال بعد تهيئتهم نفسياً لذلك.
 5. شرح المهمة التخيلية أو الموقف الذي تتم فيه الأحداث بكل جوانبه من حيث الشكل واللون والرائحة.
 6. ترك فاصل بين كل عبارة وأخرى للسماح لهم ببناء الصور التخيلية.
 7. قيادة الأطفال أثناء عملية التخييل وحتى نهايتها.
 8. مراعاة تجنب قطع الرحلة التخيلية بصورة مفاجئة.
 9. الحرص على وضع فترات صمت بين كل جملة وأخرى ل يتيح للأطفال تكوين الصور الذهنية المستهدفة في أذهانهم.
 10. تهيئة الأطفال ذهنياً وتعويدهم على تجنب المقاطعة أثناء تنفيذ المهمة التخيلية.
 11. استخدام المؤثرات مثل تغيير نبرات الصوت ووضوحه والوقوف المناسب لجذب انتباه الأطفال.
 12. تجنب التسرع أثناء العرض وخاصة أثناء جملة الإغلاق لزيادة تركيز المتعلمين مع المهمة التخيلية.
 13. تأكيد المعلم على الأطفال الانتباه لما يقوله فمثلاً يصفق بيديه حتى يخرجهم من دائرة التخييل.
 14. طرح المعلم مجموعة من الأسئلة.
 15. تكليف الأطفال التحدث عن الصورة الذهنية التي كونوها أثناء رحلة التخييل.
 16. إعطاء المعلم الأطفال الوقت الكافي للحديث عما تخيلوه.
- أما دور الأطفال في الخطوة الثالثة من خطوات التخييل:**
1. التزام الهدوء التام وتصفية الذهن قبل عملية التخييل.
 2. الاسترخاء وتجنب مقاطعة المعلم أثناء حديثه.

3. تحويل كلمات موضوع الدرس إلى عالم خيالي داخل العقل.

7. محاولة الإلمام بجميع التفاصيل التي يتحدث عنها موضوع الدرس. (عبد القادر سيد، 2019، 252-

(253)

الخطوة الرابعة: المناقشة: ويتم فيها مناقشة المتعلمات فيما توصلن إليه من خبرات نتيجة مرورهن بعملية

التخيل، والأنشطة الإضافية: وهي إجراءات إثرائية تعزز الفهم، وقد تكون رسم أشكال، أو استخدام معجون أو

ألوان (رزوقي وآخرون، 2016، 64)

و دور المعلمة في الخطوة الرابعة من خطوات التخيل (المناقشة):

1. محاولة خفض مستوى القلق لدى الأطفال.
2. السماح للأطفال بصورة منظمة بالتعبير عما يجول بخاطرهم.
3. الترحيب بجميع تخيلات وإجابات الأطفال.
4. التأكيد على التعبير عن الصورة التخيلية التي بناها الأطفال عن الموضوع شفاهة أو كتابة عن الصورة التخيلية للأطفال عن الموضوع.

5. الحرص على تثبيت التخيلات من خلال التنويع في الاسئلة والمناقشات للأطفال.

أما دور الطفل في الخطوة الرابعة من خطوات التخيل (المناقشة):

1. يوضح الصورة التخيلية التي بناها عن رحلته التخيلية المرتبطة بموضوع الدرس.
2. يستفسر عن أوجه الغموض التي انتابته وتعرض لها.
3. يتحاور من أجل تبادل الخبرات مع الزملاء بمساعدة المعلمة عند اللزوم.
4. يذكر أمثلة تعبر عن المفاهيم المردة بصورة سليمة.
5. وفي حالة الإخفاق تقدّم المعلمة المثال في صورة تغذية راجعة من خلال نشاط مقصود. (عبد القادر

سيد، 2019، 254-255)

ومن أسس استراتيجية التخيل الموجه ما يأتي :

1. إعداد النص الحوارى للتخيل: يعدّ المعلم سيناريو التخيل ويراعي فيه الشروط الآتية:

- ❖ تكون الجمل قصيرة وغير مركبة بشكل يسمح للمتعلم ببناء صور ذهنية.
- ❖ تستخدم كلمات بسيطة وقابلة للفهم، وفي مستوى الفئة المستهدفة، والابتعاد عن تضمين الكلمات التي يصعب على المتعلمين فهم معانيها والتي قد تحدث تشويشاً في عملية التخيل، وتؤدي إلى انقطاع حبل توليد الصور الذهنية.
- ❖ تكرار الكلمات مرّات عدة إذا احتاج الأمر مثلاً يصغر... يصغر، أعلى... أعلى، والهدف مساعدة المتعلمين على التدرج في تكوين الصور الذهنية المتحركة.
- ❖ وجود وقفات مريحة بين العبارات ليتمكن المعلمون من تكوين صور ذهنية لهذه العبارات.
- ❖ وقفة حرة قصيرة يترك فيها المجال للمتدرب أن يسبح بخياله في عوالم يختارها بنفسه ليكمل الرحلة التخيلية التي بدأها معه المدرّب .
- ❖ مخاطبة مختلف الحواس، وذلك بصياغة تخاطب السّمع، والبصر، والشمّ، والتّذوق، والإحساس بالحرارة واللمس.
- ❖ الابتعاد عن الكلمات المزعجة لأنها تقطع حبل بناء الصور الذهنية لدى المتدربين،
- ❖ عودة تدريجية إلى الغرفة.
- ❖ تجريب السيناريو قبل تنفيذه وذلك للوقوف على العبارات التي لم تنجح في استثارة الصور الذهنية للمتعلمين (الهاشمي، 2018، 65-66)

2. البدء بأنشطة تحضيرية: وهي عبارة عن مقاطع قصيرة لموقف تخيلي بسيط ينفذ قبل البدء بالنشاط

التخيلي الرئيسي، وهدفها مساعدة المتعلم للتهيؤ ذهنياً للنشاط التخيلي الرئيسي، ولتمكين المتعلمين من التخلص من المشتتات التي تمنى بها مخيلاتهم، والتي أحضروها معهم قبل دخول الحصة (رزوقي،

(2016، 65)

3. تنفيذ نشاط التخيّل: ويتم من خلال ما يلي:

❖ تهيئة المتعلمين بتعريفهم بنشاط التخيّل، وبيان أهميته في تنمية قدرات التفكير لديهم، وطلب الهدوء منهم ومحاولة بناء صور ذهنية لما سيستمعون إليه، إن كثيراً من المعلمين يتسرعون في البدء في النشاط التخيلي خاصة أول مرة يطبقون الطريقة في غرفة الصف، ويبدؤون مباشرة بعبارة أغمض عينيك وينسون تهيئة المتعلمين للطريقة فينظر المتعلمون لبعضهم البعض وقد يحدث بعض الضحك وعدم الانضباط.

❖ الطّلب من المتعلمين أخذ نفس طويل ثم غلق أعينهم.

❖ القراءة بصوت عالٍ وبطيء.

❖ الوقوف في مقدمة الفصل وتجنب الحركة الزائدة أثناء الإلقاء حتى لا يشتت ذلك المتعلمين، ويمنع تكوين تلك الصور الذهنية لديهم.

❖ إعطاء كل وقفة حقها.

❖ تجاهل الضحكات البسيطة هنا وهناك خاصة في أول مرة يتم تطبيق الطريقة فيها، إن هذه الضحكات ستبدأ في الاختفاء شيئاً فشيئاً (الهاشمي، 2018، 67)

4. الأسئلة التابعة: بعد تنفيذ نشاط التخيّل يقوم المعلم بطرح عدد من الأسئلة على المتعلمين ويطلب منهم الحديث عن الصور الذهنية التي قاموا ببنائها أثناء نشاط التخيّل ويتم اتباع التعليمات الآتية:

❖ إتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث عما تخيلوه.

❖ طرح أسئلة عن الصور التي قاموا ببنائها وليس عن المعلومات التي وردت في السيناريو، وإلا سيكرّرون ما ورد في السيناريو حرفياً الأمر الذي سيشتغلهم عن بناء الصور الذهنية.

❖ الترحيب بكل الإجابات والتخيلات.

❖ محاولة التقليل من مستوى القلق عندهم إلى أدنى مستوى.

❖ السؤال عن جميع الحواس هل عايشوا روائح معينة أو ألواناً معينة أو شعوراً بالحرارة والبرودة أو تذوقوا شيئاً معيناً؟

كتابة أو رسم الرحلة التخيلية: وذلك بالطلب من المتعلمين كتابة أو رسم ما عايشوه في الرحلة التخيلية على شكل قصة يعبرون فيها عن الصور الذهنية التي مرّت عليهم في رحلتهم التخيلية وهنا ممكن أن يعرض المتعلمون القصص والرسومات على السبورة أو لوحة الحائط (رزوقي وآخرون، 2016، 65-66)

ثالثاً: القصة:

يرى شحاتة أن قصة الطفل هي: "حكاية تقوم على الأحداث، والصراع، والعقدة والحل، والشخص، والزمان، والمكان، والهدف المنوط بها هو الإمتاع والتسلية"

ترى العناني أن القصة: "شكل فني جميل ممتع، من أحب ألوان الأدب إلى القراء، وأقربها إلى نفوسهم، ولها قواعد وأصول، ومقومات فنية"

تعرف قناوي القصة: "بأنها فن من فنون الأدب له خصائصه، وعناصر بنائه التي من خلالها يتعلم الطفل فن الحياة"

في ضوء ما سبق يمكن تعريف قصة الطفل بأنها: فن من فنون الأدب تكتب للأطفال ثرياً، بهدف بناء الشخصية المتكاملة، وتمثل بناء فنياً متكاملًا يقوم على الأحداث، والصراع، والعقدة والحل، والشخص، والزمان، والمكان، وتصاغ بأسلوب أدبي راق يتنوع بين السرد والحوار والوصف بما يتناسب مع المرحلة العمرية، بحيث لا تعرض معاني وافكار فحسب بل تقود إلى إثارة عواطف وانفعالات لدى الطفل، إضافة إلى إثارته العمليات العقلية المعرفية، كالإدراك والتخيل والتفكير. (المنير، 2016، 205-206)

و فيما يلي المقومات الأساسية لبناء القصة:

1. **الفكرة أو موضوع القصة:** موضوع القصة وفكرتها هي الأساس الذي يقوم عليه بناؤها الفني وتظل

في تطور مستمر وهناك بعض الشروط التي يجب أن تتوفر في الفكرة موضوع القصة منها:

- أ- أن يكون موضوعها قيماً ومفيداً بحيث يستحق أن يقدم للأطفال.
- ب- أن تخلو قصص الأطفال من الموضوعات والأفكار القاسية شديدة الإيلام
- ت- ألا يأخذ التركيز على الفكرة صورة الوعظ والإرشاد (أحمد، 2009، 197)

2. **الأحداث والحبكة:** ومن شروطها

- أ- أن ترتبط الأحداث والشخصيات ارتباطاً مقتنعاً يجعل من مجموعها وحدة ذات دلالة.

- ب- أن تضم القصة بعض الشواهد الدالة على السببية أو العلة أو المعلول وأن تكون الأحداث متصلة ومتناسبة مع خصائص الشخصيات ومحور القصة.
- ت- أن تضم مخططاً واضحاً للأحداث (الحبكة) تتطور فيه تلك الأحداث إلى أن تصل إلى القمة أو ما يسمى العقدة ليشرع الطفل بالسعادة والرضا وهو يعيش حل العقدة مع نهاية القصة.
- ث- أن تكون الأحداث المؤدية إلى حل العقدة مختارة بعناية ومقنعة ومتلائمة مع المضمون السابق من أحداث وشخصيات وزمان ومكان.
- ج- أن تكون الحبكة قابلة للتصديق ومشابهة للحياة اليومية بوجه أو بآخر كي تقترب من عقل الطفل.
- ح- ألا تغطي الأحداث الجانبية على الحدث الرئيسي كي لا يتشتت الطفل وكي تصل الرسالة النهائية للقصة بسلاسة.
- خ- أن تتضمن القصة حلاً سريعاً للعقدة ونهاية خاطفة بعد الوصول إلى الذروة وختاماً جيداً يبقي القصة متماسكة.
- د- ألا تتضمن الكثير من العقد أو الأحداث المتشابكة والمعقدة أو ما يسمى بالحبكات المركبة.
- ذ- ألا يتطلب اختيار الأحداث من الطفل العودة إلى الماضي السحيق زماناً ومكاناً لفهم مضمون القصة فيه.
- ر- أن تكون الحبكة واضحة
- ز- أن تكون الحبكة مشوقة جذابة تتضمن أحداث مؤثرة وإلا فقد الأطفال اهتمامهم بالقصة (قطاعي و الفراء، 2009، 62-63)
- س- الشخصيات: والشخصية قد تكون إنساناً نعرفه أو شخصاً من بلد بعيد عنا أو قد يكون حيواناً أو نباتاً أو جماداً أو قد تكون خرافية المهم أن تكون الشخصية ممثلة للحياة الطبيعية (أحمد ، 2009، 201)

3. مهارات ذات صلة باللغة والأسلوب:

من ناحية اللغة:

- أ- ملاءمة اللغة من ناحية عدد المفردات وصعوبتها للمرحلة العمرية.
- ب- اللغة والتراكيب سليمة من ناحية القواعد والإملاء.
- ت- لغة أدبية فيها صور بلاغية وجمالية موسيقية.
- ث- أما الأسلوب ينحصر في أساسيات أربع وهي الاقتصاد والوضوح والقوة والجمال

الاقتصاد: يتمثل في

- أ- تقديم الأفكار بصيغ أدبية لا ترهق الطفل ولا تكلفه جهوداً كبيرة.

ب- استخدام كلمات وتعابير واضحة لا تحتل أكثر من معنى.

ت- الكلمات والتعابير ثرية.

وضوح الأسلوب: من حيث بساطة الكلمات والتراكيب والأفكار والابتعاد عن الغموض الذي ينفّر لأنه يشوه

المادة الأدبية.

قوة الأسلوب: تتمثل في المنبهات التي توقظ أحاسيس الطفل ومشاعره وتحرك وعيه وخياله. (عبد الفتاح وأبو

العنين، 2011، 139، 161)

4. مهارات خاصة بالعنوان:

أ- أن تعطي عنواناً جديداً للقصة.

ب- أن يرتبط العنوان بموضوع القصة وأفكارها.

ت- أن يكون العنوان مثيراً لعقل الطفل وتفكيره. (أحمد، 2009، 213)

5. المهارات ذات الصلة بالموضوع: تتمثل في

أ- وضوح الموضوع.

ب- مدى كشفه عن غرض الكاتب.

ت- مناسبته للمرحلة العمرية التي ألف لها.

ث- جدارة الأفكار التي يشتمل عليها بأن تقدم للأطفال.

ج- قدرة الأفكار على جذب انتباه الأطفال.

ح- وقدرة الموضوع على تنمية إحساس الطفل بالقيم.

خ- ينمي حب العمل والمثابرة.

د- يعزز مشاعر الثقة بالنفس.

ذ- ينمي الإبداع والتذوق الأدبي.

ر- ينمي المسؤولية الاجتماعية والوعي الاجتماعي. (شحاتة، 2008، 166)

6. المهارات ذات الصلة بالأحداث

- أ- ألا تكون الأحداث مجرد مجموعة من الأخبار.
- ب- أن تتوارد الأحداث والمواقف بشكل مترابط ومتكامل.
- ت- أن تكون الأحداث مؤثرة وفعالة.
- ث- أن تبتعد عن الافتعال والحشو والاستطراد.
- ج- ألا تكون الأحداث كثيرة بما يربك الطفل ويشنته.
- ح- أن تتدرج أحداث القصة بحيث تضمن احتفاظ الطفل بانتباهه ومتابعته دون ملل.

7. المهارات ذات الصلة بالحبكة: تقوم على تخطيط جيد للأحداث تبدأ من البداية وتنتهي بالأحداث

ويتأرجح الصراع حتى القمة ويكون هذا الصراع أو التناقض في الأحداث والمواقف أو التكرار والتضاد أو أبسط صورة لبناء القصة هي التي تتكون من ثلاث مراحل رئيسية هي المقدمة والعقدة والحل وتترابط ترابطاً منطقياً ومتناسكاً من غير زيادة أو نقصان بالإضافة إلى البساطة في البناء والحبكة والابتعاد عن التعقيد وتشابك الأحداث التي يمكن أن يضيع الطفل في خضمها (الحياني، 2017، 41)

8. المهارات ذات الصلة بالشخصيات:

- أ- أن تكون الشخصيات مألوفة من الحيوانات والشخصيات الإنسانية والجماد.
- ب- أن يكون هناك توافق أو تجانس بين أفعال الشخصية مع صفاتها الجسمية والعقلية.
- ت- التركيز في الشخصيات على الروح الجماعية والعمل الجماعي.
- ث- أن تكون هناك نماذج مختلفة للشخصيات والابتعاد عن التكرار.
- ج- الوضوح والتحديد والاختيار الواقعية والعدد المناسب من الشخصيات وانتقاء الأسماء بعناية.

9. المهارات ذات الصلة بالحوار:

- أ- أن يكون مقيداً وموجزاً.
- ب- أن يتوافق مع العناصر الأخرى للقصة.

ت- أن يعبر عن طبيعة الشخصيات.

ث- أن يقبله عقل الطفل.

10. المهارات ذات الصلة بالبيئة الزمانية والمكانية

أ- أن ترتبط بأحداث القصة وشخصياتها ارتباطاً جيداً

ب- أن يسهل على الطفل تعرف الملامح المكانية أو جو البيئة التي تدور حولها أحداث القصة.(أحمد،

2009، 220-224)

وتستنتج الباحثة مما سبق أن تنمية القدرة على التخيل في الطفولة المبكرة يتطلب توفير بيئة غنية ومحفزة وداعمة وملينة بالفرص لاستكشاف العالم بطريقة إبداعية وخيالية، وهذا يعني أن تكون بيئة رياض الأطفال مليئة بالعناصر المحفزة مثل الألعاب، والكتب وأدوات الرسم والفن التي تحفز خيال الطفل، ويتطلب من المعلمة تشجيع الأطفال على التفكير الإبداعي من خلال تجربة أفكار جديدة خارج نطاق المعتاد بما ينعكس على تعزيز ثقة الطفل بنفسه ويمنحه حرية في استكشاف أفكاره، بالإضافة إلى ضرورة المتابعة والتوجيه المستمرين للأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة في تطوير خيالهم من خلال تنظيم أنشطة جماعية تسهم في التعاون بين الأطفال مثل تخيل قصص أو عوالم خيالية.

الأهمية التربوية للقصة وأهدافها وتتمثل في الآتي:

أ- إكساب الأطفال المعلومات والحقائق.

ب- التسلية والترفيه والترويح.

ت- الوعظ والإرشاد والتوجيه.

ث- إمداد الأطفال بخبرات من الحاضر وإعداده لخبرات المستقبل.

ج- تنمية معرفة وفهم الطفل.

ح- تكوين القيم والمعتقدات والآراء الفردية للطفل.

خ- تنمية معرفة الطفل بذاته.

- د- إنماء علاقة الطفل وفهمه لغيره من الناس الذين يعيشون معه في بيئته.
- ذ- تدريب الأطفال على مهارات التواصل، وتنمية مهارة الإصغاء والحديث عندهم.
- ر- تنشيط الخيال والتصور عند الأطفال.
- ز- إكساب الأطفال مفاهيم اجتماعية جديدة.
- س- تنمية الطفل لغوياً من خلال تدريبه على التعبير عن ذاته وتنمية قاموسه اللغوي.
- ش- تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل.
- ص- معالجة مشكلات الطفل الاجتماعية والنفسية من خلال ما تطرحه القصة.

رابعاً: اللعب:

من ميزة الألعاب أنها تعرض المشكلة على الطفل في موقف معين وتتحده الأمر الذي يجعله يفكر ملياً في الحلول الممكنة وتتجلى مراحل تطبيق اللعبة في مرحلة الإعداد: وفيها يجب مواءمة المكان، والحرص على عدم إثارة الشغب، وتحديد وقت اللعبة، ودراسة اللعبة بدقة، وإعداد قائمة بالخبرات المطلوب اكتسابها، وتهيئة أذهان الأطفال مع إثارة انتباههم، وتوزيع الأدوار وشرح النقاط الصعبة، وتأتي ثانياً مرحلة استخدام اللعبة التربوية ويجب أن يكون هذا الاستخدام هادفاً وتترك المعلمة مجالاً للطفل للوصول إلى الحل، والانتباه إلى الأخطاء التي قد تتكرر من بعض الأطفال، ومراعاة الفروق العقلية، والقبول ببعض الحركة التي قد تصاحب هذا النوع من التعلم، وتأتي ثالثاً مرحلة التقييم وهنا يتم تقييم الأطفال والتقييم بالنسبة للأطفال هنا يكون واضحاً وقد يحكم به الطالب على نفسه دون اللجوء للمعلمة من خلال مستوى أدائه الفردي، والمجموعة التي ينتمي إليها. ورابعاً تأتي المتابعة من المعلمة، ولابد من شروط للتصميم يجب مراعاتها من حيث حصر المهمات وربطها بالموضوع، والاقتصادية، والتنافس، وعند تصميم اللعبة لابد من اختيار الموضوع أو المحتوى، وتحديد الأهداف التعليمية، وتحديد الوقت، وأدوار اللاعبين، والمواد المتوفرة لتنفيذ اللعبة، وتوضيح كيفية فوز فريق من اللاعبين على الفريق الآخر، ثم تجربة اللعبة، وإعداد اقتراحات للمناقشة بعد الانتهاء منها. (فاخوري، 2016، 207-208)

وفي تصميم أنشطة الأطفال اطلعت الباحثة على الأدبيات النظرية في مجال الإدراك والتعلم البصري واتبعت في التصميم ما أكدت عليه الأدبيات النظرية كما يأتي:

أ- **النشاط القصصي:** من خلال استخدام الألغاز المصورة وذلك عن طريق أحداث القصة باستخدام الصور، ثم طرح مهمة تخيلية من خلال وضع الطفل أمام مشكلة ما تواجهها شخصيات القصة في شكل لغز مصور (مثلاً متاهة ، أشكال مختبئة، أشكال دخيلة، أشكال غير منطقية، أشكال غير مكتملة) أو عن طريق استخدام الصور والرسم التخطيطي للأفكار وتشجيعهم على تخيل أحداث المشكلة عن طريق التصميم والتشكيل الذي يعبر عن أفكارهم تجاه المشكلة الرياضية التخيلية، واستخدام الصور في قالب قصصي لاستثارة تفكير الأطفال لاستنتاج وتفسير المعلومات والأفكار المتضمنة في صور القصص بأنفسهم واستخدامها في توليد حلول وبدائل متنوعة للمشكلة المطروحة من خلال القصة، كذل عرض الصورة وسؤال الأطفال حول توقعاتهم فيما يتعلق بالفكرة التي تعبر عنها الصورة وتشجيع الأطفال على توليد أكبر عدد من الإجابات مع تأجيل إصدار الحكم على هذه الإجابات (عصف ذهني). كما في أنشطة أعيد ترتيب أحداث قصة، وما الشئ المفقود حتى تكتمل القصة، أنشطة الشكل والأرضية، والإغلاق البصري، والألغاز البصرية والتي تقيس المعالجة البصرية من خلال المنطق البصري المكاني وعلاقة الكل بالجزء والذاكرة العاملة من خلال المنطق البصري المكاني والقدرة على تحليل المنبهات، واستخدام التشابهات المصورة والتي تساعد على الربط بين مفاهيم وأفكار مألوفة ومفاهيم وأفكار غير مألوفة أو رؤية فكرة مألوفة من منظور جديد، والرسم التخطيطي التقريبي للأفكار ووظف في أنشطة الرحلة التخيلية حيث يطلب من الأطفال أن يرسموا الفكرة المرتبطة بمفهوم النشاط، وتتم مناقشة العلاقة بين الرسوم والفكرة أو المفهوم الذي تناوله محتوى النشاط وهنا لا يتم تقويم رسوم الأطفال من حيث دقتها وواقعيتها وإنما فهم الأطفال، أيضاً تكميل الصور حيث تعرض صور لأشياء فيها بعض الأجزاء المهمة مفقودة وينبغي على الطفل أن يشير إلى الجز الناقص أو يذكر الجزء.

ب- **الأنشطة الفنية و استخدام مواد ملموسة للمعالجة اليدوية:** من خلال طرح مهمة تخيلية لتصميم فكرة فنية من خلال إحدى الصور أو المواد ثم تشجيع الأطفال على استخدام الخامات والأدوات الفنية عن طريق الرسم أو التلوين أو التركيب، أو التشكيل كما في الطباعة باليد والتشكيل بالأعواد .

ت- **أنشطة الرحلة التخيلية واللعب:** عن طريق إجراء معالجات ذهنية بواسطة توليد الأفكار حيث يطلب من الأطفال التحليق في عالم من الخيال وفق قواعد وتعليمات عندما نخبره بها ونتكلم عنها، والمطلوب من منه أن يتخيلها في عقله والقيام بشيء لكن ليس شيئاً فعلياً وإنما في الخيال مع التأكيد على التخيل بهدوء وعدم التكلم أثناء التخيل، وأفضل طريقة للتخيل إغماض العينين حتى تتدفق الأفكار إلى العقل عند طلب شيء والتركيز لرؤية الصورة المتخيلة وكأنها حقيقة.

ثامناً: العمليات المعرفية للتخيل عند الأطفال

1. **الطلاقة التخيلية:** وتعتمد على كم الأفكار سواء التعبيرية أو الذهنية أو تداعي المعاني اللفظية ويتضمن توليد الأفكار التخيلية من البنك الخيالي للطفل ويمكن التعبير عنها: بانسيابية وحرية تدفق الأفكار وتوليدها ، والإجابات والردود المناسبة والمتنوعة.

2. المرونة التخيلية: وتتضمن

- أ- مرونة تخيلية تلقائية: وتشمل الانتقال من فئة تخيلية إلى أخرى
- ب- مرونة تخيلية تكيفية: وتشمل التحول في التخيل تجاه الموقف ويمكن التعبير عنها بالآتي: التعديل والتغيير في أنواع التخيل من ناحية إلى أخرى، إضافة أنواع مختلفة ومتنوعة من التخيل، سعة التخيل.
- 3. **الأصالة التخيلية:** وتتضمن التخيل العادي المتميز بالجدة والتفرد والطرافة وغير المتكرر ويمكن التعبير عنها

بالآتي: حادثة التخيل وتفرده، الردود والإجابات غير العادية. (المغازي، 2017، 7-8)

تاسعاً: مهارات التخيل عند الأطفال:

وقد حددتها (طلبة، 2018) في دراستها كآتي:

1. مهارة استرجاع الصور الذهنية: ذلك النشاط الذي يقوم به المتعلم بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها وإعادة استرجاعها مرة أخرى.
2. مهارة التحولات الذهنية: ويقصد بها إجراء تعديلات على التمثيل الذهني للأشياء (بال حذف، الإضافة، التجميع، التدوير ، الإزاحة، الانعكاس)
3. مهارة إعادة التركيب ويقصد بها إعادة بناء الصور الذهنية لإنتاج معان غير واقعية وجديدة. (26)

عاشراً: العمليات الوجدانية العاطفية للتخيل:

وقد تناولها (الهيئات، 2015): وفقاً لما يأتي:

❖ حب الاستطلاع.

❖ الاستعداد للتعامل مع المخاطر المتوقعة.

❖ تفصيل التعقيد

❖ الحدس. (38)

بينما توسع (المغازي، 2017) في تفصيلها وفقاً للآتي:

1. حب الاستطلاع: وهو سلوك استكشافي أولي موجه نحو اكتساب المعلومات والمعرفة عن طريق الحواس في البحث وحب الفضول والاندفاع نحو المجهول وغير ذلك، والرغبة القوية في معرفة أي شيء مجهول أو مثير ويمكن التعبير عنه بالآتي: الرغبة القوية لمعرفة الأشياء الجذابة والمثيرة والمجهولة، كثرة التساؤلات والنقاش والحوارات، التفكير العميق.
2. حب المخاطرة: ويتضمن القدرة على التأمل، والتنبؤ والحكمة، البصيرة، حساب احتمال النجاح، توقع الفشل والبعد عنه، وحساب عامل الصدفة، والحظ وحب المجهول والمغامرة وتحمل القلق والمجازفة،

ويمكن التعبير عنها بالآتي: حب التأمل والتنبؤ والتوقع للمخاطر، والحمية وعدم الخوف من الفشل والخطأ، وحب المغامرات والمجازفات، وحب المجهول.

3. **تفضيل التعقيد وحب:** وتتضمن الرغبة والاستعداد لقبول التحدي، والتعامل مع التفاصيل لأي موقف أو أي شيء معقد وصعب والمشكلات المعقدة والصعبة ويمكن التعبير عنها: من خلال الاستعداد لقبول التحدي، والتعامل مع كثرة التفاصيل الخاصة بالمواقف والمشكلات الصعبة والمعقدة، إعادة ترتيب مواقف المفوض.

4. **الحدس:** الإدراك الذي يفعله نفاذ البصيرة وسرعة البديهة وفهماً وتميزاً مباشراً للحقيقة والواقع والمعرفة الجديدة عبر المتعلمة المكتسبة أي الإدراك المباشر للأمور في سرعة وفهم يمكن التعبير عنها: من خلال: نفاذ البصيرة حول موضوع معين، والحدس العاطفي التأملي الذاتي، والفهم والإدراك السريع للأمور.

5. **التفصيلات التخيلية (التخييل الموسع)** يعني بأن لكل فكرة تخيلها الخاص بمعنى إثراؤها وتتضمن مجموعة من الإضافات التخيلية المتنوعة والجيدة ويمكن التعبير عنها: بإثراء الأفكار عن طريق التخييل الموسع، الوصف التخيلي لأي فكرة، عرض تفصيلات كثيرة حول أي أفكار أو فكرة معينة. (8-10)

خاتمة:

وهكذا يظهر التخيل كأحد الدعائم الأساسية التي تضم في بناء شخصية الطفل قدراته الإبداعية والعاطفية في مرحلة الروضة؛ فمن خلال ألعاب الأطفال التخيلية والإبداعية يمكن تطوير مهاراتهم الاجتماعية وفهمهم لآفاق التطور، إن فهم هذه القدرة الفطرية يساعد الأطفال على النمو بطريقة غنية وشاملة، فإدراك أهمية التخيل في هذه المرحلة يبرز أنه لا يقتصر على كونه نشاطاً ذهنياً لاستحضار الصور والأحداث السابقة بل يعد آلية فعالة في التعلم، واتخاذ القرار والابتكار والإبداع وهذا يعني ضرورة الاستثمار في المستقبل حتى يصبح الطفل قادراً على مواجهة تحديات الحياة بخيال واسع.

المحور الثاني

الإدراك البصري

تمهيد

أولاً: مفهوم الإدراك البصري.

ثانياً: خصائص الإدراك البصري.

ثالثاً: العوامل المؤثرة في الإدراك البصري.

رابعاً: مراحل الإدراك البصري.

خامساً: قوانين الإدراك البصري.

سادساً: مهارات الإدراك البصري.

سابعاً: العمليات السيكلوجية في الإدراك البصري.

ثامناً: نظريات الإدراك البصري.

خاتمة

تمهيد:

إن الإدراك البصري في مرحلة الطفولة يعد أساساً لتطوير العديد من المهارات الفنية والحركية التي ستؤثر على الطفل الصغير خلال هذه المرحلة، حيث يبدأ الأطفال في تعلم كيفية تفسير المعلومات البصرية من حولهم، مما ينتج قدرة لديهم على التعلم والتفاعل مع العالم المحيط والتعرف على الألوان والأشكال وفهم العلاقات المكانية والمعالجة الدقيقة للتفاصيل وفي هذا الفصل سيتم كشف جوانب مختلفة من الإدراك البصري في مرحلة الطفولة من خلال استعراض مفهوم الإدراك البصري والتمييز بينه وبين المصطلحات التي ترتبط به ارتباطاً وثيقاً، والعلميات السيكولوجية فيه وأبرز النظريات القديمة والحديثة التي حاولت تفسيره مما يهيئ لفهم أعمق لدوره ضمن الإطار العام للبحث.

أولاً: مفهوم الإدراك البصري:

يحمل مدلول الإدراك البصري معان كثيرة تشمل قراءة المعاني من الإشارات الحسية والعصبية التي تأتي من العينين وترجمة الإحساسات وإعطاءها معنى، وهو عملية الوعي للبيئة المحيطة عن طريق اختبار المنبهات التي تأتي من الحواس وكذلك تنظيمها وتفسيرها (بوقصة، 2014، 9) وهناك تعاريف مختلفة للإدراك البصري ومن التعاريف الشائعة ما يأتي:

عرفه فكري العتر: "بأنه القدرة على تنظيم المنبهات الحسية وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة، وذلك من خلال استجابة الكائن الحي البصرية المباشرة المميّزة للملامح التي تمكنه من معرفة العالم المباشر، وتحدد علاقته به. والإدراك البصري عملية إيجابية تتوقف على التقاط المنظومة البصرية للمعلومات، ويصبح ما يستطيع الكائن استخلاصه بالفعل جزءاً أو جانباً مما هو متاح بالفعل (عبد الحافظ، 2016، 228-229)

وعرفه عبد الفتاح رياض بأنه: "عملية كلية غير مجتزأة؛ فالأشكال تفرض وجودها في الإدراك ككل قبل إدراك الأجزاء، وهذه الظاهرة يمكن تطبيقها عند تصميم الرسومات التوضيحية؛ فبعض الأشكال قد تحتاج إلى بيان علاقاتها من الكل الذي يحولها (عبد العظيم وحامد، 2016، 71)

ويعرفه علي السلمي بأنه: "إحساس الإنسان بما حوله واستقباله للمتغيرات والمثيرات ثم فهمها وتحليلها بطريقة معينة (الإحساس والشعور أي استقبال المثيرات والفهم والتصور) ومن خلال الإدراك يتم تصنيف المعاني (المعلومات والأشخاص والأشياء إلى مفاهيم، وهي مجموعات منظمة ومتجانسة من المعاني، كما يتم تكوين المعرفة أي التعرف (أبو النصر، 2017، 71)

ويعرفه عادل عز الدين الأشول بأنه: "قدرة الفرد على تفسير ما يراه ويميز بينه وبين الاستقبال البصري حيث حدد الاستقبال البصري بأنه القدرة على استقبال ما يراه الفرد من خلال القنوات البصرية، ويميز بينه وبين بعض المصطلحات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدراك البصري" ومن ذلك :

❖ **التذكر البصري:** وهو يعني القدرة على الاستدعاء بالصور البصرية بعد مدة من الوقت، والتذكر البصري عادة ما ينتج عنه اضطرابات تعليمية.

❖ **التمييز البصري:** وهو يعني قدرة الفرد على استخدام الحاسة البصرية لتحديد ما إذا كانت الأشياء التي يراها نفسها أو مختلفة، ومدى هذا الاختلاف بين تلك الأشياء.

إن الإدراك البصري هو عملية أساسية في ربط المعنى في المتغيرات البصرية الآتية للعين من الخارج، وقد تم الاتفاق من قبل كثير من العلماء والباحثين على وجود أربعة عوامل إدراكية حسية بصرية تساعد على إتمام عملية الإدراك البصري هي:

1. **الانتقاء الإدراكي البصري:** ويعني التمييز بين المتغيرات التي تظهر أولاً والتي تظهر أخيراً عند النظر للأشكال.

2. **المرونة الإدراكية البصرية:** وتعني التمييز بين الأحجام المتشابهة والأحجام المختلفة، ولهذه المرونة مظهر آخر وهو القدرة على إدراك التشابه بين الاتجاهات والأوضاع التي تحتلها الأشكال والأجسام.

3. **الدقة والسرعة الإدراكية البصرية:** وتعني القدرة والسرعة في تمييز الأحجام والأشكال والألوان والاتجاهات المختلفة.

4. **التركيب الإدراكي البصري:** ويتصف بالقدرة الإدراكية المعروفة باسم الإغلاق البصري، وتتعلق هذه القدرة بالوصول إلى استنتاجات من معلومات بصرية جريئة، ولتقوية هذا الجانب يعرض على الطفل أشياء أو موضوعات أو حيوانات أو أفراد تكون صورها كاملة (كحلة، 2012، 113)

ويمر الإدراك البصري من خلال عمليتين هما:

❖ **عملية البحث البصري:** وتعني محاولة التحديد الدقيق للمنبه الهدف بين المنبهات الأخرى والتي توجد في المجال البصري؛ فمثلاً إذا كنا ننظر إلى مشهد بصري يحتوي عدة أشكال هندسية وطُلب منا تركيز بصرنا على الشكل المثلث نركز عليه، وتلك المحاولات التي قامت بها العينان للبحث عن الشكل من

بين الأشكال الهندسية والتي توجد معه في المشهد البصري تسمى عملية البحث البصري، واتفق العلماء أن عملية البحث البصري تأخذ أربعة أشكال هي:

1. **البحث الخارجي المنشأ:** وهو يحدث لإراديًا للشيء المفاجئ الذي يظهر في مجالنا البصري مثل ظهور ضوء خاطف كضوء البرق مثلاً.

2. **داخلي المنشأ:** ويرجع إلى عملية البحث الاختياري المختصة لمثير معين ذات صفات محددة.

3. **البحث المتوازي:** يحدث عندما يريد الفرد تحديد مثير واحد أو أكثر من عدة مثيرات تشترك معه وتختلف في صفة واحدة أو أكثر من صفات اللون والطول والشكل والحجم.

4. **البحث المتسلسل:** يحدث هذا النوع من البحث عندما يريد الفرد متابعة منبه معين في عدة مراحل أو خطوات خلال مدة زمنية محددة.

❖ **عملية التعرف البصري:** يقصد بها التحديد الدقيق لمنبه من خلال وجود ملامح معينة في هذا المنبه، أو صفات محددة تميزه عن المنبهات الأخرى التي توجد في المشهد اليومي مثل الحواف الخارجية، حيث إن حواف المثلث تختلف عن حواف المربع وكلاهما يختلفان عن حواف الدائرة، وهناك عملية مهمة جداً وهي أننا نتعرف على الشكل من خلال السياق النمط العام لمثيرات المشهد الذي يحتوي عليها الحروف والأرقام والحيوانات والطيور (عبد العظيم وحامد، 2015، 72-73)

وترى الباحثة أن الإدراك البصري جزء من نمو الطفل وتعلمه في مرحلة الطفولة المبكرة، ومن خلال فهم كيفية تطور هذه القدرة يمكن للمربين والمعلمين تصميم مناهج فعالة تدعم التطور الشامل مما يعزز من قدرة الأطفال على التعامل والتفاعل مع العالم من حولهم.

ثانياً: خصائص الإدراك البصري:

يأتي الإدراك البصري بعد الانتباه، وهو يرتبط بوعي المتعلم بما حوله. وتمثل الحواس الخمس أدوات الإدراك البصري لتكوين الصورة الذهنية لدى الفرد؛ فهي تجمع المعلومات وترسلها إلى الجهاز العصبي الذي يرسلها بدوره في صورة نبضات كهربائية وكيميائية إلى المخ، الأمر الذي ينتج عنه الإدراك البصري، ومن أهم خصائص الإدراك البصري ما يأتي:

1. **نسبي وليس مطلقاً:** أي إنه يختلف من فرد إلى آخر.
2. **اختياري انتقائي:** أي إن المخ البشري يميل إلى تنظيم العناصر المرتبطة بالأشياء والظواهر المعروضة أمام الحواس التي تتميز بالوضوح والتنسيق.
3. **منظم:** أي إن المخ البشري يميل إلى تنظيم العناصر المرتبطة بالأشياء والظواهر المعروضة أمام الحواس.
4. **هادف:** أي إن الفرد يميل إلى الإدراك البصري لإشباع حاجاته وميوله ودوافعه للتعلم والمعرفة.
5. **عملية دائرية:** أي إن خطوات الإدراك البصري متداخلة ومتفاعلة حيث تبدأ بالاختيار ثم التنظيم ثم التفسير لعناصر المثيرات البصرية في صورة دائرية.
6. **يتأثر الإدراك البصري بالإطار الثقافي والتعليمي للفرد** (عامر، 2015، 117)
7. **يسبق التعلم:** أي إن إدراك المشاهد للأشكال والأشياء من حوله يسبق تعلمه عنها ومنها.
8. **كلي:** أي إنه عملية غير مجزأة إذ تفرض الأشكال وجودها في إدراك المشاهد ككل تام قبل أن يدرك أجزائها التفصيلية (الجهني، 2018، 34-35)
9. **بمنزلة عملية استدلال:** إذ في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، ما يدفع النظام الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات.

10. **عملية تصنيفية:** فالنظام الإدراكي يعمل على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع

خصائص الأشياء الجديدة، الأمر الذي يسهل عملية تصنيفها وإدراكها، فالطفل الذي لم ير طائر الهدد

سابقاً من السهل عليه إدراكه على أنه طائر نظراً لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور.

11. **عملية تكيفية:** إذ يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه، والتركيز على المعلومات

الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين، أو التركيز على جوانب وخصائص معينة في ذلك الموقف.

12. **عملية أوتوماتيكية:** إذ تتم على نحو لاشعوري، ولكن نتائجها شعورية فلا يمكن ملاحظة عملية

الإدراك أثناء حدوثها، ولكن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر أو غير مباشر (الفلفلي، 2013،

167-177)

13. **الثبات:** إن الإدراك لا يتغير بتغير موقع المنبه الخارجي أو بحركته، أي لو تم تغيير موقع السيارة إلى

مكان آخر فإن عملية الإدراك لن تتغير (عبد العظيم وحامد، 2016، 62)

وترى الباحثة أن الإدراك البصري هو عملية معقدة تتضمن عدة خصائص تجعلها مرنة وفعالة في التعامل

مع العالم المتغير من حولنا، وهذه العوامل تتضافر لتساعد على تنظيم المعلومات البصرية وتفسيرها.

ثالثاً: العوامل المؤثرة في الإدراك البصري:

هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على الإدراك البصري، أو تقدم مؤشرات ودلائل لتحسينه، منها ما

يتعلق بطبيعة المثيرات الحسية التي يتعامل معها الطفل في بيئته، وعدد من هذه العوامل خاص بالطفل المدرك

نفسه، أو ما يطلق عليها بالعوامل الخارجية والذاتية، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا ماهي هذه العوامل المؤثرة في

الإدراك البصري؟ وهل تعمل منفصلة عن بعضها؟

يتأثر الإدراك البصري بنوعين من المؤثرات:

أولاً: داخلية ذاتية.

ثانياً: خارجية موضوعية.

أولاً: المؤثرات الداخلية الذاتية: تعكس هذه المؤثرات الفروق الفردية بين الأطفال في إدراكهم للموضوع الواحد، وذلك كون الطفل لا يستجيب للبيئة الفيزيائية كما هي في الواقع وإنما يستجيب لها كما يحسها ويراهها ويدركها، وهذا يسمى بالبيئة السيكولوجية التي تتبها سلوك الطفل وتدفعه إلى الفعل المعرفي، وتتعلق بحالته الداخلية المرتبطة بالتوقعات والدافعية والميول والعواطف و الانحيازات والخبرة السابقة (بوقصة، 2014، 11)

1. **الدافعية:** يتأثر إدراك الفرد عموماً في ضوء دوافعه وحاجاته، إذ غالباً ما يسعى الأفراد إلى تفسير الكثير من الحوادث أو المثيرات اعتماداً على وجود دافع أو حاجة لديهم، فعلى سبيل المثال ينزع الفرد الجائع إلى تفسير الأشياء أو المثيرات، ولا سيما تلك الغامضة منها، على أنها أشياء ترتبط بالطعام، ففي هذا الصدد وجد مورفي (Morphy, 1975) أن الفرد الجائع يدرك الصور الغامضة التي تعرض عليه أنها أشياء ترتبط بالطعام (الزغول والزغول، 2014، 131)

2. **الانتباه:** وهو أن يجعل الفرد موضوعاً ما في بؤرة مجاله الإدراكي أو بؤرة شعوره، والانتباه بهذا المعنى استعداد معرفي عام يوجه شعور الفرد نحو عناصر معينة في المجال الإدراكي، وانتباه الفرد نحو الموضوعات المحيطة به له مستويات أو درجات؛ فالموضوع أو العنصر الذي يستأثر بانتباه الفرد بصورة كاملة يحتل بؤرة الشعور. أما الموضوعات القريبة من هذا الموضوع والتي تكون في مجال الإدراك أيضاً فإنها تكون هامش الشعور أما الموضوعات التي لا ينتبه إليها الفرد في لحظة معينة فإنها تصبح خارج الشعور أو خارج المجال الإدراكي، وتتناوب الموضوعات احتلال البؤرة والهامش فالانتباه عملية إرادية فعندما يريد الفرد أن يدرك أو يتعرف على بعض الموضوعات في مجال معين، فهو يركز شعوره على هذه الموضوعات أما الموضوعات الأخرى التي لا تثير انتباه الفرد فتكون خارج الشعور، أو على هامش الشعور، ومن ثم تقل فرصة إدراكها (كفاي وسالم، 2012، 110-111)

3. **درجة الخبرة السابقة والألفة بالمثيرات:** فكلما زادت درجة خبرة الفرد المدرك بالمثيرات الحسية التي يتعرض إليها، كلما زادت قدرته على التعامل مع هذه المثيرات وتحليلها وفهمها (العتوم، 2012، 116) فالتعلم والخبرة يؤثران بشكل كبير في الإدراك، ذلك أن الخبرة السابقة للفرد تساعد غالباً على توقع

المعاني التي تحملها المنبهات وأثرها على المواقف المستقبلية، وقد أجمعت البحوث على ضرورة أن يكون الفرد قد خبر وألف وعرف البيئة التي يعيش فيها، وذلك حتى يمكنه إدراك منبهاتها بصورة صحيحة كما يجب أن يتفاعل الفرد ويتعامل معها حتى تنمو مهاراته الإدراكية (بوقصة، 2014، 13)

4. **الحالة المزاجية:** تؤثر الحالة المزاجية في إدراك الفرد للمثيرات ويختلف إدراك الفرد للمثيرات حسب أوقات مختلفة في أوقات اللعب، والتعب، والسعادة، والحزن، ويرتبط بها إدراك المثير، فمثلاً إذا كان الفرد في حديقة عامة وكان في حالة نفسية جيدة ورأى مجموعة من الأطفال يلعبون فإنه يرى لعبهم هنا مرحاً وترويحاً، وأما إذا كان في حالة نفسية سيئة فسيرى نشاطهم هذا بأنه عبث واستهتار وإزعاج للغير (يوسف، 2011، 92)

5. **الميول والاتجاهات والتحيزات الشخصية:** فالانتباه إلى المثيرات يكون محدوداً إذا لم تكن منسجمة مع اتجاهاته، إيجابية كانت أو سلبية (الجهني، 2018، 35) وميول الفرد تؤثر في توجيه إدراكه لمثيرات معينة، فعلى سبيل المثال في معرض للكتب قد يدرك الفرد عناوين بعض الكتب بطريقة تتعلق بميوله نحو ميادين معينة، أو تجد الفرد أمام شاشة التلفزيون يدرك إعلانات معينة تلبي ميوله واتجاهاته بصورة جيدة (يوسف، 2011، 93)

6. **التهيؤ العقلي والتوقعات:** يعد التهيؤ أو التوقع العقلي من العوامل التي توجه الإدراك، إذ تصبح التوقعات بمنزلة موجّهات للبنى العقلية التي تشارك في تحقيق الفهم للمثيرات القادمة، حيث يتم تركيز الانتباه على هذه المثيرات في ضوء هذه التوقعات. والتهيؤ أو التوقع هو بمنزلة مخطط عملي يضع التفكير في قالب محدد سلفاً، مما يجعل الفرد يرى صفات محدودة في المثير ويهمل صفات أخرى قد تكون على درجة عالية من الأهمية (العتوم، 2012، 116-117)

ثانياً: المؤثرات الخارجية أو الموضوعية: تتباين خصائص المثيرات الخارجية تبايناً شاسعاً وقد تتغير مع تغير المواقف التي توجد فيها، فنكسب خصائص معينة من سياقات معينة، وفيما يأتي عرض لأهم هذه العوامل:

شدة المثير: تمثل شدة المثير عاملاً مؤثراً في تحديد ما سوف يتم الانتباه إليه، ومن ثم ما سوف يُدرك فالأصوات القوية والأصوات العالية كلها تمثل مؤثرات قوية تمكن من الأعضاء الحسية، وتوجه الإدراك وجهة معينة (الفلفلي، 2013، 178)

1. **عامل التقارب:** ومؤداه أن الأشياء المتقاربة في المكان أو الزمان يسهل إدراكها كصيغة متكاملة مكونة من شكل أو أرضية؛ فالنقط المرسومة كل زوج على حدة ندرك كل زوج كوحدة ولا ندركها نقطة نقطة، وأسنان المشط ندركها ككل واحد وليس سنة سنة وذلك بسبب التقارب القائم بين كل منها (الداهري، 2011، 389)

2. **حجم الأشياء المدركة:** كلما كان حجم الشيء المدرك كبير الحجم كلما كانت فرصة إدراكه أكبر فمثلاً عند زيارة مصنع معين تكون الآلات الكبيرة الحجم أكثر رؤية للزائر من الآلات الصغيرة، وكذلك الحال في مجال الإعلان فكتابة الإعلان في صفحة كاملة بالصحيفة اليومية توفر فرصة كبيرة لإدراكه بدرجة أكبر من الإعلان في سطور قليلة.

3. **التناقض والاختلاف في الأشياء المدركة:** يقضي مبدأ التناقض بأن المثير الخارجي الذي يكون ضد الأشياء المألوفة أو المتوقعة سوف ينال درجة أكبر من الانتباه (القاضي، 2015، 77)

4. **اللون:** فالألوان المشرقة أكثر جاذبية وإثارة للانتباه من الألوان الداكنة، فتستخدم في الوسائل الألوان الرئيسية (أحمر، أزرق، أصفر) مع تدرج هذه الألوان.

5. **السرعة:** فكلما ازداد الفرق في السرعة بين جسمين ازداد الانتباه وازدادت قوة الإدراك والعكس صحيح.

6. **الشكل والأرضية:** فكلما ازداد الفرق بين الشكل والأرضية ازداد الانتباه وقوي الإدراك، مثال ذلك الأرضية الرمادية لا تساعد على جذب الانتباه، ومن ثم لا تساعد على الإدراك بينما إذا كان هناك تضاد في الألوان بين الأرضية والصورة فهذا يساعد على الانتباه ويقوي الإدراك، لذا يفضل التضاد اللوني أكثر من الانسجام (الطيبي وآخرون، 2018، 163).

7. **الانغلاق:** حيث نجد أن الفرد يدرك الأشياء والأشكال على أساس أنها ليس فيها فراغات، بل متكاملة مع بعضها شديدة الارتباط، كوحدة بصرية متكاملة وليس فيها فواصل بين الأشكال.

8. **الاستمرارية:** وتعني تتابع المثيرات وترابطها، بعضها مع بعض في سلسلة واحدة وتناسقها من السهل إلى الصعب، ومن المبسط إلى المعقد، بحيث تعطي إحساساً للفرد بإدراك المثير كوحدة ليس فيها اختلاف أو تشتيت؛ فنجد المثيرات المتتابعة سواء في الأشكال أو اللون أو الحجم أو الخصائص، فتعطي إدراكاً لما يراه الفرد بصورة جيدة (كحلة، 2012، 115-116)

9. **تكرار المثير:** يؤدي تكرار المثير إلى جذب انتباه الفرد، فمثلاً عندما يجد الفرد المثيرات في أكثر من مكان متكررة أمامه كثيراً يدركها بصورة إيجابية، ومثال على ذلك الإعلانات والأشكال على مساحات كبيرة، وفي أكثر من مكان، وبصورة بارزة، تدخل في حيز الإدراك لدى الفرد.

10. **موضوع المثير:** كلما كان المثير موضوعاً يثير انتباه الفرد واهتمامه كان أسرع للإدراك، فنجد أن إدراك الفرد للنصف الأعلى من الجرائد أكثر من نصفها الأسفل. والقراءة عندما تكون من اليمين إلى الشمال إدراكها أسهل باللغة العربية، وإدراك المثير الحسي أكثر من المجرد أو المعنوي، وإدراك الألوان الأساسية أكثر من الألوان الفرعية (يوسف، 2011، 91)

وترى الباحثة أن الإدراك البصري هو عملية ديناميكية تتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل الداخلية والخارجية، وهذه العوامل تتداخل لتشكل الطريقة التي يمكن بها رؤية العالم من حولنا.

رابعاً: مراحل الإدراك البصري:

لا تختلف مراحل الإدراك البصري كثيراً عن مراحل الإدراك السمعي إلا في جهاز الإبصار (إحساس، انتباه، إدراك) أي إن الخطوة الأولى في التعرف على مكونات البيئة هي الإحساس، وهذا الإحساس هو أساس الفكر والمعرفة؛ فعن طريق الإحساس نعي ما حولنا ونشعر بما يحيط بنا، ويراد بالإحساس الطريقة التي تؤثر فيها محتويات البيئة في شعورنا، ويتم هذا التأثير عن طريق الحواس المعروفة التي تستقبل المثيرات وتنقلها إلى

مراكزها بالمخ، لكي تعطي تعليماتها بالاستجابة لها وفقاً لخصائصها لكي تحقق نوعاً من التكامل الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي للفرد في علاقته بنفسه وبالواقع، فالإدراك إذاً هو عملية عقلية معقدة تسبقها عمليات أخرى كالانتباه والإحساس؛ فهذه العملية تُمكن الفرد من التعرف على البيئة ولكن من خلال الاختيار والتنظيم والتفسير عن طريق الحواس المعروفة لدى الكائن الحي، ووفقاً لخبرات الشخص السابقة وحاجاته واهتماماته وخصائص شخصيته بصفة عامة (رسلان، 2010، 85)

ويمكن تلخيص مراحل الإدراك البصري كالآتي:

1. **استقبال المثير:** وفيه يتم استقبال المثير عن طريق مشينة العين؛ فتستقبل الأشعة الضوئية المنعكسة من الشكل المراد إدراكه كمثير بصري، فتقوم الشبكة بنقلها إلى الخلايا العصبية ليبدأ انتباه الفرد لاستقبال مثيرات بصرية ذات معالم وخصائص ومعنى محدد (في أبعاده ولونه وموقعه في الفراغ وكمية الإضاءة التي يعكسها)
2. **تحويل المثير البصري ونقله:** يتم تحويل المثير البصري الذي تم استقباله إلى نبضات عصبية خاصة تحمل معنى محدداً، ثم نقل تلك النبضات العصبية خلال مسار العصب البصري بالمخ إلى مراكز إدراك المعلومات البصرية ومعالجتها بالقشرة المخية.
3. **تحليل المثير البصري وإدراكه:** تمثل عملية تحليل خصائص المعلومات، والمعنى الذي يتضمنه المثير البصري، وإدراك ذلك كله، مرحلة مهمة في تكوين البناء المعرفي والمعلوماتي للفرد، وفي تلك المرحلة يقوم الفرد ويفهم المعلومات البصرية والأشكال المعروضة أمامه، ليعطي لها معنى ذا دلالة محددة، يستخدم الفرد تلك المعلومات في الموقف الحالي أو في المستقبل بعد تخزينها في الذاكرة البصرية، واسترجاعها بهدف استخدامها مرة أخرى (المرجع السابق نفسه، 86)

ونرى نوايسة (2007) أن الإدراك يمر بمراحل أساسية متوالية هي :

1. **مرحلة الإدراك المبهم:** وهي مرحلة المعرفة الأولية لبيئة التعلم.

2. مرحلة إدراك ما هو كائن: أي موجود في مجالي الحس والبصر.
3. مرحلة الوعي التام بالشيء المدرك وتفصيلاته.
4. مرحلة التحديد وتفهم المعنى: أي الاستيعاب للمدركات البصرية على هيئة أشياء موضوعية، وليست ذاتية (الفريجات، 2014، 40)

خامساً: قوانين الإدراك البصري

1. الكل أكبر من مجموع أجزائه يعود الفضل لمدرسة الجشطالت في اكتشاف قوانين الإدراك، ومنها القانون السابق (الكل أكبر من مجموع أجزائه) ومعنى ذلك أن الإنسان يدرك الشكل كوحدة كلية مثلاً لا يرى أسنان المشط سنة سنة بل كوحدة واحدة، ولا ندرك الكلمات كحروف منفصلة وإنما كوحدة كلية (داوود، 2015، 64)
2. قانون التماثل أو التشابه: عندما يقوم الفرد بإدراك صورة يجمع العناصر التي تشبه بعضها (النوايسة: 2013، 161) إذ يدرك المثيرات التي تبدو متشابهة من حيث اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة على أنها وحدة واحدة (العتوم، 2012، 114)
3. قانون الشكل والأرضية: وينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وفقاً لتنظيم الشكل والأرضية، بمعنى أن الإنسان ينظم الأشياء التي يراها إلى شكل وأرضية، حيث يتحدد الشكل بالحواف المحيطة به التي تميزه، بينما تكون الأرضية هي الخلفية التي تقع خلف الشكل وهي دون حواف، وقد حدد العلماء والباحثون العلاقة بين الشكل والأرضية بأربعة عوامل رئيسة هي أن:
 - ❖ الشكل له حواف تحيط به وتميزه منها: تكون الأرض بلا حواف وليس لأشكال محددة.
 - ❖ الأرضية تقع دائماً خلف الشكل.
 - ❖ الشكل أسهل وأبسط في إدراكه في الأرضية؛ لأن حوافه تجعل له معنى إدراكياً من السهل تذكره.
 - ❖ تباين الشكل عن الأرضية في درجة النصوص حيث يكون إما أكثر نصوعاً أو أقل (يوسف، 2011، 95،

4. **مبدأ التقارب:** فالكائن يدرك الأشياء المتقاربة مكاناً باعتبارها تكوّن مجموعة واحدة، بعكس الأشياء المتباعدة حيث ندرك النقط أعمدة رأسية وليس كصفوف؛ لأن المسافة التي تفصل بين النقطة والتي تقع أسفلها وأعلاها أقل من المسافة التي تفصل بين النقطة والتي تقع على يسارها أو يمينها (كفاي وسالم، 2012، 115)

5. **قانون الإغلاق:** ويشير هذا القانون إلى ميل الأفراد إلى إكمال المثيرات الناقصة، فمعظم الناس يستطيع قراءة خط الآخرين، مع أن هنالك أحرفاً ناقصة في كتابتهم، أو يرى المثلث أو الدائرة كاملة مع أنهما ناقصان هندسياً (العنوم، 2012، 115)

وترى الباحثة أن هذه القوانين هي دليل على الكيفية التي ينظم بها العقل البشري المعلومات البصرية بطريقة منهجية وتلقائية، وفهم هذه المبادئ بشكل صحيح واستخدامها يمكن أن يؤدي إلى تصميمات بصرية فعالة وجذابة، كما أن الوعي بهذه القوانين يمكن أن يساعد في تحسين الاتصال البصري.

أما بالنسبة لقوانين الإدراك البصري وربطها بمنهج رياض الأطفال تقترح الباحثة بعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة الآتي :

❖ **قانون التقارب:** يمكن للمعلمة أن توظف هذا القانون من خلال أنشطة التصنيف والفرز كأن يصنفوا الأشياء بناء على حجمها أو قربها وبعدها عن بعضها البعض.

❖ **قانون التشابه:** هذا القانون يمكن أن يعزز لدى الطفل القدرة على الملاحظة ويعمق المفاهيم الرياضية البصرية من خلال توظيف المعلمة لأنشطة تتطلب من الطفل مطابقة الأشكال مثلاً أو فرز الألوان مثلاً جميع الأشكال الهندسية ذات الشكل نفسه أو اللون نفسه.

❖ **قانون الإغلاق:** فاستثمار المعلمة لأنشطة تطلب فيها من الأطفال استخدام خيالهم لإكمال صور أو اشكال غير مكتملة من خلال تقديم أو عرض (صور ورسومات) تحوي أجزاء مفقودة يمكن أن يعزز لدى الأطفال الإدراك البصري والتفكير الإبداعي.

❖ قانون الاستمرارية: وفقاً لهذا القانون يمكن للمعلمة أن تحسن مهارات التنسيق بين اليد والعين وتعزز القدرة على التفكير التحليلي لدى الطفل من خلال توظيف أنشطة تتطلب تتبع الخطوط أو رسم الأشكال.

❖ قانون الشكل والخلفية: وفقاً لهذا القانون يمكن للمعلمة استخدام أنشطة تتطلب من الطفل التعرف على أشكال أو صور مخبأة في خلفيات معقدة بما يعزز لدى الطفل بشكل أو بآخر تطوير تركيزه البصري وتمييز التفاصيل في البيئة المحيطة.

كما وتقترح الباحثة آلية ربط قوانين الإدراك البصري بمنهج رياض الأطفال كالآتي:

- ❖ تصميم المواد التعليمية: بما يضمن جذب انتباه الأطفال وتحفيزهم على التعلم.
- ❖ تصميم الأنشطة التعليمية بطريقة تعتمد على الإدراك البصري بما يعزز العد والفرز والتعرف على الأشكال وإيجاد الاختلافات بين الصور أو تركيب الأشياء بناء على خصائص معينة.
- ❖ استخدام الألعاب التعليمية: التي تساهم في تطوير الإدراك البصري، وتعزيز التفكير الناقد لدى الطفل مثل ألعاب البازل ومطابقة الأشكال وإكمال الألغاز البصرية.
- ❖ استخدام الأنشطة البصرية والحركية التي تعزز معالجة المعلومات البصرية معاً كأنشطة الرسم والتلوين أو تجميع الأشكال.

أما فيما يتعلق بمنعكسات قوانين الإدراك البصري على تعلم الطفل فترى الباحثة بعد مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات ذات الصلة ما يأتي:

- ❖ تنمية التفكير المنطقي وتعزيز قدرات الأطفال على التحليل والتصنيف خاصة عندما تطبق المعلمة قوانين الإدراك البصري مثل التقارب والتشابه.
- ❖ تعزيز الذاكرة البصرية واسترجاع المعلومات من خلال استخدام أنشطة التخيل وإكمال الأشكال كما في قانون الإغلاق.

❖ تطوير الإبداع والخيال.

❖ وتحسين الإدراك المكاني والقدرة على فهم العلاقات بين الأشياء في الفضاء المحيط بهم (قانون الاستمرارية والشكل والخلفية).

سادساً: مهارات الإدراك البصري:

1. التمييز البصري: يشير إلى القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة لشكل ما عن بقية الأشكال المتشابهة والمنافسة له من ناحية اللون، والشكل، والنمط، والحجم، ودرجة النصوص، ومن أمثلة ذلك أن يستطيع طفل ما قبل المدرسة أن يميز بين الحروف المتشابهة، كأن يميز بين الحرفين (N, M) وهكذا بالنسبة للأرقام والحروف والكلمات والصور والأشكال والرسومات، ويشير جونسون (Johnson) إلى أن التمييز البصري يعني القدرة على التمييز بين شيئين ويتضمن ثلاث مهارات، وهي التمييز الناجح أو التمييز بنجاح، والتمييز الفوري أو اللحظي، والتعرف والتمييز المتتابع، والتمييز اللحظي هو الذي يتعلق بقدرة الفرد على تحديد ما إذا كانت مجموعة من الأشياء توجد أمامه مختلفة أم متطابقة أم متشابهة، أما التمييز المتتابع فإنه يفيد أو يعني أن يرى الطفل عدداً من الأشياء ثم ترفع من أمامه، وبعد ذلك نري الطفل شكلاً أو شيئاً ثم نسأله هل هذا الشيء ضمن الأشياء التي تم عرضها عليك؟ أو أن يحدث العكس كأن نري الطفل كلمة مثل "بات" ثم نقوم بعرض سلسلة من الكلمات المشابهة لهذه الكلمة ويوجد بينها الكلمة ذاتها، ثم نطلب من الطفل أن يضع دائرة حول الكلمة المقصودة من بين البدائل التي أمامه، أما عن مهارة التعرف الإدراكي وهي المهارة التي يمكن أن يتم تكشف واقعها لدى الطفل وذلك من خلال عرض مجموعة من الكلمات على السبورة ثم يسأل أن يحدد كلمة "بات" مثلاً من بين الكلمات المكتوبة أمامه على السبورة، وتعد عملية التعرف هي الأصعب مقارنة بالمهارتين السابقتين لأنها تتطلب تعليماً مسبقاً (السيد، 2008، 269-271)

ويذكر يوسكين (Ysiskin, 1982) أن مهارة التمييز البصري تحتوي مجموعة من المهارات الفرعية وهي متدرجة كالآتي:

❖ **التعرف على الشكل البصري:** وفيه يتعرف الطفل على الشكل البصري من مظهره العام ويميزه ككل، ولا يعرف شيئاً عن الخصائص، فمثلاً الشكل مستطيل لأنه يشبه الياصة، ولا يستطيع الطفل من خلال هذه المهارة الربط بين الخصائص، كما أنه لا يعرف العلاقات بينها.

❖ **التحليل أو الوصف:** ويقصد به قدرة الطفل على تحليل الشكل بدلالة مكوناته، والعلاقات بين هذه المكونات، كما يعتمد صفة مميزة لكل فئة من الأشكال بشكل تجريبي، كما أنه يقارن بين الأشكال بالاعتماد على الخصائص وليس الشكل العام.

❖ **الترتيب والعلاقات:** مهارة يقوم الطفل من خلالها بترتيب الأشكال بشكل منطقي كما أنه يقوم باستنتاجات بسيطة، ويتمكن من تصنيف الأشكال بشكل هرمي بتحليل خصائصها.

❖ **التجديد أو فوق الرياضي:** من خلال هذه المهارة يتمكن الطفل من فهم ضرورة التجديد الصارم، حيث يكون باستطاعته أن يجري استنتاجاً مجرداً، ويكون قادراً على تحليل الاستنتاجات بين المسلمات، والتعريفات كما يمكن من خلال هذه المسلمات استعمال مسلمات جديدة بالاعتماد على النظام الهندسي للشكل.

❖ **الاستنتاج الشكلي:** وهي مهارة تمكن الطفل من فهم أهمية الاستنتاج لما تقدم بالتمييز بين العناصر غير المعروفة والمسلمات (عامر والمصري، 2016، 85-86)

2. **إدراك العلاقات المكانية:** والمقصود بها إدراك العلاقات المتعلقة بوضع الأشياء في الفراغ، وهي من أهم الأسس التي يقوم عليها تعلم الطفل، وبخاصة تعليم الرياضيات والتصميمات الهندسية والبيولوجية والرسم. (محمود، 2017، 100-101)

وتُعد سلامة عمل الدماغ بمراكزه ووظائفه من أهم العناصر التي تؤثر في اكتساب مفهوم الفراغ لدى الطفل؛ فالعمليات الذهنية التي تحدث في الدماغ تتداخل بواسطة النضج العصبي، التي تعتبر ضرورية في ترسيخ المكان لدى الطفل، حيث أن الشق الأيمن يعتبر مركزاً لإعادة تنشيط الصور الخاصة بالتعرف على الموضوعات والأماكن والأشخاص، كما أكد دون (Dunn) على وجود مركز جغرافي الجزء الأيمن وهذا ما أكدته الدراسات

التشريحية العصبية بعد ذلك، فسلامة هذه الأجزاء يؤدي إلى إدراك مفهوم المكان بصورة واضحة، أما إذا كان هناك خلل في هذه المراكز أو وظائفها، فيتسبب بدوره بخلل في إدراك المفاهيم الخاصة بالفراغ (وهبة، 2018، 73)

إذ تناولت دراسة (Kos & Kos, 2023) تجارب معلمات رياض الأطفال في برامج التطوير المهني لمهارات التوجه المكاني، وأكدت الحاجة إلى المزيد من البرامج أثناء الخدمة لتقييم الطفل باستخدام مسارات التعلم والأنشطة التعليمية لتحسين مهارات التوجه المكاني وتبسيط الضوء على إمكانات برامج التطوير المهني القائمة على مسارات التعلم في تعزيز التدريس الفعال لمهارات التوجه المكاني مع تحديد مجالات التحسين الإضافية في تعليم المعلمين.

3. الإغلاق البصري: مكون إدراكي يشير إلى قدرة الطفل على معرفة الصيغة الكلية من خلال صيغة جزئية، أو معرفة الكل حين يفقد جزءاً أو أكثر من هذا الكل، كاستكمال الأجزاء الناقصة في كلمة من الكلمات أو صورة من الصور، وهذه العملية لها علاقة واضحة بعملية القراءة بصفة عامة. (العبودي، 2016، 135)

4. سرعة الإدراك البصري: وهي تلك المدة الزمنية المطلوبة حتى تتم عملية الاستجابة من قبل الطفل للمثيرات الحسية البصرية، والتعرف إليها وإعطاءها معانيها ودلالاتها، وسرعة الإدراك هي التي تمكن الطفل من القراءة الصحيحة والكتابة السليمة، وتعلم الرياضيات بيسر وسهولة مما يزيد من فاعلية التعلم. (البطاينة وآخرون، 2009، 109)

5. تمييز الشكل والأرضية أو الشكل والخلفية: وتعني القدرة أو الفصل بين الشكل والأرضية أو الخلفية المحيطة به، وترتبط بالانتقائية في الانتباه وسرعة الإدراك، وقد صاغ هذا المبدأ روبن (Rubin) وهو أحد أعضاء مدرسة الجشطت، ووجد أن الدماغ يدرك المشهد البصري من خلال التمييز بين الشكل والأرضية استناداً إلى العديد من الإشارات التي تتصف بأنها احتمالية، وأن تحديد الشكل والأرضية هو أمر نسبي يختلف باختلاف ظروف الرؤية فإن ما ينظر على أنه شكل في موقف ما قد يصبح هو ذاته أرضية في موقف آخر. (معوض، 2019، 25)

6. التآزر البصري الحركي: وهو القدرة على التحكم في جزء أو أكثر من أجزاء الجسم عند استخدامها في القيام بالحركات المعقدة، ودمج هذه الأجزاء للقيام بنشاط حركة معين، يتميز بالسلاسة والنجاح. وقد يتضمن هذا النشاط نوعاً من التآزر بين العين واليد أو بين الرجل أو العين، والتآزر البصري الحركي نشاط يتميز بنوع من الاتساق تتحكم فيه أجزاء مختلفة من الجسم والحواس، وبخاصة حاسة البصر، وقد يكون التآزر البصري الحركي على نوعين: نوع يتعلق بالتآزر البصري الحركي الذي يستخدم فيه المفحوص اليد أو الرجل المفضلة لديه، والنوع الآخر هو التآزر البصري الثنائي الذي يستخدم فيه المفحوص اليدين أو الرجلين معاً أو أحد اليدين أو الرجلين معاً عند القيام بالأداء الحركي، وتعد القدرة على تحقيق التآزر بين الإدراك والحركة مهارة أساسية ومطلوبة، وحقيقة أن بياجيه سمى المرحلة الأولى من النمو العقلي المعرفي المرحلة المبكرة الحسية يدل دلالة واضحة على الأهمية التي يوليها للخبرات الإدراكية الحركية المبكرة، وقصور الاستثارة الإدراكية الحركية عند سن صغيرة قد يؤخر النمو العقلي. (رسلان، 2010، 87)

7. الذاكرة البصرية والتصور: تعمل الذاكرة البصرية على استرجاع الصور البصرية التي تم تعلمها مما يسهل أمام الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة استذكار صور الحروف والكلمات مما يسرع عملية قراءتها. (البطاينة وآخرون، 2009، 110)

وترى الباحثة أن مهارات الإدراك البصري ليست مجرد مجموعة من القدرات المرتبطة بالبصر بل هي عناصر أساسية لتطوير الطفل بشكل عام، وتعزيز هذه المهارات في الطفولة المبكرة يضمن للطفل بداية قوية في مسيرته التعليمية ويؤهله لمواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية بثقة ونجاح.

وقد اعتمدت الباحثة في تصميم البرنامج التدريبي على هذه المهارات الأساسية وضمنها مجموعة من المهارات الفرعية، ففي مهارة الذاكرة البصرية تم ربطها بمهارات فرعية وهي (تحديد الشيء المفقود أو إكماله، وإعادة ترتيب قصة مصورة، وتذكر الأشياء والأسماء المعروضة عليه، وإكمال البزل، واستدعاء المعلومات وتذكر أماكن الأشياء)، وفي مهارة العلاقات المكانية تضمنت المهارات التالية (إدراك مواضع الأشياء والتعرف على العلاقات

المكانية بين الأشياء، وإدراك مفاهيم يمين ويسار وفوق وتحت وأمام وخلف، والتعرف على الاتجاهات، ووضع الأشياء في الفراغ)، أما مهارة التمييز البصري فقد تم تضمينها (تمييز الشكل واللون والحجم والمطابقة، واستخراج الاختلاف بين الصور، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف وإكمال رسم غير مكتمل وحل الألغاز)، أما التمييز بين الشكل والأرضية فضُمَّت مهارات استخراج مثيرات رئيسية من صور تحوي اشكالاً وخلفيات واستخراج شكل مطابق لشكل معياري وتمييز شكل محدد من الكل ومعرفة الكل حين يفقد جزء من هذا الكل، أما الإغلاق البصري فقد ضُمّن إكمال الأشكال الناقصة، والإغلاق البصري للأشكال الهندسية والخروج من المتاهات والإغلاق البصري للصور.

سابعاً: العمليات السيكلوجية في الإدراك البصري:

يتأثر الإدراك كعملية عقلية معرفية بالعمليات السيكلوجية ومن هذه العمليات:

1. **الأولية والحادثة:** وهي تعني أن معظمنا يتأثر حسب درجة وقع المثير كتجربة مباشرة، ومثال على ذلك

لو أن أحد الأفراد سافر في رحلة ترفيهية إلى جهة ما، وصادف أن واجهته متاعب قاسية في بداية

الرحلة ذات وقع مؤثر وبالع على نفسه، فالتصور الغالب هو أن يكون لديه أثر سيء، أما أن يكون فيما

لو تركت الفترة الأخيرة من الرحلة انطباعاً حسيماً لديه، وكانت ذات وقع محبب فإن التصور النهائي لديه

هو أثر حديث (ابراهيم، 2010، 199)

وهنا يمكن الاستنتاج بأن الأولوية والحادثة يساهمان بشكل كبير في الإدراك والتعلم ولهما دور مهم في

فهم كيف يتعلم الطفل ويدرك العالم من حوله، فالمعلومات التي يتلقاها الطفل في البداية لها تأثير قوي

على إدراكه خاصة عندما يتعرض لمعلومات جديدة مما يجعل التذكر أسهل لديه.

2. **التنبؤية الإشباعية للذات:** وذلك عندما نتنبأ بشيء ما وتأتي النتائج مصدقة لتنبؤاتنا، حيث نعتقد بعض

الصفات والمعتقدات عن بعض الأشخاص، وعند تعاملنا معهم ونحن محملون بهذه المعتقدات عنهم.

فإننا نحاول اختلاق أفعال نجبر بها هؤلاء الأشخاص على التصرف بطريقة تتطابق مع ما نحمله عنهم من أفكار، ومن ثم يحققون تنبؤاتنا المشبعة لذواتنا (يوسف، 2011، 84)

وترى الباحثة أنه يمكن توظيف هذه العملية في منهج رياض الأطفال باستخدام أنشطة قائمة على توقع النتائج.

3. **التوكيدية الإدراكية:** وهذه العملية تعني أننا غالباً نسعى إلى رؤية ما نود رؤيته فنحن ننظر إيجابياً إلى من نحب وبشكل مبالغ فيه أكثر من أولئك الذين لانحمل تجاههم نفس الدرجة من الإيجابية.

وهنا يمكن الاستنتاج بأن هذه العملية السيكولوجية تعزز إدراك الاطفال وفهمهم للأمور من خلال تأكيد توقعاتهم وهذا يتطلب من المعلمة مراعاة استخدام الأنشطة التي تعتمد على تطبيق معرفتهم السابقة.

4. **الانطباعية:** وهذه العملية تعني وجود انطباع محدد لدينا عن أشخاص أو فئة معينة من الناس، فمثلاً ما نحمله من فئة الأطباء أو الحرفيين يؤثر كثيراً في اتصالاتنا الشخصية مع أي فرد ينتسب لهذه الفئات، فعند عند تعاملنا معهم تدلف إلى أذهاننا جميع السمات التي تميز هذه الفئة مباشرة، الأمر الذي يدفعنا إلى معاملة هذا الشخص باعتباره أحد أفرادها، ونجد أن هذه الانطباعية تؤثر بشكل سلبي على مداركنا وتفاعلاتنا مع الآخرين (ابراهيم، 2010، 200)

وترى الباحثة أن العمليات السيكولوجية في الإدراك ليست ثابتة أو بسيطة، بل هي عملية ديناميكية تتأثر بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية. وفهم هذه العمليات يساعد في تفسير الاختلافات الفردية في الإدراك.

ثامناً: النظريات المفسرة لإدراك الأشكال

1. **نظرية تكامل الملامح:** تفترض هذه النظرية أن إدراك الشكل يتم من خلال مرحلتين رئيسيتين وفقاً لدور الانتباه في معالجة معلومات الشكل؛ فالمرحلة الأولى تسمى مرحلة المعالجة قبل المرئية، وهي تعني أن عملية معالجة معلومات الشكل في هذه المرحلة دون أن يكون للانتباه دور مؤثر فيها، حيث تقوم

العينان بتجميع المعلومات المختلفة مرة واحدة من البصر من خلال مركبات العين الفقرية مثل معلومات اللون والاتجاه والحركة، ثم يقوم الجهاز البصري بعد ذلك بتكوين صورة البصر، أما المرحلة الثانية فإنها تركز على دور الانتباه في معالجة معلومات الأشكال المختلفة التي يحتويها المشهد البصري، حيث تتم بطريقة متتالية لأشكال المشهد البصري كل شكل على حده، ودور الانتباه في هذه المرحلة هو أن ينتقي شكلاً ذا ملامح خاصة في موقع معين، ويركز عليه ثم يحول ملامحه إلى خصائص إدراكية ويقوم بتسجيلها في ملف خاص على هذا الشكل، بعد ذلك يقوم الجهاز البصري بمقارنة المعلومات التي تم جمعها في هذا الملف الخاص عن هذا الشكل بالمعلومات المخزنة عنه في الذاكرة البصرية، وعندما يتحول الانتباه البصري لشكل آخر فإن الشكل السابق يختفي من الرؤية، لأن الجهاز البصري في هذه الحالة يقوم بعملية حذف بصري لملف الشكل السابق لذلك يُحجب عن الرؤية ويحل محله ملف الشكل الجديد الذي يتركز انتباه الفرد عليه، أو يرى بعض العلماء أن دور الانتباه في هذه المرحلة يكون بمثابة القتل الذي يربط بين الملامح المنفصلة للشكل ويجعلها معاً في مكون واحد لشكل يمكن إدراكه (عبد العظيم وحامد، 2016، 131)

2. **نظرية بيت العفاريث:** تعد من النظريات الناجحة في تفسير كيفية إدراك الأشكال رغم أن لها اسماً غريباً، ولقد سميت بهذا الاسم لأن أنصارها يفترضون أن عملية التعرف على الشكل تمر بمراحل عدة لتحليل المعلومات المدخلة عن الشكل، وكل مرحلة من هذه المراحل لها عفريت خاص بها حيث يصرخ بعد هذه المرحلة معلناً بأن هذه المرحلة قد تمت معالجتها، فوفقاً لأنصار هذه النظرية يقوم عفريت في الشبكية بتجميع المعلومات المختلفة عن الشكل ويرسلها إلى عفاريث الملامح، حيث يوجد عفريت لكل ملامح من هذا الشكل. وكل عفريت من هؤلاء العفاريث يصرخ عندما يجد ملامحه في المدخلات التي يرسلها عفريت تجميع المعلومات في الشبكية (عبد الحافظ، 2016، 246-247) كما يفترض أنصار هذه النظرية أيضاً أن هناك عفاريث معرفيين آخرين وحين يستمعون إلى صرخات عفاريث الملامح فإنهم يتوجهون إليهم، حيث يصرخ العفريت المعرفي وكلما كثرت الملامح التي يجدها العفاريث

المعرفيون كلما ازداد صراخهم وأخيراً هناك عفريت يسمى عفريت القرار، وحينما يسمع صراخ العفاريت المعرفيين فإنه يتوجه إليهم ويختار منهم العفريت الذي يحدث أكبر قدر من الصراخ والضوضاء لكي تكون المعلومة التي يحملها هي التي تمثل نمط الشكل الذي يدركه الجهاز البصري (أحمد وبدر، 2001، 70-71)

3. **نظرية التعرف على الشكل بناءً على النموذج:** تلخص هذه النظرية في أن الشكل الذي سبق للفرد رؤيته يتكون له نموذج خزن في ذاكرة الفرد البصرية، حيث يتم إدراك الشكل الجديد مقارنة بمعلومات النموذج المخزن عنه، والخبرة السابقة للفرد عن هذا السياق تجعل الفرد يدرك الأشكال مرتبطة بذلك السياق، فمثلاً إذا نظر الفرد من الخارج إلى مبنى مدرجات الكلية فإن خبرة الفرد السابقة به سوف توصله إلى مجموعة من التوقعات الذهنية عما يحتويه هذا المدرج مثل الأستاذ الذي يلقي المحاضرة والمتعلمين الذين يستمعون إلى هذه المحاضرة، ولكن لن يتوقع الفرد أبداً أن يكون هناك مباراة كرة قدم داخل هذا المدرج، وبذلك فإن الخبرة السابقة تلعب دوراً مهماً ومؤثراً في استعادة الصور الذهنية والمعلومات السابقة المرتبطة بهذا السياق (يوسف، 2011، 97)

4. **نظرية إدراك الأشكال ومكوناتها:** على الرغم من أن نظرية بيت العفاريت ناجحة بقدر كبير إلا أنه يؤخذ عليها أنها أكدت على أن التعرف على الشكل يتم من خلال وجود ملامح ثابتة في هذا الشكل علماً بأن هذه الملامح ليس لها قاعدة ثابتة للحكم عليها ولكنها تخضع لحكم الأفراد، أما نظرية التعرف على الشكل بناءً على النموذج فقد عالجت نقطة ضعف بيت العفاريت وذلك من خلال اقتراحها بأن الشكل الذي سبق للفرد رؤيته يكون له نموذج مُخزن في ذاكرة الفرد البصرية، حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنته بمعلومات النموذج المخزن عنه، ولكن هذه النظرية الأخيرة لها أيضاً نقطة ضعف وهي أن الأشياء التي يراها الفرد لأول مرة ليس لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية، ولذلك جاءت نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها لكي تعالج المشكلتين الناجمتين عن النظريتين السابقتين، حيث تفرض هذه النظرية أن الأشكال تتكون من مجموعة مكونات أولية إذ يتم التعرف على الشكل وإدراكه

من خلالها وفضلاً عن ذلك فإن هذه النظرية قدمت أيضاً تفسيراً لبعض المظاهر الرئيسة للتعرف على الأشكال (عبد الحافظ، 2016، 248)

5. **النظرية الحسابية:** ووفقاً للنظرية الحسابية فإن عملية إدراك الشكل تتم من خلال ثلاثة مستويات:

❖ **المستوى الأول:** يتم فيه تحديد طبيعة المشكلة البصرية التي يعمل الجهاز البصري على حلها من خلال المعلومات البصرية التي تستقبلها المستقبلات الضوئية في شبكية العين، وكذلك تحديد المعلومات التي ينجم عنها الإدراك الجيد للشكل.

❖ **أما المستوى الثاني:** فإنه يتعلق بالطرائق المختلفة التي يمكن بها تمثيل معلومات الشكل ومعالجتها، والتي تتم من خلال عدة خطوات حسابية.

❖ **أما المستوى الثالث والأخير:** فإنه يتعلق بكيفية تنفيذ معالجة هذه المعلومات بطريقة حسابية، إذ تفترض هذه النظرية أنه يمكن للباحثين معرفة إدراك الشكل بالطرائق الحسابية التقليدية، من خلال عدد من العمليات الحسابية، إذ تُقسم مراحل إدراك الشكل إلى عدة مشكلات قابلة للحساب، فمثلاً يمكن تكوين صورة أولية للشكل من خلال حساب موقع حواف صورة الشكل التي تسقط على شبكية العين وتجميع هذه الحواف إلى جزئيات تنتمي إلى بعضها، وفي المرحلة الثانية يتم حساب البعد الثاني الذي يحتوي على علاقات الاتجاه، أما في المرحلة الثالثة فيتم حساب البعد الثالث للشكل (أحمد وبدر، 2001، 72-73)

وعلى اعتبار أن هذه النظريات تتناول مبادئ أساسية في الإدراك البصري فتستنتج الباحثة أنه يمكن توظيفها بفعالية في تصميم منهج رياض الأطفال لتعزيز الإدراك البصري كآلاتي:

❖ باعتبار أن نظرية تكامل الملامح تركز على التكامل في الملامح البصرية لتمييز الأشياء كالألوان، والأشكال والحجوم، فإنه يمكن توظيفها أو تطبيقها تربوياً في رياض الأطفال من خلال الألعاب التعليمية والتي قد تتمثل في أنشطة أو تمارين أو ألعاب التصنيف حسب اللون أو الشكل أو الحجم، أو تمارين الألعاب البصرية، أو أنشطة المطابقة، أو أنشطة البحث عن الاختلافات بين صورتين، أو البحث عن

أشياء مختلفة أو متشابهة في صورة واحدة بالإضافة إلى أنشطة الرسم، والتلوين ليميز الألوان والأشكال من خلال التلوين.

❖ كما يمكن للمعلمة أن توظف نظرية بيت العفريت من خلال ألعاب الذاكرة البصريّة، وأنشطة التتبع كتتبع الخطوط مثلاً.

❖ أما نظرية التعرف على الشكل بناء على النموذج والتي تفترض أن التعرف على الأشكال والأشياء يتم بمطابقة الشكل المدرك مع نماذج مخزنة في الذاكرة بشكل مسبق فإنه يمكن للمعلمة أن تستخدم الألغاز ليقوم الطفل بمطابقة القطع مع الأماكن الصحيحة بناء على النموذج المقدم، أو ألعاب المطابقة كمطابقة الصور مع الظلال أو أنشطة الطباعة أو التلوين.

❖ كما ويمكن توظيف نظرية إدراك الأشكال ومكوناتها في رياض الأطفال باستخدام ألعاب التركيب، وألعاب البازل بما يسهم في تجميع الأشكال والأشياء من مكوناتها، وأنشطة الرسم باستخدام الأشكال حيث يمكن استخدام أشكال هندسية كالدوائر والمربعات لرسم منزل أو أشياء أخرى.

❖ أما النظرية الحسابية فيمكن توظيفها في منهج رياض الأطفال باستخدام تطبيقات تعليمية تفاعلية تعمل على حل المشكلات وكذلك من خلال أنشطة الفرز والتصنيف. فرز الأشياء بناء على خصائص محددة مثل الحجم أو اللون مما يعزز التفكير المنطقي، وكذلك الأنشطة القصصية حيث يطلب اتخاذ قرار بناء على معطيات معينة.

أما ما يتعلق بترتيب هذه النظريات حسب سهولة تطبيقها في هذه المرحلة ومن خلال العودة إلى الأدبيات النظرية ومقاطعها مع منهج رياض الأطفال فإن الباحثة تقترح الترتيب الآتي:

أ- نظرية تكامل الملامح: كون هذه النظرية تعتمد على الملامح الأساسية للون والشكل والحجم وهي مهارات حسية بسيطة يستطيع الطفل في مرحلة رياض الأطفال تطويرها بسهولة، والتعرف على ملامح أو خصائص الأشياء دون الحاجة إلى عمليات إدراكية معقدة، ويمكن ربطها مع المرحلة الحسية الحركية ومرحلة ما قبل العمليات حسب النمو المعرفي لدى بياجيه، حيث يتعلم الطفل استكشاف البيئة المحيطة

به عن طريق الحواس، وبالتالي فإن قدرة الطفل على تصنيف الأشكال والألوان والحجوم تتماشى مع تركيزه في هذه المرحلة على إدراكه الحسي، وتدعمه للانتقال إلى التفكير الرمزي.

ب- نظرية بيت العفاريث: كونها تعتمد على التفاعل البصري مع العناصر المختلفة، والتعرف عليها بناء على استجابتها لبعض المحفزات البصرية وهنا يمكن ربطها بمرحلة ما قبل العمليات لدى بياجيه لأن الطفل وإن بدأ التفكير الرمزي فإنه لا يزال يركز على المظاهر البصرية للأشياء أيًا كانت في محيطه وهذا بشكل أو بآخر يدعم تطور قدرته على التمييز البصري، والتعرف على الأنماط وبالتالي التقدم في التفكير الرمزي.

ت- نظرية التعرف على الشكل بناء على النموذج: تحتاج إلى قدرة الطفل على المقارنة مع النماذج المخزنة في الذاكرة وهي بالتالي تتطلب مستوى أعلى من التمييز البصري وإدراك التشابه والاختلاف وهي أكثر تعقيداً، وتتوافق مع مرحلة ما قبل العمليات لدى بياجيه لأن استخدام الطفل للتمثيل العقلي والمطابقة مع ما هو مخزن في الذاكرة مسبقاً يدعم التطور المعرفي من خلال الممارسة والتجربة.

ث- نظرية إدراك الأشكال ومكوناتها: تتطلب قدرة على تحليل الأشكال إلى مكوناتها الأساسية وتجميعها مرة أخرى ويحتاج الطفل هنا إلى مهارات تحليلية أكثر تعقيداً لفهم الأشياء من أجزاء بسيطة مما يجعلها أكثر صعوبة من النظريات السابقة وهي توافق مرحلة ما قبل العمليات لدى بياجيه لأن قدرة الطفل على التفكير وإعادة التركيب يساعد الطفل على الانتقال من التفكير الحسي إلى التفكير الأكثر تنظيمًا حول العلاقة بين الأجزاء والكل من خلال الأنشطة المتنوعة والتي تلعب بدورها أثراً في التفكير التحليلي لديه.

ج- النظرية الحسابية: تعتمد على العمليات المعقدة التي تشبه الخوارزميات مما يتطلب مستوى متقدم من التفكير المنطقي والتجريدي وهذه العمليات تكون عادة متقدمة بالنسبة للأطفال في مرحلة رياض الأطفال لذلك تعتبر من الأصعب بين النظريات المذكورة وهي تمثل مرحلة ما قبل العمليات و بداية مرحلة العمليات المادية حيث يبدأ الطفل تطوير القدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات.

ومن هنا يمكن الاستنتاج أن كل نظرية تقدم فرصة لتطوير مهارات معينة تتماشى مع احتياجات الأطفال ونموهم المعرفي بدءاً بالنظريات الأكثر ارتباطاً بالإدراك الحسي المباشر إلى الأكثر تعقيداً أو تجريداً، إذ أن النظريات الأولى تتطلب قدرة بسيطة على التعرف والتمييز بينما تحتاج النظريات اللاحقة إلى مهارات إدراكية أكثر تعقيداً مثل التحليل والتجميع والاستنتاج، بالإضافة إلى التناسب مع الخصائص النمائية والتطور العمري في رياض الأطفال لأن النظريات المعقدة تحتاج إلى نضج عقلي أكبر.

خاتمة:

وهكذا فإن الإدراك البصري هو أحد أهم العناصر الحاسمة التي تضم تشكيل قدرات الطفل والتي تتداخل فيها عوامل عدة حسيّة ومعرفية تساعد على التعلم والتفاعل مع البيئة المحيطة من خلال فهم كيفية ظهور هذه المهارة عبر التأثير المعرفي، فالاستثمار في الإدراك البصري خلال هذه المرحلة لا يقتصر على القدرة على التعلم، بل يمتد ليشمل النشاط الاجتماعي الشامل الذي يتجاوز مجرد استقبال الصورة إلى تفسيرها وتأويلها.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

تمهيد:

يتناول هذا الفصل تلخيصاً لإجراءات الدراسة التي تم اتباعها حتى يحقق البرنامج التدريبي الهدف المخطط من أجله، حيث تستعرض الباحثة مجتمع البحث وكيفية اختيار العينة، كما يشتمل على وصف كامل لأدوات الدراسة التي تم استخدامها، بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية للنتائج التي تم التوصل إليها.

أولاً: منهج البحث:

من خلال الاطلاع على بعض الكتب والدراسات السابقة، تبين أن المنهج شبه التجريبي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة، فحينما يستعصى على الباحث تطبيق المنهج التجريبي بمعناه الكامل فإنه يحاول فرض قدر من التحكم على العوامل الوسيطة (الدخيلة) التي لها بعض الآثار المحتملة في السلوك موضوع الاهتمام. ومعنى هذا أن التصميم شبه التجريبي هو عبارة عن تجريب لا يمكن أن يتحقق فيه ضبط الإجراءات التجريبية التي يتطلب ضبطها التصميم التجريبي عادة (سليمان، 2014، 120)، إذ تم تحديد مجموعة واحدة وهي المجموعة التجريبية، وطُبق عليها الاختبار المعرفي القبلي والبعدي، وبطاقة ملاحظة أداء المعلمات على استخدام أنشطة التخيل في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة. ومن ثم تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي عليهن، وبعد الانتهاء طبق الاختبار المعرفي البعدي لمعرفة مدى تأثير تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية الواحدة.

2. مجتمع البحث الأصلي وعينته:

يتكون المجتمع الأصلي للمعلمات من جميع المعلمات العاملات في رياض الأطفال (الحكومية والخاصة) في محافظة دمشق، حيث تم اختيار عينة قصدية مكونة من (15) معلمة روضة من رياض الأطفال الحكومية وشعب استعدوا للالتحاق بالمدرسة وهي (مدرسة الشهيد يوسف محمد ح1، ومدرسة طارق بن زياد ح1، و مدرسة عبد الرحمن الخازن، وروضة الباسل)، مع الأخذ بعين الاعتبار موافقتهم على الخضوع للبرنامج التدريبي. أما بالنسبة للمجتمع الأصلي للأطفال فيشمل جميع الأطفال الملتحقين برياض الأطفال التابعة لمحافظة دمشق والمسجلة في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2023/2024 بعمر (5-6)

سنوات ممكن كانوا قد التحقوا في رياض أطفال محافظة دمشق، وبلغ عدد الأطفال (240) طفلاً وطفلة، (120) طفلاً وطفلة في المجموعة التجريبية، و(120) طفلاً وطفلة في المجموعة الضابطة.

جدول رقم (1) يبين توزيع عينة المعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	المؤهل العلمي	العدد	عدد سنوات الخبرة	العدد	وجود مربية مساعدة	العدد	الاختصاص	العدد
المجموعة التجريبية	معهد و ما دون	3	أقل من خمس سنوات	6	لا توجد مربية مساعدة	10	رياض أطفال	5
	جامعة وما فوق	12	من 5-10 سنوات	2	توجد مربية مساعدة	5	معلم صف	4
			أكثر من 10 سنوات	7			تخصصات أخرى	6

ثالثاً. أدوات البحث (بناؤها وإعدادات صدقها وثباتها):

تضمنت أدوات البحث مجموعة أدوات واختبارات من إعداد الباحثة كما يأتي:

1. قائمة مهارات الإدراك البصري الرئيسة والفرعية.
2. البرنامج التدريبي لتدريب معلمات رياض الأطفال على استخدام أنشطة التخيل الرياضية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.
3. اختبار معرفي للمعلمات يقيس مدى اكتسابهنّ للمعرفة النظرية المتعلقة بالجلسات التدريبية وهو اختبار (قبلي، بعدي، ومؤجل)
4. بطاقة ملاحظة أداء المعلمات على استخدام أنشطة التخيل الرياضية في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة وهي (قبليّة، وبعديّة).
5. أنشطة تدمج التخيل الرياضي بمهارات الإدراك البصري.
6. اختبار معرفي للأطفال يقيس الإدراك البصري لديهم وهو اختبار (قبلي، وبعدي، ومؤجل)

أولاً: البرنامج التدريبي:

1. تعريف البرنامج التدريبي:

تعرف الباحثة البرنامج التدريبي: بأنه مجموعة من الإجراءات والمواقف (الجلسات التدريبية والأنشطة) التي تم بناؤها استناداً إلى مهارة التخيل، من خلال عدة مجالات للتخيل بالأنشطة القصصية، التخيل باللعب، التخيل بالأنشطة الفنية، الرحلة التخيلية.

التخيل: قدرة الطفل على توليد صور عقلية متخيلة في مواقف (القصة واللعب والأنشطة الفنية والرحلة التخيلية)، والتعديل، والإضافة، والحذف والاستبدال والتكيف، والتكبير والتصغير، وإعادة الترتيب.

الإدراك البصري: الدرجة التي يحصل عليها الطفل على اختبار الإدراك البصري المصور لأطفال الروضة، ويتضمن مهارات الإدراك البصري الآتية (الذاكرة البصرية، والعلاقات المكانية، والتمييز البصري، والشكل والأرضية، والإغلاق البصري)

2. فلسفة البرنامج التدريبي: تستند فلسفة البرنامج التدريبي إلى

- نظريات التخيل ودورها في متطلبات النمو لدى الطفل وحل المشكلات، والتفكير الابتكاري، والوظائف الأساسية للتخيل في حياة الطفل (اللعب الرمزي، والأمان النفسي، والتكامل في الشخصية)
- نظريات الإدراك البصري ومهاراته، كونها من الدعائم الأولى للمعرفة البشرية عن طريق عملية التعلم التي تستغرق حياة الفرد كلها، من خلال البحث عن الصور البصرية والاحتفاظ بها وتمييزها وتحديد معالمها ورسومها، وتفسيرها وفهم كنهها ومعناها، وإسقاطاتها التربوية في إدراك الألوان والحجوم والأشكال الهندسية، وغيرها من وسائل اتصال الطفل بنفسه وبالبيئة.
- نظريات الدماغ والتعلم المتناغم مع الدماغ والتي تؤكد أن تعلم الأطفال بطريقة موحدة ومادة واحدة هو نقيض للدماغ، فكل دماغ يحتاج إلى تعلم خاص وبطريقة خاصة، وهذا يتطلب تصميم أنشطة تعليمية وخبرات لصالح المتعلمين من ذوي النصف الكروي الأيمن للدماغ، إذ إنّ معظم الأنشطة والمناهج تصمم عادة للذين تسودهم وظائف نصف الدماغ الأيسر، ولذا وجب الاهتمام بتدعيم الأنشطة والبرامج التعليمية التي تتميّ وظائف النصف الكروي الأيمن لدى المراحل التعليمية المختلفة لإمكان تكامل وظائف النصفين الكرويين للدماغ والأنشطة القصصية واحدة من الأنشطة والطرائق غير التقليدية التي

تنتمي التفكير القائم على الدماغ كله، وذلك لخصائصها اللغوية والمعرفية، ومحتوياتها المفاهيمية التي تشغل مناطق في الفص الأيسر من الدماغ، وخصائصها الانفعالية ومحتوياتها الصورية والخيالية والقيمية التي تشغل مناطق في الفص الأيمن من الدماغ وكذلك الأنشطة الفنية وأنشطة اللعب البنائي.

- النظريات والمقومات الأساسية التي يقوم عليها التعلم المتمركز حول المتعلم: فهو أسلوب يركز على التعلم، بمعنى أن ما يقوم به الأطفال حول الشغل الشاغل بالنسبة للمعلم، إنه طريقة تشرك الأطفال في جوانب عملية التعلم، ويحفز الأطفال عن طريق منحهم بعض السيطرة على عمليات التعلم، ويشجع على التعاون داخل قائمة النشاط مجتمعاً، فيشارك فيه الجميع في الأهداف التعليمية نفسها، ويبحث على التفكير فيما يتم تعلمه وكيف يتم تعلمه.

3. مبررات البرنامج التدريبي:

مسوغات البرنامج التدريبي:

- محاولة لإحداث التكامل بين عمل النصفين الكرويين للدماغ، من خلال أنشطة التخيل بالقصة والأنشطة الفنية، واللعب البنائي بطرح أفكار وحلول عديدة للمشكلة الواحدة، والتعرف على المخزون الذهني للأطفال وأساليب معالجة الأطفال للأفكار المطروحة بالأنشطة.
- استجابة للعديد من الاتجاهات في مجال تعليم وتعلم أطفال ما قبل المدرسة، التي تؤكد أهمية الاهتمام بالتعلم البصري، باعتباره أهم الطرائق لتعليم الأطفال كيف يفكرون وكيف يبنون المعرفة ويتواصلون مع الآخرين.
- توفير الخبرات والأنشطة التي تعمل على تحسين كفاءة المخ في تفسير المعلومات التي تحملها العين إليه.
- تحقيق لهدف مناهج رياض الأطفال فيما يتعلق بتحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في كافة المجالات والأنشطة القائمة على أنشطة بصرية، أو تعلم بصري، تؤدي دوراً مهماً في تعزيز مفاهيم الأطفال عن الأشياء والمواقف التي توجد فيها، والعالم من حولهم.

- تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة وغالباً ما نسمع هذا يذكرني ب...، وهذا مشابه لما حدث وهو بهذا يسترجع مخزونه من المعارف والتجارب لكي يواجه مواقفه ومشكلاته الحالية.
- التحول المعرفي في الرياضيات من خلال النمو العقلي بخاصة نمو المفاهيم الرياضية.
- إكساب المعلمة المعلومات الوظيفية حول التحول المعرفي في تنمية الإدراك البصري من خلال أنشطة التخيل الرياضية.
- إتقان عادات العقل باعتبارها أهدافاً نسعى إلى تحقيقها، فهذا يساعد الطفل على اكتساب هذه العادة واعتقاد أنها أهداف أساسية يجب تحقيقها ويفهمون أن إيجاد أكثر من حل واحد للمشكلة أمر مرغوب فيه، وأنّ التآني في الإجابة عن السؤال بدلاً من التسرع هو شيء جدير بالإشادة، ويتعلمون أن تغيير الإجابة عندما تتوفر معلومات إضافية هو شيء محبب وأفضل.
- جذب اهتمام الطفل مهمة تتطوي على التحدي، فكيف يمكن القيام بها، وإنشاء خطاف يجذب انتباه الطفل سريعاً، ويحفزه على مواصلة الأنشطة ومتابعتها، لأنه قد لا يرغب أن تقلت منه خيوط الأحداث، والأحداث القصصية، واللعب البنائي، والتمثيلات البصرية الذهنية، والأنشطة الفنية. هذا والأسئلة الحثية التخيلية تساعد على إيجاد ثغرات المعرفة، والتخيل وبناء تمثيلات والتفكير في احتمالات، وتوليد البدائل، والتوقعات والتخمينات، وملء الفجوات في المعلومات، وتوقع النتائج رغم نقص المعرفة، والاستقصاء، وإبداع حلول أصيلة وفعالة للمشكلات، والتفكير في الأسباب والبحث عن غير المؤلف، وتحويل المؤلف إلى غير مؤلف، والتنقل بين فئات التفكير، والربط بين المعرفة القديمة والجديدة وتعديل مسار القصة وشخصها وأحداثها، واكتشاف التناقضات.

4. أهداف البرنامج التدريبي:

الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:

- تهيئة المعلمات المتدربات لمهمات استخدام أنشطة التخيل الرياضية في تنمية الإدراك البصري لطفل الروضة، من خلال التدريب على مجموعة متنوعة من الأنشطة (قصصية، فنية، لعب) وتنفيذها مع أطفال الروضة.
- فتح آفاق مفاهيم (التفكير التخيلي، الإدراك البصري) لدى المعلمات من خلال ما سيتم تقديمه أثناء اللقاءات التدريبية.
- بناء اتجاهات إيجابية لدى المعلمات نحو أنشطة التخيل والإدراك البصري وعملية تعلمها واستخدامها.

الأهداف التعليمية (مؤشرات الأداء) لبرنامج تدريب المعلمات: الملحق (7)

الأهداف التعليمية (مؤشرات الأداء) لأنشطة الأطفال: الملحق (8)

الأهداف المهارية الحسية الحركية لأنشطة الأطفال:

- يشكل أجزاء البازل بسرعة مناسبة.
- يزين باستخدام خامات متنوعة.
- يستخدم الألوان بالشكل المناسب في النشاط الفني.
- يزين ببقايا (الكورنيش، والأشغال، وغيرها من خامات متوفرة في البيئة الصفية).
- يقرأ الصور البصريّة/ المصوّرة.
- يرسم رسوماً مبسطة تعبر عن أفكاره الخاصة والمرتبطة بالمهام التخيلية الرياضية لتنمية الإدراك البصري.

• يصمّم قطاراً وأشكالاً من الأعداد بأساليب متنوعة.

• يشكّل من الأعواد الخشبية وأعواد الكبريت أشكالاً مختلفة.

• يرتّب مجموعة أشياء أو أشكال بطرائق مختلفة.

- يستخدم الأشغال اليدوية والأعمال الفنية في الأنشطة المختلفة.

الأهداف الوجدانية لأنشطة الأطفال:

- يستمع بإنصات واع للمعلومات والمهام التخيلية الرياضية المرتبطة بتنمية الإدراك البصري وتعليمات أدائها بما يساعده على حلها.
- يعبر لفظاً عن بعض الأشياء والمواقف والأحداث المرتبطة بجوانب تخيلية.
- يقدّر أهمية الوقت.
- يقدّر أهمية الغذاء الصحي.
- يبدي حرصاً على تناول الأغذية المتنوعة.
- يصغي باهتمام للمهمة التي تطلبها المعلمة.
- يشارك رفاقه العمل ضمن المجموعات.
- يحاول الوصول إلى أفضل مستوى في حل المهام التخيلية الرياضية لتنمية الإدراك البصري.
- يتخاطب مع الآخرين (المعلمة والأطفال بأسلوب مقبول)
- يهتم بالآخرين (زملائه) ويعرض عليهم المساعدة.
- يفضل أن يكون قائداً لمجموعات العمل الصغيرة.
- يتنافس مع زملائه الآخرين.
- يبتعد عن الأنانية أثناء العمل.
- يصغي إلى تعليمات المعلمة باهتمام

5. محتوى البرنامج التدريبي:

تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي بعد القيام بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض البرامج التدريبية الموجهة لمعلمات رياض الأطفال.

- الاطلاع على مجموعة من الكتب والمراجع التي تحدثت عن التدريب و التخيل والإدراك البصري والمفاهيم الرياضية ومنها:

تصميم البرامج التدريبية.

التدريب مفهومه وفعاليته بناء البرامج التدريبية وتقويمها.

تدريس العلوم واستراتيجياته الجزء الثاني.

برنامج سكامبر لتنمية التفكير الإبداعي النظرية والتطبيق.

الفروق الفردية في العمليات العقلية والمعرفية.

مهارات التعليم الفعال والممارسات التأملية لمعلمة الروضة.

تعليم الرياضيات لطفل الروضة.

المفاهيم الرياضية ومهاراتها لطفل الروضة.

تعليم الرياضيات لذوي صعوبات التعلم برياض الأطفال.

ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

كيف تنمي التفكير البصري لطفلك.

تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية لأطفال ما قبل المدرسة.

- الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والبحوث العلمية التي تحدثت عن التخيل والإدراك البصري ومنها دراسات: (حسنه وأخرون، 2017)، و(الوائل ومنصور، 2018)، و(عادل 2022)، و(عبد اللطيف، 2022)، و(الرويلي والزامل، 2023)، و(هادي، 2023)، و(Al Golabi, 2021) وغيرها من دراسات ذكرت في فصل الدراسات السابقة.

- الاطلاع على الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس، وذلك في استخدامها في الجلسات الموجهة لمعلمات رياض الاطفال.

- تحديد المهارات والعمليات الفرعية للإدراك البصري التي سيتم تدريب المعلمات عليها وهي مهارات الإدراك البصري الآتية (الذاكرة البصرية، والعلاقات المكانية، والتمييز البصري، والشكل والأرضية، والإغلاق البصري)

- إعداد جلسات البرنامج التدريبي.
- تضمين كل جلسة تدريبية مجموعة من الأهداف المراد تحقيقها لدى المعلمات المتدربات.

وعند اختيار محتوى البرنامج تم مراعاة مجموعة من الأمور أهمها:

1. الهدف العام المراد تحقيقه من خلال البرنامج التدريبي.
2. صياغة المحتوى بلغة سهلة وبسيطة .
3. تضمين المحتوى الجانب النظري والعملي.
4. اختيار الأساليب الملائمة، والتي تساعد على تحقيق الهدف من البرنامج التدريبي.
5. معايير تصميم الأنشطة وصلتها بطبيعة المحتوى (التخيل الرياضي، الإدراك البصري) والموضع المراد تعليمه، واستنادها إلى الفلسفة التربوية التي يستند إليها منهج رياض الأطفال، ومراعاة خصائص الأطفال وقدراتهم ومراحل نموهم، ومراعاة مستوى المعلمة وتأهيلها، ومناسبة الوقت المتاح لتنفيذها، ومراعاة نظم التعليم والإمكانات اللازمة لتنفيذها، و عنصر السلامة في التنفيذ والممارسة، ودعم الأنشطة لمفاهيم رياضية سبق للأطفال تعلمها، والفروق الفردية بين الأطفال، وجذب اهتمام الأطفال، واستثارة الفضول وحب الاستطلاع، مساعدة المعلمات على إثراء الخبرات الرياضية في الروضة بأنشطة تخيلية رياضية تدعم تنمية الإدراك البصري.

وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين كالآتي

- ❖ اختصار بعض الجلسات والأنشطة لعدم الإطالة.
- ❖ اختصار المعلومات النظرية المقدمة ضمن البرنامج التدريبي، والاكتفاء بالأساسيات.
- ❖ وضع جدول متكامل يلخص عناوين الجلسات ومحتواها ومدتها والأساليب المتبعة.

❖ توحيد كتابة البرنامج التدريبي.

❖ الترتيب المنطقي لجلسات البرنامج التدريبي.

❖ إضافة أهمية للتعليم البصري إلى فقرة مبررات البرنامج التدريبي.

❖ التدقيق اللغوي.

❖ إعداد جدول زمني للبرنامج التدريبي.

❖ استبدال مصطلح الأهداف السلوكية.

6. توصيف البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي من (7) جلسات وزعت على (7) أيام تدريبية كما يأتي:

جدول رقم (2) توصيف البرنامج التدريبي

الجلسة	عنوان الجلسة	الأنشطة المتضمنة في الجلسة	الزمن المتوقع
الأولى	التعريف بالبرنامج التدريبي، مفهوم الإدراك البصري، العوامل المساعدة على إتمام عملية الإدراك البصري، مفهوم الإدراك البصري.	النشاط (1) التعارف، النشاط (2) قواعد العمل، النشاط (3) تطبيق الاخبار القيلي)، النشاط (4) توقعات النشاط(5) بوستر وعالم خيالي، النشاط(6) زهرة الإدراك	4 ساعات
الثانية	مراحل الإدراك البصري وعملياته، قوانين الإدراك البصري، مهارات الإدراك البصري الأساسية والعمليات الفرعية، التخيل ومراحله لدى الطفل، مبررات استخدام أنشطة التخيل في التعليم في رياض الأطفال، النظريات القديمة والحديثة المفسرة للتخيل، أنشطة التخيل التي يمكن استخدامها في التعليم في الروضة، خطوات تصميم النشاط التخيلي	النشاط(7) فكرة وقصة، النشاط(8) مجموعة خبراء القوانين الإدراكية، النشاط(9) معرض مهاراتي، النشاط(10) لعبة ومرحلة، النشاط (11) وردة وشوكة ومبرر، النشاط(12) معرض نظرياتي، النشاط (13) مناظرة متشابهة مختلف النشاط(14) أنا وطفولتي وتخيلي، النشاط (15) لعبة وكرات وأنشطة تخيل.	30 دقيقة لكل نشاط
الثالثة	خطوات تصميم النشاط التخيلي	النشاط (16) استئثار وتمهيد، النشاط (17) تخيل ومهمة النشاط (18) أناقش أطفال، النشاط (19) خططي لأنشطتك، النشاط (20) نفذي أنشطتك، النشاط (21) قومي أنشطتك، النشاط (22) أداري	30 دقيقة لكل نشاط
الرابعة	مهارات القصة وتحليلها وتأليفها، تدريب عملي التخيل بالفن واللعب والرحلة التخيلية خطوات تصميم النشاط التخيلي الرياضي	النشاط (23) صوغي تعريفك الخاص للقصة، النشاط(24) أهميتي وفوائدي، النشاط (25) زهرة مقومات القصة، النشاط (26) شجرة مهاراتي لأكتب	30 دقيقة لكل نشاط

	قصتي، النشاط (27) أحل قصتي، النشاط (29) أعبّر بفني، النشاط (30) أتخيل وألعب، النشاط (31) رحلة تخليّة.		
4 ساعات	أنشطة الذاكرة البصريّة والعلاقات المكانية		الخامسة
4 ساعات	أنشطة التمييز البصري		السادسة
4 ساعات	أنشطة الشكل والأرضية، والإغلاق البصري، الاختبار البعدي للمعلومات		السابعة

7. الاستراتيجيات المقترحة للتدريب على البرنامج التدريبي:

تم اختيار مجموعة من استراتيجيات التعليم المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج وهي (التعلم التعاوني، حل المشكلات، العصف الذهني، لعب الأدوار، الحوار والمناقشة).

واتبعت الباحثة كأسلوب أساسي في التدريب وتصميم الأنشطة الخطوات التسعة للتعلم (روبرت غانغ) وفق الآتي:

1. اجذب الانتباه.
2. أخبر المتدربين بالأهداف.
3. ذكر بالمعلومات السابقة.
4. اعرض المضمون.
5. قدم الإرشادات.
6. استتبّط الأداء.
7. قدم التعليمات.
8. قيم الأداء.
9. عزز عملية الحفظ والنقل.

لم يتم وضع الموزعات الخاصة بكل جلسة في الملاحق وذلك تجنباً لتكرار الجانب النظري في البحث

8. الأدوات والوسائل التعليمية والأجهزة السمعية البصرية المستخدمة في البرنامج التدريبي:

- جهاز حاسب

- وجهاز العرض (الإسقاط)
- السبورة
- أقلام وأوراق بيضاء وأوراق مطبوعة تحوي المحتوى موزعات المحتوى النظري للجلسات.
- رسوم متنوعة تخدم الجلسات.

9.تقويم البرنامج التدريبي: ويشمل:

- تقويم الاختبار القبلي -البعدي-المؤجل للمعلمات
 - وتقويم خاص بكل جلسة للتأكد من تحقق أهداف الجلسة.
 - تقويم قبلي- بعدي لملاحظة أداء المعلمات أثناء تنفيذ جلسات الأنشطة
 - تقويم قبلي-بعدي- مؤجل للاختبار المعرفي المصور للأطفال.
- 10.التجريب الاستطلاعي للبرنامج التدريبي: الهدف من تجريب البرنامج التدريبي هو:

- ❖ معرفة النقاط المهمة التي يمكن ملاحظتها أثناء التجريب الاستطلاعي، وأخذها بعين الاعتبار عند القيام بالتطبيق الأساسي للبرنامج.
 - ❖ تحديد جوانب القصور في إجراءات التطبيق.
 - ❖ تحديد الصعوبات أثناء إجراء التجريب الاستطلاعي وتداركها.
 - ❖ تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت.
- تم في البداية تطبيق البرنامج التدريبي على (14) معلمة من رياض الأطفال في محافظة دمشق، وبعد تحديد المكان المناسب لهن، طبق عليهن التجريب الاستطلاعي للبرنامج، وفقاً لما يأتي:
- اعتماد المكان لتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي للعيينة الاستطلاعية.
 - تجهيزه بجهاز الإسقاط لعرض محتوى الجلسات التدريبية.

- الاتفاق مع مديرة الروضة والمعلمات لتحديد الوقت المناسب للمعلمات والروضة، على حد سواء، لتنفيذ البرنامج التدريبي للعيينة الاستطلاعية، إذ نفذت جلسات البرنامج التدريبي للعيينة الاستطلاعية في أواخر شهر شباط 2023 في روضة التفوق في برزة.

11. إجراءات التطبيق للبرنامج التدريبي:

وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي على العينة الاستطلاعية للمعلمات وإجراء التعديلات اللازمة، تم تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي وتطبيقها في شكلها النهائي على عينة البحث في روضة الباسل في السومرية، بعد أخذ الموافقات اللازمة (موافقة وزارة التربية الملحق رقم 11) وكانت الجلسات على الشكل الآتي:

جدول رقم (3) توزع جلسات البرنامج التدريبي للمعلمات وفق تاريخ التطبيق

اليوم التدريبي	الجلسة	تاريخ التطبيق
الأول	الأولى	2023/3/3
الثاني	الثانية	2023/3/4
الثالث	الثالثة	2023 /3/5
الرابع	الرابعة	2023/3/6
الخامس	الخامسة	2023 /3/7
السادس	السادسة	2023/3/10
السابع	السابعة	2023 /3/11

أما جلسات أنشطة الأطفال فطبقت وفق التواريخ التالية بمعدل جلستين في اليوم

جدول رقم (4) توزع أنشطة الأطفال وفق تاريخ التطبيق

اليوم التدريبي	النشاط	تاريخ التطبيق
الأول	النشاط(1) بكم طريقة يمكن ترتيب هذه الصور لتأليف قصة النشاط(2) ما الشيء المفقود حتى تكتمل القصة	2023 /3/13
الثاني	النشاط(3) لعبة الساعة النشاط (4) كيف سيكون شكل الصورة بعد ذلك؟	2023 /3/14
الثالث	النشاط(5) أضف أشياء للصورة لتعبّر عن فكرتك النشاط(6) لعبة الأعواد المتحركة	2023 /3/17
الرابع	النشاط(7) صورة غير موفقة النشاط(8) صورة موفقة	2023/3/18
الخامس	النشاط(9) هيا بنا نلعب النشاط (10) شجرتي	2023/3/19
السادس	النشاط(11) الأسد الجائع النشاط(12) لعبة الطباعة باليد أو ورق الشجر	2023/3/20
السابع	النشاط (13) بين البحيرات النشاط (14) رجل الشكل	2023 /3/21
الثامن	النشاط (15) بازل شجرة الكعك والعسل النشاط (16) اصنع قطارك	2023/3/25
التاسع	النشاط (17) لعبة البازل النشاط (18) اكتشف الشبه والاختلاف	2023 /3/26
العاشر	النشاط (19) ماذا يحدث لو تغير لون الصورة إلى؟ النشاط(20) نشاط أكبر وأصغر	2023/3/27
الحادي عشر	النشاط (21) مخزن الدب النشاط(22) مدينة الأشكال الهندسية	2023/3/28
الثاني عشر	النشاط(23) اصنع عقدك النشاط (24) الأدوات المتعاونة	2023/4/1
الثالث عشر	النشاط(25) كتاب المقارنات- صمم كتابك النشاط (26) لعبة متاهة مزرعة الدجاج	2023/4/2
الرابع عشر	النشاط (27) ماذا يمكن أن يكون هذا الشكل؟ النشاط(28) لعبة أنا والعصا السحرية	2023/4/3

12. تقويم البرنامج التدريبي:

في البداية تم تطبيق بطاقة الملاحظة لملاحظة أداء المعلمات قبل اتباعهن البرنامج التدريبي في تاريخ 28-29/2/2023، ثم طبق الاختبار المعرفي القبلي بتاريخ 2023/3/3، وبعدها تم تنفيذ الجلسات التدريبية على المعلمات، وبعد انتهاء البرنامج تم تطبيق الاختبار البعدي بتاريخ 2023/3/11، وبطاقة الملاحظة البعدية في فترة تدريب الأطفال على أنشطة التخيل الرياضية لتنمية الإدراك البصري، والاختبار المعرفي البعدي المؤجل بعد خمسة عشرة يوماً أي بتاريخ 2023/3/26.

كما تم التطبيق القبلي للاختبار المعرفي المصور للإدراك البصري للأطفال العينتين التجريبية والضابطة في تاريخ (2023/3/12)، والاختبار البعدي في تاريخ 2023/4/4، والاختبار البعدي المؤجل في تاريخ 2023/4/22

ثالثاً: بطاقة الملاحظة:

تهدف هذه البطاقة إلى تقييم أداء معلمات رياض الأطفال في استخدام أنشطة التخيل الرياضية لتنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة (تنفيذ أنشطة التخيل الرياضية) وقد راعت الباحثة في تصميم بطاقة الملاحظة الآتي:

- ❖ الاطلاع على بطاقات ملاحظة تهدف إلى ملاحظة معلمات رياض الأطفال.
- ❖ الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمراجع الأجنبية والعربية في مجال البحث منها في إعداد بطاقة الملاحظة وبنودها.
- ❖ إعداد بطاقة الملاحظة بحيث تشمل جوانب تدريب المعلمة.
- ❖ تحديد طريقة القياس حيث تم تطبيقها على كل معلمة بشكل فردي.
- ❖ تم إخراج البطاقة في صورة بنود (57) لاستخدامها في القياس القبلي والبعدي.
- ❖ عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من الأساتذة المحكمين للتأكد من صلاحية البطاقة قبل التطبيق.

- النسخة النهائية للبطاقة احتوت على أربعة محاور ولم يتم حذف أي محور. إذ تضمنت بطاقة الملاحظة أربعة محاور وهي كالآتي:

- المحور الأول: التخطيط
- المحور الثاني: التهيئة
- المحور الثالث: التخيل
- المحور الرابع: المناقشة

تعليمات خاصة ببطاقة الملاحظة: قامت الباحثة بتدريب ثلاثة طالبات دراسات عليا لمساعدة الباحثة في تطبيق بطاقة الملاحظة باتباع الاجراءات الآتية:

- ❖ جلوس الملاحظ وزميله في مكانين متباعدين في غرفة النشاط.
 - ❖ أن يستقل كل ملاحظ عن الآخر مع أهمية الرؤية الواضحة لمعلمة رياض الأطفال وجميع الأطفال في القاعة.
 - ❖ أن تبدأ الملاحظة وتسجيل العلامات في قائمة الملاحظة في توقيت واحد.
 - ❖ أن يتم تفرغ بيانات الملاحظة كل على حده.
 - ❖ يتم تسجيل درجة معلمة رياض الأطفال (التي تمت ملاحظتها) على بطاقة الملاحظة كالآتي:
- درجة الملاحظة (1) + درجة الملاحظة (2) / 2.

زمن بطاقة الملاحظة: قامت الباحثة بتدريب طالبات دراسات عليا لتطبيق بطاقة الملاحظة وقسمتها إلى مجموعتين كل مجموعة بها اثنتان ملاحظتان وكل مجموعة تلاحظ معلمة حسب زمن النشاط.

تصحيح بطاقة الملاحظة: تعطى 5 درجات إذا توفر أداء المعلمة بدرجة كبيرة جداً، وتعطى 4 درجات إذا توفر أداء المعلمة بدرجة كبيرة وتعطى 3 درجات إذا توفر أداء المعلمة بدرجة متوسطة، و2 درجة إذا توفر أداء المعلمة بدرجة ضعيفة، و 1 درجة إذا لم تؤد المعلمة المهارة بصورة مطلقة.

صدق بطاقة الملاحظة وثباتها:

1- صدق بطاقة الملاحظة: تمت دراسة الصدق من خلال:

• صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المحتوى قامت الباحثة بعرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق وغيرها من الجامعات، من أجل تحكيمها الملحق (8)

وطلبت منهم إبداء الرأي حول:

- مناسبة بطاقة الملاحظة للهدف منها.
 - الصحة العلمية واللغوية لبنود البطاقة.
 - مناسبة كل عبارة للهدف الذي وضعت من أجله.
 - تعديل أو حذف بعض العبارات، وإضافة ما يروونه مناسباً.
- أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين والتي تجلت في معظمها بما يأتي:
- تعديل صفحة البيانات الأساسية
 - حذف بعض العبارات غير الواضحة.
 - تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات لتكون أكثر إجرائية.
 - تحويل بعض العبارات المركبة إلى بنود بسيطة غير مركبة.
 - إعادة ترتيب العبارات ضمن كل محور لمراعاة التسلسل المنطقي للأفكار.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم التوصل إلى بطاقة ملاحظة جديدة مؤلفة من (57) عبارة، الملحق (8).

الصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة: لقد قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي للاختبار المعرفي عبر القيام بالخطوات الآتية: حساب الدرجة الكلية لكل معلمة من معلمات العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (14) معلمة من خارج العينة الأصلية ، ترتيب الدرجات تصاعدياً، وتقسيمها إلى مجموعتين تمثل المجموعة الأولى أدنى (27%) من درجات العينة والمجموعة الثانية أعلى (27%) من درجات العينة، استخدام اختبار مان ويتني

Man-Whitney اختبار دلالة الفرق بين المجموعتين والجدول الآتي يبين قيم اختبار مان ويتني للصدق

التمييزي لبطاقة الملاحظة:

جدول (5) قيم اختبار مان ويتني للصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة الدلالة	القرار
الدنيا	4	2.50	10.00	2.309	.021	دال
العليا	4	6.50	26.00			

تبين من الجدول (5) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وذلك لأن قيمة الدلالة قد بلغت (.021) وهي قيمة أصغر من (0.05) وهذا يدل على تمتع بطاقة ملاحظة المعلمات بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (6) معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	التخطيط	التهيئة	التخيل	المناقشة	الكلية
معامل الارتباط	.860**	.827**	.931**	.614*	1
مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.020	
العينة	14	14	14	14	14

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط قوية بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية مما يدل على اتصاف بطاقة الملاحظة بالصدق الداخلي.

صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين محاور البنود والدرجة الكلية للمحور والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (7) معاملات الارتباط بين بنود محور التخطيط و درجة المحور

المؤشرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig	العينة
1	.954**	.000	14
2	.858**	.000	14
3	.915**	.000	14
4	.600*	.023	14
5	.779**	.001	14
6	.897**	.000	14
7	.696**	.006	14
8	.729**	.003	14
9	.574*	.000	14
10	.954**	.000	14
11	.954**	.000	14
12	.905**	.000	14
13	.785**	.001	14
14	.562*	.037	14
الكلية	1		14

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ($.562^*$) فيما كان الحد الأعلى ($.905^{**}$) وعليه فإن جميع مؤشرات المحور الأول متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق

الداخلي لفقرات المحور الأول

جدول (8) معاملات الارتباط بين بنود محور التهيئة و درجة المحور

المؤشرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig	العينة
15	$.797^{**}$	.001	14
16	$.951^{**}$	.000	14
17	$.918^{**}$	.000	14
18	$.844^{**}$	.000	14
19	$.963^{**}$	.000	14
20	$.701^{**}$	.005	14
21	$.906^{**}$	.000	14
22	$.595^*$	.025	14
23	$.868^{**}$	.000	14
24	$.876^{**}$	.000	14
25	$.963^{**}$	.000	14
26	$.973^{**}$	.000	14
الكلية	1		14

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ($.595^*$) فيما كان الحد الأعلى ($.973^{**}$) وعليه فإن جميع مؤشرات المحور الثاني متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني.

جدول (9) معاملات الارتباط بين بنود محور التخيّل و درجة المحور

المؤشرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig	العينة
27	.602 [*]	.023	14
28	.791 ^{**}	.001	14
29	.819 ^{**}	.000	14
30	.819 ^{**}	.000	14
31	.853 ^{**}	.000	14
32	.558 [*]	.038	14
33	.788 ^{**}	.001	14
34	.791 ^{**}	.001	14
35	.812 ^{**}	.000	14
36	.817 ^{**}	.000	14
37	.698 ^{**}	.005	14
38	.733 ^{**}	.003	14
39	.688 ^{**}	.007	14
40	.773 ^{**}	.001	14
41	.794 ^{**}	.001	14

14	.022	.604*	42
14	.003	.739**	43
14	.016	.627*	44
14		1	الكلي

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ($.558^*$) فيما كان الحد الأعلى ($.817^{**}$) وعليه فإن جميع مؤشرات المحور الثالث متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث.

جدول (10) معاملات الارتباط بين بنود محور المناقشة و درجة المحور

المؤشرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig	العينة
45	.750**	.002	14
46	.622*	.018	14
47	.643*	.013	14
48	.584*	.028	14
49	.650*	.012	14
50	.844**	.000	14
51	.688**	.006	14
52	.779**	.001	14
53	.842**	.000	14

14	.002	.750**	54
14	.000	.899**	55
14	.006	.694**	56
14	.000	.854**	57
14		1	الكلي

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ($.584^*$) فيما كان الحد الأعلى ($.899^{**}$) وعليه فإن جميع مؤشرات المحور الرابع متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الرابع.

الثبات بالتجزئة النصفية

اعتمدت هذه الطريقة على تقسيم المقياس إلى جزأين، تألف الأول من البنود التي تأخذ الأرقام الفردية وهي (1،3،،،،،11) والثاني البنود التي تأخذ الأرقام الزوجية من (2،4،،،،،10) ثم حساب معامل الارتباط.

جدول رقم (11) قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية

سبيرمان براون Spearman- Coefficient	جيتمان Guttman Split-Half Coefficient	
.969	.967	التخطيط
.965	.955	التهيئة
.984	.984	التخيل
.977	.952	المناقشة
.990	.990	الكلي

تم حساب معامل الارتباط بين درجتي الجزء الأول والثاني لبطاقة الملاحظة ككل وتصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون وقد بلغ معدل الثبات (0.990). وهو مؤشر موثوق لثبات بطاقة الملاحظة محل الدراسة.

ثبات ألفا كرونباخ:

جدول رقم (12) معامل ألفا كرونباخ

ألفا كرونباخ	عدد البنود
.972	57

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل الثبات لبطاقة الملاحظة قد بلغ (0.936). وهذا ما يحقق موثوقية في ثبات نتائجها عند تطبيقها.

2. ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب معامل ثبات البطاقة، من خلال طريقة اتفاق الملاحظين باستخدام معادلة كوبر Cooper على أداء كل معلمة من العينة الاستطلاعية حيث تقوم كل ملاحظة مستقل عن الأخرى بملاحظة كل معلمة أثناء أدائها للمهارات وذلك في فترات زمنية متساوية بحيث تبدأ الملاحظات معاً وينتهين معاً ثم يتم حساب عدد مرات الاتفاق ، وعدد مرات الاختلاف ومن خلالهما يتم حساب معامل اتفاق الملاحظين على أداء كل معلمة على حده باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{ثبات الملاحظين} = 100 \times \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة (حسين، 2018، 400) تكون معاملات الثبات كما يلي:

جدول (13) اتفاق الملاحظين

أفراد العينة	معامل اتفاق الملاحظين
1	82.45
2	78.94
3	87.71

85.96	4
91.22	5
87.71	6
82.45	7
73.68	8
92.98	9
87.71	10
89.47	11
84.21	12
85.96	13
87.71	14
85.44	المتوسط

يُلاحظ أن نسبة الثبات المحسوبة بلغت (85.44) وهي نسبة عالية يمكن من خلالها الاطمئنان إلى ثبات بطاقة الملاحظة. مما يعني صلاحية البطاقة لقياس ما وضعت من أجله، وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

الاختبار المعرفي للمعلمات:

تم بناء وتصميم الاختبار المعرفي من خلال مراعاة ما يأتي:

- 1) تصميمه بالشكل الذي يسمح بقياس المعلومات الموجودة لدى معلمات الرياض حول التخيل والإدراك البصري، ومعرفة ذلك.
- 2) تصميم الأسئلة بحيث تكون شاملة ومنوعة وموضوعية وواضحة (صح وخطأ، فراغات، اختيار من متعدد، أسئلة مقالية)
- 3) وضع الأسئلة ذات الإجابات الواضحة والتي تقيس مستويات مختلفة من مستويات التعلم.
- 4) توزيع علامات الاختبار المعرفي (حيث بلغت الدرجة الكلية للاختبار 94) درجة الملحق 18

حساب زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب زمن تطبيق الاختبار المعرفي للمعلمات، عن طريق حساب المتوسط الحسابي لمجموع زمن انتهاء جميع المعلمات في التجربة الاستطلاعية :

جدول (14) زمن تطبيق اختبار المعلمات

أفراد العينة	الزمن بالدقائق
1	42
2	45
3	37
4	34
5	35
6	30
7	45
8	45
9	30
10	38
11	30
12	45
13	45
14	45
المتوسط	39

وبتطبيق المتوسط الحسابي لمجموع زمن انتهاء جميع المعلمات كان متوسط زمن الاختبار 39 دقيقة، وهو زمن مناسب لتطبيق الاختبار.

بناء جدول المواصفات: تم تحديد المؤشرات المراد معرفة مدى تحققها ، وتحديد الوزن النسبي لها، وتحديد نسبة المؤشرات من المستويات المختلفة، وتحديد عدد الأسئلة المراد وضعها والتي بلغت 18 سؤالاً.

حيث إن جدول المواصفات يربط بين مؤشرات الأداء وعناصر المحتوى الدراسي ويحدد الأوزان النسبية لها ويؤمن بذلك صدق محتوى الاختبار (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ومركز القياس والتقويم التربوي سورية، 2020، 35)

جدول (15) جدول مواصفات مؤشرات الأداء المراد قياسها باختبار المعلمات

مؤشر النشاط التدريبي					مستوى المؤشر	
معرفة وفهم		تطبيق	تحليل	تقويم	إبداع و " تركيب "	استدلال
14		-	-	-	-	-
10		6	3	5	9	
10		10	5	5	1	

جدول (16) المواصفات والأوزان النسبية للأنشطة ولـمؤشرات الأداء الخاص باختبار المعلمات

مستوى المؤشرات					المجال أو المهارة أو النشاط
الأوزان النسبية %	المجموع	الاستدلال	التطبيق	المعرفة والفهم	
18	14	-	-	14	الإدراك البصري
43	33	17	6	10	التخيل
39	30	10	10	10	الأنشطة الخاصة بالأطفال
	77	27	16	34	المجموع
100		35	21	44	الأوزان النسبية للمؤشرات %

الصدق التمييزي للاختبار المعرفي للمعلمات:

لقد قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي للاختبار المعرفي عبر القيام بالخطوات الآتية:
حساب الدرجة الكلية لكل معلمة من معلمات العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (14) معلمة من خارج العينة الأصلية
ترتيب الدرجات تصاعدياً، وتقسيمها إلى مجموعتين تمثل المجموعة الأولى أدنى (27%) من درجات العينة والمجموعة الثانية أعلى (27%) من درجات العينة.

استخدام اختبار مان ويتني Man-Whitney اختبار دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين والجدول الآتي يبين قيم اختبار مان ويتني للصدق التمييزي للاختبار المعرفي:

جدول (17) قيم اختبار مان ويتني للصدق التمييزي للاختبار المعرفي للمعلّات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	قيمة الدلالة	القرار
الدنيا	4	2.50	10.00	2.323	.020	دال
العليا	4	6.50	26.00			

تبين من الجدول (16) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وذلك لأن قيمة الدلالة قد بلغت (0.020) وهي قيمة أصغر من (0.05) وهذا يدل على تمتع الاختبار المعرفي للمعلّات بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (18) معامل الارتباط بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار المعرفي للمعلّات

العينة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	
14	.005	.702**	1
14	.003	.737**	2
14	.000	.831**	3
14	.009	.672**	4
14	.002	.743**	5
14	.001	.803**	6
14	.000	.824**	7
14	.008	.676**	8
14	.000	.815**	9
14	.000	.841**	10
14	.000	.824**	11
14	.009	.671**	12
14	.000	.875**	13
14	.002	.747**	14
14	.012	.649*	15
14	.004	.718**	16
14	.023	.601*	17
14	.030	.579*	18
14		1	الكلية

ثبات التجزئة النصفية:

اعتمدت هذه الطريقة على تقسيم المقياس إلى جزأين، تألف الأول من البنود التي تأخذ الأرقام الفردية وهي (3،1،.....،11) والثاني البنود التي تأخذ الأرقام الزوجية من (2،4،.....،10) ثم حساب معامل الارتباط.

جدول رقم (19) قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية

جيتمان Guttman Split-Half Coefficient	سبيرمان براون Spearman-Brown Coefficient
.972	.972

تم حساب معامل الارتباط بين درجتي الجزء الأول والثاني لكل الاختبار وتصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون وقد بلغ معدل الثبات (.972) وهو مؤشر موثوق لثبات الاختبار محل الدراسة.

ثبات ألفا كرونباخ:

جدول رقم (20) معامل ألفا كرونباخ

عدد الأسئلة	ألفا كرونباخ
18	.936

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل الثبات للاختبار المعرفي قد بلغ (.936) وهذا ما يحقق موثوقية في

ثبات نتائجه عند تطبيقها.

الاختبار المعرفي للأطفال:

تم تحديد مهارات الإدراك البصري المراد تنميتها لدى طفل الروضة وعرضها على السادة المحكمين.

قامت الباحثة ببناء اختبار معرفي لقياس تحصيل بعض مهارات الإدراك البصري المتضمنة في البحث لدى أطفال الرياض من عمر (5-6) سنوات وهي (الذاكرة البصرية: والعلاقات المكانية، التمييز البصري، والشكل والأرضية، والإغلاق البصري) حيث تم الأخذ بمستويات الأهداف التعليمية ليتم بناء جدول المواصفات لاختبار الإدراك البصري المصور لتحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار، والوزن النسبي لكل مستوى معرفي حيث كان عدد الأسئلة المقترح 26 فكان توزع الأسئلة كالآتي (الذاكرة البصرية 7 أسئلة، العلاقات المكانية، 4 أسئلة، التمييز البصري 9 أسئلة، الشكل والأرضية 3 أسئلة، الإغلاق البصري، 3 أسئلة)

وفقاً للآتي:

جدول (21) جدول المواصفات وفقاً للمؤشرات

المجال أو المهارة	النشاط	مستوى المؤشر				
		استدلال		تطبيق	تحليل	تقويم
		إبداع و تركيب	معرفة وفهم			
الذاكرة البصرية	بكم طريقة يمكن ترتيب هذه الصورة لتأليف قصة؟	2	1	2	5	-
	ما الشيء المفقود حتى تكتمل القصة؟	2	2	2	2	-
	لعبة الساعة	2	-	-	1	-
	كيف سيكون شكل الصورة بعد ذلك؟	2	-	-	1	3
	أضف أشياء للصورة لتعبّر عن فكرتك	1	3	-	-	3
	لعبة الأعواد المتحركة	2	-	-	-	2
	صورة غير موقفة	2	2	-	1	1
	صورة موقفة	1	1	-	1	1
العلاقات المكانية	هيا بنا نلعب	-	1	1	-	3
	شجرتي	-	-	2	1	3
	الأسد الجائع	2	-	1	3	1
	لعبة الطباعة باليد أو ورق الشجر	-	-	2	2	1
	بين البحيرات	-	-	-	2	1
	رجل الشكل	1	2	-	-	2
التمييز البصري	بازل شجرة الكعك والعسل	1	1	1	1	3
	اصنع قطارك	6	1	1	-	4
	لعبة البازل	1	-	-	-	2
	اكتشف الشبه والاختلاف	1	-	1	1	1
	ماذا يحدث لو تغيّر لون الصورة إلى؟	2	3	-	-	4
	أكبر وأصغر	3	1	2	-	2
	مخزن الدب	1	1	3	1	3
	مدينة الأشكال الهندسية	1	2	1	2	2
	اصنع عقدك	2	-	3	-	2

الشكل والأرضية	الأدوات المتعاونة	2	2	1	2	1
كتاب المقارنات/ صمّم كتابك	4	1	1	1	2	2
الإغلاق البصري	لعبة متاهة مزرعة الدجاج	1	3	-	1	-
ماذا يمكن أن يكون هذا الشكل؟	2	4	-	2	1	1
لعبة أنا والعصا السحرية.	2	2	-	1	1	1

جدول (22) جدول المواصفات والأوزان النسبية للأنشطة ولمؤشرات الأداء الخاص باختبار الأطفال

المجال أو المهارة أو النشاط	مستوى المؤشرات				
	المعرفة والفهم	التطبيق	الاستدلال	المجموع	الأوزان النسبية %
الذاكرة البصرية	18	7	23	48	27
العلاقات المكانية	9	8	9	26	14
التمييز البصري	25	5	40	70	38
الشكل والأرضية	6	3	9	18	10
الإغلاق البصري	5	9	6	20	11
المجموع	63	32	87	182	
الأوزان النسبية للمؤشرات %	34	18	48		100

حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن تأدية الأطفال لاختبار الإدراك البصري عن طريق حساب المتوسط

الحسابي لمجموع زمن انتهاء جميع الأطفال في التجربة الاستطلاعية:

جدول (23) زمن تطبيق اختبار الإدراك البصري

أفراد العينة	الزمن بالدقائق
1	45
2	37
3	38
4	35
5	38
6	36

37	7
45	8
45	9
45	10
40	11
38	12
38	13
37	14
36	15
45	16
45	17
38	18
38	19
39	20
40	21
40	22
37	23
37	24
45	25
36	26
45	27
38	28
39	29
40	المتوسط

وبتطبيق المتوسط الحسابي لمجموع زمن انتهاء جميع الأطفال كان متوسط زمن الاختبار 40 دقيقة، وهو زمن مناسب لتطبيق الاختبار.

حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار: بهدف التعرف على الأسئلة السهلة والصعبة بالتالي إعادة النظر فيها والقيام بتعديله، ومؤشر الصعوبة هو الذي يحدد مدى صعوبة السؤال بالنسبة للأطفال الذين يجيبون عليها

وهو نسبة الأطفال الذين يجيبون على السؤال إجابة خاطئة ويمكن حساب مؤشر الصعوبة من العلاقة : معامل

$$\text{الصعوبة} = \text{خ} / \text{ص} + \text{خ}$$

حيث ص عدد الأفراد الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة، و خ عدد الأطفال الذين أجابوا على السؤال إجابة خاطئة.

ويحسب معامل السهولة عن طريق المعادلة: معامل السهولة = $1 - \text{معامل الصعوبة}$

معامل التمييز: ويعتد على حساب عدد المفحوصين بالنسبة للمجموعة العليا والدنيا من العلاقة:

$$\text{معامل التمييز ص-س} / \text{ع} \times 100$$

حيث ص: عدد المفحوصين الذين أجابوا إجابة صحيحة من المجموعة العليا.

س: عدد المفحوصين الذين أجابوا إجابة صحيحة من المجموعة الدنيا.

ع: عدد الطلاب في إحدى المجموعتين العليا والدنيا (حسن، 2019، 13-14)

والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (24) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	12	17	41.37	58.63	0.38
2	12	17	41.37	58.63	0.25
3	15	14	51.72	48.28	0.51
4	16	13	55.17	44.83	0.51
5	12	17	41.37	58.63	0.38
6	15	14	51.72	48.28	0.51
7	14	15	48.27	51.73	0.38
8	15	14	51.72	48.28	0.76
9	16	13	55.17	44.83	0.38
10	15	14	51.72	48.28	0.63

0.63	48.28	51.72	14	15	11
0.38	44.83	55.17	13	16	12
0.51	51.73	48.27	14	15	13
0.51	51.73	48.27	14	15	14
0.63	51.73	48.27	14	15	15
0.63	44.83	55.17	13	16	16
0.38	51.73	48.27	14	15	17
0.76	44.38	58.62	12	17	18
0.38	44.83	55.17	13	16	19
0.25	44.28	51.72	14	15	20
0.38	37.94	62.06	11	18	21
0.63	41.38	58.62	12	17	22
0.38	41.38	55.17	12	17	23
0.51	34.49	65.51	10	19	24
0.76	48.48	51.72	14	15	25
0.38	41.38	55.17	12	17	26

وعليه تم قبول جميع أسئلة الاختبار حيث كانت في المستوى المناسب من السهولة والصعوبة.

تصحيح أسئلة الاختبار:

تم تفرغ إجابات الأطفال، واستخدام برنامج (spss) الإحصائي وذلك لتطبيق الإحصاءات اللازمة لذلك حيث تتوزع الدرجات وفق الملحق رقم (17) وبذلك تكون الدرجة التي يحصل عليها الأطفال محصورة بين (صفر و 78) درجة حيث تكون الاختبار في صورته النهائية من 26 سؤالاً بعد تعديل بعض الأسئلة، واستبدال بعضها الآخر بناء على آراء السادة المحكمين.

صدق المحكمين:

يتم ذلك بعرض الأداة على المحكمين من المتخصصين والخبراء في المجال الذي تقيسه الأداة فإن رأوا أن هذه الأداة تقيس السمة/ السلوك الذي وضعت لقياسه، فإن الباحث يستطيع الاعتماد على حكمهم. وللتحقق من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء رأيهم في النواحي التالية:

1. قياس الاختبار لما وضع من أجله وصلاحيته للتطبيق.
 2. صياغة أسئلة الاختبار والدقة اللغوية.
 3. ملائمة بدائل الإجابة لكل بند من أسئلة الاختبار.
 4. مناسبة كل سؤال للمستوى المعرفي الذي يقيسه.
- وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التالية وفقاً لتوصيات السادة المحكمين: تغيير صياغة بعض أسئلة الاختبار، وتغيير بعض الصور لعدم وضوحها في إيصال الفكرة للطفل

الصدق التمييزي:

لقد قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي للاختبار المعرفي عبر القيام بالخطوات الآتية: حساب الدرجة الكلية لكل طفل من أطفال العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (29) طفلاً من خارج العينة الأصلية.

ترتيب الدرجات تصاعدياً، وتقسيمها إلى مجموعتين تمثل المجموعة الأولى أدنى (27%) من درجات العينة والمجموعة الثانية أعلى (27%) من درجات العينة.

استخدام اختبار مان ويتني Man-Whitney لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين والجدول الآتي يبين قيم اختبار مان ويتني للصدق التمييزي للاختبار التحصيلي:

جدول (25) قيم اختبار مان ويتني للصدق التمييزي للاختبار المعرفي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	قيمة الدلالة	القرار
الدنيا	8	4.50	36.00	3.363	0.001	دال
العليا	8	12.80	100.00			

تبين من الجدول (25) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وذلك لأن قيمة الدلالة قد بلغت (0.001) وهي قيمة أصغر من (0.05) وهذا يدل على تمتع الاختبار المعرفي بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (26) معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	ذاكرة بصرية	علاقات مكانية	تمييز بصري	شكل وأرضية	إغلاق بصري	الكلي
معامل الارتباط	0.922**	0.731**	0.850**	0.605**	0.740**	1
القيمة الاحتمالية Sig	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	
العينة	29	29	29	29	29	29

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط قوية بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية مما يدل على اتصاف الاختبار المعرفي بالصدق الداخلي.

صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمحور والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (27) معاملات الارتباط بين أسئلة محور الذاكرة البصرية ودرجة المحور

	1	2	3	4	5	6	7	الكلي
معامل الارتباط	0.745**	**0.671	0.613**	0.717**	0.745**	0.467*	0.633**	1
القيمة الاحتمالية Sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.011	0.000	
العينة	29	29	29	29	29	29	29	29

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.467*) فيما كان الحد الأعلى (0.745**) وعليه فإن جميع مؤشرات المحور الأول متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول

جدول رقم (28) معاملات الارتباط بين أسئلة محور العلاقات المكانية ودرجة المحور

الكلية	11	10	9	8	
1	0.468*	0.827**	0.872**	0.917**	معامل الارتباط
	0.010	0.000	0.000	0.000	القيمة الاحتمالية Sig
29	29	29	29	29	العينة

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.468^*) فيما كان الحد الأعلى (0.917^{**}) وعليه فإن جميع مؤشرات المحور الثاني متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني.

جدول رقم (29) معاملات الارتباط بين أسئلة محور التمييز البصري ودرجة المحور

الكلية	20	19	18	17	16	15	14	13	12	
1	0.469*	0.734**	0.626**	0.432*	0.816**	0.816**	0.606**	0.597**	0.816**	معامل الارتباط
	0.010	0.000	0.000	0.019	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	القيمة الاحتمالية Sig
29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	العينة

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.432^*) فيما كان الحد الأعلى (0.816^{**})

وعليه فإن جميع مؤشرات المحور الثالث متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث.

جدول رقم (30) معاملات الارتباط بين أسئلة محور الشكل والأرضية ودرجة المحور

الكلية	23	22	21	
1	0.864**	0.911**	0.695**	معامل الارتباط
	0.000	0.000	0.000	القيمة الاحتمالية Sig
29	29	29	29	العينة

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.695^{**}) فيما كان الحد الأعلى (0.911^{**}) وعليه فإن جميع مؤشرات المحور الرابع متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الرابع.

جدول رقم (31) معاملات الارتباط بين أسئلة محور الإغلاق البصري ودرجة المحور

الكلية	26	25	24	
1	0.562**	0.882**	0.439*	معامل الارتباط
	0.001	0.000	0.017	القيمة الاحتمالية Sig
29	29	29	29	العينة

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات المحور الخامس والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.695^{**}) فيما كان الحد الأعلى

(0.911**) وعليه فإن جميع مؤشرات المحور الرابع متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق

الاتساق الداخلي لفقرات المحور الخامس.

جدول رقم (32) معاملات الارتباط بين أسئلة الاختبار و الدرجة الكلية

العينة	القيمة الاحتمالية Sig	معامل الارتباط	
29	.000	.657**	1
29	.000	.748**	2
29	.004	.523**	3
29	.000	.701**	4
29	.000	.657**	5
29	.008	.485**	6
29	.006	.497**	7
29	.001	.594**	8
29	.001	.598**	9
29	.001	.590**	10
29	.010	.472**	11
29	.000	.701**	12
29	.015	.447*	13
29	.002	.546**	14
29	.000	.680**	15
29	.000	.701**	16
29	.046	.373*	17
29	.011	.465*	18
29	.000	.749**	19
29	.020	.431*	20
29	.018	.437*	21
29	.001	.585**	22
29	.009	.475**	23
29	.001	.582**	24

25	.523**	.004	29
26	.563**	.001	29
الكلي	1		29

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط ($.373^*$) فيما كان الحد الأعلى ($.749^{**}$) وعليه فإن جميع مؤشرات الأسئلة متسقة داخلياً مع الدرجة الكلية يثبت صدق الاتساق الداخلي بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية.

ثبات التجزئة النصفية:

اعتمدت هذه الطريقة على تقسيم المقياس إلى جزأين، تألف الأول من البنود التي تأخذ الأرقام الفردية وهي (3،1،....،11) والثاني البنود التي تأخذ الأرقام الزوجية من (2،4،....،10) ثم حساب معامل الارتباط.

جدول رقم (33) قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية

سبيرمان براون Spearman-Brown Coefficient	جيتمان Guttman Split-Half Coefficient
.899	.897

تم حساب معامل الارتباط بين درجتي الجزء الأول والثاني لكل الاختبار وتصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون وقد بلغ معدل الثبات (.897) وهو مؤشر موثوق لثبات الاختبار محل الدراسة.

ثبات ألفا كرونباخ:

جدول رقم (34) معامل ألفا كرونباخ

ألفا كرونباخ	عدد الأسئلة
.892	26

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل الثبات للاختبار التحصيلي قد بلغ (.892) وهذا ما يحقق موثوقية في ثبات نتائجه عند تطبيقها، حيث أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية أن الاختبار يتصف بمؤشرات جيدة للصدق والثبات تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث المتمثلة بأطفال الرياض من عمر (5-6) سنوات.

أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية أن الاختبار يتصف بمؤشرات جيدة للصدق والثبات تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث المتمثلة بأطفال الرياض للفئة العمرية 5-6 سنوات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وتفسيرها

نتائج البحث وتفسيرها

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى تحليل النتائج التي تم التوصل إليها ومقارنة مدى اتفاقها واختلافها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة إضافة إلى تفسير النتائج في ضوء معطيات البحث وخصوصيته

الإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة؟
للإجابة عن هذا السؤال حسبت نسبة الكسب البسيط لهريدي (H-SGR) وفق المعادلة الآتية :

$$H-SGR=(M2-M1)/P$$

حيث أن:

H-SGR: نسبة الكسب البسيط.

M2: متوسط الدرجات في القياس البعدي.

M1: متوسط الدرجات في القياس القبلي.

P: الدرجة العظمى للاختبار

وتصلح هذه المعادلة لقياس فاعلية البرامج، والمعالجة التجريبية في البحوث التربوية التجريبية التي تعتمد الاختبارات والمقاييس غير الموقوتة، وهي الاختبارات التي تقيس المعرفة والمهارات العقلية والاتجاهات، ولا تقيس السرعة في أداء الاختبار ويكون البرنامج غير فعال إذا لم تبلغ نسبة الكسب (0.30) وتكون الفعالية متوسطة بين 0.30 - 0.70، وكبيرة بين 0.70 - 1. (هريدي سيد، 2017، 160-161)

الجدول (35) نسبة الكسب البسيط لهريدي

المجموعة	الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	متوسط الدرجات		H-SGR	الدالة
		القبلي	البعدي		
التجريبية	94	26.87	75.33	0.51	متوسطة

يُلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الكسب البسيط لهريدي قد بلغت (0.51)، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال.

وللإجابة عن سؤال البحث الرئيس: ما فاعلية أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت نسبة الكسب البسيط لهريدي (H-SGR) وفق المعادلة الآتية :

$$H-SGR=(M2-M1)/P$$

حيث أن:

H-SGR: نسبة الكسب البسيط.

M2: متوسط الدرجات في القياس البعدي.

M1: متوسط الدرجات في القياس القبلي.

P: الدرجة العظمى للاختبار

وتصلح هذه المعادلة لقياس فاعلية البرامج، والمعالجة التجريبية في البحوث التربوية التجريبية التي تعتمد الاختبارات والمقاييس غير الموقوتة، وهي الاختبارات التي تقيس المعرفة والمهارات العقلية والاتجاهات، ولا تقيس السرعة في أداء الاختبار ويكون البرنامج غير فعال إذا لم تبلغ نسبة الكسب (0.30) وتكون الفعالية متوسطة بين 0.30 - 0.70، وكبيرة بين 0.70 - 1. (المرجع السابق نفسه، 160-161)

الجدول (36) نسبة الكسب البسيط لهريدي المجموعة التجريبية

المجموعة	الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	متوسط الدرجات		H-SGR	الدالة
		القبلي	البعدي		
التجريبية	78	20.39	62.37	0.53	متوسطة

يُلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الكسب البسيط لهريدي قد بلغت (0.53)، مما يدل على فاعلية

البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الرياض، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بما

يأتي: دور البرنامج التدريبي في تعزيز القدرات العقلية للأطفال حيث أسهمت أنشطة التخيل الرياضية في

تنشيط القدرات العقلية مثل التفكير الإبداعي والابتكاري، وهذه الأنشطة تساعد الأطفال على تكوين صور

ذهنية للأشياء مما عزز قدرتهم على إدراك التفاصيل البصرية بشكل أفضل، وتحفيز الحواس البصرية؛ فالأنشطة التخيلية تجعل الطفل يستخدم حواسه بشكل أعمق إذ يتطلب التخيل استخدام العين العقلية لتصوير الأشياء، مما يمكن أن يطور القدرة على التمييز بين الأشكال والألوان والأحجام والمسافات، إضافة إلى الربط بين الواقع والخيال فعندما يتعلم الطفل أن يتخيل شيئاً ثم يراه في الواقع فإنه يكون قادراً على الربط بين الواقع والخيال وهذا الربط يعزز الإدراك البصري لأنه يتيح للطفل فهماً أعمق للعالم من حوله، وزيادة الانتباه والتركيز لأن التخيل يتطلب التركيز، ومن ثم قد يكون للبرنامج تأثير إيجابي على قدرة الطفل على الانتباه للتفاصيل المرئية لفترات أطول مما يعزز الإدراك البصري، وهذا يمكن ربطه بالتفسير العلمي للنظريات والمبادئ المعرفية فبإيجبه يرى أن التخيل واللعب التخيلي في مرحلة ما قبل العمليات يساعد على بناء التمثيلات الذهنية والتطور الذهني مما يحسن من الإدراك البصري للطفل، ونظرية فيجوتسكي في التعلم من خلال التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى نظرية التعلم البصري والتفكير التوليدي البصري إذ تؤكد أن أهم متطلبات تنمية الإدراك والتفكير التوليدي البصري هو توفير مهام تشجع على التصور والتخيل بما يستثير مهارات توليد المعلومات لدى الأطفال سواء كانت هذه المعلومات استدلالات أو استجابات ابتكارية ومراعاة التنوع والتدرج في هذه المهام، ومراعاة تصميم واختيار الوسيط البصري بحيث يستثير تفكير الطفل نحو معالجة المعلومات بصرياً بطرائق متنوعة، بالإضافة إلى استخدام الأسئلة التي تعمل على استثارة توليد المعلومات بشكل جماعي من اتجاهين: توليد المعلومات من خلال تمييز وتفسير معلومات ممثلة بصرياً وتوليد معلومات من خلال التمثيل البصري لأفكاره (المنير، 2015، 20) وهذا ما ارتكزت عليه الباحثة أثناء تصميم الأنشطة، ومن ثم فإن هذه النتائج التي أظهرت فاعلية البرنامج التدريبي تشير إلى أن أنشطة التخيل قادرة على توفير بيئة تعليمية فعالة لتعزيز الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال تحفيزهم على استخدام عقولهم بطريقة فعالة. وهذا يتفق مع دراسة ليهي وسويلر (Leahy and Sweller 2004) التي أظهرت فعالية استخدام التخيل في العملية التعليمية، ودراسات حسونة وآخرون (2017)، و(محمد، 2012)، الوائلي ومنصور (2018)، و(شاذلي، 2018)، و عبد اللطيف (2022)، و الرويلي والزامل

(2023)، وهادي (2023)، و ملحم والزعبي (2023)، وعبد النبي (2024)، ودراسة (Leahy &

(Sweller, 2004)، ودراسة (ALGoabi, 2021)، ودراسة (Bukhalenkova & Almazova, 2023)

ولتحديد الإحصاء المستخدم في البحث تم تطبيق: اختبار كولموجروف سميرنوف لعينتين

جدول (37) نتائج اختبار كولموجروف سميرنوف لعينتين

Tow-Sample Kolmogorov-Smirnov Test					
كولموجروف سميرنوف لعينتين					
تجريبية وضابطة قبلي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كولموجروف-سميرنوف	قيمة الاحتمالية Sig
الكلي	240	19.89	6.731	1.097	.180

يظهر من الجدول (34) أن قيمة الدلالة لاختبار الإدراك البصري للأطفال في التطبيق القبلي للعينتين التجريبية والضابطة ككل كان (0.180). وهي أكبر من (0.05) لذا فهي غير دالة إحصائياً الأمر الذي يشير إلى اعتدالية توزيع الدرجات مما يدعو إلى استخدام الإحصاء البارامتري (المعلمي) لاختبار الفرضيات والثقة بالنتائج.

أولاً: ما يتعلق بمعلومات رياض الأطفال

اختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة 0,05

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات معلومات المجموعة

التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلومات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (38) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلومات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة

الملاحظة.

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبلي	15	30.87	5.527
بعدي	15	60.67	8.457

3.357	12.87	15	قبلي	التهئية
7.914	53.07	15	بعدي	
7.511	19.87	15	قبلي	التخيل
11.592	79.67	15	بعدي	
3.873	14.00	15	قبلي	المناقشة
7.216	55.73	15	بعدي	
18.608	77.60	15	قبلي	الكلي
33.108	249.13	15	بعدي	

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تم حساب متوسط الرتب، ومجموع الرتب لدرجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة، وحساب قيمة (Z) لدلالة الفروق للعينة المرتبطة، وجاءت النتائج على النحو الموضح بالجدول الآتي:

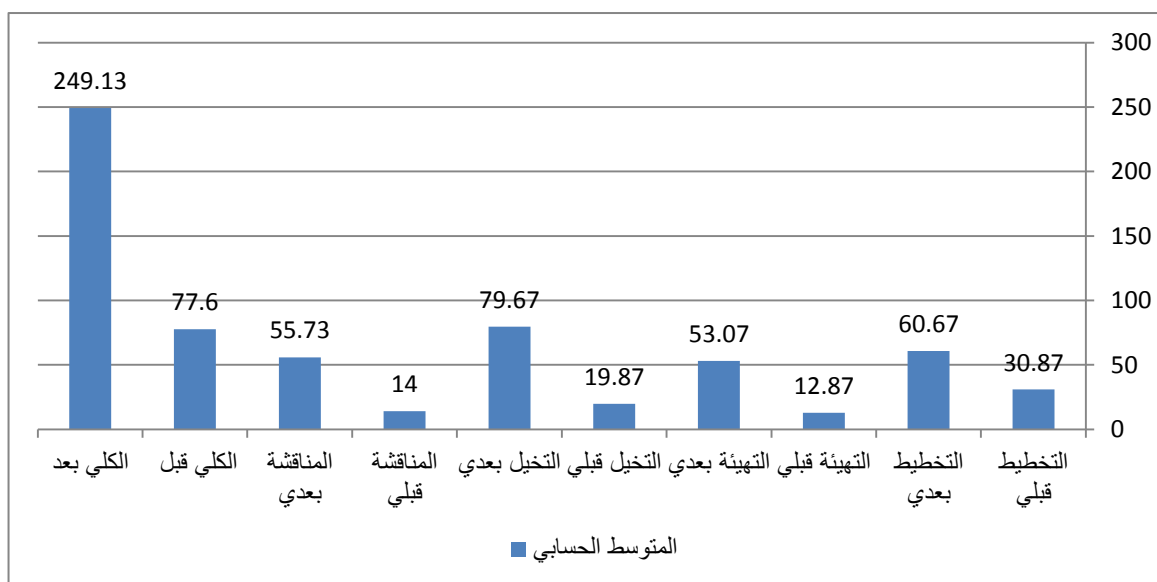
جدول (39) اختبار ويلكوكسون Wilcoxon دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة في التطبيقين القبلي و البعدي المباشر

	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	قيمة المعنوية	القرار	حجم الأثر	دلالته
التخطيط	سالبة	0	0.00	3.409	0.001	دال	0.880	مرتفع
	موجبة	15	8.00					
	المتعادلة	0						
التهئية	سالبة	0	0.00	3.422	0.001	دال	0.883	مرتفع
	موجبة	15	8.00					
	المتعادلة	0						
التخيل	سالبة	0	0.00	3.414	0.001	دال	0.881	مرتفع
	موجبة	15	8.00					
	المتعادلة	0						
المناقشة	سالبة	0	0.00	3.413	0.001	دال	0.881	مرتفع
	موجبة	15	8.00					

							0	المتعادلة	
مرتفع	0.880	دال	0.001	3.408	0.00	0.00	0	سالبة	الكلي
					120.00	8.00	15	موجبة	
							0	المتعادلة	

يتبين من الجدول (36) أن قيمة Z لإجابات أفراد العينة ككل قد بلغت (3.408) كما بلغت قيمة الدلالة (0.001)، وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب إجابات أفراد العينة على بطاقة الملاحظة بشكل عام، كما يتبين أن قيم الدلالة لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة كانت أصغر من مستوى الدلالة مما يدعو لرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة، وقبول الفرضية البديلة القائلة إنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة".

ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة



المخطط البياني (1) المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة

الملاحظة

وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي المباشر، وهذا ما ترجعه الباحثة إلى التحسن في مهارات المعلمة نتيجة التدريب والخبرة التي اكتسبتها من البرنامج التدريبي، فحدث تقدم في التدريس وباتت أفضل في تقييم أدائها عدا عن التغير في الظروف التعليمية.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على

بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي المباشر تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (40) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة

الملاحظة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	
4.041	48.67	3	معهد وما دون	التخطيط بعدي
6.243	63.67	12	جامعة وما فوق	
1.528	40.33	3	معهد وما دون	التهيئة بعدي
4.901	56.25	12	جامعة وما فوق	
11.372	63.67	3	معهد وما دون	التخيل بعدي
7.762	83.67	12	جامعة وما فوق	
10.149	48.00	3	معهد وما دون	المناقشة بعدي
5.211	57.67	12	جامعة وما فوق	
25.106	200.67	3	معهد وما دون	الكلي بعدي
21.901	261.25	12	جامعة وما فوق	

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية

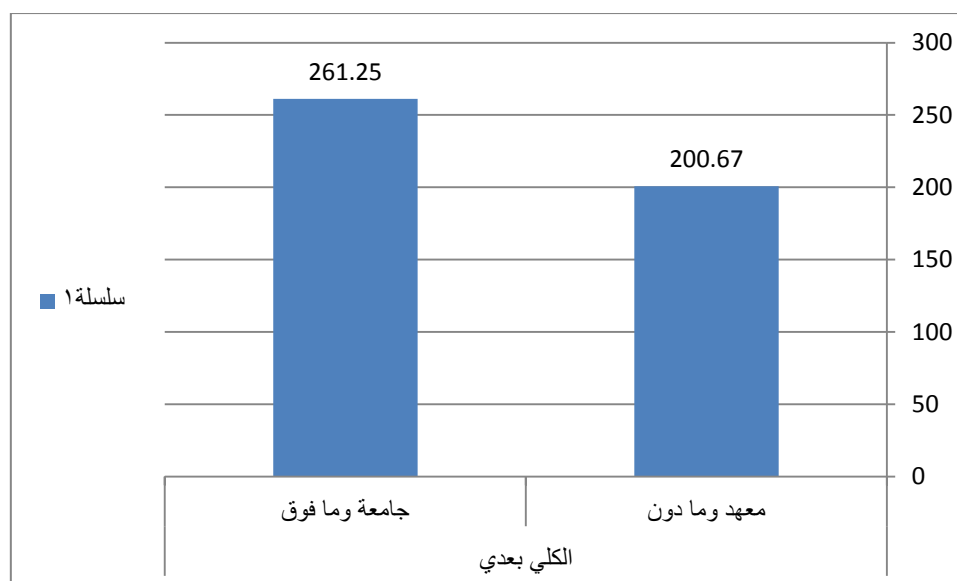
في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق

بين متوسطات رتب درجات العينة لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية وذلك باستخدام اختبار مان- ويتني كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (41) اختبار مان- ويتني للفرق بين رتب درجات المعلمات حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة المعنوية	القرار
التخطيط	معهد وما دون	3	2.33	7.00	2.465	دال
	جامعة وما فوق	12	9.42	113.00		
		15				
التهيئة	معهد وما دون	3	2.00	6.00	2.646	دال
	جامعة وما فوق	12	9.50	114.00		
		15				
التخيل	معهد وما دون	3	2.67	8.00	2.328	دال
	جامعة وما فوق	12	9.33	112.00		
		15				
المناقشة	معهد وما دون	3	4.33	13.00	1.596	غير دال
	جامعة وما فوق	12	8.92	107.00		
		15				
الكلية	معهد وما دون	3	2.67	8.00	2.314	دال
	جامعة وما فوق	12	9.33	112.00		
		15				

يتبين من الجدول (41) أن قيمة Z ككل قد بلغت (2.314) كما بلغت قيمة الدلالة (0.021) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد العينة على بطاقة الملاحظة بشكل عام، كما يتبين أن قيم الدلالة لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة حسب متغير المؤهل العلمي كانت أصغر من مستوى الدلالة، باستثناء محور المناقشة، مما يدعو لرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة". وقبول الفرضية البديلة القائلة أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة". ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي



المخطط البياني (2) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

والفروق كانت لصالح الجامعة وأعلى، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات ذوات المؤهلات الأقل قد يفتقرن إلى التدريب المتخصص أو المعرفة الأحدث في مجالات معينة، مما قد يؤثر على قدرتهن على تقديم محتوى تعليمي أو أساليب تعليمية متقدمة في حين أن المعلمات الحاصلات على درجة علمية أعلى جامعة فما فوق قد يكون لديهن فهماً أعمق وأساليب تعليمية أكثر تطوراً وأكثر قدرة على تطبيق استراتيجيات تعليمية مبتكرة واستيعاب النظريات التربوية الحديثة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي المباشر تعزى إلى سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (42) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق

البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	
5.527	30.87	15	الكلبي	
8.595	61.67	6	أقل من خمس سنوات	التخطيط بعدي
11.314	61.00	2	من خمس إلى 10 سنوات	

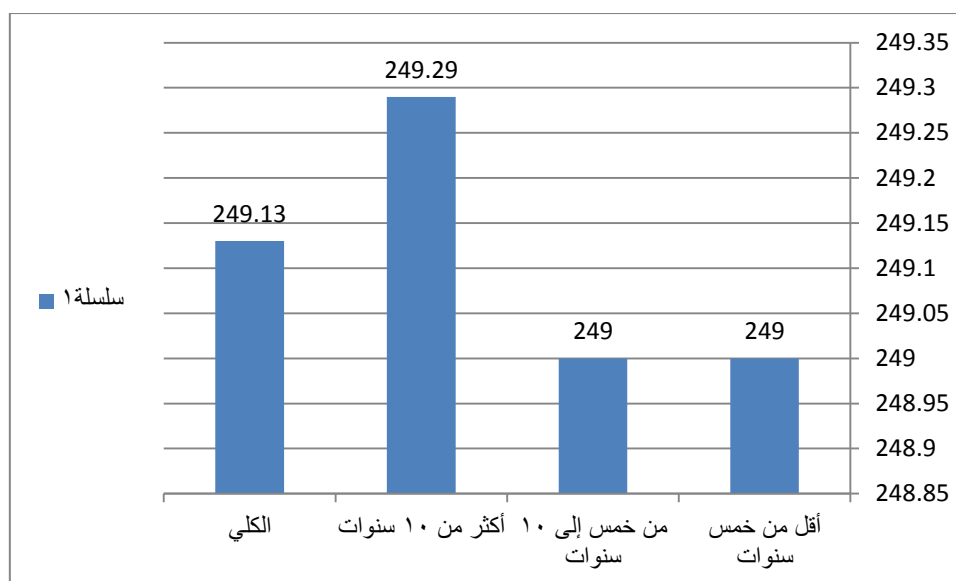
9.050	59.71	7	أكثر من 10 سنوات	التهيئة بعدي
8.457	60.67	15	الكلي	
8.976	53.17	6	أقل من خمس سنوات	
9.192	48.50	2	من خمس إلى 10 سنوات	
7.499	54.29	7	أكثر من 10 سنوات	
7.914	53.07	15	الكلي	التخيل بعدي
15.832	78.33	6	أقل من خمس سنوات	
9.192	79.50	2	من خمس إلى 10 سنوات	
9.335	80.86	7	أكثر من 10 سنوات	
11.592	79.67	15	الكلي	
10.553	55.83	6	أقل من خمس سنوات	المناقشة بعدي
1.414	60.00	2	من خمس إلى 10 سنوات	
4.504	54.43	7	أكثر من 10 سنوات	
7.216	55.73	15	الكلي	
43.474	249.00	6	أقل من خمس سنوات	
31.113	249.00	2	من خمس إلى 10 سنوات	الكلي بعدي
28.657	249.29	7	أكثر من 10 سنوات	
33.108	249.13	15	الكلي	

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليز Kruskal Wallis. اللابارامتري لأكثر من عينتين مستقلتين البديل لاختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، نظراً لعدم توفر شروط الاختبار البارامتري، نظراً لأن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وذلك من خلال ترتيب الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في مستويات سنوات الخبرة وتحديد رتبة كل فرد ثم حساب متوسط الرتب للمجموعات الثلاث فجاءت النتائج كما هو موضح الجدول الآتي:

جدول (43) قيم اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق بين درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى إلى سنوات الخبرة.

محاور بطاقة الملاحظة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كاي مربع Chi-Square	قيمة الدلالة	القرار
التخطيط	أقل من خمس سنوات	6	8.83	60.67	8.457	0.390	0.823	غير دال
	من خمس إلى 10 سنوات	2	8.00					
	أكثر من عشر سنوات	7	7.29					
التهيئة	أقل من خمس سنوات	6	8.17	53.07	7.914	1.127	0.569	غير دال
	من خمس إلى 10 سنوات	2	5.00					
	أكثر من عشر سنوات	7	8.71					
التخيل	أقل من خمس سنوات	6	8.42	79.67	11.592	0.156	0.925	غير دال
	من خمس إلى 10 سنوات	2	7.00					
	أكثر من عشر سنوات	7	7.93					
المناقشة	أقل من خمس سنوات	6	9.17	55.73	7.216	3.066	0.216	غير دال
	من خمس إلى 10 سنوات	2	11.50					
	أكثر من عشر سنوات	7	6.00					
الكلي	أقل من خمس سنوات	6	8.50	249.13	33.108	0.169	0.919	غير دال
	من خمس إلى 10 سنوات	2	8.25					
	أكثر من عشر سنوات	7	7.50					

يتبين من الجدول (43) أن قيمة كاي مربع ككل قد بلغت (0.169) كما بلغت قيمة الدلالة (0.919) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على بطاقة الملاحظة بشكل عام، مما يدعو لقبول الفرضية الصفرية التي تنص بأنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى إلى سنوات الخبرة. ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة



المخطط البياني (3) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

وتعزى النتيجة إلى أن المعلمات يملكن الكفايات التعليمية الأساسية نفسها إضافة إلى استخدام الاستراتيجية ذاتها أثناء التعليم، والأنشطة الرياضية نفسها التي تدرين عليها.

4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات على بطاقة

الملاحظة في التطبيق البعدي المباشر تعزى إلى وجود مربية مساعدة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير وجود مربية مساعدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (44) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير وجود مربية مساعدة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	وجود مربية مساعدة	
6.381	63.50	10	توجد مربية مساعدة	التخطيط بعدي
9.925	55.00	5	لا توجد مربية مساعدة	
5.245	55.80	10	توجد مربية مساعدة	التهيئة بعدي

10.065	47.60	5	لا توجد مربية مساعدة	
8.284	83.20	10	توجد مربية مساعدة	التخيل بعدي
14.910	72.60	5	لا توجد مربية مساعدة	
5.152	57.10	10	توجد مربية مساعدة	المناقشة بعدي
10.416	53.00	5	لا توجد مربية مساعدة	
22.687	259.60	10	توجد مربية مساعدة	الكلبي بعدي
43.089	228.20	5	لا توجد مربية مساعدة	

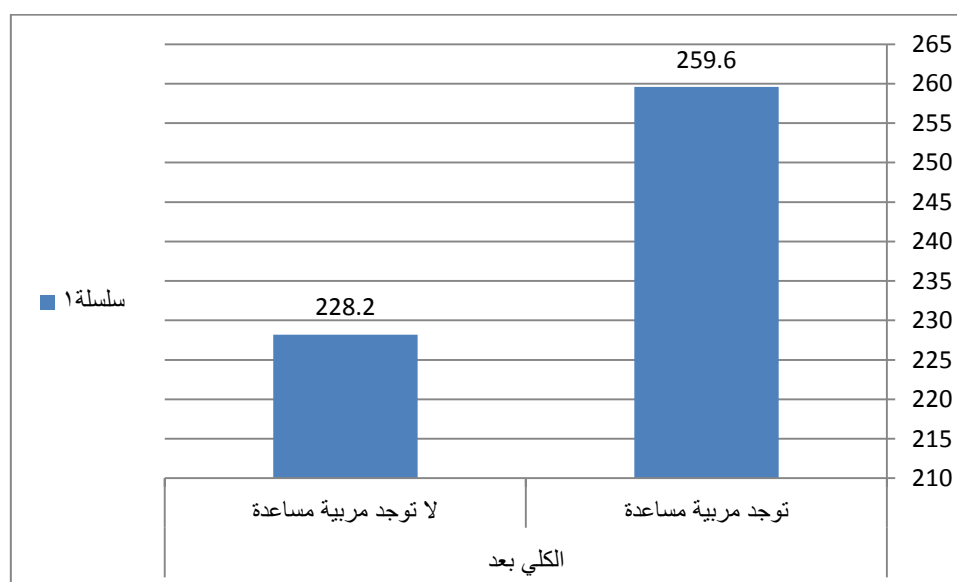
وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير وجود مربية مساعدة، قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات العينة لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية وذلك باستخدام اختبار مان- ويتني كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (45) اختبار مان- ويتني للفروق بين رتب درجات المعلمات حسب متغير وجود مربية مساعدة

القرار	قيمة المعنوية	قيمة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	وجود مربية مساعدة	
غير دال	0.157	1.415	91.50	9.15	10	لا توجد مربية مساعدة	التخطيط
			28.50	5.70	5	توجد مربية مساعدة	
غير دال	0.134	1.497	92.00	9.20	10	لا توجد مربية مساعدة	التهيئة
			28.00	5.60	5	توجد مربية مساعدة	
غير دال	0.174	1.358	91.00	9.10	10	لا توجد مربية مساعدة	التخيل
			29.00	5.80	5	توجد مربية مساعدة	
غير دال	0.460	0.739	86.00	8.60	10	لا توجد مربية مساعدة	المناقشة
			34.00	6.80	5	توجد مربية مساعدة	
غير دال	0.198	1.288	90.50	9.05	10	لا توجد مربية مساعدة	الكلبي
			29.50	5.90	5	توجد مربية مساعدة	

يتبين من الجدول (45) أن قيمة Z ككل قد بلغت (1.288) كما بلغت قيمة الدلالة (0.198) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة على بطاقة الملاحظة بشكل عام، كما يتبين أن قيم الدلالة لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة _

حسب متغير وجود مربية مساعدة_ كانت أكبر من مستوى الدلالة، مما يدعو لقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى إلى وجود مربية مساعدة" ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير وجود مربية مساعدة



المخطط البياني (4) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً

لمتغير وجود مربية مساعدة

ونُفسر هذه النتيجة بأن وجود مربية مساعدة خدم المعلمة في تمكينها من حضور جلسات البرنامج التدريبي، ولاسيما أن بعض المعلمات كن من خارج المنطقة التي نُفذ فيها البرنامج التدريبي. وبطاقة الملاحظة طُبقت لملاحظة أداء المعلمة الواحدة بشكل فردي، دون تواجد المربية المساعدة التي تقلل من العبء على المعلمة الرئيسية _ في العادة _ إذ يمكن أن تتولى بعض المسؤوليات مثل متابعة الأطفال أثناء الأنشطة أو تقديم دعم فردي للأطفال الذين يحتاجون إلى مزيد من المساعدة، ومن ثم هذا يسمح للمعلمة بالتركيز بصورة أكبر على الدروس وتقديم التعليم بجودة أعلى، كما أن وجود مربية مساعدة كشخص إضافي يساعد في تهدئة الفوضى وضمان التزام الأطفال بالتعليمات والنشاطات الصفية، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية أكثر تنظيماً، كما أنه بوجود مربية مساعدة تستطيع المعلمة تقسيم الأطفال إلى مجموعات صغيرة، أو العمل مع الأطفال بشكل فردي

الأمر الذي يتيح لها تقديم توجيهات متخصصة لكل طفل وفقاً لاحتياجاته التعليمية، مما يزيد من فرص تحسين أدائه، كما أن وجود مربية مساعدة يخلق بيئة أكثر دعماً وراحة حيث يشعرون بالاهتمام والمتابعة المستمرة، وهذا يمكن أن يؤثر على تحفيز الطلاب وزيادة مشاركتهم في الأنشطة التعليمية، فضلاً عن أن العمل مع مربية مساعدة قد يتيح للمعلمة فرصة لتطوير مهاراتها من خلال تبادل الخبرات والمهام، ويمكن أن يؤدي إلى تحسين ممارسات التعليم وتبني استراتيجيات جديدة لزيادة فعالية التعليم، وهذا لم يكن له موقع في هذا البحث، وهذا ما لم نتطرق له الدراسات السابقة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على

بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي المباشر تعزى إلى الاختصاص.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الاختصاص، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (46) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الاختصاص

الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط بعدي	رياض أطفال	69.40	548.
	معلم صف	58.25	5.909
	اختصاصات أخرى	55.00	7.720
	الكلية	60.67	8.457
التهيئة بعدي	رياض أطفال	59.00	2.236
	معلم صف	52.75	6.946
	اختصاصات أخرى	48.33	8.959
	الكلية	53.07	7.914
التخيل بعدي	رياض أطفال	89.00	1.732
	معلم صف	76.50	9.469
	اختصاصات أخرى	74.00	13.653
	الكلية	79.67	11.592

5.762	60.20	5	رياض أطفال	المناقشة بعدي
4.830	54.00	4	معلم صف	
8.658	53.17	6	اختصاصات أخرى	
7.216	55.73	15	الكلية	
7.537	277.60	5	رياض أطفال	الكلية بعدي
25.489	241.50	4	معلم صف	
36.882	230.50	6	اختصاصات أخرى	
33.108	249.13	15	الكلية	

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الاختصاص استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليز Kruskal Wallis. للابارامتري، لأكثر من عینتين مستقلتين، البديل لاختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، نظراً لعدم توفر شروط الاختبار البارامتري، حيث إنّ البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وذلك من خلال ترتيب الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في مستويات الاختصاص وتحديد رتبة كل فرد، ثم حساب متوسط الرتب للمجموعات الثلاث فجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

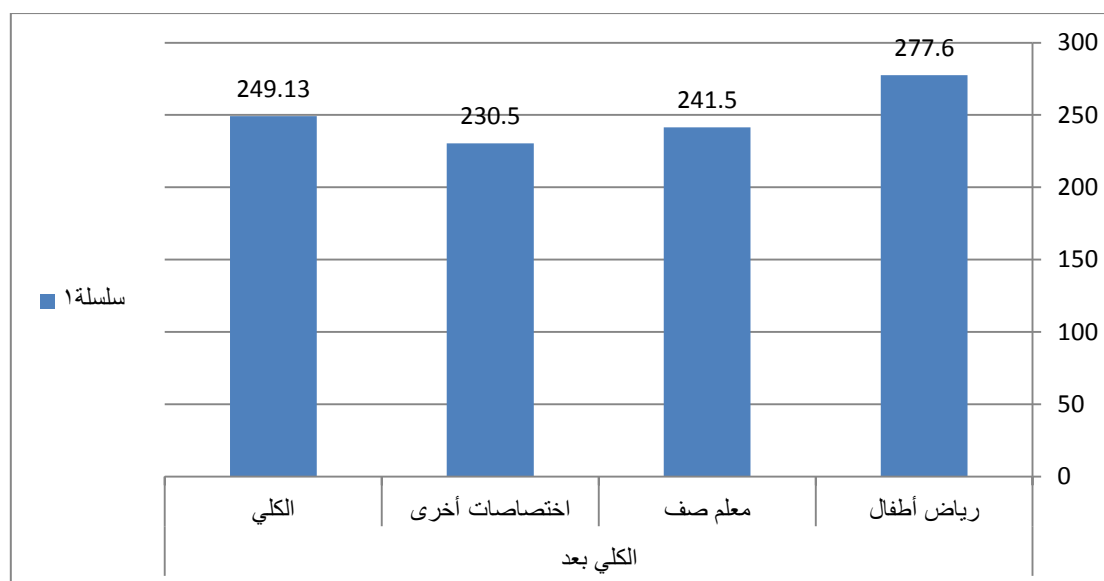
جدول (47) قيم اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق بين درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى إلى الاختصاص.

محاویر بطاقة الملاحظة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كاي مربع Chi-Square	قيمة الدلالة	القرار
التخطيط	رياض أطفال	5	13.00	60.67	8.457	9.649	0.008	دال
	معلم صف	4	6.25					
	اختصاصات أخرى	6	5.00					
التهيئة	رياض أطفال	5	11.80	53.07	7.914	6.557	0.038	دال
	معلم صف	4	7.75					
	اختصاصات أخرى	6	5.00					
التخيل	رياض أطفال	5	12.50	79.67	11.592	7.739	0.021	دال
	معلم صف	4	6.00					
	اختصاصات أخرى	6	5.58					
المناقشة	رياض أطفال	5	11.20	55.73	7.216	4.084	0.130	غير

دال					5.63	4	معلم صف	
					6.92	6	اختصاصات أخرى	
دال	0.021	7.752	33.108	249.1 3	12.50	5	رياض أطفال	الكلية
					6.38	4	معلم صف	
					5.33	6	اختصاصات أخرى	

يتبين من الجدول (47) أن قيمة كاي مربع ككل قد بلغت (7.752) كما بلغت قيمة الدلالة (0.021) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة (0,05) وهي من ثم دالة إحصائياً، ولتحديد أي المجموعات تسببت بالفروق تم العودة إلى الاختبارات الثنائية مان- ويتني واختبار كل زوج من المجموعات (1و2)، (1و3)، (2و3) لإخراج أي المجموعات تسببت بالفروقات ذات الدلالة المعنوية وكانت الفروق لصالح (معلمات رياض الأطفال) وترجع الباحثة هذه النتيجة لأن جزء من إعداد معلمات رياض الأطفال يكون في التركيز التعليمي على تطوير المهارات الأساسية لدى الأطفال الصغار الحركية والإدراك الحسي. والتعليم في هذه المرحلة يكون أكثر توجيهها نحو اللعب والتعلم القائم على الأنشطة وتقديم التعليم بطريقة ممتعة ومشجعة، بينما معلمات الصف يركزن على تطوير المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والرياضيات، إلى جانب تعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات. والتعليم في هذه المرحلة يصبح أكثر هيكلية وتنظيماً وتعتمد المعلمة على المناهج الدراسية المنظمة، أما معلمات المواد المتخصصة فيركزن على تدريس مواضيع محددة بعمق أكبر وهذا يعتمد على الشرح النظري والمناقشات الصفية فالفروق بين المعلمات حسب الاختصاص العلمي تتعلق بشكل أكثر بتركيز التعليم وأساليب التدريس والمهارات المطلوبة وطرائق التقييم؛ فكل اختصاص يتطلب مجموعة فريدة من المهارات والمعارف لتلبية احتياجات الطلبة في تلك المرحلة العمرية، وهذا البرنامج التدريبي جاء متوافقاً مع اختصاص معلمات رياض الأطفال لأنه يتناول هذه الفئة العمرية.

ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الاختصاص



المخطط البياني (5) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة تبعاً

لمتغير الاختصاص

6. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في

التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المعرفي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات

المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المعرفي، كما هو موضح في الجدول

الآتي:

جدول (48) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار

المعرفي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلي قبلي	15	26.87	9.015
الكلي بعدي	15	75.33	11.481

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية

في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المعرفي تم حساب متوسط الرتب ومجموع الرتب لدرجات

المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر، وحساب قيمة (Z) لدلالة الفروق للعينة المرتبطة وجاءت النتائج

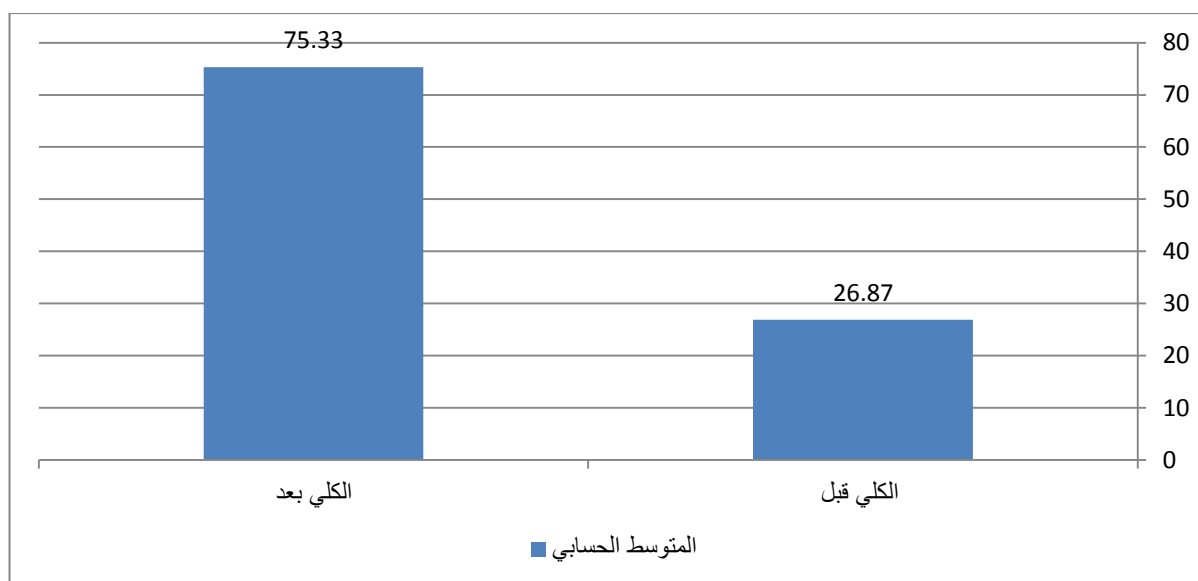
على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (49) اختبار ويلكوكسون Wilcoxon دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المعلمات في التطبيقين القبلي و البعدي المباشر

للاختبار المعرفي

	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة المعنوية	القرار	حجم الأثر	دلالتة
الكلية	سلبية	0	0.00	3.408	0.001	دال	0.880	مرتفع
	موجبة	15	8.00					
	المتعادلة	0						

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة Z لإجابات أفراد عينة الاختبار ككل قد بلغت (3.408)، كما بلغت قيمة الدلالة (0.001) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب إجابات أفراد العينة على الاختبار المعرفي بشكل عام، مما يدعو لرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المعرفي". وقبول الفرضية البديلة القائلة أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المعرفي" وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي المباشر، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن هذه الفروق لم تحدث بمحض الصدفة بل هي نتيجة تأثير حقيقي للعامل المدروس مما يشير إلى أن أداء المعلمات قد تحسن نتيجة البرنامج التدريبي، ويدل أن البرنامج التدريبي قد نجح في تزويد المعلمات بمعارف ومهارات انعكست على أدائهن وأن الأهداف التدريبية التي صمم البرنامج التدريبي من أجلها قد تحققت وساهمت في تطوير الجوانب المستهدفة لدى المعلمات، ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المعرفي



المخطط البياني (6) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار

المعرفي

7. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في

التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المعرفي.

وللتحقق من ذلك تم حساب متوسط الرتب ومجموع الرتب لدرجات المعلمات في التطبيقين البعدي المباشر

والمؤجل، وحساب قيمة (Z) لدلالة الفروق للعينة المرتبطة، وجاءت النتائج على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (50) اختبار ويلكوكسون Wilcoxon دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المعلمات في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل

للاختبار المعرفي

القرار	قيمة المعنوية	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد		
غير دال	.461	.736	7.00	2.33	0	سالبة	الكلي
			3.00	3.00	1`5	موجبة	
					0	تساوي	

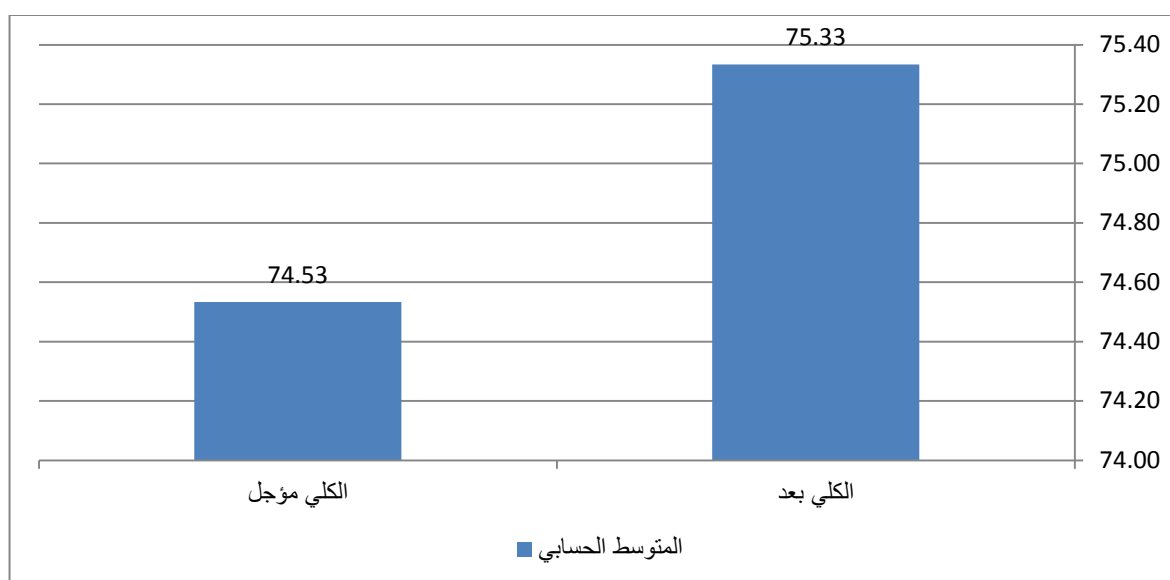
يتبين من الجدول (50) أن قيمة Z ككل قد بلغت (.736)، كما بلغت قيمة الدلالة (.461) وهذه القيمة أكبر من

مستوى الدلالة، مما يدعو لقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المعرفي،

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بثبات التعلم والمعرفة والاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية وأن التعلم كان مستداماً إلى

حد كبير، وفعالية أساليب التدريب المستخدمة التي ركزت على الفهم العميق والممارسة العملية، والربط بين الجانبين النظري والعملي مما ساعد على تثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد وعدم تأثر الأداء بالعوامل الزمنية وهذا يدل أن البرنامج التدريبي حقق أثراً معرفياً مستمراً، ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المعرفي



المخطط البياني (7) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المعرفي

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق

البعدي المباشر للاختبار المعرفي تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (51) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي

تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة

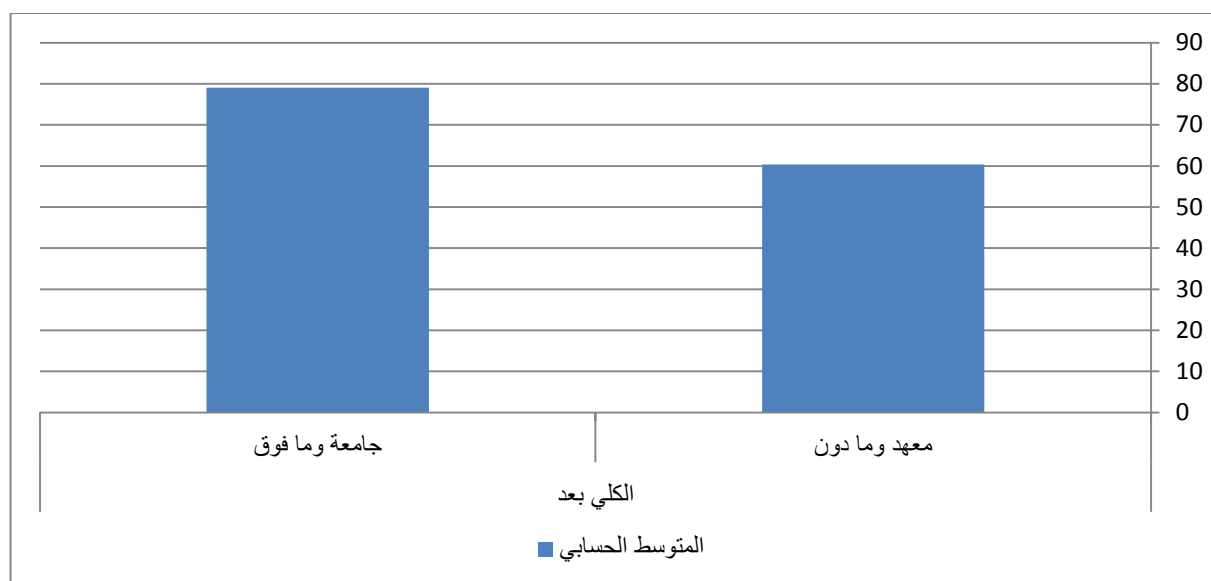
التطبيق	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلّي بعدي	معهد وما دون	3	60.33	4.619
	جامعة وما فوق	12	79.08	9.337

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة تم حساب متوسط الرتب ومجموع الرتب لدرجات المعلمات وحساب قيمة (Z) لدلالة الفروق للعينتين المستقلتين، وجاءت النتائج على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (52) قيم اختبار مان ويتني دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المعلمات في الاختبار المعرفي تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة المعنوية	القرار
الكلية	3	2.67	8.00	2.318	0.020	دال
جامعة و أعلى	12	9.33	112.00			
الكلية	15					

يتبين من الجدول (52) أن قيمة Z ككل قد بلغت (2.318) كما بلغت قيمة الدلالة (0.020) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب إجابات أفراد العينة على الاختبار المعرفي بشكل عام، مما يدعو لرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على الاختبار المعرفي تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة". وقبول الفرضية البديلة القائلة أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على الاختبار المعرفي تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة" ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة.



المخطط البياني (8) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً

لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة

والفروق كانت لصالح الجامعة وأعلى، وهذا ترجعه الباحثة إلى أن المعلمة قد تمتلك معرفة أوسع في المجال، مما يُمكن من الإجابة على أسئلة الاختبار بدقة أكبر، فالمعلمات اللواتي يحملن مؤهلات علمية أعلى، غالباً ما يكون لديهن فرصة أكبر للتعلم في التخصصات الأكاديمية، مما يعزز من معرفتهن النظرية والعملية، ومن ثم قد يكون أدائهن في الاختبارات المعرفية أفضل بسبب هذا التعلم، كما أن الحصول على مؤهل علمي أعلى يتطلب غالباً المشاركة في أنشطة بحثية وتدريب متقدم، مما يعزز من القدرة على تحليل المعلومات واستخدام المعرفة بشكل فعال. وهذه التجربة يمكن أن تسهم في تحسين الأداء في الاختبارات المعرفية. كما أن الدرجات العلمية الأعلى تركز على تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي، مما يساعد على التعامل مع المشكلات التربوية بشكل أكثر فعالية. وفي بعض الحالات قد تكون المعلمات الحاصلات على درجات علمية أعلى أكثر خبرة في التدريس، أو أكثر تعمقاً في الممارسات التربوية، مما يعزز من معرفتهن ويدعم أدائهن في الاختبارات المعرفية.

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات في

التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تعزى إلى سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (53) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر

للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

التطبيق	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلبي بعدي	أقل من خمس سنوات	6	74.50	10.407
	من خمس إلى 10 سنوات	2	74.00	15.556
	أكثر من 10 سنوات	7	76.43	13.202
	الكلبي	15	75.33	11.481

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في

التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليز.

Kruskal Wallis اللابارامتري لأكثر من عینتين مستقلتين /البديل لاختبار تحليل التباين الأحادي

(ANOVA)/، نظراً لعدم توفر شروط الاختبار البارامتري، إذ إن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وذلك من

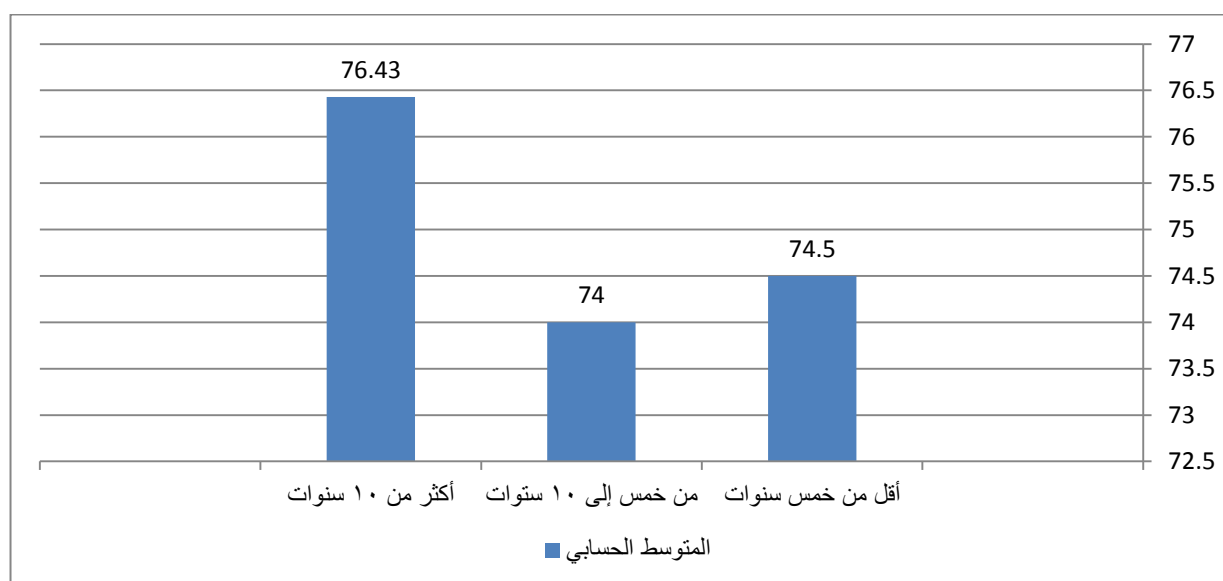
خلال ترتيب الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في مستويات سنوات الخبرة، وتحديد رتبة كل فرد، ثم حساب

متوسط الرتب للمجموعات الثلاث فجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (54) قيم اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق بين إجابات المعلمات حول الاختبار تعزى إلى سنوات الخبرة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كاي مربع Chi-Square	قيمة الدلالة	القرار
الكلبي	6	7.67	75.33	11.481	0.124	0.940	غير دال
	2	7.50					
	7	8.43					

يتبين من الجدول (54) أن قيمة كاي مربع ككل قد بلغت (0.124)، كما بلغت قيمة الدلالة (0.940) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب إجابات أفراد العينة على الاختبار المعرفي بشكل عام، مما يدعو لقبول الفرضية الصفرية التي تنص بأنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على الاختبار المعرفي تعزى إلى سنوات الخبرة". ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة



المخطط البياني (9) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة قد لا تكون العامل الأكثر تأثيراً في الأداء على هذا النوع من الاختبارات، وربما تكون هناك عدة عوامل أخرى مثل جودة التدريب أو مدى استخدام المعلمات لمهاراتهن في العمل اليومي، وقد يوفر النظام التعليمي الذي تعمل فيه المعلمات برامج تدريبية وتطوراً مهنيّاً يساعد جميع المعلمات على الحفاظ على مستوى عال من المعرفة، بغض النظر عن سنوات الخبرة، وإذا كان الاختبار يركز على معرفة أو مهارات معينة لا تتأثر بشكل كبير بالتجربة العملية المباشرة، أو كان يغطي مواضيع قد تعلمتها في بداية المسار المهني ولم تتغير بمرور الوقت، فقد لا تظهر فروق بين المعلمات ذوات الخبرة، إذا كانت البيئة

التعليمية متشابهة بشكل كبير لجميع المعلمات، و يؤدي ذلك إلى مستويات مقاربة في الأداء على الاختبارات بغض النظر عن سنوات الخبرة. أو أن المعلمات الأكثر خبرة قد لا يكن قد استثمرن في تطوير معرفتهن بقدر ما استثمرت المعلمات الأقل خبرة، مما يؤدي إلى تقارب النتائج.

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق

البعدي المباشر للاختبار المعرفي تعزى إلى الاختصاص.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الاختصاص، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (55) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر

للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الاختصاص

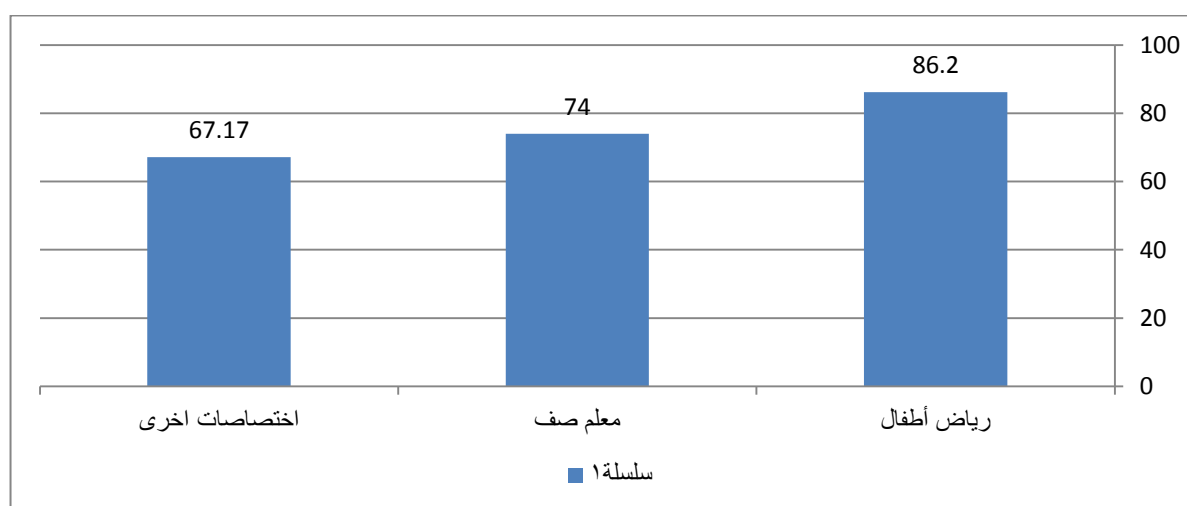
التطبيق	الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلي بعدي	رياض أطفال	5	86.20	5.630
	معلم صف	4	74.00	11.165
	اختصاصات اخرى	6	67.17	8.329
	الكلي	15	75.33	11.481

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الاختصاص استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليز .
Kruskal Wallis للبارامترى لأكثر من عينتين مستقلتين /البديل لاختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)،
نظراً لعدم توافر شروط الاختبار البارامترى، إذ أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وذلك من خلال ترتيب الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في مستويات الاختصاص وتحديد رتبة كل فرد، ثم حساب متوسط الرتب للمجموعات الثلاث فجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (56) قيم اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق بين إجابات المعلمات حول الاختبار المعرفي تعزى إلى الاختصاص

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كاي مربع Chi-Square	قيمة الدلالة	القرار
الكلبي بعدي	5	12.10	75.33	11.481	7.156	0.028	دال
رياض أطفال	4	7.50					
معلم صف	6	4.92					
تخصصات أخرى							

يتبين من الجدول (56) أن قيمة كاي مربع لإجابات أفراد العينة في الاختبار ككل قد بلغت (7.156)، كما بلغت قيمة الدلالة (0.028)، وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهي من ثم دالة إحصائياً، ولتحديد أي المجموعات تسببت بالفروق تم العودة إلى الاختبارات الثنائية مان- ويتي واختبار كل زوج من المجموعات (1و2)، (1و3)، (2و3) لإخراج أي المجموعات تسببت بالفروقات ذات الدلالة المعنوية، وكانت الفروق لصالح (معلمات رياض الأطفال)، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن التخصص في مجال معين يسمح بتطوير معرفة عميقة ومتخصصة، أما المعلمات اللاتي يدرسن مواد خارج اختصاصهن فقد يشعرن بنقص في الثقة أو عدم الارتياح، ومن ثم قد يجدن صعوبة في التعاطي مع المحتوى المعرفي المقدم لهن. ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير الاختصاص



المخطط البياني (10) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر الاختبار المعرفي تبعاً

لمتغير الاختصاص

11. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في

التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تعزى إلى وجود مرببة مساعدة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير وجود مرببة مساعدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (57) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير وجود مرببة مساعدة

التطبيق	وجود مرببة مساعدة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلبي بعدي	توجد مرببة مساعدة	10	79.60	9.419
	لا توجد مرببة مساعدة	5	66.80	11.189

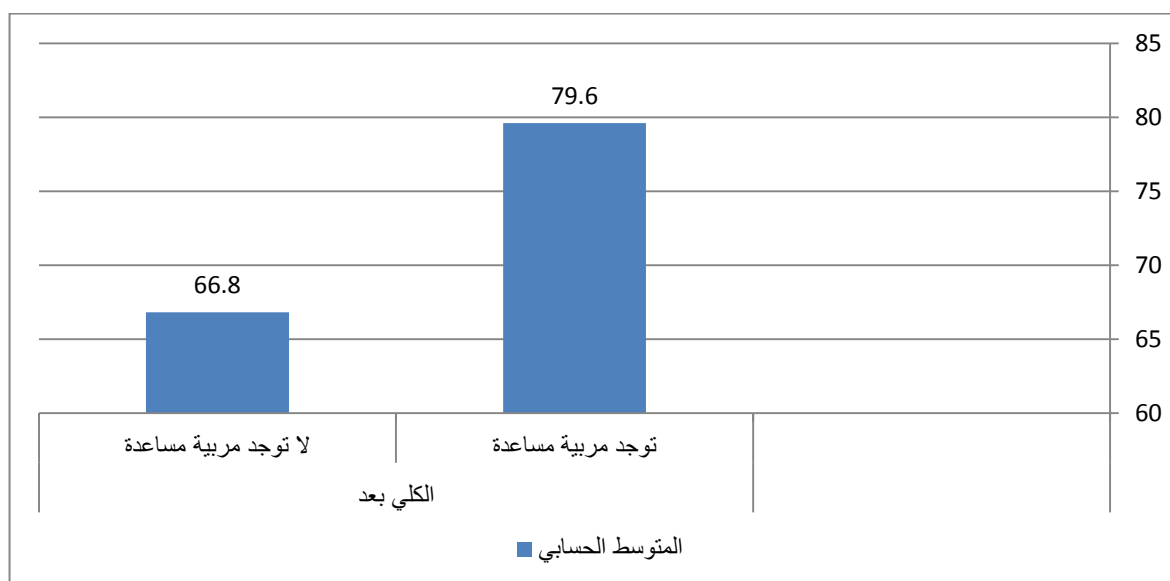
وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي تبعاً لمتغير وجود مرببة مساعدة تم حساب متوسط الرتب ومجموع الرتب لدرجات المعلمات، وحساب قيمة (Z) لدلالة الفروق للعينتين المستقلتين، وجاءت النتائج على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (58) قيم اختبار مان ويتني دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المعلمات في الاختبار المعرفي تعزى إلى وجود مرببة مساعدة

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة المعنوية	القرار
الكلبي	لا توجد مرببة مساعدة	10	9.55	95.50	1.905	0.57	غير دال
	توجد مرببة مساعدة	5	4.90	24.50			
	الكلبي	15					

يتبين من الجدول (58) أن قيمة Z لإجابات أفراد العينة الاختبار ككل قد بلغت (1.905)، كما بلغت قيمة الدلالة (0.57)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب إجابات أفراد العينة على الاختبار المعرفي بشكل عام، وهذا يدعو لقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط درجات المعلمات على الاختبار المعرفي تعزى إلى وجود مرببة مساعدة"، لأن المرببة المساعدة هنا تشكل فقط دعماً إضافياً للطلاب،

وهذا ما لم تتطرق له الدراسات السابقة، ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير وجود مربية مساعدة



المخطط البياني (11) المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر الاختبار المعرفي تبعاً لمتغير وجود مربية مساعدة

12. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين درجات المعلمات في

الاختبار المعرفي البعدي المباشر وبطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي.

جدول رقم (59) معامل الارتباط بيرسون بين درجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي ودرجاتهن على بطاقة الملاحظة

الاختبار	العينة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
الملاحظة	15	0.571*	0.026	دال
الاختبار المعرفي	15			

يتبين من الجدول (59) وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار

المعرفي ودرجاتهن على بطاقة الملاحظة، وهذا تفسره الباحثة بأن كلا الأدوات الاختبار المعرفي وبطاقة ملاحظة

أداء المعلمات على أنشطة التخيل الرياضية هدف إلى قياس تحسن الإدراك البصري وتنميته لدى الأطفال.

نتائج البحث وتفسيرها

تكافؤ المجموعات:

- تكافؤ من حيث المستوى على اختبار الإدراك البصري:

للتحقق من ذلك، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب قيمة ستودنت (ت) لدلالة الفرق للعينتين المستقلتين، وجاءت النتائج على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (60) قيم (t-test) دلالة الفرق بين متوسط درجات الأطفال في المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار الإدراك البصري.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الذاكرة البصرية	120	6.36	2.749	0.271	238	0.787	غير دال
	120	6.46	2.962				
العلاقات المكانية	120	3.17	2.143	0.307	238	0.759	غير دال
	120	3.26	2.465				
التمييز البصري	120	4.58	2.452	0.513	238	0.609	غير دال
	120	4.75	2.823				
الشكل والأرضية	120	2.74	2.120	0.855	238	0.394	غير دال
	120	3.00	2.544				
الإغلاق البصري	120	2.55	1.634	1.711	238	0.088	غير دال
	120	2.93	1.759				
اكلي متوسطات	120	19.39	5.957	1.3321.152	238	0.251	غير دال
	120	20.39	7.417				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة، قد بلغت (1.152) عند درجة الحرية (238)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.251)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية، لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار والأبعاد الفرعية، ومن ثم نقبل فرضية العدم التي تنص على أنه: "لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار". وأن أي فرق يظهر بين المتوسطات في الاختبار البعدي المباشر والمؤجل، يعزى إلى البرنامج التدريبي المعد لتنمية الإدراك البصري لدى أطفال الرياض

ثانياً: ما يتعلق بالأطفال:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة

التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر.

للتحقق من هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب قيمة ستودنت (ت) لدلالة الفرق للعينتين المستقلتين، وجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (61) قيم (t-test) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الأطفال في المجموعتين في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الإدراك البصري.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الضابطة	120	6.38	2.781	20.270	238	0.000	دال
التجريبية	120	13.57	2.715				

العلاقات المكانية	الضابطة	120	3.19	2.123	32.400	238	0.000	دال
	التجريبية	120	13.13	2.606				
التمييز البصري	الضابطة	120	4.58	2.372	42.771	238	0.000	دال
	التجريبية	120	18.82	2.771				
الشكل والأرضية	الضابطة	120	2.67	2.104	25.186	238	0.000	دال
	التجريبية	120	9.03	1.801				
الإغلاق البصري	الضابطة	120	2.55	1.592	22.328	238	0.000	دال
	التجريبية	120	7.83	2.040				
الكلية متوسطات	الضابطة	120	19.36	5.813	50.147	238	0.000	دال
	التجريبية	120	62.38	7.383				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة، قد بلغت (50.147) عند درجة الحرية (238)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.000) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية، لذلك فالفرق دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار والأبعاد الفرعية حيث كانت قيمة (t) في الأبعاد الفرعية حسب كل معيار كالاتي:

الذاكرة البصرية: (t) المحسوبة (20.270) وقيمة الدلالة (0.000).

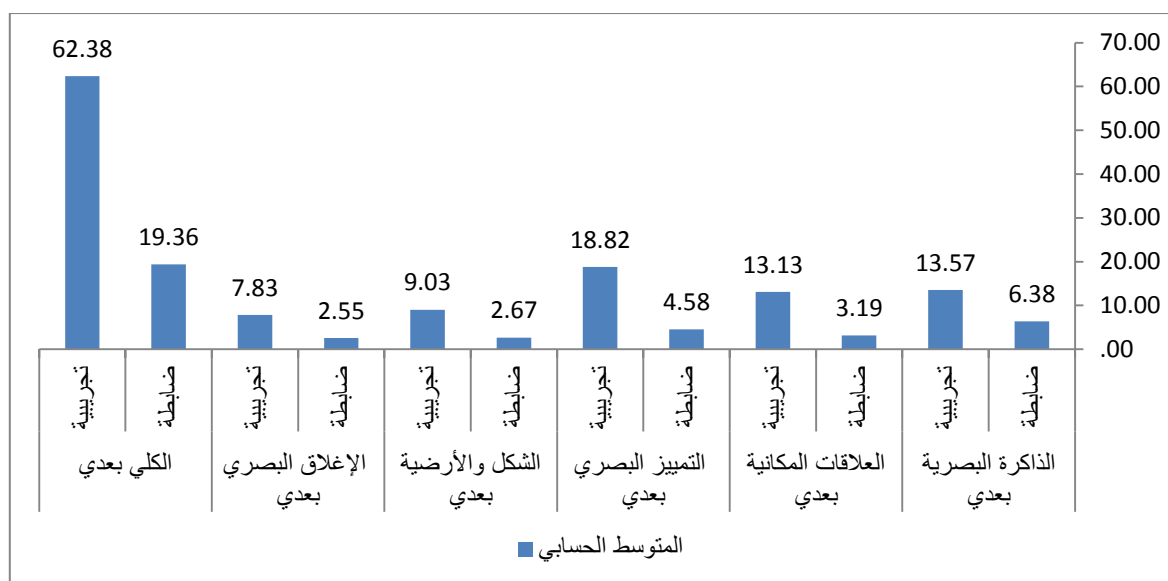
العلاقات المكانية: (t) المحسوبة (32.400) وقيمة الدلالة (0.000).

التمييز البصري: (t) المحسوبة (42.771) وقيمة الدلالة (0.000).

الشكل والأرضية: (t) المحسوبة (25.186) وقيمة الدلالة (0.000).

الإغلاق البصري: (t) المحسوبة (22.328) وقيمة الدلالة (0.000).

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية، تظهر الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية التي تنص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر. لصالح المجموعة التجريبية وترجع الباحثة التحسن الملحوظ للمجموعة التجريبية بأن البرنامج التدريبي قد نجح في تعزيز مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال من خلال التمارين والأنشطة المستهدفة؛ فالتكرار والممارسة المنتظمة خلال البرنامج ساعدا الأطفال على تطوير استراتيجيات إدراكية جديدة وزيادة مرونتهم بسبب معالجة المعلومات البصرية، في حين أن المجموعة الضابطة لم تخضع لنفس التأثيرات للبرنامج التدريبي. إذ راعت الباحثة في تصميم الأنشطة مستويات معينة أكدت عليها الأدبيات النظرية من التعرف أو العد أو محتويات الصورة والوصف، ووصف تفاصيل رئيسة أو فرعية وإعطاء تفسيرات مناسبة لها بالإضافة إلى التحليل القائم على تصنيف عناصر الصورة لتحديد موقعها في شبكة المعلومات المعرفية واستدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بها والربط والتركيب من خلال ربط عناصر الصورة ببعضها البعض أو ربطها بالمعلومات السابقة ووضع فروض للمعاني التي يمكن استخلاصها عند تركيب هذه العناصر والتفسير، واستخلاص المعنى من الصورة أو المفهوم الذي تقدمه الصورة والإبداع في توظيف المعنى الذي توصل إليه، وكذلك من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في الصورة وتقديم مقترحات لتطويرها، وهذا يتفق مع دراسات (السيوف، 2009)، و (محمد، 2012)، و (حسونة وآخرون، 2017)، و (شاذلي، 2018)، و (الرويلي والزامل، 2023)، و (ملحم والزعبي، 2023)، ودراسة (ALGoabi, 2021)، و (Gundogan, 2019)، و (Altune, 2019)، و (Danaci&Ceten, 2022). ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر



المخطط البياني (12) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة

على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة

التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر.

للتحقق من هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال في

المجموعة التجريبية، وحساب قيمة ستودنت (ت) لدلالة الفرق للعينتين المرتبطتين، وجاءت نتائج اختبار الفرضية

على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (62) قيم (t-test) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر للاختبار

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الذاكرة البصرية	قبلي	120	6.46	2.962	119	0.000	دال
	بعدي	120	13.57	2.715			
العلاقات المكانية	قبلي	120	3.26	2.465	119	0.000	دال
	بعدي	120	13.13	2.606			
التمييز البصري	قبلي	120	4.75	2.823	119	0.000	دال

				2.771	18.82	120	بعدي	
دال	0.000	119	21.043	2.544	3.00	120	قبلي	الشكل والأرضية
				1.801	9.03	120	بعدي	
دال	0.000	119	20.242	1.759	2.93	120	قبلي	الإغلاق البصري
				2.040	7.83	120	بعدي	
دال	0.000	119	40.969	7.417	20.39	120	قبلي	الكلي متوسطات
				7.383	62.38	120	بعدي	

يلحظ من الجدول السابق أن قيمة (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة، قد بلغت (40.969)، عند درجة الحرية (119)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.000)، وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية، لذلك فالفرق دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر لاختبار الإدراك البصري، والأبعاد الفرعية حيث كانت قيمة (t) في الأبعاد الفرعية حسب كل مفهوم كالتالي:

الذاكرة البصرية: (t) المحسوبة (17.838) وقيمة الدلالة (0.000).

العلاقات المكانية: (t) المحسوبة (29.771) وقيمة الدلالة (0.000).

التمييز البصري: (t) المحسوبة (36.206) وقيمة الدلالة (0.000).

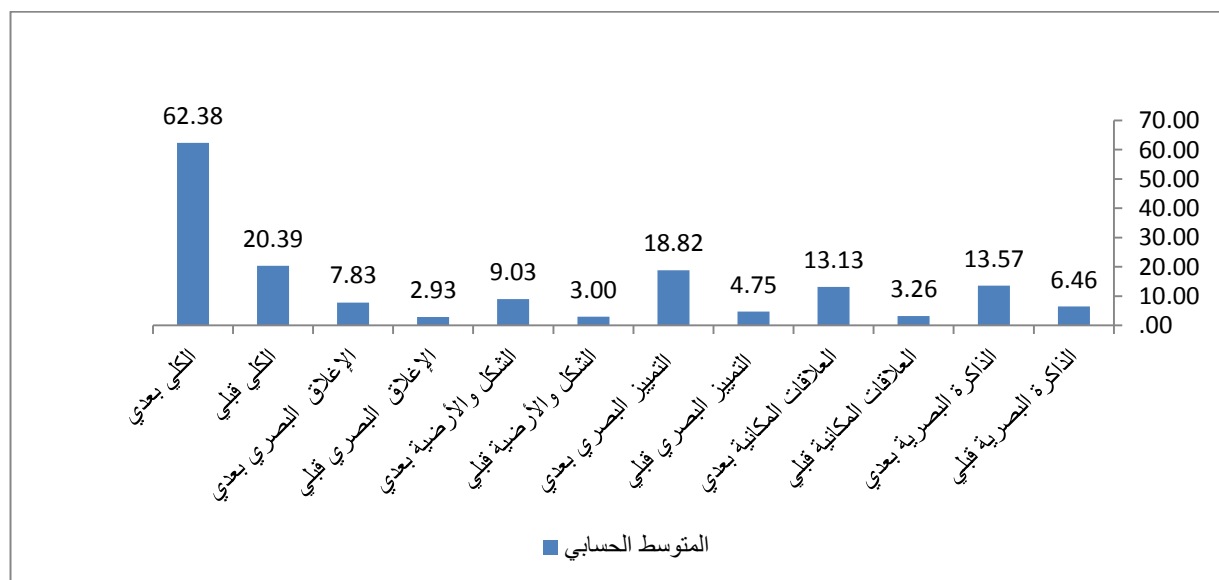
الشكل والأرضية: (t) المحسوبة (21.043) وقيمة الدلالة (0.000).

الإغلاق البصري: (t) المحسوبة (20.242) وقيمة الدلالة (0.000).

مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لصالح التطبيق البعدي المباشر، مما يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على

اختبار الإدراك البصري في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر"، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى التحفيز والدافعية فالأطفال المشاركون في البرنامج التدريبي قد شعروا بمزيد من التحفيز والدافعية نتيجة للمشاركة في أنشطة مثيرة وممتعة مما أدى إلى تحسين أدائهم في الاختبار البعدي، عدا عن تأثير الممارسة؛ فالأطفال من الممكن أن يكونوا قد استفادوا من تكرار التعرض لنوع الاختبار نفسه، أو مهام مشابهة بين الاختبار القبلي والبعدي، مما أسهم في تحسين أدائهم في الاختبار البعدي. هذا التأثير ممكن أن يفسر التحسن جزئياً - حيث أن الأطفال أصبحوا أكثر دراية بالاختبار، مما قلل من عامل التوتر وزاد من الكفاءة في الأداء، فضلاً عن كون البرنامج التدريبي يستهدف مهارات إدراكية بصرية محددة، فإن التحسن قد يكون نتيجة مباشرة لاكتساب تلك المهارات المحددة، مما يعكس فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه التعليمية، والأطفال قد يكونوا استفادوا من البيئة التعليمية المحيطة بهم خلال البرنامج، بما في ذلك التفاعل مع أقرانهم ومعلمتهم، مما عزز من تطور قدراتهم الإدراكية البصرية. فالبيئة الداعمة والمحفزة تسهم بشكل كبير في تحسين الأداء الإدراكي البصري للأطفال، حيث راعت الباحثة عند تصميم البرنامج وأنشطته مجموعة أسس التعليم البصري التي تؤكد أن الخبرات المتكررة الغنية بالمشكلات البصرية تساعد في توجيه نزعة الاستطلاع والاستكشاف والذين يتميز بهما الطفل مما يسهم في مساعدته على القيام بالعمليات البصرية على نحو فعال كم أن تعليم الطفل من خلال الأشكال المرسومة يساعد على تنشيط النصف الكروي الأيمن من المخ مما يساعد على نمو جوانب التعلم التي يختص بها النصف الكروي الأيسر وبما يساعد على تفسير المعلومات الإدراكية الحسية تفسيراً فعالاً ولا يقتصر هدف الخبرات أو المحتوى المقدم للطفل على تنمية الحدة البصرية وإنما يجب أن يهدف إلى تشجيع الطفل على تكوين الصور من خلال الاستكشاف ومن ثم فإن الفرق في نتائج الاختبار المعرفي القبلي والبعدي تشير بشكل عام إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التخيل الرياضية في تنمية الإدراك البصري وتحسينه بناء على تضافر عدة عوامل ذكرت سابقاً، وجاءت مهارة التمييز البصري بالمرتبة الأولى ثم الذاكرة البصرية تليها العلاقات المكانية ويفسر ذلك بأن الطفل يتعرض يومياً لمهام وأنشطة تتطلب تمييز التفاصيل البصرية مما يؤدي إلى التعلم بالممارسة، بينما الإغلاق البصري يليه الشكل والأرضية كانت في المراتب الأخيرة وهذا تفسره الباحثة بعدم

اكتمال نضج الدماغ في هذه المرحلة العمرية في معالجة الأشكال الناقصة، فالأطفال في عمر 5-6 سنوات مازالوا يطورون قدرتهم على التصور الذهني وإكمال الصور جزئياً، وفي هذه المرحلة يكون اعتماد الأطفال كبيراً على المعلومات الحسية الكاملة أي على رؤية الأشياء بشكل واضح ومكتمل لفهمها وقد يواجه صعوبة إذا كانت أجزاء منها غير مرئية، بالإضافة إلى قلة التمارين التي تنمي هذه المهارات مثل ألعاب إكمال الصور الناقصة، أو تجميع أجزاء الصورة والتي تساعد على تدريب الدماغ على رؤية الأشكال غير الكاملة أو المكتملة وإكمالها ذهنياً، أما فيما يتعلق بالشكل والأرضية فيتبين أن هناك صعوبة في تصفية التفاصيل غير المهمة فأدمغة الأطفال في هذه السن لاتزال تركز على الأساسي وتتجاهل الخلفية وهذا يتطلب قدرة متطورة. مما يدعو إلى ضرورة تعزيز هذه الأنشطة عموماً وفي منهج رياض الأطفال خصوصاً، وهذا يتفق مع دراسات (محمد، 2012)، و(علي، 2014)، و(عبد اللطيف، 2022)، و(الرويلي والزامل، 2023)، و (Gundogan, 2019)، و (Altune, 2019)، و (Danaci&Ceten, 2022). ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر



المخطط البياني (13) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في

التطبيقين القبلي والبعدي المباشر

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة

الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر.

للتحقق من هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال في المجموعة الضابطة، وحساب قيمة ستودنت (ت) لدلالة الفروق للعينتين المرتبطتين، وجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (63) قيم (t-test) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الذاكرة البصرية	120	6.36	2.749	.407	119	.685	غير دال
	120	6.38	2.962				
العلاقات المكانية	120	3.17	2.143	.383	119	.703	غير دال
	120	3.19	2.465				
التمييز البصري	120	4.58	2.452	.000	119	1.000	غير دال
	120	4.58	2.823				
الشكل والأرضية	120	2.74	2.120	1.817	119	.072	غير دال
	120	2.67	2.544				
الإغلاق البصري	120	2.55	1.634	.000	119	1.000	غير دال
	120	2.55	2.93				
الكلبي متوسطات	120	19.39	5.957	.254	119	.800	غير دال
	120	19.36	7.417				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعة الضابطة، قد بلغت (.254)، عند درجة الحرية (119)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (.800)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية، لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار الإدراك البصري والأبعاد الفرعية حيث كانت قيمة (t) في الأبعاد الفرعية حسب كل معيار كالتالي:

الذاكرة البصرية: (t) المحسوبة (0.407) وقيمة الدلالة (0.685).

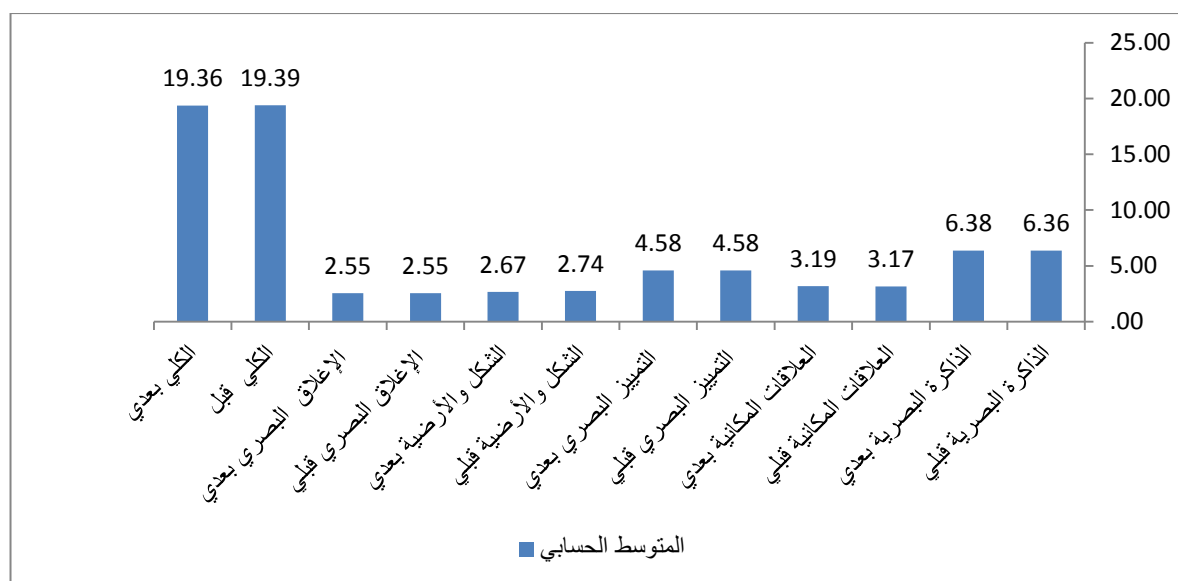
العلاقات المكانية: (t) المحسوبة (0.383) وقيمة الدلالة (0.703).

التمييز البصري: (t) المحسوبة (0.000) وقيمة الدلالة (1.000).

الشكل والأرضية: (t) المحسوبة (1.817) وقيمة الدلالة (0.072).

الإغلاق البصري: (t) المحسوبة (0.254) وقيمة الدلالة (1.000).

مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر، مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر". وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن المجموعة الضابطة لم تتعرض لأي تدخل خاص بتنمية الإدراك البصري لذلك كان من المتوقع أن تظل مستوياتهم ثابتة عبر الوقت بالإضافة إلى أن استقرار الأداء يعكس غياب عوامل خارجية مؤثرة تؤدي إلى تغيير ملحوظ في نتائج الاختبار، وهذا يتفق مع دراسة شاذلي (2018) ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر.



المخطط البياني (14) المتوسطات الحسابية درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة

التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين البعدي والمؤجل.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال في المجموعة التجريبية، وحساب قيمة ستودنت (ت) لدلالة الفروق للعينتين المرتبطتين، وجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (64) قيم (t-test) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل للاختبار.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الذاكرة البصرية	بعدي مباشر	120	13.57	2.715	119	0.134	غير دال
	بعدي مؤجل	120	13.52	2.673			
العلاقات المكانية	بعدي مباشر	120	13.13	2.606	119	1.000	غير دال
	بعدي مؤجل	120	13.13	2.650			

غير دال	0.641	119	0.467	2.771	18.82	120	بعدي مباشر	التمييز البصري
				2.722	18.79	120	بعدي مؤجل	
غير دال	0.566	119	0.576	1.801	9.03	120	بعدي مباشر	الشكل والأرضية
				1.791	9.05	120	بعدي مؤجل	
غير دال	0.368	119	0.904	2.040	7.83	120	بعدي مباشر	الإغلاق البصري
				2.032	7.85	120	بعدي مؤجل	
غير دال	0.717	119	0.364	7.383	62.38	120	بعدي مباشر	الكلية متوسطات
				7.378	62.34	120	بعدي مؤجل	

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار قد بلغت (0.364) عند درجات الحرية (119) وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.717) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية حيث كانت قيمة (t) في الأبعاد الفرعية حسب كل معيار كالاتي:

الذاكرة البصرية: (t) المحسوبة (1.508) وقيمة الدلالة (0.134).

العلاقات المكانية: (t) المحسوبة (0.000) وقيمة الدلالة (1).

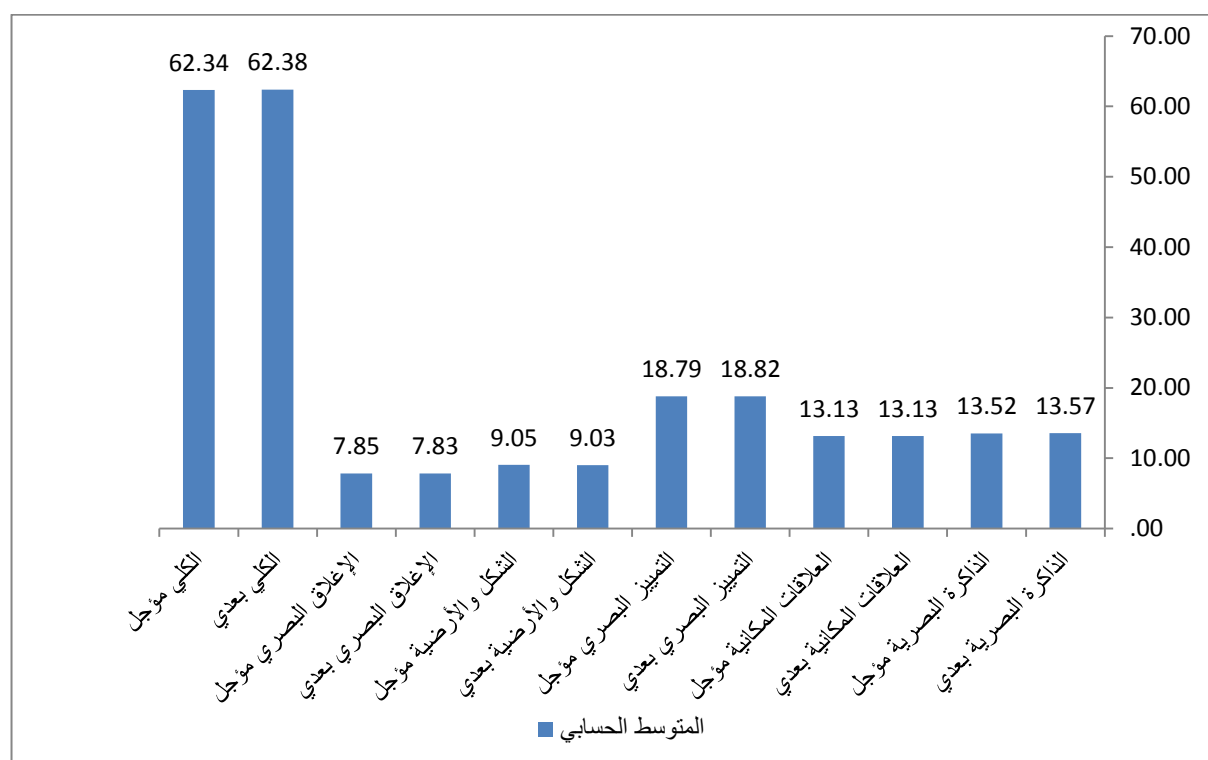
التمييز البصري: (t) المحسوبة (0.467) وقيمة الدلالة (0.641).

الشكل والأرضية: (t) المحسوبة (0.576) وقيمة الدلالة (0.566).

الإغلاق البصري: (t) المحسوبة (0.904) وقيمة الدلالة (0.368).

مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل، مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين البعدي

المباشر والمؤجل". وهذا يتفق مع دراسة (علي، 2014)، ولم يتف مع دراسة (خليل، 2019)، وتفسر هذه النتيجة بثبات التعلم، وأنه لا يوجد نسيان أو تراجع، وأن التدريبات والأنشطة المستخدمة كانت فعالة بما في ذلك المهارات الرئيسة والعمليات الفرعية فيها، ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين لبعدي المباشر والمؤجل



المخطط البياني (15) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة

الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر والمؤجل.

للتحقق من هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال في المجموعة الضابطة، وحساب قيمة ستودنت (ت) لدلالة الفروق للعينتين المرتبطتين، وجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (65) قيم (t-test) دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الذاكرة البصرية	120	6.38	2.781	0.179	119	0.858	غير دال
	120	6.38	2.689				
العلاقات المكانية	120	3.19	2.123	0.729	119	0.468	غير دال
	120	3.16	2.094				
التمييز البصري	120	4.58	2.372	0.000	119	1.000	غير دال
	120	4.58	2.379				
الشكل والأرضية	120	2.67	2.104	1.679	119	0.096	غير دال
	120	2.75	2.147				
الإغلاق البصري	120	2.55	1.592	0.000	119	1.000	غير دال
	120	2.55	1.613				
الكلبي متوسطات	120	19.36	5.813	0.554	119	0.581	غير دال
	120	19.42	5.753				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل للاختبار قد بلغت (0.554)، عند درجات الحرية (119)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.581)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية حيث كانت قيمة (t) في الأبعاد الفرعية حسب كل معيار كالاتي:

الذاكرة البصرية: (t) المحسوبة (0.179) وقيمة الدلالة (0.858).

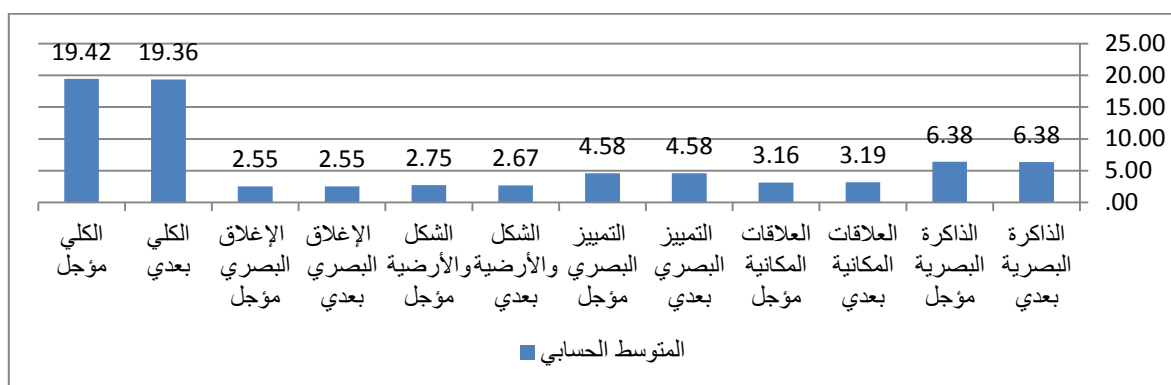
العلاقات المكانية: (t) المحسوبة (0.729) وقيمة الدلالة (0.468).

التمييز البصري: (t) المحسوبة (0.000) وقيمة الدلالة (1.000).

الشكل والأرضية: (t) المحسوبة (1.679) وقيمة الدلالة (0.096).

الإغلاق البصري: (t) المحسوبة (0.000) وقيمة الدلالة (1.000).

مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في التطبيق البعدي المباشر والمؤجل، مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل". ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل



المخطط البياني (16) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة على اختبار الإدراك البصري في

التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة

التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر تبعاً لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة لكل محور من

محاور اختبار الإدراك البصري والدرجة الكلية، وذلك باستخدام اختبار ت ستودنت كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (66) الفرق بين متوسط درجات الأطفال على اختبار الإدراك البصري حسب متغير الجنس

القرار	قيمة الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس	
غير دال	0.87	118	1.724	2.460	13.98	61	ذكور	الذاكرة البصرية
				2.915	13.14	59	إناث	
غير دال	0.397	118	0.849	2.701	12.93	61	ذكور	العلاقات المكانية
				2.509	13.34	59	إناث	
غير دال	0.685	118	0.406	2.545	18.92	61	ذكور	التمييز البصري
				3.006	18.71	59	إناث	
غير دال	0.158	118	1.422	1.741	9.26	61	ذكور	الشكل والأرضية
				1.846	8.80	59	إناث	
غير دال	0.977	118	0.029	2.094	7.82	61	ذكور	الإغلاق البصري
				2.001	7.82	59	إناث	
غير دال	0.415	118	0.818	7.468	62.92	61	ذكور	الكلي
				7.314	61.81	59	إناث	

يتبين من الجدول (65) أن قيمة ت t -test لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الأطفال فيما يتعلق باختبار الإدراك البصري حسب متغير الجنس ككل قد بلغت (0.818)، كما بلغت قيمة الدلالة (0.415)، وهي قيمة أكبر من (0.05)، لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية حيث كانت قيمة (t) في الأبعاد الفرعية حسب كل مفهوم كالاتي:

الذاكرة البصرية: (t) المحسوبة (1.724) وقيمة الدلالة (0.87).

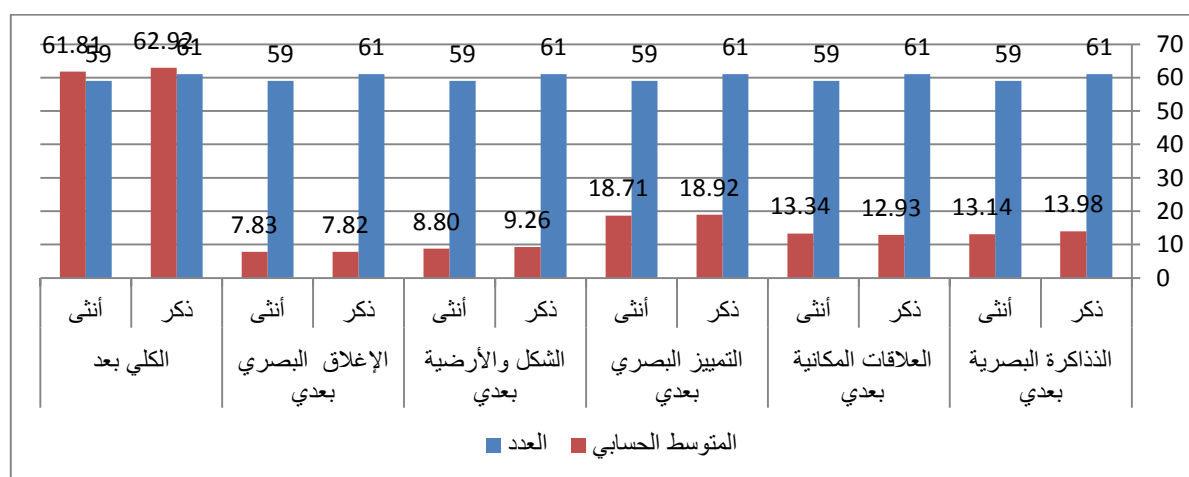
العلاقات المكانية: (t) المحسوبة (0.849) وقيمة الدلالة (0.397).

التمييز البصري: (t) المحسوبة (0.406) وقيمة الدلالة (0.685).

الشكل والأرضية: (t) المحسوبة (1.422) وقيمة الدلالة (0.158).

الإغلاق البصري: (t) المحسوبة (0.029) وقيمة الدلالة (0.977).

مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في التطبيق البعدي حسب متغير الجنس، مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر تبعاً لمتغير الجنس، وهذا لم تتطرق له الدراسات السابقة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التطور الإدراكي لدى الذكور والإناث في سن الروضة يكون متقارباً نسبياً والفرق بين الجنسين في مجالات الإدراك البصري تظهر بشكل أكبر في مراحل نمو لاحقة والباحثة عند تصميم البرنامج التدريبي راعت تنمية المهارات الإدراكية البصرية لدى جميع الأطفال بغض النظر عن الجنس وهذا يشير إلى أن التدخل التدريبي قد أثبت فعاليته في تحسين الإدراك البصري بطريقة متشابهة لدى الذكور والإناث حيث ساهم في رفع مستوى مؤشرات الأداء عند جميع أطفال المجموعة التجريبية بنفس المستوى مما يدل على أن البرنامج كان قادراً على استهداف الاحتياجات الإدراكية البصرية دون التمييز بين الجنسين . ويوضح المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في التطبيق البعدي المباشر تبعاً لمتغير الجنس.



المخطط البياني (17) المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك البصري في

التطبيق البعدي المباشر تبعاً لمتغير الجنس

النتائج:

- ❖ فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.
- ❖ وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي المباشر.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى للمؤهل العلمي والفروق لصالح الجامعة وأعلى.
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى إلى سنوات الخبرة.
- ❖ عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى إلى وجود مربية مساعدة.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة تعزى إلى الاختصاص وكانت الفروق لصالح معلمات رياض الأطفال.
- ❖ وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للاختبار المعرفي والفروق لصالح التطبيق البعدي المباشر.
- ❖ عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر والمؤجل للاختبار المعرفي.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على الاختبار المعرفي تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة والفروق كانت لصالح الجامعة وأعلى.

- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على الاختبار المعرفي تعزى إلى سنوات الخبرة.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات المعلمات على الاختبار المعرفي تعزى إلى سنوات الاختصاص لصالح معلمات رياض الأطفال.
- ❖ عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات المعلمات على الاختبار المعرفي تعزى إلى وجود مربية مساعدة.
- ❖ وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين درجات المعلمات في التطبيق البعدي المباشر للاختبار المعرفي ودرجاتهن على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار والأبعاد الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لصالح التطبيق البعدي المباشر.
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر .
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل.
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل.
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط درجات الأطفال في التطبيق البعدي حسب متغير الجنس.

وعليه تقترح الباحثة:

❖ الاستفادة من دليل تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التخيل الرياضية والمعد في الدراسة الحالية كدليل عملي للمعلمات يساعدن في توظيف التخيل الرياضي في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

❖ الاستفادة من اختبار الإدراك البصري المصور في متابعة تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة .

❖ الاهتمام بتفعيل مهارات الإدراك البصري في منهج رياض الأطفال .

❖ الاهتمام بتدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة على الممارسات الملائمة في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

وفي إطار البحث ظهرت تساؤلات والتي بدورها تفتح المجال لاقتراح دراسات مستقبلية وف الآتي:

❖ أثر استخدام الأنشطة الفنية في تعزيز التفكير التخيلي لدى طفل الروضة.

❖ قياس القدرة التخيلية لدى أطفال الروضة.

❖ مستوى مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة.

❖ برنامج تدريبي للمعلمات في خبرات قراءة الصور بمنهج رياض الأطفال.

❖ دور الأنشطة العلمية في النمو الإدراكي البصري لطفل الروضة.

❖ فاعلية برنامج قائم على الألغاز البصرية في تنمية حل المشكلات لدى طفل الروضة.

❖ استخدام أنشطة الفنون البصرية في تعزيز التعلم البصري لدى أطفال الروضة.

❖ فاعلية برنامج تكامل استراتيجيات المدخل البصري المكاني في تعزيز الأنشطة القصصية والفنية في

ضوء نظريات تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال.

مقترحات يمكن الاستفادة منها خلال تطوير مناهج رياض الأطفال لإدراج أنشطة التخيل

1. إدراج الأنشطة التخيلية مع مفاهيم الرياضيات الأساسية.

2. تطوير قصص رياضية تخيلية: تطوير قصص تحتوي شخصيات تتعامل مع مفاهيم رياضية.

3. أنشطة تخيلية تعتمد على الحركة والتفاعل الجسدي.

4. استخدام التكنولوجيا لتعزيز التخيل الرياضي.
 5. تصميم بيئات صفية تخيلية داعمة للتخيل.
 6. تدريب المعلمات على استخدام التخيل في تعليم الرياضيات.
 7. تخصيص وقت في الجدول الدراسي لأنشطة التخيل.
 8. إجراء تقييمات تخيلية للمهارات الرياضية.
 9. تشجيع العمل الجماعي من خلال التخيل الرياضي.
- مقترحات دمج التخيل كمعيار ومؤشرات أداء في منهج مرحلة رياض الأطفال.**

1. معيار تنمية الإبداع من خلال التخيل.

- مؤشر الأداء: قدرة الطفل على توليد أفكار جديدة ومبتكرة أثناء الأنشطة التخيلية من خلال:
- أ- مراقبة قدرة الطفل على ابتكار سيناريوهات خيالية أثناء اللعب أو الأنشطة التعليمية.
 - ب- تسجيل عدد الأفكار أو الحلول الجديدة التي يقدمها الطفل في حل المشكلات الرياضية، أو التفاعل مع المفاهيم التعليمية.
 - ت- تقييم التنوع والابتكار في رسومات الطفل أو القصص التي يرويها عند ممارسة الأنشطة التخيلية.

2. معيار المشاركة والتفاعل الاجتماعي من خلال التخيل.

- مؤشر الأداء: قدرة الطفل على العمل الجماعي، والمشاركة في الأنشطة التعاونية التي تتطلب تخيلاً من خلال:
- أ- مراقبة تفاعل الطفل مع زملائه في الأنشطة التخيلية الجماعية مثل (إنشاء أو تأليف قصة خيالية، أو بناء مجسمات باستخدام المكعبات بشكل جماعي).
 - ب- تقييم مدى تعاونه مع الآخرين في حل المشكلات التخيلية وقدرته على مشاركة الأفكار وتبادلها بطرائق تخيلية.
 - ت- تسجيل مستوى الحماس والمشاركة النشطة أثناء الأنشطة التفاعلية التي تتطلب التخيل كوسيلة للوصول إلى حل.

3. معيار التعبير عن الأفكار التخيلية بشكل فني أو لفظي.

- مؤشر الأداء: قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره التخيلية سواء من خلال الفن أو اللغة عن طريق:
- أ- ملاحظة كيفية رسم الطفل لأفكاره التخيلية ومدى تعقيد التفاصيل التي يضعها في رسوماته.
 - ب- تقييم مهارات الطفل في سرد القصص المرتبطة بالتخيل باستخدام الرسومات أو الصور.

ت- تسجيل قدرة الطفل على التواصل الفعال لأفكاره مع المعلمة وزملائه.

4. معيار تطوير المهارات العقلية والإدراكية من خلال التخيل.

مؤشر الأداء: قدرة الطفل على استخدام التخيل في حل المشكلات وتطوير مهارات التفكير الناقد والتحليلي من خلال:

- أ- مراقبة كيفية استخدام الطفل للتخيل في حل مشكلات رياضية بسيطة أو فهم المفاهيم الهندسية (مثل تخيل حجم معين، أو تخيل كيفية بناء شكل هندسي من أجزاء متعددة).
- ب- تقييم مدى مرونة التفكير لدى الطفل وقدرته على استخدام التخيل لتقديم حلول متعددة لنفس المشكلة.

ت- تسجيل التحسن في القدرة على التفكير المنطقي وتنظيم الأفكار من خلال الأنشطة التخيلية.

5. معيار الاستمرارية في الأنشطة التخيلية.

مؤشر الأداء: قدرة الطفل على الحفاظ على التركيز والانخراط في الأنشطة التخيلية لفترات زمنية ممتدة وذلك من خلال:

- أ- مراقبة مدى استمرار الطفل في أداء الأنشطة التخيلية دون فقدان الانتباه أو الانشغال بأمور أخرى.
- ب- تسجيل مدى انغماس الطفل في الأنشطة التخيلية والوقت الذي يستغرقه في الاستماع والابتكار أثناء تلك الأنشطة.
- ت- تقييم مدى التفاعل العاطفي مع السيناريوهات التخيلية مثل الحماس أو الفضول الذي يظهره الطفل أثناء النشاط.

6. معيار التنوع في تطبيقات التخيل عبر الأنشطة المختلفة.

مؤشر الأداء: مدى استخدام التخيل في مجالات مختلفة مثل القراءة، والرياضيات، والفنون، والأنشطة الحركية.

مقترحات معايير الإدراك البصري التي يمكن تحديدها كمؤشرات أداء وإضافتها إلى منهج رياض الأطفال.

1. التمييز البصري.

مؤشر الأداء: قدرته على التمييز بين الأشياء بناء على الاختلافات في الشكل، واللون، والموضع من خلال:

- أ- قدرة الطفل على تمييز الألوان المختلفة مثل الأحمر والأخضر والأزرق وغيرها.
- ب- القدرة على التمييز بين الأشكال الهندسية مثل المربع، والمثلث، والدائرة.

- ت- القدرة على التمييز بين الأحجام مثل الأشياء الكبيرة والصغيرة.
- ث- تحديد الأشياء المتشابهة والمختلفة بناء على معايير معينة مثل اللون والشكل.

2. الإدراك المكاني.

مؤشر الأداء: قدرة الطفل على فهم وتحديد العلاقات المكانية بين الأشياء مثل الموضع، والاتجاه، والمسافة من خلال:

- أ- القدرة على تحديد الموضع (أعلى وأسفل، أمام وخلف، قريب و بعيد).
- ب- ترتيب الأشياء بناء على علاقات مكانية كوضع المكعبات فوق بعضها، أو بجانب بعضها البعض.
- ت- توجيه الأشياء بشكل صحيح مثل توجيه سهم نحو الاتجاه الصحيح.
- ث- فهم المفاهيم المكانية البسيطة (داخل وخارج، وأمام وخلف).

3. التناسق البصري الحركي.

مؤشر الأداء: قدرته على تنسيق العينين مع حركات اليدين للقيام بالأنشطة الحركية الدقيقة من خلال:

- أ- القدرة على الرسم داخل الخطوط أو تتبع الأشكال دون الخروج عن الحدود.
- ب- القدرة على ترتيب المكعبات لبناء هياكل متعددة أو مطابقة الأشكال باستخدام اليدين أو العينين.
- ت- القدرة على قص الأشكال باستخدام المقص بطريقة دقيقة.
- ث- إكمال الألغاز (البازل البصرية) التي تتطلب التناسق بين النظر والحركة.

4. الذاكرة البصرية.

مؤشر الأداء: قدرة الطفل على تذكر واسترجاع المعلومات البصرية بعد مشاهدتها من خلال:

- أ- القدرة على تذكر الأشكال أو الصور بعد رؤيتها لفترة قصيرة.
- ب- القدرة على إعادة ترتيب الصور أو الأشكال بناء على ما تم رؤيته سابقاً.
- ت- تذكر تسلسل الصور في قصة مرئية.
- ث- القدرة على مقارنة الصور بناء على ما تم رؤيته من قبل مثل مطابقة صورة جديدة مع صورة قديمة.

5. الإغلاق البصري.

مؤشر الأداء: قدرة الطفل على إدراك الكل من خلال الأجزاء أي القدرة على ملء الفجوات، أو إكمال الصور غير المكتملة من خلال:

أ- القدرة على إكمال الصور غير المكتملة.

ب- التعرف على الصور الناقصة وإكمالها بالخيال والرسم.

ت- التعرف على الأرقام المكتوبة جزئياً.

ث- إكمال الأنماط الهندسية أو الرسومات البسيطة.

6. التعرف على الأنماط البصرية.

مؤشر الأداء: القدرة على التعرف على الأشياء من خلال:

أ- القدرة على إكمال الأنماط بناء على القاعدة مثل التكرار.

ب- القدرة على توقع ما سيحدث بعد ذلك في نمط معين مثل تحديد الشكل التالي في سلسلة من الأشكال.

ت- تكوين أنماط بصرية جديدة من الألوان والأشكال.

7. الثبات البصري.

مؤشر الأداء: التعرف على الأشياء بغض النظر عن التغيرات والزوايا أو الحجم والإضاءة من خلال:

أ- التعرف على الأشياء نفسها حتى عندما ترى من زاوية مختلفة.

ب- القدرة على تمييز الأشكال إذا كانت بأحجام أو ألوان مختلفة وفهم أن الكائن يبقى نفس الشيء إذا تم تحريكه أو تدويره.

ت- القدرة على إدراك أن الأشياء لا تتغير حتى إن تغير لونها أو موقعها.

8. التمييز بين الشكل والخلفية

مؤشر الأداء: قدرة الطفل على التركيز على شيء معين (الشكل) مع تجاهل الأشياء المحيطة به في الخلفية من خلال:

أ- القدرة على تحديد الكائنات في بيئات متعددة مثل تحديد الأشياء في صورة مزدحمة.

ب- القدرة على التركيز على التفاصيل الصغيرة أو الأجزاء المهمة في الصورة.

ت- النجاح في فصل الأشياء التي تبدو ملتصقة أو متداخلة مع أشياء أخرى في الخلفية.

ث- تمييز الأشكال من بين مجموعة من الأشياء المختلطة أو المتشابهة.

المخلص

فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة التخيل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة

هدفت الدراسة إلى تدريب معلّمت رياض الأطفال على أنشطة التخيل الرياضيّة، وتنمية الإدراك البصري لدى أطفال المعلّمت اللّواتي خضعن للبرنامج التدريبي، وقياس فاعليّة البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التخيل الرياضيّة في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال المعلّمت اللّواتي خضعن للبرنامج التدريبي، وقد طبّقت الدّراسة على عيّنة من معلّمت رياض أطفال مدينة دمشق، والبالغ عددهن (15) معلّمة، وعلى عيّنة من الأطفال بغت (240) طفلاً وطفلة، (120) طفلاً وطفلة للعيّنة التجريبية، و(120) طفلاً وطفلة للعيّنة الضابطة، واستخدمت الطّالبة تبعاً لطبيعة هذه الدّراسة المنهج شبه التجريبي، وللإجابة عن سؤال الدّراسة: ما فاعليّة برنامج تدريبي قائم على أنشطة التخيل الرياضيّة لمعلّمت رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة؟ والتحقّق من فرضيّاتها استخدمت الطّالبة الأدوات التّالية: اختبار معرفي في الجانب النظري من البرنامج التدريبي للمعلّمت القائم على أنشطة التخيل الرياضيّة، وبطاقة ملاحظة أداء المعلّمت على أنشطة التخيل الرياضيّة من إعداد الطّالبة، واختبار معرفي للإدراك البصري لأطفال الروضة من إعداد الطّالبة، وأظهرت الدّراسة النّتائج التّالية: فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة التخيل الرياضيّة لمعلّمت رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات المعلّمت في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التّطبيق البعدي المباشر، وفروق تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلّمة لصالح الجامعة وأعلى، وفروق في الاختصاص لصالح معلّمت رياض الأطفال، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات المعلّمت على بطاقة الملاحظة تعزى إلى سنوات الخبرة، ووجود مرببة مساعدة، كما وأظهرت نتائج الدّراسة فيما يتعلّق بالاختبار المعرفي للأطفال وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات المجموعة التّجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التّطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التّجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التّجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لصالح التّطبيق البعدي المباشر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التّجريبية في التّطبيق البعدي حسب متغيّر الجنس، وأظهرت النّتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات المعلّمت على الاختبار البعدي المباشر، وبطاقة الملاحظة في التّطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، التخيل الرّياضي، الإدراك البصري

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

1. ابراهيم، سليمان. (2010). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. مكتبة الأنجلو المصرية. 595
2. أبو النصر، مدحت. (2017). *التدريب بوابتك لمستقبل أفضل. المجموعة العربية للتدريب والنشر*. 206
3. أبو النصر، مدحت. (2004). *رعاية أصحاب القدرات الخاصة*. مجموعة النيل العربية. 272
4. أبو شاور، رانية. (2016). *أثر استراتيجيات الألعاب اللغوية في تنمية مهارة التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في عمان. مجلة جامعة الخليل للبحوث*. (2): 157-184.
5. أبو شاور، رانية. (2017). *أثر استراتيجيات الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة*. ط:1. دار أمجد للنشر والتوزيع. 161
6. أحمد، السيد ويدر، فائقة. (2001). *الإدراك الحسي والسمعي*. ط:1. مكتبة النهضة المصرية.
7. أحمد، سمير. (2009). *قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية*. ط:2. دار المسيرة. 313
8. آل. ليو. سوبوتينا. (2010). *الخيال وتطويره عند الأطفال*. ط:1. ترجمة أحمد خنسة و عقبة زيدان. دار نوافذ للطباعة والنشر والتوزيع. 239
9. بشارة، موفق سليم، والشريدة، محمد خليفة، والجراح، عبد الناصر ذياب، والرواد، ذيب محمد ابراهيم. (2010). *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. (7): 139-168.
10. البطاينة، أسامة، الرشدان، مالك، السبايلة، عبيد، و الخطابة، عبد المجيد. (2009). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. ط: 3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 298
11. بوقصة، عمر. (2014). *التجهيز الإدراكي البصري مقارنة معرفية في إطار نظرية تكوين وتناول المعلومات*. إيتراك للنشر والتوزيع. 132.

12. الجهنى، ليلي. (2018). تصميم المواد البصرية تقنيات وتطبيقات. ط: 1، شرطة العبيكان للتعليم.

200

13. حسن، وسام. (2012). تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي رياض الأطفال في سورية في ضوء

الأهداف العالمية لرياض الأطفال. *مجلة العلوم التربوية*. (12): 201-234.

14. حسن، علي. (2019). *تعلم الإحصاء من البداية وحتى التمكن*. كلية التربية. جامعة أسيوط. دار

ماستر للنشر.

15. حسونة، أمل، شيرين، دسوقي، محمد، مصطفى، واسماعيل، شيماء. (2017). *فاعلية برنامج تدريبي*

مقترح لتنمية الخيال الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*

جامعة بورسعيد. (11): 289-315

16. حسين، فاطمة ناصر، والصفار، نشوان محمد داود، و المفتي، بيريفان عبد الله محمد سعيد. (2014)

تأثير برنامج بألعاب الإدراك في تنمية الموهبة والذكاء الحركي لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة*

دراسات وبحوث التربية الرياضية. (37).

17. حسين، عبد المنعم. (2018). *القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية*. مركز الكتاب الأكاديمي.

460

18. حطية، ناهد. (2015). *منهج الأنشطة في رياض الأطفال*. دار المسيرة للطباعة والنشر. 344.

19. الحياي، محمود. (2017). *سيمائية الصورة في قصص الأطفال الاستراتيجية والتقنيك*. ط: 1، دار

غيداء للنشر والتوزيع. 120.

20. خضيرات، محمد. (2019). *استراتيجيات التفكير العميق التفكير في التفكير طريقك للإبداع في*

التدريس. دار الفكر الثقافي. 330.

21. الخطيب، عايدة. (2006). *فرفور الذكي*. مركز الكتاب الرينة.

22. خليل، إيمان. (2019). برنامج قائم على الألعاب الفنية التشكيلية لتنمية الإدراك البصري لدى أطفال

الحضانة. *مجلة الطفولة*. (32): 201-229

23. الخوالدة، محمد. (2017). *الخيال التاريخي والتفكير الناقد*. دار الخليج. 130

24. الخوري، هند. (2014). *أهمية الثقافة في تكوين شخصية الطفل*. ط:1. معالم للنشر والتوزيع. 244
25. الداهري، صالح. (2011). *أساسيات علم النفس الجنائي ونظرياته*. ط:1. دار حامد للنشر والتوزيع. عمان. 438.
26. داوود، هبة الله. (2015). *الدليل الشامل في التعامل مع اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه*. دار أمجد للنشر والتوزيع. 144
27. دعنا، زينات. (2009). *المفاهيم الرياضية ومهاراتها لطفل الروضة*. دار الفكر. 155
28. ديان، روبرت. (2017). *التفكير الناقد والإبداع دليل مختصر للمعلمين*. نقله إلى العربية منذر الصالح. ط:1، العبيكان للنشر ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. 315
29. الرزوق، تقى. (2014). *معايير الإدراك البصري الحركي للأطفال في عمر (2-7) سنوات*. مجلة دراسات العلوم التربوية. (41): 462 - 477.
30. رزوقي، رعد، نجم، وفاء، وأحمد، زينب. (2016). *تدريس العلوم واستراتيجياته الجزء الثاني*. ط:1، دار المسيرة للنشر والتوزيع. 365
31. رسلان، شاهين. (2010). *العمليات المعرفية للعاديين وغير العاديين دراسة نظرية تجريبية*. مكتبة الأنجلو المصرية. 102
32. الرويلي، غادة، والزامل، محمد. (2023). *فاعلية استخدام الأفلام ثلاثية الأبعاد القائمة على استراتيجية التخيل الموجه في تدريس وحدة الماء لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة*. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية كلية الآداب جامعة نمار. 5(4): 352-376
33. الزغول، رافع، والزغول، عماد. (2014). *علم النفس المعرفي*. ط:1، مكتبة الأنجلو المصرية.
34. زنقور، ماهر. (2021). *القصة الرقمية في الرياضيات لتنمية التخيل الرياضي والذكاء العددي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (المنذفين، المتروبيين) في الأسلوب المعرفي*. المجلة العلمية - كلية التربية - جامعة الوادي الجديد. (38): 1-75.

35. سرج، أشرف. (2009). *التفكير الابتكاري لدى الأطفال ومدى تأثره الألعاب الإلكترونية*. ط: 1، المكتبة العصرية. 457

36. سلمان، هدى. (2013)، فاعلية أنشطة إثرائية باستعمال برنامج حاسوبي عند تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مادة كتاب المحادثة، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (37): 226-249

37. سليمان، عبد الرحمن. (2014)، *مناهج البحث*، عالم الكتب. 359

38. سميرة، شنك. (2013). *النكاء المهارات التحليلية المهارات الإبداعية المهارات العملية*. ط: 1. مركز دبيونو لتعليم التفكير. عمان. 160.

39. سميا للنشر والتوزيع. (د.ت). *البقرة السمينية*. سلسلة حيوانات المزرعة

40. السيد، السيد. (2008). *صعوبات التعلم النمائية*. ط: 1، 2008. 434

41. السيوف، أحمد. (2009). *أثر التدريس باستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل*

المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات

العليا. 1-208

42. شاذلي، مرفت. (2018). برنامج قائم على استراتيجية التخيل الموجه لتنمية بعض مفاهيم التربية الأخلاقية لدى طفل الروضة في ضوء حقوقه. *مجلة التربية وثقافة الطفل جامعة المينا كلية التربية للطفولة المبكرة*. ع 11 ج 4 ص 563-630

43. شحاتة، حسن و النجار، زينب. (2003)، *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة. 387

44. شحاتة، حسن. (2008). *مستقبل ثقافة الطفل العربي* رصد الواقع ورؤى الغد. 361

45. الشريف، حمادة السيد، والدليمي، منيرة مرشد محمد. (2018). تنمية الخيال ضرورة ملحة في المؤسسات التعليمية العربية دراسة وصفية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (38): 39-51.

46. صايا، ليلي. (د.ت). *العصفور والأرنب النكي*. وزارة الثقافة. الجزائر.

47. صايا، ليلي. (د.ت). *قصة قيمة العمل*. وزارة الثقافة. الجزائر.

48. طلبة، رهام. (2018). تصميم برنامج تعليمي إلكتروني قائم على استراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارات التفكير التخيلي وحل المشكلات لدى أطفال الروضة. *المجلة العربية للتربية النوعية*. (4) 1-

46

49. الطيطي، محمد، والعزة، فراس، وطويق، عبد الإله (2018). إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية. دار عالم الثقافة. 460.

50. عادل، منى. (2022). مدى وعي معلمي اللغة بالتفكير التخيلي واستراتيجياته اللازمة لتلاميذ الصف السادس، *دراسات تربوية واجتماعية*. 28: 29-69

51. عامر، طارق. (2015). *الخرائط الذهنية ومهارات التعلم طريقك إلى بناء الأفكار*. الريادة للنشر والطباعة. 245

52. عامر، طارق. (2015). *برنامج الكورت والقبعات الست للتفكير بناء الشخصية المبدعة*. المجموعة العربية للتدريب والنشر. 315

53. عامر، طارق، والمصري، إيهاب. (2016). *التفكير البصري مفهومه مهاراته استراتيجياته*. 242

54. عبد الحافظ، ثناء. (2016). *السيطرة الانتباهية والذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية*، ط: 1، دار المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع عمان. 312

55. عبد العظيم، عبد العظيم، وحامد، أسامة. (2016). *اضطراب ضعف الانتباه والإدراك التشخيص والعلاج*. المجموعة العربية للتدريب والنشر. 239

56. عبد الفتاح، اسماعيل، وأبو العينين، رانية. (2011). *معايير قياس جودة كتب الأطفال*. ط: 1. 312

57. عبد القادر، سيد. (2019). *سلسلة التنمية المهنية للمعلم نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال*. دار التعليم الجامعي. 355

58. عبد اللطيف، هيام. (2022). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التخيل الموجه لتنمية بعض مفاهيم الفضاء لدى طفل الروضة كلية التربية للطفولة جامعة بني سويف. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.

4(7)ج2: 1272 - 1353

59. عبد النبي، نادية. (2024). برنامج إثرائي قائم على مثيرات قصص الخيال العلمي لتنمية مهارات الإبداع اللغوي الكتابي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية - جامعة دمياط*. 39(4) ج 89: 282-322
60. عبد الهاشمي، عبد الرحمن، الغزاوي، فايزة، صومان، أحمد، و عليمات، محمود. (2009). *أدب الأطفال فلسفته أنواع تدريسه*. ط:1، دار زهر للنشر. 430
61. العبودي، حسين. (2016). *الوظائف والمهارات البصرية في المجال الرياضي*. 160
62. عبيد، وليم. (2004). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال*، دار المسيرة. 366
63. عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (2014). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين*. دار الفكر. 485
64. العتوم، عدنان. (2012). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. 331
65. العجيلي، صباح حسين، والدهامشة، أكرم محمد عيد. (2018). أثر برنامج قائم على الألعاب الإدراكية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*. (16): 117-140.
66. علي، نجلاء محمد. (2014). دور الأنشطة المصورة في مجالات الأطفال على تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات الطفولة*. (62): 71-85.
67. عمار، محمد و القباني، نجوان. (2011). *التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم*، دار الجامعة الجديدة. 331.
68. عياد، فؤاد. (2014)، التفكير النظامي وعلاقته بالأداء الأكاديمي والقدرة على التخيل لدى الطالبات الخريجات في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا، *مجلة العلوم التربوية*. العدد (4): 289-330
69. فاخوري، حنين. (2016). *أدب سيكولوجيا الطفل*. دار اليازوري. 293
70. الفريجات، غالب. (2014). *مدخل إلى تكنولوجيا التعليم*. ط1. كنوز المعرفة. 256.
71. الفلفلي، هناء. (2013). *علم النفس التربوي*. ط1. كنوز المعرفة. 240.

72. قاسم، إيمان. (2016). التخيل في الهندسة لتنمية التحصيل والقدرة المكانية والميل نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. (17): 173-191.
73. القاضي، محمد. (2015). *السلوك التنظيمي*. ط1. الأكاديمون للنشر والتوزيع. 418.
74. قطامي، يوسف، والفرا، رلى. (2009). *التفكير الإبداعي القصصي للأطفال ويليامز برنامج تدريبي تطبيقي*. ط:1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. 376
75. كحلة، ألفت. (2012). *علم النفس العصبي*. مكتبة الأنجلو المصرية. 258
76. كفاي، علاء، وسالم، سهير. (2012). *مدخل إلى علم النفس*. ط:1، دار الفكر ناشرون وموزعون. 238
77. الكنانى، ممدوح. (2011). *سكولوجية الطفل المبدع*. ط:1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 499
78. الكنانى، ممدوح. (2011). *قراءات في إبداع الطفل*. ط:1، دار المسيرة. عمان.
79. الكوش. سونيا. (2013). *أكبر وأصغر*. دار ومكتبة المعارف.
80. الكوش. سونيا. (2013). *شجرة الكعك بالعلسل*. دار ومكتبة المعارف.
81. الكوش. سونيا. (2013). *عقد القنفذ الصغير*. دار ومكتبة المعارف.
82. الكوش. سونيا. (2013). *مخزن الدب*. دار ومكتبة المعارف.
83. محمد، فاطمة. (2012). *فاعلية استخدام الأنشطة التعليمية في تنمية الخيال العلمي بمرحلة رياض الأطفال*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالعريش. جامعة قناة السويس. مصر.
84. محمد، هبة. (2010)، *الإسهام النسبي لمهارات الإدراك البصري والإدراك الحركي في مهارة الاستعداد للكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية بالسويس*. (2): 174-213
85. محمد، يارا. (2015). *الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال واتجاهاتهن نحو المهنة في ضوء منهج حقي ألعب وأتعلم و أبتكر دراسة ميدانية. مجلة كلية رياض الأطفال*. (7): 385-448.

86. محمود، عادل. (2017). *صعوبات التعلم المضمون والتحديات*. ط1. دار غيداء للنشر والتوزيع. 424.
87. مرزوق، سماح. (2014)، دور بيئة الحضانة في اكتساب الأطفال بعض مهارات الإدراك البصري، *مجلة الطفولة والتربية*، (20) 215-259.
88. مركز دبيونو لتعليم التفكير. (2017). *قياس القدرة الخيالية لدى الأطفال*. 34
89. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ومركز القياس والتقويم التربوي سورية. (2020). *الحقيبة الشاملة للتقويم من أجل التعلم أساسيات القياس والتقويم التربوي الكتيب الأول*. وزارة التربية والتعليم السورية. 65
90. معوض، عبد الله. (2019). *تصميم المواقع الإخبارية الرؤية المنهج القياس*. ط:1، العربي للنشر والتوزيع. 279
91. المغازي، ابراهيم. (2017). *الخصائص السيكمترية لمقياس الخيال*، مكتبة الأنجلو المصرية. 7-10
92. ملحم، دعاء، والزعبي، علي. (2023). *فاعلية توظيف الخيال الأدبي في تحسين التحصيل الرياضي لدى طلبة الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات. دراسات العلوم التربوية. جامعة اليرموك الأردن*. 50(4): 180-197
93. ممادي، شوقي. (2015). *برنامج لتدريب المعلمين في خفض النشاط الزائد عند تلاميذ المرحلة الابتدائية*. دار الأسرة للإعلام ودار عالم الثقافة. 310
94. المنير، راندا. (2016). *ثقافة الطفل في ضوء الاتجاهات المعاصرة*. 277
95. المنير، راندا. (2011). *رعاية الموهوبين في رياض الأطفال*. ط1. دار الفكر العربي. القاهرة. 208.
96. المنير، راندا. (2015)، *كيف تنمي التفكير البصري لطفلك*. ط1، مركز دبيونو لتعليم التفكير. 215
97. النجار، خالد. (2020). *الابتكار لدى الأطفال*. مؤسسة حورس الدولية. 319
98. النوايسة، فاطمة. (2013). *أساسيات علم النفس*، دار المناهج للنشر والتوزيع. 351

99. هادي، ثابت. (2023). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الخيال العلمي في تنمية مهارات القراءة عند تلاميذ الصف الخامس ابتدائي. *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية جامعة واسط كلية الآداب*. (50) 473-506.
100. الهاشمي، علي. (2018). *أثر التدريس بالتخيل الموجه وباستراتيجية التفكير التناظري في تحصيل مادة علم البيئة*. ط1. دار غيداء للنشر والتوزيع، 264.
101. هريدي سيد، مصطفى محمد. (2017). الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً - نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي. *مجلة تربويات الرياضيات*. 20(1) 149-164.
102. هوارى، أميرة. (2018). برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على استخدام بعض الاستراتيجيات الحديثة في التدريس. *مجلة الطفولة*. (28): 627-668.
103. الهيلات، مصطفى. (2015). *برنامج سكامبر لتنمية التفكير الإبداعي النظرية والتطبيق*. ط1. مركز ديونو لتعليم التفكير. 194.
104. الوائلي، جميلة رحيم عبد، ومنصور، أنصاف كامل. (2018). أثر استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. (59): 67-108.
105. وهبة، محمد. (2018). التربية النفس حركية للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد النظرية والتطبيق. مكتبة الأنجلو المصرية. 179.
106. يوسف، سليمان. (2011). *الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية*. ط1. دار المسيرة. 424.

1. Al Golabi,M .(2021). The effect of guided imagination strategy using Google classroom of achievement and imaginative thinking skills of biology among scientific fourth graders. *Turkish Journal of computer and mathematics education*, vol.12 No.13.
2. ALTun, A.(2019). The effect of mind games and games containing physical activity on attention and visual perception levels of primary school students, *journal of education and learning*, vol.8, NO,6,p72-P82
3. Asew, M Naraynasamy, S Ahmad, M Kadar, M, and Izzuddin Hairol, M .(2023). association between visual perception and socioeconomic status in Malaysian preschool children results from the test of visual perceptual skills-4, *journal children*.
4. Asyari, sh Rashmawati,Y and Mariyana,R .(2020). imaginative games of treasure hunt to develop early children's visuals palatal intelligence. *advances in social science, humanities research*, Volume 538 proceedings of 5th *internationals conference of early childhood education*.p:229-230
https://www.researchgate.net/publication/350596416_Imaginative_Game_of_Treasure_Hunt_to_Develop_Early_Childhood's_Visual-Spatial_Intelligence/fulltext/6067c3bda6fdccad3f698865/Imaginative-Game-of-Treasure-Hunt-to-Develop-Early-Childhoods-Visual-Spatial-Intelligence.pdf
5. Basak, R&Yaman, S.(2023). Effect of Frosting visual perception training program on visual perceptions skills, *International journal Of education*, vol. 11 NO.4,P190-P204. first graders
6. Bucher, T(2001),Bringing science fiction into the classroom, *English journal*,v28,n2.
7. Bukhalenkova, D &Almazova, O.(2023). Active screen time and imagination in 5-6 years –old children, *frontiers in psychology*,p01-P06

8. Goyal, D Sharma, A Seth, K Singh, R Colaco, P Bareja, and L Gulati, S .(2024). The role of drama participation in the development of creative imagination capabilities, Vol 8.1, No S2.
9. Gundogan, A(2019). Scamper: improving creative imagination of young children, *Creativity studies*, vol.12 No2:P315-P326
https://www.researchgate.net/publication/330263193_An_investigation_of_visual_perception_levels_of_pre-school_children_in_terms_of_different_variables
10. Kos, Y Kos, Y .(2023). Kindergarten teachers experience in a spatial orientation skills professional development program, *journal Sage pub*.
11. Leahy, W and Sweller, J.(2004). cognitive load and imagination effect ,*Applied cognitive psychology*, v18.
12. Malahat, A, and Sabra, P .(2019). effect of a combined training package on strengthening visual perceptual skills in preschool children, *Iranian Rehabilitation Journal*. Volume. 17, Number 1.
13. Masaria Gianina, A.(2013). kindergarten teachers' perceptions in-service training and impact on classroom practice *Procardia-social and behavioral sciences* 76..
14. Onder, A Balandagal, A Ilci Kusmus, G and Blici Albayarak, S.(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)p 190-203
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/21582440231180668>
https://www.researchgate.net/publication/330219269_The_Effect_of_Montessori_Programme_on_The_Motion_and_Visual_Perception_Skills_of_Trainable_Mentally_Retarded_Individuals
15. W.B, Vasanta, Kandasamy, and I, Samara ache F Devvrat V.(2020). study of imaginative playing children using- valued refined neutrosophic sets, *journal summitry*.

16. Whatthanaree, A Altapol, A Suchada, and K Peera, W .(2019). pre-scholars visual perception and attention networks influencing naming speed and individual difference perspective, *journal Hellion*.

الملاحق

ملحق 1 أسماء السادة المحكمين للبحث حسب التسلسل الأبجدي

الاسم	الجامعة
د. آلاء سعود	حلب
د. إيمان نصور	المركز الإقليمي للطفولة المبكرة
د. خالد جهماني	دمشق
د. ديانا حميرة	دمشق
د. رندة العمري	دمشق
د. رزان مسلماني	دمشق
أ.د. سلوى مرتضى	دمشق
د. عصمت الله رمضان	دمشق
د. عبد الحميد شيبان	حلب
د. فداء سودان	طرطوس
د. لميس عبد الرزاق	طرطوس
د. نداء علي	مركز القياس والتقويم
د. هادي بشير	تحكيم الاختبارات
د. يوسف شاهين	طرطوس

ملحق (2) البرنامج التدريبي

جلسات البرنامج التدريبي

الوحدة الأولى: التعريف بالبرنامج التدريبي

جلسة 1: التعريف بالبرنامج التدريبي

النشاط (1) التعارف

النشاط (2) قواعد العمل

النشاط (3) تطبيق الاخبار القبلي

النشاط (4) توقعات

الأهداف:

1. تعارف المعلمات المتدربات على بعضهن.
2. بناء جو من الألفة والتجاوب الإيجابي بين المعلمات.
3. وضع قواعد عمل يلتزم بتنفيذها خلال البرنامج التدريبي.
4. تحديد المعارف والخبرات السابقة في موضوعات التدريب، قبل البدء في تنفيذ البرنامج التدريبي.
5. تحديد التوقعات عن موضوعات الجلسات التدريبية.
6. المقارنة بين التوقعات حول موضوعات التدريب، والأهداف المحددة مسبقاً.
7. تعرف المعلمات المتدربات على البرنامج الزمني للجلسات التدريبية.

آلية تنفيذ النشاط (1) التعارف للهدفين الأول والثاني:

الأسلوب التدريبي: مناقشة وحوار

مدة النشاط: 30 دقيقة

المواد اللازمة: صور، أقلام ماركر، لاصق

❖ الاستثارة والتمهيد: ترحب المدرية بالمعلمات المتدربات، وتقدم نفسها بإيجاز، وتوضح أنّ دورها خلال الجلسات التدريبية هو تيسير تبادل الخبرات والمعارف بين المعلمات المتدربات حول موضوعات التدريب.

❖ توزع المدرية قصاصات ورقية على هيئة صور (كل صورة مقسومة نصفين).

❖ يطلب من المعلمات المتدربات أن يبحثن عن نصفهن الآخر في الصورة (أي المعلمة التي تحمل الجزء الآخر المفقود من الصورة).

❖ تلصق المعلمات المتدربات الصورة لتصبح مكتملة واضحة الأجزاء.

❖ يطلب من كل معلمة متدربة أن تقدم زميلتها بذكر الاسم والاختصاص، والوضع الاجتماعي، والاهتمامات، والهوايات، وشيء يجب أن تخبره عن زميلتها. من نسج تخيلاتهن (مثلاً سعاد اصطادات أكبر تمساح في العالم وقضت عليه بضربة واحدة)

❖ يطلب من المعلمات المتدربات بعد تقديمهن لأنفسهن التصويت على أغرب فكرة وأكثرها خيالاً وتعطى المعلمة الفائزة مكافأة صغيرة.

آلية تنفيذ النشاط (2) قواعد العمل للهدف الثالث:

الأسلوب التدريبي: مناقشة جماعية

مدة النشاط: 30 دقيقة

المواد اللازمة: ورق قلاب، أقلام ماركر

- ❖ الاستثارة والتمهيد: توضح المدربة أن التدريب سيكون ناجحاً عندما يتم الاتفاق على قواعد تنظيم العمل وسيره خلال الجلسات التدريبية وأنشطتها المتنوعة.
- ❖ تستمع المدربة لبعض القواعد التي ستقترحها المعلمات المشاركات مع التأكيد على ضرورة الانتباه أثناء الجلسات والأنشطة التدريبية، والمشاركة الإيجابية في عمل المجموعات الصغيرة، والمناقشات العامة، والجوال على الوضع الصامت.
- ❖ تكتب قواعد العمل المقترحة على لوح ورقي كرتوني، وتوضع في مكان واضح للجميع.
- ❖ توزع بعض الأدوار على المعلمات المتدربات مثل (ميقاتي أي المعلمة المسؤولة عن ضبط الوقت وفترة الراحة بين الجلسات، ومدة التقرير اليومي للتدريب، والمنشطة، ومسؤولة الأدوات).

آلية تنفيذ النشاط (4) الاختبار القبلي للهدف الرابع:

الأسلوب التدريبي:

مدة النشاط: 90 دقيقة

المواد اللازمة: أقلام، نماذج الاختبار القبلي

- ❖ الاستثارة والتمهيد: تشرح المدربة الهدف من تطبيق الاختبار القبلي
- ❖ يوزع على المعلمات المتدربات نموذج الاختبار القبلي.
- ❖ توجه المعلمات المتدربات إلى ضرورة العمل فردياً في حل أسئلة الاختبار.
- ❖ يوضح أن الوقت المحدد للحل هو (ساعة ونصف).
- ❖ تجمع الأوراق مع نهاية الوقت المحدد.

خطوات تنفيذ النشاط (4) توقعات للأهداف الخامس والسادس والسابع:

الأسلوب التدريبي: عرض توضيحي لأهداف البرنامج التدريبي، مناقشة وحوار

مدة النشاط: 30 دقيقة

المواد اللازمة: أقلام ماركر، ورق قلاب، عرض تقديمي لأهداف البرنامج التدريبي.

❖ الاستثارة والتمهيد: تعرض على المعلمات المتدربات شريحة تقديمية ليكملن: سيكون هذا التدريب ناجحاً

عندما يقدم الآتي:

❖ أتوقع أن يجيب البرنامج التدريبي على بعض الأسئلة التي ترد في ذهني حول:

❖ أتوقع أن يرتقي هذا البرنامج التدريبي بمستوي في مجالات:

1. شخصيتي وسلوكي مثل:

2. مهاراتي وقدراتي مثل:

3. معلوماتي مثل:

4. علاقاتي مثل:

5. وظيفتي وعملي مثل:

❖ تعطى المعلمات المتدربات خمسة عشر دقيقة للتفكير في إجابة الأسئلة .

❖ يطلب منهن تقديم استجاباتهن بعد كتابتها على أوراق ملاحظة ملونة وتعليقها على السبورة/ اللوح

القلاب.

❖ تُلخّص الأفكار الرئيسة ثم تعرض شريحة عرض تقديمي لأهداف البرنامج التدريبي.

❖ تعرض شريحة عرض تقديمي موضحة البرنامج الزمني والمواعيد التي اتفق عليها.

❖ (ملاحظة: تعمل المدربة على التقريب من التوقعات والأهداف وتوضح ما سيتحقق خلال هذا التدريب

من موضوعات)

الوحدة الأولى: الإدراك البصري

جلسة 2: مفهوم الإدراك البصري

النشاط (5) بوستر وعالم خيالي

الهدف: تعرف المعلمة الإدراك البصري بأسلوبها الخاص.

الأسلوب التدريبي: التخيل، لعب الأدوار والتحدث مع شخصيات غير مألوفة

مدة النشاط: 30 دقيقة

المواد اللازمة: أوراق بيضاء كبيرة، أقلام، جهاز عرض، موزع علمي

آلية تنفيذ النشاط:

- ❖ الإثارة والتمهيد
- ❖ تستمطر المعلمات المشاركات أفكارهن حول مفهوم الإدراك البصري.
- ❖ توزع المعلمات المشاركات إلى أربع مجموعات عمل
- ❖ توزع على كل مجموعة الموزع رقم (1) مفهوم الإدراك البصري.
- ❖ يطلب من المجموعات قراءة الموزع والنقاش فيما بينهن.
- ❖ يطلب تنفيذ المهمة الآتية: تخيلي أنك دعيت إلى محاضرة عن الإدراك البصري تلقيها نملة كبيرة معك على مجموعة من النمل الجدد توضحين فيها مفهوم الإدراك البصري ومدلولاته بعد انتشار تعاريف مختلفة له، صممي بالتعاون مع مجموعتك بوستراً لقضية المحاضرة (الإدراك البصري ومفهومه).
- ❖ ملاحظة: ترتبط مشاهد المحاضرة بشخصيات غير مألوفة. بعد الانتهاء من تصميم البوستر توزع المعلمات المشاركات في التدريب الأدوار في المشاهد المختلفة للمحاضرة على المجموعة: مقدم المحاضرة، من سيلقي المحاضرة، الصحفي الذي يجري المقابلة بعد انتهاء المحاضرة)

❖ تهيء المدربة للنشاط التخيلي بعد الانتهاء من استمطار مفهوم الإدراك البصري وتصميم المعلومات المشاركات في التدريب للبوستر، وذلك بمقدمة تبين أنهم سيقمن بتنفيذ نشاط ممتع يحتاج إلى هدوء تام وأنهن سيقمن بإغماض أعينهن وتخيل ماستقرؤه المدربة عليهن ويتوجب الإصغاء والتركيز وأنهم إذا فعلن ذلك سيستمتعن كثيراً.

❖ تبدأ المدربة بالنشاط التحضيري الآتي بهدف تنقية ذهن المتعلمات والتهيئة للنشاط التخيلي الرئيسي: خذي نفساً طويلاً .. أغلقي عينيك.. تخيلي مثلاً أحمر اللون .. أصبح لونه أبيض .. أصبح لونه أزرق .. أصبح لونه أخضر .. افتحي عينيك.

❖ تسأل المدربة بصورة مختصرة الأسئلة الآتية ولا تسهب فيها كثيراً، لإتاحة الفرصة للنشاط الرئيسي (كيف رأيت المثلث؟ هل كان صغيراً أم كبيراً؟ هل رأيت كل الألوان؟)

❖ تطبق المدربة النشاط التخيلي الرئيسي التالي: خذي نفساً عميقاً ... أغلقي عينيك.. تخيلي أنك تصعدين إلى مركبة فضائية.. إنها مركبة فضائية مختلفة الشكل.. إنها تعلقو .. وتعلقو... وتعلقو... اتجهت إلى مقعدك .. جلست في المقعد .. وضعت حزام الأمان ..أنت تتظرين من النافذة.. فجأة ظهرت نملة .. تبدو مضيفة طيران.. إنها تتجه نحوك.. إنها تحمل طعاماً لك ..أنت تتأملين وجبة الطعام.. أنت تقررين أنت تأكلين الوجبة .. بدأت المركبة الفضائية تنخفض .. وتنخفض.. وتنخفض.. هبطت المركبة الفضائية في كوكب غير عالمك .. فتح باب المركبة الفضائية .. أنت تمشين باتجاه النملات اللواتي باستقبالك .. أنت تلقين التحية عليهن.. اصعدي معهن في السيارة .. وصلت إلى قاعة المحاضرة.. أنت الآن تلقين محاضرتك .. آلاف النملات في القاعة يستمعن إليك.. ناقشي النملات وأجيبني على الأسئلة التي توجه إليك .. قررت العودة إلى عالمك .. لقد انتهت الرحلة .. افتحي عينيك.

❖ تطرح مجموعة من الأسئلة على المتعلمات المتدربات والتي تسمى بالأسئلة التابعة بعد تنفيذ النشاط الرئيسي التخيلي، ويطلب منهن الحديث عن الصور الذهنية التي قمن ببنائها أثناء نشاط التخيل، حيث يتم إعطاؤهن وقتاً للحديث عما تخيلنه وطرح أسئلة عن الصور التي قمن ببنائها: عندما قلت أنا

.....ماذا شاهدتم؟ إذ تسأل المدربة عن الأشكال والأحجام والألوان والعدد، وكل الصفات الفيزيائية التي اتصفت بها كل صورة من الصور بنَّتْها المعلمة المتدربة كما تسأل عن العواطف والمشاعر، كمشاعر الفرح والبهجة والحذر والخوف التي أثَّرت، والترحيب بكل الإجابات والتخيلات، ومحاولة التقليل من القلق إلى أدنى مستوى، كذلك السؤال عن جميع الحواس: هل عايشن روائح معينة أو ألواناً معينة أو شعوراً بالحرارة أو البرودة أو تذوقن شيئاً معيناً، كتابة أو رسم الرحلة التخيلية أو تمثيلها، بحيث يعبرن عن الصور الذهنية التي مرت عليهن في رحلتهم التخيلية، وكنوع من التعزيز يمكن الاحتفال ببعض القصص أو الرسومات، بعرضها على لوحة الحائط أو بطلب قراءتها (كالتكلم عن شكل المركبة الفضائية، وشكل النملات، وحركتهن، وحجم المركبة الفضائية وشكلها مع وصفها من الداخل، وصف السيارة التي صعدت بها، ونوع الطعام الذي قدم في وجبة الطعام وغيرها من أسئلة مما ورد في الرحلة التخيلية، والعقبات التي واجهت المعلمة المتدربة، وشوشت عليها الصور الذهنية، والأشياء التي لم تكن واضحة.

❖ تعرض كل مجموعة البوستر الخاص بها أمام بقية المجموعات، وتحدث عن رحلتها بالطريقة التي اختارتها، وتشجع المدربة المجموعات على التلقائية في أثناء أداء الأدوار التخيلية أو الحديث عن القصة، وتطلب التنوع في نبرات الصوت واستخدام تعبيرات الوجه واليدين وحركات الجسم إذ إنها من الأمور المهمة لنجاح الأداء التمثيلي والتحدث بلغة بسيطة واضحة ومفهومة.

❖ تعقب المدربة وتناقش المشاهد مع المعلمات المشاركات وتلخص ما تم نقاشه بين المجموعات.

التقويم النهائي: عرفي الإدراك البصري بأسلوبك الخاص.

جلسة 3: العوامل المساعدة على إتمام عملية الإدراك البصري

نشاط (5) زهرة الإدراك

الهدف: أن تعدد المعلمة العوامل المساعدة على إتمام عملية الإدراك البصري

الأسلوب التدريبي: عرض توضيحي، عصف ذهني لإنتاج أفكار غير مألوفة

مدة النشاط: 30 دقيقة

المواد اللازمة: أوراق بيضاء كبيرة، لوح قلاب، أقلام ملونة، جهاز عرض

آلية تنفيذ النشاط:

- ❖ الإثارة والتمهيد: تعرض شريحة مكتوب فيها: الإدراك البصري هو عملية أساسية في ربط المعنى في المتغيرات البصرية الآتية للعين من الخارج، وقد تم الاتفاق من قبل كثير من العلماء على وجود أربعة عوامل إدراكية حسية بصرية تساعد على إتمام عملية الإدراك البصري.

برأيك كيف ننفذ أنفسنا إذا ما تأكد عدم قدرتنا على التمييز بين المتغيرات والأحجام المتشابهة و المختلفة من حيث اللون والشكل والحجم والاتجاهات والأوضاع التي تحتلها الأشكال والأجسام؟

- ❖ تستمطر المعلومات المشاركات أفكارهن حول السؤال السابق لإنتاج أفكار غير مألوفة، مع ملاحظة عدم نقد أي فكرة أو حل.
- ❖ تسجل الآراء والأفكار والحلول ثم تناقش.
- ❖ توزع المعلومات المشاركات إلى أربع مجموعات.

❖ توزع مجموعة من القصاصات الورقية متضمنة العوامل الأربعة المساعدة على إتمام عملية الإدراك البصري، لتقوم المعلمات في المجموعة الواحدة بالربط أو التجميع بين العامل الإدراكي البصري وما يشير إليه.

❖ تشكل كل مجموعة زهرة من أربع أوراق ويكتب عليها زهرة الإدراك، ويكتب على كل ورقة من ورقات الزهرة عاملاً من العوامل الأربعة المساعدة على إتمام عملية الإدراك البصري، موظفة أكبر عدد من الكلمات المتصلة بها في القصاصات بعد تجميعها.

❖ تعرض كل مجموعة زهرتها مشيرة إلى العوامل المساعدة على إتمام عملية الإدراك البصري وفهمها لها.

❖ تعقب المدربة وتلخص ما تم نقاشه بين المجموعات.

التقويم النهائي: عددي العوامل المساعدة على إتمام عملية الإدراك البصري.

جلسة 4: مراحل الإدراك البصري وعملياته

النشاط (6) فكرة وقصة

الهدف: أن تستنتج المعلمة مراحل الإدراك البصري.

الأسلوب التدريبي: عرض توضيحي، عصف ذهني لإنتاج أفكار غير مألوفة وتحويلها لقصة.

مدة النشاط: 30 دقيقة

المواد اللازمة: أوراق بيضاء كبير، لوح قلاب، أقلام ملونة، جهاز عرض

آلية تنفيذ النشاط:

❖ الإثارة والتمهيد: يعتمد الإدراك البصري في تجهيز المعلومات البصرية المحيطة بنا بإدراك شكلها ولونها وحجمها وغير ذلك من الخصائص الموضوعية التي يمكن رؤيتها بالعين المجردة على انتباه الشخص إلى الشيء الذي يراه ويركز بصره عليه ليصل إلى التعرف البصري على الشيء وتسميته لفظياً أو نقله

أو رسمه خطياً، إن الإدراك البصري كمرحلة في تجهيز المعلومات والمعطيات البصرية وتناولها، لا يمكنها الاستغناء عن المراحل المعرفية الأخرى كالانتباه والذاكرة والتفكير وغيرها، نظراً لأهمية الإدراك البصري في تكوين وتناول المعلومات وأهمية هذه المرحلة في تجهيز المعلومات الواردة عبر حاسة الإبصار، ومعالجتها (بوقصة، 2014، 5)

❖ تستمطر المعلومات المشاركات أفكارهن حول كيفية حدوث الإدراك البصري وعملياته؟ مثلاً النظر إلى مشهد بصري يحتوي عدة أشكال هندسية والتركيز على شكل، ماذا يمكن أن يطلق على تلك العملية التي قامت بها العينان للإدراك البصري؟ وماذا تسمى العملية التي يحدد فيها منبه معين له ملامح معينة وصفات محددة تميزه عن المنبهات الأخرى.

❖ توزع المشاركات إلى أربع مجموعات.

❖ يوزع على كل مجموعة الموزع رقم (2) الخاص بمراحل الإدراك البصري وعملياته.

❖ تناقش كل مجموعة فيما بينها محتوى الموزع رقم (2).

❖ يطلب من كل مجموعة إخراج ما تم نقاشه بلوحة تفاعلية معبرة عن محتوى الموزع.

❖ يطلب من كل مجموعة تأليف قصة تجمع أكبر عدد ممكن من المفردات التي تتصل بمراحل الإدراك

البصري وعملياته

❖ تعرض كل مجموعة إنتاجها أو لوحتها التفاعلية مرفقة بالقصة أمام بقية المجموعات.

❖ تعقب المدربة وتلخص ما تم نقاشه بين المجموعات.

التقويم النهائي: يمر الإدراك البصري من خلال عمليتين هما:

1.....

2.....

جلسة 5: قوانين الإدراك البصري

النشاط (7) مجموعة خبراء القوانين الإدراكية

الهدف: أن تستنتج المعلمة قوانين الإدراك البصري من الصور المعروضة عليها.

الأسلوب التدريبي: التخيل، تعلم نشط، تعلم تعاوني، عصف ذهني

مدة النشاط: 45 دقيقة

المواد اللازمة: صور تخدم سير الجلسة، أوراق بيضاء، أقلام ، جهاز عرض

آلية تنفيذ النشاط:

- ❖ الإثارة والتمهيد
- ❖ توزع المشاركات إلى خمس مجموعات.
- ❖ تعطى كل معلمة مشاركة رقم (1....5)
- ❖ توزع على كل مجموعة موزع رقم (3) صورة معبرة عن أحد قوانين الإدراك البصري مع مجموعة من الأسئلة.
- ❖ تناقش كل مجموعة (الصورة المعروضة عليها ويجب عن الأسئلة) للتوصل إلى الإجابات المناسبة.
- ❖ يطلب من كل المشاركات اللواتي يحملن الأرقام المتشابهة (1-1-1)، (2،2،2) الاجتماع في مجموعة الخبراء وتبادل الإجابات التي حصلن عليها في مجموعاتهم مع المعلمات المشاركات في المجموعة الجديدة.
- ❖ يطلب من المعلمات اللواتي اجتمعن في مجموعة الخبراء التفكير ما الذي يمكن حذفه من قوانين الإدراك البصري؟ وما الذي سيحدث لو تمّ إزالة بعض خصائص هذه القوانين (مثلاً إزالة بعض صفات

الشيء قد يخلق شيئاً آخر)، أو التفكير في اقتراحات حول استبدال بعض القوانين في الإدراك البصري بأخرى وإمكانية ذلك وكيف؟

- ❖ تعود المعلومات المشاركات من مجموعة الخبراء إلى مجموعاتهن الأصلية.
- ❖ تناقش كل مجموعة قانوناً من قوانين الإدراك البصري، بعد تبادل الخبرات مع مجموعة الخبراء.
- ❖ تعرض كل مجموعة إجاباتها أمام بقية المجموعات.
- ❖ تعقب المدربة وتلخص ما تم نقاشه أمام المجموعات.

التقويم النهائي: قومي بملء الفراغات الآتية باسم القانون الإدراكي البصري المناسب:

القانون الذي ينص على أن العناصر التي تتابع في خط منحن أو مستقيم تدرك على أنها تنظيم لشكل واحد هو:

القانون الذي ينص على أن الأشكال التي تحتوي على فجوات في محيطها ندركها على أنها أشكال كاملة حوافها مغلقة هو:

القانون الذي ينص على أن العناصر المتشابهة تجتمع معاً حيث ينتج عن تجمعها شكل منتظم هو:

جلسة 6: مهارات الإدراك البصري الأساسية والفرعية

النشاط (8) معرض مهاراتي

الأهداف أن:

1. تعرّف المعلمة مهارة التمييز البصري.
2. تستنتج المهارات الفرعية لمهارة التمييز البصري.
3. تعرّف مهارة العلاقات المكانية.
4. تستنتج المهارات الفرعية للعلاقات المكانية.

5. تعرّف مهارة الإغلاق البصري.
6. تستنتج المهارات الفرعية للإغلاق البصري.
7. تعرّف مهارة الشكل والأرضية.
8. تستنتج المهارات الفرعية للشكل والأرضية.
9. تعرّف الذاكرة البصرية.
10. تستنتج المهارات الفرعية للذاكرة البصري.

الأسلوب التدريبي: تعلم تعاوني، عصف ذهني

مدة النشاط: 120 دقيقة

المواد اللازمة: صور تخدم سير الجلسة، أوراق بيضاء، أقلام ، جهاز عرض

آلية تنفيذ النشاط:

- ❖ الإثارة والتمهيد: يؤدي الإدراك البصري دوراً بالغ الأهمية في التعلم، وفي سنوات ما قبل المدرسة يكتسب الطفل مهارات في الإدراك البصري تيسر انتباههم للأشياء وترفع من كفاءة أنشطة التفكير والذاكرة وعملياتها لديهم فهل فكرت في المهارات التي يميز من خلالها الطفل الأشكال والأحجام كبير وصغير والعلاقات المكانية والاتجاهات والشكل والأرضية.
- ❖ توزع المعلمات المشاركات إلى خمس مجموعات.
- ❖ يوزع الموزع رقم (4) مهارات الإدراك البصري.
- ❖ يطلب من كل مجموعة قراءة مهارة واحدة من مهارات الإدراك البصري (التعريف)، وربطها بالمهارات الفرعية والصور المرفقة المعبرة عنها.
- ❖ يطلب من كل مجموعة إخراج ما تم نقاشه بلوحة تفاعلية تعبر عن محتوى الموزع (4)، أي، مهارة الإدراك البصري الأساسية تعريفها والمهارات الفرعية المرتبطة بها ونماذج الصور.

❖ تعرض كل مجموعة إنتاجها أمام باقي المجموعات.

❖ تعقب المدربة وتلخص ما تم نقاشه.

التقويم النهائي:

🌈 عرفي كل من مهارات (التمييز البصري، الذاكرة البصرية، الإغلاق البصري).

🌈 اذكر مهارتين فرعيتين على الأقل لكل مهارة من مهارات الإدراك البصري.

الوحدة الثانية : أنشطة التخيّل

جلسة 7: التخيّل ومراحله لدى الأطفال

النشاط (10) لعبة ومرحلة

الأهداف: أن

1. تعرف المعلمة التخيّل بأسلوبها الخاص.
2. تصنف مراحل التخيّل حسب اسم المرحلة التخيلية.
3. تصنف مراحل التخيّل حسب سن الطفل.
4. تصنف مراحل التخيّل حسب خصائص كل مرحلة تخيلية.

الأسلوب التدريبي: الطرائق: التخيّل، التخيّل باللعب، عصف ذهني

مدة النشاط: 30 دقيقة

المواد اللازمة: أوراق بيضاء كبيرة، أقلام، جهاز عرض، موزع علمي

خطوات تنفيذ النشاط:

❖ الإثارة والتمهيد.

❖ تستمطر المعلومات المشاركات أفكارهن حول ما يعرفن عن التخيل وأنشطته، وفقاً للجدول المرسوم على السبورة أو اللوح القلاب.

❖ يطلب من المعلومات المشاركات ذكر ما يعرفن بالفعل عن مفهوم التخيل.

❖ يطلب منهن أن يذكرن ما يردن معرفته عن أنشطة التخيل.

❖ ويؤجل ملء العمود الثالث (ماذا تعلمتن عن التخيل وأنشطته) إلى نهاية التدريب.

❖ ترسم المدربة دائرة وتكتب بداخلها كلمة أنشطة وتستمطر أفكار المعلومات حول معنى كلمة أنشطة، برسم خطوط خارجة من الدائرة مع كتابة الإجابات.

❖ تستمطر المدربة وفقاً لجدول ترسمه على السبورة شكل التخيل أي تعريفه ، وإحساسه أي كيف يكون الإحساس بأن الطفل يتخيل ولا يكذب، بذكر أمثلة من واقع الطفل وحياته، وفي عمود صوته كيف يكون الصوت عند ممارسة الطفل للتخيل (بمعنى كيف يعبر الطفل عن تخيلاته)، وفي العمود الرابع ماهي أنواع التخيل.

❖ تعلق لوحة يكتب في أعلاها مراحل التخيل لدى الأطفال (اسم المرحلة، السنوات، خصائص المرحلة).

❖ ترسم مربعات على الأرض (تعبر عن بحيرات)، وعلى ضفة كل بحيرة مهمة تنتظر المعلمة وحتى تصل المعلمة ضفة البحيرة لاستلام المهمة عليها أن تقفز فوق حجارة في قلب البحيرة تتخيل مكانها وعددها، ثم تقفز لتصل للمهمة (قد تكون المهمة مرحلة من مراحل التخيل وسنواتها وخصائصها، وقد تكون مهاماً أخرى مثل غناء أغنية للأطفال، أو مشهد تمثيلي صامت).

❖ تقفز المعلمة بين البحيرات وفق تخيلها لأماكن الحجارة وتوضعها.

❖ تناقش كل مشاركة محتوى الظرف وفق الآتي:

1. تنفذ المهمة الواردة في الظرف (أغنية، لعب أدوار، مشهد تمثيلي صامت، مرحلة من مراحل التخيل وسنواتها وخصائصها).

2. تناقش المرحلة وخصائصها وسنواتها مع بقية زميلاتهن.

❖ تثبت المرحلة وخصائصها وصفاتها في مكانها.

❖ تلخص المدربة ما تم نقاشه أمام المجموعات.

التقويم النهائي:

✚ عرفي التخيل بأسلوبك الخاص:.....

✚ املئي الفراغات بالمناسب:

1. تخيل الطفل في مرحلة الواقعية والتخيل المحدود بالبيئة يكون:

•

•

•

2. تخيل الطفل في مرحلة التخيل المنطلق:

• يبدأ ب.....

• يتجاوز.....

• يزداد حبه

• يتميز الطفل في هذه المرحلة ب.....

3. المرحلة التي يبتعد فيها الطفل عن التخيل الجامح بعض الابتعاد ويهتم بالحقائق تسمى

مرحلة.....

4. يميل الطفل إلى اختلاق الأقاصيص من تخيلاته والذي يسمى بأحلام اليقظة في مرحلة

.....

✚ ضعي إشارة صح أمام العبارة الصحيحة وخطأ أمام العبارة الخاطئة:

1. مرحلة التخيل من سن (3-5) سنوات يطلق عليها مرحلة التخيل المنطلق.

2. مرحلة البطولة هي المرحلة التي تمتد بين عمر (8-12) سنة.

جلسة 8: مبررات أهمية استخدام أنشطة التخيل في التعليم في رياض الأطفال

النشاط (11) وردة وشوكة ومبرر

الهدف: أن تناقش المعلمة الأسباب التي تعتقد أنها تبرر أهمية استخدام أنشطة التخيل في رياض الأطفال.

الأسلوب التدريبي: تعليم تعاوني.

مدة النشاط: 30 دقيقة.

المواد اللازمة: أوراق بيضاء كبيرة، أقلام، جهاز عرض، موزع علمي.

آلية تنفيذ النشاط:

- ❖ الإثارة والتمهيد.
- ❖ توزع المعلمات إلى مجموعات يعطى لكل مجموعة قصاصات (بحيث تحوي القصاصة عبارة تسوّغ استخدام أنشطة التخيل في التعليم في رياض الأطفال، وقد تكون العبارة غير مسوّغة ولا علاقة لها بأنشطة التخيل).
- ❖ تتناقش المجموعات بالقصاصات وتصنيفها إلى مسوّغ وغير مسوّغ لاستخدام أنشطة التخيل في التعليم في رياض الأطفال.
- ❖ تقوم كل مجموعة بلصق القصاصات المتضمنة المسوّغات على أوراق الوردة التي صممتها المجموعات معاً، وغير مسوّغ على أشواك الوردة.
- ❖ تعقب المدربة وتلخص ما تم التوصل إليه من خلال عمل المجموعات.
- التقويم النهائي:** هناك عدة أسباب تبرر استخدام أنشطة التخيل في رياض الأطفال ناقشها.

جلسة 9: النظريات القديمة والحديثة المفسرة للتخيل

النشاط (12) معرض نظرياتي

النشاط (13) مناظرة متشابهة مختلف

الأهداف: أن

1. تكتب بأسلوبها الخاص مقالاً تتحدث فيه عن النظريات القديمة المفسرة للتخيل.

2. تلخص النظريات الحديثة المفسرة للتخيل.

3. تستنتج أوجه الشبه والاختلاف بين النظريات المفسرة للتخيل.

4. تقارن بين النظريات القديمة والحديثة المفسرة للتخيل.

الأسلوب التدريبي: مناقشة وحوار، تعلم تعاوني، عصف ذهني.

مدة النشاط: 30 دقيقة

المواد اللازمة: أوراق بيضاء كبيرة، أقلام، جهاز عرض، موزع علمي.

آلية تنفيذ نشاط معرض نظرياتي للهدفين الأول والثاني:

❖ الإثارة والتمهيد.

❖ تقوم المدربة بعصف ذهني أو تستمطر أفكار المعلمات لإنتاج أفكار غير مألوفة من خلال طرح السؤال

الآتي: ما أهم الإجراءات التي تتخذ في حال عدم وجود نظريات مفسرة للتخيل عند الإنسان؟

❖ تجلس المشاركات على شكل دائرة تقود الجلسة المدربة وتساعد معلمة في تسجيل الاستجابات تبدأ

المعلمة في أول الدائرة بطرح رأيها ثم يأتي الدور على المعلمة الثانية لطرح فكرة جديدة، أو حل، أو تنقح

حل زميلتها، وهكذا تستمر الأمور حتى تنتهي كل المعلومات من طرح آرائهن وأفكارهن غير المألوفة، مع ملاحظة عدم نقد أي فكرة أو حل.

❖ بعد استثارة تخيل المعلومات تقوم الباحثة بتنفيذ النشاط الآتي:

1. توزع المعلومات المتدريبات على أربع مجموعات.
2. يوزع على المعلومات موزع متضمن النظريات القديمة والحديثة (مجموعتان تعطى لهن النظريات القديمة، والمجموعات الأخرى تعطى لها النظريات الحديثة).
3. تقرأ كل مجموعة موزع النظريات وتناقش محتواه فيما بينها.
4. تعبر كل مجموعة عن النظريات بأسلوبها الخاص، بحيث يوظفن خيالهن لكتابة الحوار الذي يتعلق بكل نظرية من النظريات القديمة والحديثة ضمن المربع الحواري، أو باللونين في الرسوم الهزلية.
5. تعلن كل مجموعة بعد الانتهاء من لوحاتها عن افتتاح معرضها الخاص بنظريات التخيّل.
6. تشرح ممثلة عن كل مجموعة محتوى لوحاتها من النظريات لباقي المشاركين في جولتهم ضمن معرض مجموعتها.

❖ تعقب المدربة وتلخص ما تم عرضه أمام المجموعات.

التقويم النهائي:

1. اكتب مقالاً مختصراً تتحدثين فيه عن النظريات القديمة المفسرة للتخيّل.
2. عددي ثلاثة من النظريات الحديثة المفسرة للتخيّل.

آلية تنفيذ النشاط (مناظرة متشابهة مختلف) للهدفين الثالث والرابع:

❖ تسحب كل مجموعة من المجموعات الأربعة صورة (إذا كانت الصور متشابهة) تذكر أوجه الشبه وتفكر في الإضافات أو التعديلات لجعلها مختلفة، ومهمة المجموعة أن تتناقش في أوجه الشبه بين النظريات القديمة والحديثة المفسرة للتخيّل، أما إذا كانت الصور مختلفة تذكر أوجه الاختلاف بين

الصور، وتكون مهمة المجموعة أن تتناقش في أوجه الاختلاف بين النظريات القديمة والحديثة المفسرة للتخيل.

❖ تحضر كل مجموعة خلاصة إجاباتها لتناظر المجموعة الثانية.

❖ تناقش كل الإجابات الواردة في المناظرات.

❖ تعقب المدربة وتلخص ما تم مناقشته أمام المعلمات المتدربات.

التقويم النهائي: قارني بين النظريات القديمة والحديثة المفسرة للتخيل، من حيث أوجه الشبه والاختلاف.

جلسة 10: أنشطة التخيل التي يمكن استخدامها في التعليم في الروضة/ خطوات تصميم النشاط

التخيلي:

النشاط (14) أنا وطفولتي وتخيلي (دراسة حالة)

النشاط (15) لعبة وكرات وأنشطة تخيل

النشاط (16) استنارة وتمهيد

النشاط (17) تخيل ومهمة

النشاط (18) أناقش أطفالي

النشاط (19) خططي لأنشطتك

النشاط (20) نفذي أنشطتك

النشاط (21) قومي تعلم أطفالك

نشاط (22) أدوراي

الأهداف: أن

1. تعطي المعلمة رأيها في كيفية مساعدة الطفل على استخدام قوة تخيله في التعلم.

2. تقترح أنواع الأنشطة التي يمكن توظيف التخيل فيها لاستخدامها في التعليم في الروضة.

3. تتعرف إلى المراحل التسلسلية لتقديم نشاط تخيلي رياضي لأطفال الروضة.
4. تحليل النشاط التخيلي الرياضي مراعية خطة النشاط المتكاملة العناصر وفق النموذج الاسترشادي المعطى.
5. تصميم نشاطاً تخيلياً رياضياً بالتعاون مع مجموعتها.
6. تستنتج الدور الإجرائي للمعلمة والمتعلم في كل مرحلة من مراحل التخيل.
7. تعطي أمثلة للأسئلة التي يجب أن تطرح على الأطفال في المهمات التخيلية أو في مراحل التخيل

آلية تنفيذ النشاط (أنا وطفولتي وتخيلي) للهدف الأول:

❖ الاستثارة والتمهيد

❖ تخبر المدرسة المعلمات بأنه سيتم تنفيذ نشاط، لتأخذ بعين الاعتبار أشكال انعكاس عملية التخيل عند الأطفال، وكيف يتم التعبير عن عملية التخيل في عمل الطفل: هل يقدر الطفل أن يتخيل؟ وهل يحب الخيال؟ نتأكد من ذلك من خلال التمرين الذي نجربه على الطفل، والآن أنت ستأخذين دور الطفل وتعيشين التجربة القصصية مكانه، وهنا تجرب المدرسة مع المعلمات التمرين الذي اقترحه المربي كارني عن التخيل عند الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة.

❖ تبدأ المدرسة بقول تخيلي أنك عدت إلى طفولتك لديك القصة الآتية بالتعاون مع مجموعتك، ناقشن ما ورد فيها وأجبين عن الأسئلة :

سار طفل صغير مرة من المدرسة إلى البيت، نظر أمامه وهو يسير على الرصيف كي يكون واثقاً أنه لن يدهس أي حشرة تحت قدميه؛ فقد كان طفلاً جيداً ولم يرد أن يؤذي أحداً. وفجأة توقف الطفل فقد كانت على الأرض بين أرجله قطعة نقدية جديدة تماماً وهي تبرق تحت أشعة الشمس، يا إلهي تأوه الطفل، ورفع القطعة النقدية: هذا اليوم يوم سعيد حقاً، فكر الطفل، وبالفعل كانت القطعة النقدية سحرية، لكن الطفل لم يعرف ذلك، وما إن رمى

القطعة في جيبه حتى أحس بشيء غريب؛ فقد بدا له أنه يصبح أصغر وأصغر، ولم يفارقه هذا الشعور حتى أصبح إنساناً صغيراً للغاية بطول 5سم

لو أنت كنت ذلك الطفل ماذا كنت ستفكرين؟

أحدثك الآن بم كان يفكر طفل حكايتنا: بدأ الطفل بالتفكير قبل كل شيء كيف سيصل الآن إلى البيت، لكن وبما أنه لا يتم الحديث في هذه القصة عن الإجراء الذي اتخذه الطفل فيمكن أن تقترحي اقتراحاتك

(إذاً بأي شكل من الأشكال يمكن أن يصل إلى بيته؟ ولا تنسي أن طوله 5سم)

ما الذي سيحصل عندما يدخل إلى البيت؟

ما الذي سيفكر فيه أهله؟

كيف سيفكر أخوته وأخواته وكذلك كلبه وقطته إن وجدا؟

كيف يمكن أن يستخدم وسائل النقل؟

كيف سيحضر إلى الروضة؟

كيف سيأكل ويشرب وينظف أسنانه؟

ما الفرق الذي سيطرأ عليه أثناء الليل؟ وعندما يستيقظ صباحاً

حاولن أن تفكرن كيف سيكون الطفل في الروضة؟ (يجب قول اقتراحين على الأقل)

.....
.....

وبعد أن أصبح الولد صغيراً مضى يوم ثانٍ فقرر أن يعود كما كان، ماهي اقتراحاتكن حول كيفية القيام بذلك؟

.....

.....

قرر الطفل أن يعيد القطعة النقدية المسحورة إلى الرصيف، على أمل أن يعود كما كان سابقاً، فقد وضع القطعة النقدية باتجاه الأعلى، حيث الرسم البارز هو الشجرة، وفي تلك اللحظة التي لامست فيها القطعة النقدية الأرض، أحس الطفل أنه يكبر شيئاً فشيئاً، لكن القطعة النقدية لا تعرف إلى أي حد سيكبر الولد بشكل طبيعي في حينه، فأخذ يكبر ويكبر حتى أصبح طوله ثلاثة أمتار ونصف، وهذا أعلى من سقف غرفته

توقعن المشاكل التي يمكن أن تصادف الطفل بهذه الحالة

.....

.....

.....

واضح طبعاً أن الطفل لا يريد أن يصبح عملاقاً وكذلك لا يريد أن يكون صغيراً للغاية، فقد أراد أن يكون طفلاً عادياً طبيعياً كباقي زملائه الذين بنفس عمره.

إنهاء القصة: حيث قرر الطفل في القصة أن يعود ثانية إلى المكان نفسه الذي وجد فيه القطعة النقدية، وفي هذه الحالة قلب القطعة النقدية، بحيث يصبح الوجه الذي رسم عليه الطير باتجاه الأعلى، وما إن فعل ذلك حتى أحس أنه يصغر بشكل سريع وبشكل قياسي، وفجأة حانت اللحظة حيث كفَّ عن الصغر، ونظر حوله ولاحظ أنه أصبح طفلاً طبيعياً مرة ثانية

اقترحنا حلاً كيف يمكن أنت تنتهي القصة

.....

.....

هل لاحظت كيف يتم التعبير عن عملية التخيل في عمل الطفل، وإلى أي حد هذه الاقتراحات المقدمة غير عادية وفريدة خلال تطور فكرة القصة ومضمونها.

إلى أي حد أعجبتك اللعبة؟

اعط رأيك في القصة وكيف يمكن أن توظفي قوة التخيل في مساعدة الطفل على التعلم

..... (ل. يو. سوبوتينا، 2010، 14-18)

التقويم النهائي:

كيف يمكن أن توظفي التخيل في مساعدة الطفل على التعلم

آلية تنفيذ النشاط (لعبة وكرات وأنشطة تخيل) للهدف الثاني:

❖ الاستثارة والتمهيد: تتيح رياض الأطفال تشكيلة واسعة من الأنشطة والفرص للأطفال المشمولين

برعايتها، ولأن لكل الأطفال الحق أن ينالوا خبرات تعليمية عالية الجودة تمكنهم من النمو والتطور

متحدية قدراتهم لإظهار استجابات متقدمة دون وضع حدود مصطنعة على تلك القدرات، برأيك ماهي

أنواع الأنشطة التي يمكن توظيف التخيل فيها لاستخدامها في التعلم في الروضة؟

❖ توزع المعلمات إلى ست مجموعات، بعد استمطار أفكارهن حول أنواع الأنشطة التي يمكن توظيف

التخيل فيها لاستخدامها في التخيل في الروضة.

❖ تختار كل مجموعة قائداً أو متطوعة لتنفيذ المهمة.

❖ توضع على طاولة كرات ملونة أو أوراق ملونة على شكل كرات إن لم تتوفر (الكرات الملونة) وعليها

من الداخل فكرة نشاط من أنشطة التخيل (التخيل بالقصة مثلاً بإعادة ترتيب أحداث قصة مصورة، أو

حدث مفقود من قصة)، أو التخييل بالفن (مثلاً الطباعة باليد أو التشكيل بالأعواد الملونة) أو التخييل باللعب.

❖ يثبت على كل قائد مجموعة أو معلمة متطوعة إحدى الأوراق المكتوب عليها أحد عناوين أنشطة التخييل الرياضية المختلفة.

❖ يطلب من المعلمات شبك مرفقهن، ثم تشكيل دائرة بحيث يكون الجميع مواجهين للخارج.

❖ طلب إليهن التقاط الكرة أو الورقة التي فيها صورة النشاط الذي يطابق الورقة المثبتة على كل واحدة منهن.

❖ يطلب أن يبدؤوا اللعبة بعد أن تعطي المدربة قواعد اللعبة بأنه لا يجوز فك تشابك المرافق، وعليهن التفكير في حل، ومساعدة بعضهن في إنجاز المهمة، وحصول كل منهن على الكرة الممثلة لفكرة النشاط الذي تحمل عنوانه.

❖ تنتهي اللعبة عند إنجاز المهمة، وتُسأل المدربة المعلمات ما الذي تعلمنه من هذه اللعبة.

❖ تعود كل معلمة متطوعة إلى مجموعتها.

❖ تتناقش المعلمات في محتوى الصورة وفكرة النشاط.

❖ تعرض كل مجموعة فكرة النشاط على باقي المجموعات.

❖ تعقب المدربة وتلخص أهم النقاط، وأنواع الأنشطة التخيلية الرياضية التي يمكن استخدامها في التعليم في رياض الأطفال.

التقويم النهائي:

اقترحي أنواع أنشطة يمكن توظيف التخييل فيها لاستخدامها في التعليم في الروضة.

آلية تنفيذ النشاط استثارة وتمهيد للهدف الثالث:

❖ تستمطر المدربة أفكار المعلمات المتدربات حول المراحل المتسلسلة لتقديم نشاط تخيلي رياضي للطفل.

❖ تقدم المدربة نموذج تمهيد واستثارة للمرحلة الأولى من أنشطة التخيل والأسئلة التي يجب أن تطرح في هذه المرحلة.

❖ توزع المعلومات المشاركات إلى أربع مجموعات، تختار كل مجموعة مفهوماً رياضياً ونشاطاً (التخيل بالقصة، أو الفن، باللعب، بالرحلة التخيلية) ومهارة فرعية من مهارات الإدراك البصري المناسبة للفئة العمرية، وتؤلف حولها تمهيداً أو استثارة (تتوّه المدربة بأنهن سيتابعن على نفس النشاط في كل الخطوات).

❖ تعرض كل مجموعة التمهيد والاستثارة أمام بقية المجموعات.

❖ تعقب المدربة وتلخص النقاط الأساسية.

❖ تلخص النقطة الأساسية الواردة في كل عرض.

آلية تنفيذ النشاط تخيل ومهمة للهدف الثالث:

❖ تقدم المدربة خطوة التخيل والأسئلة التي يجب أن تطرح في خطوة التخيل، عن طريق بوربوينت أو ورقة عمل.

❖ تبقى المعلومات المتدريبات على توزيع المجموعات نفسه، وفق النشاط السابق، ليتابعن في المراحل على النشاط نفسه الذي بدأن فيه.

❖ تطبق المجموعة خطوة التخيل بعد الاستثارة والتمهيد.

❖ تعرض كل مجموعة عملها أمام باقي المجموعات.

❖ تعقب المدربة وتلخص أهم النقاط والأسئلة التخيلية الواردة في العرض.

آلية تنفيذ النشاط أناقش أطفالاً للهدف الثالث:

❖ تقدّم المدربة خطوة المناقشة عن طريق عرض بوربوينت أو موزعات

❖ تتابع المعلمّات خطوات النّشاط التّخيلي بوضع آليّة للمناقشة بعد خطوات الاستثارة والتّخيل والأسئلة التي ستوجّهنها للطفل، ويطبّقن خطوة المناقشة على النشاط الذي اخترته منذ البداية.

❖ تعرض كل مجموعة عملها أمام باقي المجموعات.

❖ تعقّب المدرّبة وتلخّص أهمّ النّقاط وأسئلة المناقشة الواردة في العرض.

آلية تنفيذ النشاط خطّي لأنشطتك للهدف الرابع والخامس:

❖ تستمطر المدرّبة أفكار المعلمّات المتدرّبات حول ممارسات تنفيذ أنشطة التّخيل الرّياضيّة المخطّط لها.

❖ توزّع المعلمّات المتدرّبات إلى أربع مجموعات.

❖ يوزّع على كل مجموعة نموذج استرشادي لإعداد خطّة نشاط.

❖ تقرّأ كل مجموعة النّموذج الاسترشادي لإعداد خطّة النّشاط، وتناقش محتواه فيما بينها.

❖ يوزّع نموذج نشاط تخيلي رياضيّ مخطّط له مسبقاً

❖ تقرّأ كلّ مجموعة النّشاط

❖ تعبّر كل مجموعة عن ممارسات تنفيذ النشاط التّخيلي الرّياضيّ بأسلوبها الخاص والمنسجم مع النّموذج

الاسترشادي، بحيث تستخدم أكبر عدد من ممكن من الرّموز والتّعبير التي توضّح المحتوى.

❖ تعلن كل مجموعة الانتهاء من ملء نموذجها الاسترشادي.

❖ تشرح معلّمة ممثّلة عن كلّ مجموعة محتوى نموذجها الاسترشادي لباقي المجموعات.

❖ تعقّب المدرّبة وتلخّص ما تمّ عرضه أمام الجميع.

التّقويم: تكليف فردي

قومي بإعداد خطة نشاط متكاملة في ضوء نشاط، خطّي لأنشطتك، وارجعي للمدرّبة لعرض ما قمت بعمله.

آلية تنفيذ النشاط نفذي أنشطتك للهدف الرابع والخامس:

❖ تستمطر المدرّبة أفكار المعلّات المتدرّبات حول ممارسات تنفيذ نشاط تخيلي رياضي بعد خطوة التخطيط للنشاط.

❖ تتلقى المدرّبة الإجابات وتسجلها.

❖ تستمطر المدرّبة أفكار المعلّات المتدرّبات حول الممارسات الخاصّة بتعزيز واستثارة دافعيّة الأطفال، والأساليب المناسبة لممارسات التهيئة.

❖ تسجّل المدرّبة الإجابات.

❖ توزّع المدرّبة المعلّات إلى مجموعات عمل.

❖ توزّع على كل مجموعة مهمة وفقاً للآتي:

1. المجموعة الأولى: (مهمتها التفكير بشكل جماعي في الممارسات الملائمة لتهيئة الأطفال في بداية

تنفيذ النشاط المخطّط له، ثم اختيار معلّمة متدرّبة لتقوم بتمثيل أفكار المجموعة وعرض هذه

الممارسات أمام الزميلات في موقف تعليمي/ نشاط مصغّر بعد الاتفاق على آلية العرض).

2. المجموعة الثانية: (التفكير بشكل جماعي في كتابة سيناريو مختصر للممارسات المقترحة الملائمة

لعرض المحتوى بما يتناسب مع النشاط المخطّط له، ووفقاً للنموذج الاسترشادي في نشاط خطّطي

لأنشطتك، ثم اختيار معلّمة متدرّبة لتقوم بتمثيل أفكار المجموعة وعرض هذه الممارسات أمام الزميلات

في موقف تعليمي/ نشاط مصغّر بعد الاتفاق على آلية العرض).

3. المجموعة الثالثة: (التفكير بشكل جماعي في سيناريو مختصر للممارسات المقترحة الملائمة، للتواصل

مع الأطفال بما يتناسب مع النشاط المخطّط له، وفي ضوء خطة النشاط التي قمن بإعدادها، ثم اختيار

معلّمة متدرّبة لتقوم بتمثيل أفكار المجموعة، وعرض هذه الممارسات أمام الزميلات في موقف تعليمي/

نشاط مصغّر بعد الاتفاق على آلية العرض).

4. المجموعة الرابعة: (التفكير بشكل جماعي كتابي في سيناريو مختصر للممارسات المقترحة الملائمة لتعزيز دافعية الأطفال للمشاركة في النشاط بما يتناسب مع النشاط المخطط له، ثم اختيار معلمة متدربة لتقوم بتمثيل أفكار المجموعة، وعرض هذه الممارسات أمام الزميلات في موقف تعليمي/ نشاط مصغر بعد الاتفاق على آلية العرض).

5. المجموعة الخامسة: (التفكير بشكل جماعي كتابي في سيناريو مختصر للممارسات المقترحة الملائمة لاستخدام الوسيلة في تحقيق أهداف النشاط وفي ضوء الوسائل التي تحدث عنها، ثم اختيار معلمة متدربة لتقوم بتمثيل أفكار المجموعة وعرض هذه الممارسات أمام الزميلات في موقف تعليمي/ نشاط مصغر بعد الاتفاق على آلية العرض).

6. المجموعة السادسة: (التفكير بشكل جماعي كتابي في سيناريو مختصر للممارسات المقترحة الملائمة لطرح الأسئلة أثناء تنفيذ النشاط المخطط له، ثم اختيار معلمة متدربة لتقوم بتمثيل أفكار المجموعة وعرض هذه الممارسات أمام الزميلات في موقف تعليمي/ نشاط مصغر بعد الاتفاق على آلية العرض).

آلية تنفيذ النشاط قومي تعلم أطفالك للهدف الرابع والخامس:

❖ توزع المدربة المعلومات إلى مجموعات عمل.

❖ توزع على المجموعات المهمة الآتية: (فكرن بشكل جماعي في خطة للإجراءات التقييمية لنشاط تخيلي رياضي وقمن بكتابة سيناريو تفصيلي يتم التركيز فيه على الممارسات المرتبطة باستخدام أساليب التقويم لتحديد مدى تحقق الأهداف (أساليب التقويم لتحديد مدى تحقق الأهداف، تعزيز نقاط القوة لدى الأطفال، معالجة نقاط الضعف)

❖ تناقش كل مجموعة فيما بينها المهمة المطلوبة.

❖ تدون كل مجموعة ما تم الاتفاق عليه فيما بينهن.

❖ تعرض المجموعة عملها أمام باقي المجموعات.

❖ تعقب المدربة وتلخص عمل المجموعات.

آلية تنفيذ النشاط أدوار للهدفين السادس والسابع:

- ❖ توزع الملمات المشاركات إلى أربع مجموعات عمل.
- ❖ توزع على كل مجموعة الممارسات الإجرائية التي تتضمنها خطوات أنشطة التخيل (حيث تعطى المجموعة الأولى التخطيط، والثانية التهيئة، والثالثة التخيل، والرابعة المناقشة).
- ❖ يطلب من المجموعات الأربع إعادة ترتيب الممارسات الإجرائية التي يقوم بها كل من المعلمة والطفل باستثناء الخطوة الأولى التي تقوم بها المعلمة فقط.
- ❖ تناقش كل مجموعة فيما بينها إعادة ترتيب الممارسات الإجرائية للخطوة التي كلفت بها مع ذكر أمثلة عن الأسئلة التي يجب أن تطرح في كل مرحلة.
- ❖ تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من وجهة نظرها انطلاقاً من الخطوة الأولى (التخطيط).
- ❖ تعقب المدرية وتلخص ما تم نقاشه بين المجموعات.

جلسة 11: مهارات القصة وتحليلها وتأليفها/ تدريب عملي

النشاط (23) صوفي تعريفك الخاص للقصة.

النشاط (24) أهميتي وفوائدي

النشاط (25) زهرة مقومات القصة

النشاط (26) شجرة مهاراتي لأكتب قصتي

النشاط (27) أحلل قصتي

النشاط رقم (28) صورة وقصة

الأهداف:

1. تصوغ المعلمة تعريفها الخاص للقصة.
2. تكتب موجزاً تستعرض فيه الأهمية التربوية للقصة في التعليم عموماً والرياضيات خصوصاً.

3. تناقش بتوسّع مساري مقومات بناء القصة.
4. تستنتج المهارات التي يجب أن تتوافر عند كتابة قصة تقدم للطفل.
5. تحدد السمات العامة للمهارات في قصة مقدّمة للأطفال.
6. تؤلف قصة من خلال الصور والمنثرات.
7. تتدرب على توظيف حدث في القصة كمشكلة تخيلية رياضية في تصميم نشاط تخيلي رياضي، لتنمية مهارة إدراكية بصرية.
8. تحاكي هذا النمط الأدبي (القصة) في تخطيط أنشطتها باستخدام التخيل بالقصة.
9. تتدرب على توظيف صور القصة في تصميم نشاط تخيلي رياضي لتنمية مهارة إدراكية بصرية، بإعادة ترتيب أحداث القصة المصورة.
10. تتدرب على توظيف صور القصة في تصميم نشاط تخيلي رياضي لتنمية مهارة إدراكية بصرية بإكمال الحدث المفقود في القصة.

المواد المستخدمة: جهاز عرض، القصة موضوع النقاش.

مكان الجلسة: قاعة التدريب

زمن الجلسة: ساعتان

آلية تنفيذ النشاط (صوغى تعريفك الخاص للقصة) للهدف الأول:

- ❖ الاستثارة والتمهيد
- ❖ تستمطر المعلمات المشاركات أفكارهن حول مفهوم القصة المقدمة للأطفال.
- ❖ توزع المعلمات إلى ثلاث مجموعات.
- ❖ يوزع على كل مجموعة موزع ورقي يتضمن قطع بزل لتركيبها.
- ❖ يطلب من كل مجموعة تركيب قطع البزل بالشكل الصحيح، وقراءة محتواه بعد تركيبه.
- ❖ يطلب من كل مجموعة التفكير فيما يمكن إضافته أو حذفه من التعريف.
- ❖ تعرض كل مجموعة تعريف القصة أمام باقي المجموعات.
- ❖ تعرض كل مجموعة ما قامت بإضافته وحذفه من التعريف أمام باقي المجموعات.
- ❖ تلخص المدرية تعريف القصة.

آلية تنفيذ النشاط (أهميتي وفوائدي) للهدف الثاني:

- ❖ الاستثارة والتمهيد للنشاط: كثيرة هي الأبحاث التي بينت نتائجها الأهمية القصوى للقصص، سواء في البيت أو المدرسة، وأن الطفل يقبل بشغف على القصص التي تحوي صور الحيوان والإنسان، لأنها تعمل على إثارة خياله وجذب انتباهه وتشويقه، ولذا فهي عنصر فعال في النمو العقلي والوجداني والنشاط الذاتي للطفل.. بأي طريقة توظفين القصة مع الأطفال في الروضة؟ وماهي أنواع القصص التي تستخدمينها؟
- ❖ تستمطر المعلمات أفكارهن حول الأهمية التربوية للقصة في التعليم عموماً، والرياضيات خصوصاً.
- ❖ يطلب من المعلمات كتابة مقال يجيب عن السؤال الآتي: ماذا لو كنت إحدى القصص الخيالية التي تقدم للطفل؟ اذكرى أهميتك وفوائدك عموماً وما الفرق الذي تحدثينه من أهميه في مجال الرياضيات؟.
- ❖ تستمع المعلمات إلى إجابات بعضهن.

❖ تتناقش المعلومات ما تم عرضه من أهمية تربوية وفوائد للقصة.

❖ تعقب المدربة، وتلخص ما تم نقاشه.

التقويم النهائي:

اكتبي مقالاً بالتعاون مع مجموعتك تستعرضين فيه الأهمية التربوية للقصة في التعليم عموماً والرياضيات على وجه الخصوص.

آلية تنفيذ النشاط (زهرة مقومات القصة) للهدف الثالث:

❖ الاستئثار والتمهيد.

❖ تستمطر المعلومات المشاركات أفكارهن حول مقومات القصة.

❖ توزع المعلومات المشاركات على مجموعات عمل.

❖ يوزع على كل مجموعة موزع (مقومات القصة).

❖ يطلب من كل مجموعة أن تقرأ وتناقش المقومات، وتخرجها على شكل مخطط زهرة من تصميمها.

❖ تعرض كل مجموعة ما أنجزت، وتناقش مع باقي المجموعات.

❖ تعرض المدربة بوروينت يمثل الإجابة عن المقومات الأساسية لبناء القصة.

التقويم النهائي:

اعرضي في صورة مجلدة المقومات الأساسية للقصص التي تقدم للأطفال

آلية تنفيذ النشاط (شجرة مهاراتي لأكتب قصتي) للهدف الرابع:

❖ تسأل المدربة المعلومات: هل فكرت في يوم من الأيام أن تكتبي قصة للأطفال الروضة أو تعدلي على

قصة بطريقة ما للاستفادة منها، فيما يخدم أهداف محتوى معين ترغبين في إيصاله للأطفال؟ إذا كانت

الإجابة نعم فما المهارات التي يجب أن نتقنها لكتابة قصة تقدم لأطفال الروضة؟ وإذا كانت لا فهي بنا
لنتعلم هذه المهارات.

- ❖ يرسم مخطط شجرة على اللوح.
- ❖ تكتب المدربة على الشجرة: لا أتقن مهارات كتابة القصة للأطفال ولا أعلم سماتها سأتعلمها الآن.
- ❖ تستمطر المعلمات المشاركات أفكارهن حول ضرورة معرفتهن بمهارات كتابة القصة للأطفال، والسمات العامة لتلك المهارات وماهي المشكلات التي قد يسببها عدم معرفتهن لتلك المهارات وسماتها.
- ❖ توجيه المعلمات إلى اقتراح الأسباب التي تؤكد ضرورة معرفتهن بتلك المهارات والسمات.
- ❖ تعطى المعلمات فرصة التفكير ليقتحن إجابات.
- ❖ توزع المعلمات المشاركات إلى مجموعات عمل.
- ❖ يوزع على كل مجموعة موزع (المهارات التي يجب أن تتقنها المعلمة لكتابة قصة للأطفال).
- ❖ يوزع لكل مجموعة السمات المرتبطة بالمهارة التي حصلت عليها.
- ❖ تتناقش المجموعة بالمهارات والسمات المرتبطة بها.
- ❖ تحول كل مجموعة المهارات والسمات المرتبطة بها إلى سيناريو قصصي.
- ❖ تعلق المجموعة المهارات على الجذور، والسيناريو الخاص بالسمات على الفروع.
- ❖ تتناقش كل مجموعة المهارة والسيناريو الذي ألفته.
- ❖ تعقب المدربة على عمل المجموعات.

التقويم النهائي

آلية تنفيذ النشاط (أحل قصتي) دراسة تحليلية لقصة مقدمة للأطفال للهدف الخامس والسادس:

- ❖ التمهيد والاستثارة ويكون من خلال التوجيه الآتي في هذا النشاط، سوف تعرض عليك قصة، المطلوب منك عزيزتي المعلمة أن تقرئي جيداً هذه القصة، حتى يمكنك الإجابة عن الأسئلة التي توجه لك.

- ❖ توزع المعلومات إلى مجموعات عمل.
- ❖ يطلب من المعلم أن يقرأن القصة جيداً (توزع ورقة عمل قصة العصفور والأرنب الذكي).
- ❖ تناقش المعلومات القصة ويحللن ما ورد فيها من مقومات ومهارات وسمات.
- ❖ تجيب المعلومات بعد المناقشة والتحليل عن الأسئلة المرفقة في ورقة العمل.
- ❖ تعرض كل مجموعة إجاباتها أمام باقي المجموعات
- ❖ تعقب المدربة وتلخص ما تم مناقشته.

ورقة عمل (1): قصة العصفور والأرنب الذكي .. المؤلفة ليلي صايا

لديك القصة الآتية اقربها جيداً وحاولي الإجابة على الأسئلة التالية:

أتى الربيع وخرج الأرنب من جحره ليلعب في الحقول، رأى صبيّاً يحمل قفصاً فيه عصفور، علق الصبي القفص بغصن شجرة وجلس يستريح، اقترب الأرنب من القفص. قال العصفور ساعدني يا صديقي: حزن الأرنب وهمس للعصفور: تظاهر بأنك مريض يا صديقي.

نهض الصبي غاضباً: ابتعد عن عصفوري أيها الأرنب

هرب الأرنب واختبأ خلف السياج.

انقلب العصفور على ظهره، رفع رجليه وأغمض عينيه.

تعجب الصبي وصاح: ماذا حدث لعصفوري؟

فتح باب القفص، ومد يده لينقذ العصفور.

بسرعة، انفلت العصفور من باب القفص وطار

وقف فوق شجرة؛ رآه الأرنب وركض إليه.

حط العصفور قربه وزقزق: شكراً لك.

أنت أرانب كثيرة، وحامت عصافير وهي تشدو فرحة.

نزع العصفور بمنقاره ريشة من ذيله، وغرسها خلف أذن الأرنب.

فرح الأرنب بالريشات وراح يقفز.

لحقت به الأرانب والعصافير، وامتلات الحقول بزقزقاتها.

الأسئلة

1. ما الأهداف التربوية للقصة التي يمكن تحقيقها من خلال هذه القصة من وجهة نظرك؟

.....

.....

2. على ضوء ما درست وقرأت من مقومات كتابة القصة المقدمة للطفل، إلى أي مدى وفق الكاتب في:

- اختيار العنوان:.....
- اللغة والأسلوب:.....
- اختيار الشخصيات:.....
- الحبكة الفنية:.....
- البيئة الزمانية والمكانية:.....
- توظيف الخيال في القصة:.....

3. قومي بتحويل هذه القصة إلى نشاط تخيلي رياضي لتنمية مهارة من مهارات الإدراك البصري

آلية تنفيذ النشاط (صورة وقصة) توجيه المعلمة لكتابة بعض القصص من خلال الصور والمثيرات للهدف

التاسع.

❖ التمهيد ويكون من خلال التوجيه التالي: عزيزتي المعلمة انظري جيداً إلى الصور المعروضة عليك في

ورقة العمل رقم (2)، ثم أجيبني عن الأسئلة التي تليها.

❖ عرض الصور في ورقة العمل رقم (2)

❖ الأسئلة:

السؤال الأول: إذا أردت أن تكتبي قصة تقدم لطفل الروضة تدور حول ما تثيره الصور من معان وأفكار ذات صلة بالمحتوى الرياضي ورقة عمل (2) فما العناوين التي تقترحيها لهذه القصة، اكتبي أكبر عدد ممكن من العناوين (ينفذ عمل مجموعات).

السؤال الثاني: اكتبي قصة تحمل أحد العناوين السابقة، مركزة على المحتوى الرياضي للقصة ورقة عمل (2) مع ربط في أحد مهارات الإدراك البصري التي تيرنها مناسبة

السؤال الثالث: وظفي بالتعاون مع مجموعتك، حدثاً ما في القصة، كمشكلة تخيلية رياضية، في تصميم نشاط تخيلي رياضي لتنمية مهارة إدراكية بصرية.

❖ الاستماع إلى بعض القصص وتسجيلها.

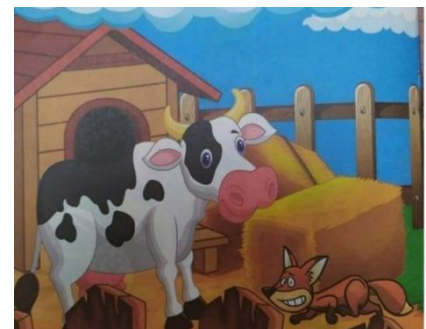
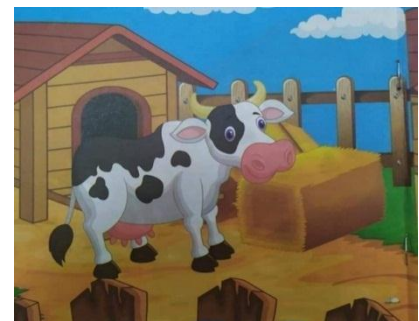
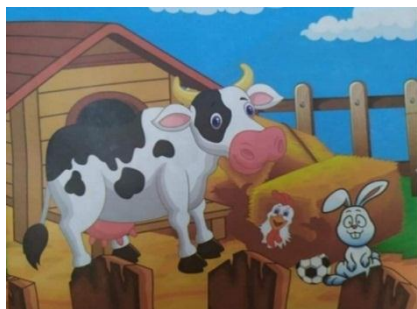
❖ مناقشة بعض القصص التي كتبتها المعلمات.

❖ عرض قصة تحمل عنواناً مرتبطاً بالصورة.

السؤال الرابع: وظفي بالتعاون مع مجموعتك صور القصة في تصميم نشاط تخيلي رياضي لتنمية مهارة إدراكية بصرية، بإعادة ترتيب أحداث القصة المصورة.

السؤال الخامس: وظفي بالتعاون مع مجموعتك صور القصة في تصميم نشاط تخيلي رياضي لتنمية مهارة إدراكية بصرية، بإكمال الحدث المفقود في القصة.

ورقة عمل (2):



قصة البقرة السمينة

سمع عصام وأخته سلمى صوت ضجيج ينبعث من المزرعة فأسرعوا ليعرفوا ما يحدث، وعندما وصلوا وجدوا الحيوانات تقيم مباراة، ويلعبون بالكرة التي تركها في المزرعة بالأمس.

أحضر عصام صفارة وقال لهم: نقطة نظام نحن نكون فريقين، وأنا سأكون الحكم بينكم وأحدد من الفائز.

وقالت سلمى وأنا من سيصنع لكم طوقاً من الزهور يعلق على رقبة الفائز. واستعد الجميع وبدأت المباراة ورمى الأرنب سفروت الكرة في اتجاه البجعة جوجو، التي رفعت رأسها لتسد هدفاً في مرمى البطة توتة، ولكن أطلق الحكم صفارة، وقال للبجعة: لا تحاولي الطيران للحاق بالكرة

وعاد اللعب مرة أخرى ولكن الديك الصيَّاح عرقل الأرنب سفروت، واحتسب الحكم خطأ على الديك، ووقف سفروت أمام الكرة استعداداً لركلها.

وقذف الأرنب سفروت بالكرة فوصلت الكرة إلى البقرة لوليتا، وأمسكت لوليتا بالكرة وهي سعيدة وذهبت إلى أصدقائها في المزرعة

وطلبت البقرة لوليتا من حيوانات المزرعة أن تشاركهم اللعب، ولكن ضحك الجميع وسخروا من طلبها وقال الأرنب سفروت: أنت بقرة سمينة ولا تستطيعين الجري بخفة ورشاقة.

فقالت: أهانوني بدلاً من أن يشكروني، إنهم يجهلون فوائدي المتعددة في المزرعة؛ فأنا أعطي اللبن الذي ينتج منه الزبد والجبن كما أعطي اللحم المغذي.

وهنا رأت الثعلب وهو يحاول التسلل إلى داخل المزرعة، وبكل قوة دفعت بجسدها القوي أكوام العشب والحطب عليه، ف وقعت على رأس الثعلب وفرَّ هارباً، وحضر الجميع وعرفوا من لوليتا ما حدث

فقال سفروت: لقد قررنا أن تشاركنا اللعب. وقال عصام: سننظم مسابقة في حمل الأثقال، وستكونين بالتأكيد الفائزة. ضحك الجميع وعادوا إلى اللعب.

جلسة 12: أنشطة التخيل بالفن واللعب والتخيل الموجه/ خطوات تصميم النشاط التخيلي الرياضي

النشاط (29) أعبر بفني

النشاط (30) أتخيل وألعب

النشاط (31) رحلتي التخيلية

الأهداف: أن

تعطي أمثلة لأنشطة فنية يمكن توظيفها في أنشطة التخيل لتنمية الإدراك البصري لأطفال الروضة.

تستنتج المراحل التسلسلية لتقديم نشاط تخيلي رياضي بالفن.

تتعرف إلى مفهوم اللعب.

تدمج خطوات التخيل بأنشطة اللعب لتنمية مهارة إدراكية بصرية

تستنتج مكونات الرحلة التخيلية.

تدمج خطوات التخيل مع نشاط رحلة تخيلية لتنمية مهارة إدراكية بصرية

المواد اللازمة: أوراق بيضاء، أقلام ملونة للكتابة، جهاز عرض، قصاصات ورقية

مكان النشاط: قاعة التدريب

زمن النشاط:

آلية تنفيذ النشاط أعبر بفني للهدف

❖ الاستثارة والتمهيد: تقول المدربة طفل الروضة خيالي وحساس بطبيعته، ومحب للاستطلاع ويستمتع

بعمله، ويحب إثبات وجوده، وقابل للتعلم، ومن هذه الصفات وضعت أربعة محاور فنية تدور حولها

ممارسة الأطفال للأنشطة الفنية وهذه المحاور هي التعبير الفني، والرؤية الفنية، والتصميم الابتكاري، والتذوق الفني الجمالي (حطية، 2015، 34) ولاستثمار تخيلات الطفل في المجال الفني وتعليمه مفاهيم رياضية مختلفة في الشكل واللون والحجم وغيرها، فأنت _ يقصد أو بغير قصد _ تدمجين أنشطة التخيل والأنشطة الفنية مع مفاهيم رياضية مختلفة.

- ❖ من واقع خبرتك فكري بالتعاون مع مجموعتك بالأنواع المختلفة للأنشطة الفنية التي تستخدمونها في رياض الأطفال، والتي يمكن دمجها بالتخيل لتنمية إدراك بصري عند الطفل، وصممي المخرجات التي توصلت إليها بالتعاون مع مجموعتك في مخطط الزهرة.
- ❖ تعطي المدرسة وقتاً للمعلمات لمناقشة أفكارهن، ووضع تصميم للمخرجات في شكل زهرة، ثم تعرض كل مجموعة ما أنجزت، وتتم مناقشة المجموعات في أفكارهن.
- ❖ تعرض المدرسة عرض تقديمي يتضمن الأنشطة الفنية المناسبة.

آلية تنفيذ النشاط أتحيل وألع للهدف:

- ❖ التمهيد والاستثارة: نظراً لما يتوافر في الألعاب من مميزات، مثل الحظ والتشويق والإثارة، تزيد دافعية الطفل وتحثه على التعامل مع المنهج. من واجبنا كمعلمات الخوض في البحث عن مراحل تطبيق الألعاب التي تسبق القيام باللعبة.
- ❖ تعطى المعلمات المتدربات مهمة قبل يوم التدريب يفكرن فيها، وتكون المهمة (فكري في مراحل تطبيق اللعبة) ويجب أن يرتبط السؤال أو المهمة بجميع المعلمات المتدربات، ومن الأفضل أن تكون جزءاً من عرض اليوم التالي.
- ❖ يتم اختيار (ثلاثة قضاة) أي ثلاث معلمات متدربات في يوم تنفيذ النشاط من المجموعة ككل، وتعطى كل منهن مجموعة من بطاقات التقييم (عليها الأرقام من 1 إلى 10)
- ❖ تجلس المعلمات المتدربات الثلاث (ثلاثة القضاة) في مقدمة الغرفة.
- ❖ تقدم المعلمات المتدربات حلولهن للمهمة التي كلفن بها قبل يوم من التدريب.

- ❖ تبرز المعلومات القضية بطاقة تقويمهن لكل فكرة بعد عرضها (و 10 هي أعلى علامة).
- ❖ تُناقش الحلول أو المهمة (وهل فكرت المعلومات المتدربات عند سماعهن حلول باقي المعلومات المتدربات في حلول أخرى محتملة أو طرائق تحسن أفكارهن) مَنْ فازت بحل لم يوضع في الحسابان من قبل.

- ❖ (تغييرات على التنفيذ) يمكن أن تشكل مجموعات وتعطى مهام لحلها ومعالجتها، وعندما تقدم كل مجموعة حلّها تقوم باقي المجموعات بتقويم الحل المطروح).

مكونات الرحلة التخيلية:

- ❖ التمهيد والاستثارة: توضح المدربة أن التخيل الموجه عملية ذهنية يتم من خلالها التعرض للخبرات، وبين مكونات الذاكرة والإدراك، مما ينتج عنه بنى معرفية جديدة يتم التعبير عنها بالرّسم، أو المناقشة الشفوية، وهي تحدد بأربع خطوات متتالية.

- ❖ تكتب مكونات الرحلة التخيلية على بطاقات وتعلق على السبورة.

- ❖ تقسم المعلومات المتدربات إلى مجموعات ثنائية، ويوزع على كل مجموعة أربعة بطاقات صغيرة.

- ❖ يطلب من كل مجموعة صغيرة العمل معاً في كتابة تعريف أو فكرة لكل مصطلح أو عبارة في مدة 10 دقائق.

- ❖ يطلب من أفراد المجموعات بعد الانتهاء من الإجابات، التوجه للسبورة وتعليق البطاقات أسفل المصطلح أو العبارة.

- ❖ تحدد الكلمات المفتاحية، ثم يتم ربطها بفكرة المصطلح أو العبارة بالتعريف الصحيح لها والموجود في العرض التوضيحي .

- ❖ تناقش المعلومات المتدربات فيما تمّ التوصل إليه من حلول ويستخدم العرض التوضيحي أو الموزع (ورقة العمل) في تلخيص مكونات الرحلة التخيلية الموجهة.

❖ **التقويم:** فمن بتطبيق خطوات النشاط التخيلي الرياضي (التهيئة والاستثارة، والتخيل، والمناقشة) بالرحلة التخيلية.

ملحق 3 تنفيذ جلسات مهارات الإرادات الإدراك البصري

عناوين الأنشطة

النشاط	رقم النشاط
بكم طريقة يمكن ترتيب هذه الصور لتأليف قصة	النشاط(1)
ما الشيء المفقود حتى تكتمل القصة	النشاط(2)
لعبة الساعة	النشاط(3)
كيف سيكون شكل الصورة بعد ذلك؟	النشاط(4)
أضف أشياء للصورة لتعبر عن فكرتك	النشاط(5)
لعبة الأعواد المتحركة	النشاط(6)
صورة غير منطقية	النشاط(7)
صورة منطقية	النشاط(8)
هيا بنا نلعب	النشاط(9)
شجرتي	النشاط(10)
الأسد الجائع	النشاط(11)
لعبة الطباعة باليد أو ورق الشجر	النشاط(12)
بين البحيرات	النشاط(13)
رجل الشكل	النشاط(14)
بازل شجرة الكعك والعسل	النشاط(15)
اصنع قطارك	النشاط(16)
لعبة البازل	النشاط(17)
اكتشف الشبه والاختلاف	النشاط(18)
ماذا يحدث لو تغير لون الصورة إلى؟	النشاط(19)
نشاط أكبر وأصغر	النشاط(20)
مخزن الدب	النشاط(21)
مدينة الأشكال الهندسية	النشاط(22)
اصنع عقدك	النشاط(23)

النشاط(24)	الأدوات المتعاونة
النشاط(25)	كتاب المقارنات - صمم كتابك
النشاط(26)	لعبة متاهة مزرعة الدجاج
النشاط(27)	ماذا يمكن أن يكون هذا الشكل؟
النشاط(28)	لعبة أنا والعصا السحرية

جلسة تنفيذ أنشطة التخيل الرياضية لتنمية الإدراك البصري في مجال الذاكرة البصرية

الأهداف السلوكية للجلسة أن تكون المعلمة قادرة على أن:

تسمي المهارات الفرعية للإدراك البصري في مجال الذاكرة البصرية.

تقترح نشاطاً في مجال الذاكرة البصرية.

تنفذ أنشطة مجال الذاكرة البصرية بمفردها.

تستخدم أدوات لتنفيذ الأنشطة.

أسلوب تدريب الجلسات: عمل المجموعات

أدوات التدريب: محددة ضمن كل نشاط

إجراءات الجلسة: توزع المدربة المعلمات إلى مجموعات في كل مجموعة 4-5 معلمات، وتوزع الصور والأدوات حسب كل نشاط، ثم تنفذ النشاط أمام المعلمات موضحةً نوع النشاط، والمهارة الإدراكية البصرية، التي ينميها عند الطفل، وتتيح الفرصة للمعلمات لتنفيذ النشاط بأنفسهن.

وفي ختام تنفيذ جلسات الأنشطة توزع ورقة التقويم التالي: كيف يمكن توظيف الأحداث المصورة لقصة البقرة السمينة مرة ليعيد الطفل ترتيب أحداث القصة ومرة أخرى ليكمل الجزء المفقود في القصة

اربطي الأحداث مع محتوى رياضي ومهارة الذاكرة البصرية الإدراكية

أنشطة الذاكرة البصرية - نشاط قصصي

ذاكرة بصرية - استدعاء المعلومات السابقة

إعادة ترتيب قصة مصورة

عنوان النشاط بكم طريقة يمكن ترتيب هذه الصور لتكوين قصة

الأهداف السلوكية: أن يعيدَ الطفلُ ترتيبَ الصّور لتكوين قصةٍ:

المحتوى الرياضي: الاتجاهات: (يمين - يسار)، العلاقات المكانية: (أعلى - أسفل - فوق - تحت)، الألوان، الأعداد

الأدوات المستخدمة: أوراق عمل قصة مصورة

مكان النشاط: قاعة الأنشطة

زمن النشاط: نصف ساعة

سير النشاط:

التهيئة والاستثارة

تنثير المعلّمة خبرات الأطفال السابقة، وتعرض على الأطفال الصورة الآتية:



ثمّ تطرح أسئلةً تساعد على تخيل الفكرة التي تعبّر عنها الصورة مع التأكيد على مفاهيم (الاتجاهات، الألوان، الأعداد، العلاقات المكانية) ماذا تتخيل أنه يجري في هذه الصورة من الأحداث؟ ما الأشياء الموجودة في الصورة، وجعلتك تتخيل ذلك؟

ثم تعرض المعلمة صورةً ثانيةً



وتسأل: تخيل الشيء الذي جعل النحلة تقوم بعمل ما نراه في الصورة مع التركيز على مفاهيم (فوق - تحت - أعلى - أسفل).

ما الذي جعلك تتخيل أنها تقول ذلك؟ كيف عرفت؟

ما الذي يمكن أن يحدث بعد ذلك؟

تشجّع المعلمة الأطفال على توليد أكبر عددٍ من المبررات والبدائل لإجاباتهم دون تقييم أو نقدٍ.

التخيل

تبدأ المعلمة بتنبيه الأطفال بصوتٍ مختلفٍ عن صوتها السابق، وتقول: سأطلب منكم أن تستخدموا تخيلاتكم لتنفيذ المهمة التالية وسأعطيكم الوقت للتخيل والتفكير.

تعرض المعلمة البطاقات الست في ورقة العمل (1)، وتوضّح أنّ الصور تعبّر عن أشياء قد فعلها النّعلب والقُطّ والنحلة والفأر، ولكنّ هذه الصور غيرُ مرتبةٍ تحتاج لإعادة ترتيب لكي نعرف القصة وما حدث فيها.

تقسّم المعلمة الأطفال مجموعات عملٍ صغيرةٍ على ألا يزيد عددُ الأطفال في كلِّ مجموعةٍ عن (ستّة أطفال)، ثمّ توزع ورقة العمل على المجموعات، وتوضّح المهمة المطلوبة: وهي (إعادة ترتيب الصّور بطرائق مختلفةٍ على عدد أطفال المجموعة، إذ يقوم كلّ طفلٍ في المجموعة بترتيب الصّور، ولصقها في ورقة العمل المعطاة لتكوين قصّة متسلسلة، أو أن يقوم أطفال المجموعة بالنقاش والتشاور فيما بينهم، ومن ثمّ إعادة ترتيب أحداث القصّة حسب ما اتفقوا عليه.

يُعطى كلّ طفلٍ أو مجموعةٍ ورقةً بيضاءً A4 فارغةً للّصق الصّور بالترتيب الذي يراه مناسباً.

المناقشة

تقوم كلّ مجموعةٍ بعد الانتهاء من المهمة المطلوبة بعرض القصّة المصوّرة، التي قامت بإعادة ترتيب أحداثها وسردها على بقية الأطفال، ثمّ تتم مناقشة الأطفال حول صورة الحدث في الصّور من حيث الأشياء الموجودة فيها (وصفها من حيث أسماء الشخصيات المتضمنة، وعددها، والحجم، والعلاقات المكانية)، التي جعلتها تعبر عن الفكرة أكثر، ولماذا تمّ ترتيبها بهذا الشكل؟

ورقة عمل (1)



التقويم النهائي: أتخيل وأعيد ترتيب الصّور لتكوين قصّتك عن بيت العصافير، وذلك بإعطاء أرقام متسلسلة من 1 إلى 4.



أنشطة الذاكرة البصريّة - نشاط قصصي

ذاكرة بصرية

عنوان النشاط ما الشيء المفقود حتّى تكتمل القصة؟

الهدف السلوكي : أن يكمل الأحداث المفقودة في القصة.

المحتوى الرياضي: اللون - الحجم - العلاقات المكانية.

الأدوات المستخدمة: أوراق عمل لإكمال الصّور الناقصة، أقلام رصاص، ألوان، قصاصات ورقية للنملة وصغارها

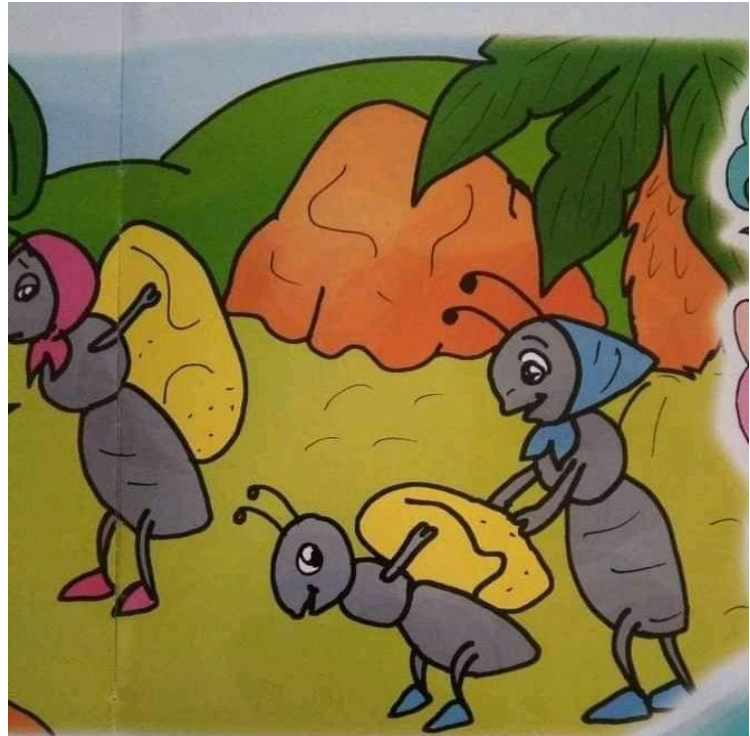
مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمان النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

الاستثارة والتمهيد

تنثير المعلّمة خبرات الأطفال السابقة، وتعرض صورة نملة



تسأل الأطفال: ماذا تفعل هذه النملة؟ ثم تشجعهم على وصفها، وتخمين ما يحدث في الصورة مع التأكيد على مفاهيم اللون والحجم والعلاقات المكانية.

تعرض المعلمة صورةً ثانيةً للنملة، وتسأل: هل اختلفت صورة النملة عن الصورة الأولى؟



لماذا؟ تخيل الشيء الذي تسبب في كسر ساقها؟

ما الذي جعلك تتخيل ذلك السبب؟ كيف عرفت؟

إذا كان ما قلته صحيحاً، فما الذي يمكن أن يحدث بعد ذلك؟ كيف سوف يكون شكل الصورة إذا حدث ذلك؟

التخيل

تبدأ المعلمة بتبنيه الأطفال بصوتٍ مختلفٍ، وتقول: سأطلب منكم أن تستخدموا تخيلاتكم لتنفيذ المهمة التالية وسأعطيكم الوقت للتخيل والتفكير.

تعرض المعلمة نسخةً من ورقة العمل رقم (2) وتقول للأطفال: الصور هي جزءٌ من أحداث قصة مصورة عن النملة وصغارها لا نعرف نهاية القصة؛ لأن بعض الصور ناقصة، فهل تستطيع أن تصنع أو تصمم أو ترسم صوراً؟ تعرّفنا ما حدث في القصة ونهايتها، وكم صورةً حتى نهاية القصة يمكن تأليفها.

تعطي المعلمة (توزّع) للأطفال نسخةً من ورقة العمل رقم (2)، وقصاصاتٍ تمثل النملة وصغارها، وصندوقاً من الخامات والأدوات، ليختار كل واحدٍ منهم من هذه القصاصات، أو يكمل مع الرسم

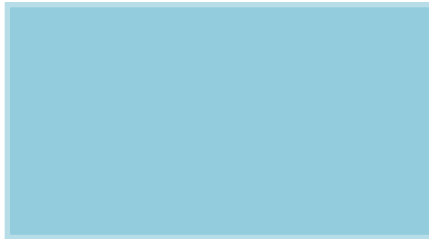
المهمة المطلوبة، أو القصّ واللصق أو أي طريقة التي يختارها، وإذا لم يكن في مقدور الطفل إنجاز المطلوب بالطريقة الصحيحة بالرسم أو القص واللصق، تستطيع المعلمة المحاولة بإعادة توجيهه على أن يتخيل الأحداث المفقودة، والتحدث، والتعبير عنها مشافهة.

المناقشة:

تتناقش المعلمة الأطفال فيما تمّ التوصل إليه من حيث الصور، التي قاموا بتصميمها لإكمال الأحداث المفقودة في القصة المصورة ووصفها، وتوضيح الفكرة الرئيسية التي تعبّر عنها، ومناقشة الأطفال من حيث الأشياء الموجودة في الصور، والتي جعلتها معبّرة عن الفكرة أكثر، والطريقة التي يمكن بها إكمال الأجزاء المفقودة؛ إذا طلب منه ذلك مرّة ثانية.

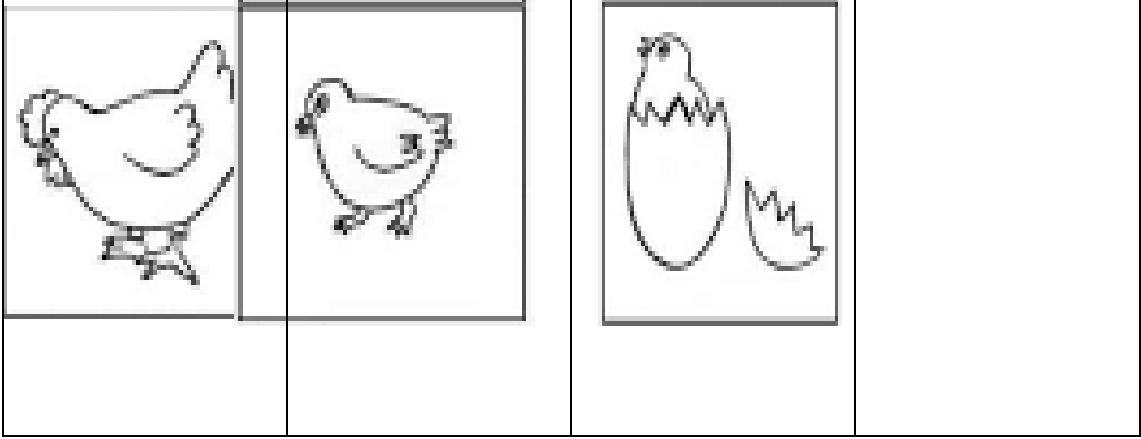
ورقة عمل 2: أكمل الصور الناقصة لتكتمل القصة:

ارسم أو صمم صورة في المربع الفارغ



التقويم النهائي : قررت الدجاجة أن تقصّ على فراخها قصة حياتها، وأخفت حدثاً.

تخيل الحدث المفقود في قصّة الدجاجة ثم قم برسمه.



اسم النشاط: لعبة الساعة

ذاكرة بصرية/ التخيل باللعب

الهدف السلوكي: أن يحدّد الطفل زمن حدوث بعض الأشياء

المحتوى الرياضي: مفاهيم الزمن (صباحاً، مساءً، ظهراً)، الساعة أو الوقت.

الأدوات المستخدمة: ساعة مصنوعة من الورق المقوّى.

الطرائق: التخيل، استراتيجية إعادة الترتيب

مكان النشاط: قاعة الأنشطة

سير النشاط:

الاستثارة والتمهيد

تظهر المعلّمة شكل الساعة وتُعطي للأطفال فكرة عن أهمية الوقت في حياتنا، وتطلب منهم تخيل ما الذي يمكن حدوثه لو لم يكن هناك ساعاتٍ لتحديد الوقت أو الزمن؟ أو ليس لدينا معرفة في أي وقت نحن.

تعطي المعلمة الأطفال وقتاً للتفكير في تخيلاتهم، ثم تتلقى الإجابات، ثم تقول: كانت أجوبتكم متنوعة وممتعة.

التخيل

تتابع المعلمة حديثها: سوف أجعل عقرب الساعة الصغير على رقم معين (تحديد الوقت أو الساعة)، والمطلوب (وذلك بعد تقسيم الأطفال مجموعات صغيرة تتراوح بين 4-5 أطفال في المجموعة الواحدة) تخيل أكبر عدد ممكن من الأشياء التي يمكن القيام بها في هذا الوقت (الساعة السابعة صباحاً مثلاً). ناقش مجموعتك بها .

تتيح للأطفال مساحةً لتوليد أكبر عدد ممكن من الإجابات، وتخيل ما يحدث في الوقت أو الساعة المحددة.

تسجل المعلمة إجابات الأطفال بعد إنجاز المهمة، ثم تقول: كانت اقتراحاتكم متنوعة، ولكننا ننام، وننهض، ونتناول الفطور، ومن ثم نذهب إلى الروضة.

ماذا يحدث لو غيرنا هذا الترتيب؟ نمنا نهاراً وذهبنا إلى الروضة ليلاً؟

المناقشة:

تناقش المجموعات ما توصلت إليه من إجابات مع التأكيد على المحتوى الرياضي (الزمن، الوقت، صباحاً، مساءً، ظهراً)

التقويم النهائي:

تتناول ليلي طعام الإفطار قبل الذهاب إلى الروضة
ينام آدم بعد أن ينجز كل واجباته
في أي وقت من اليوم يحدث ذلك؟
في أي وقت من اليوم يحدث ذلك؟
بعد الظهر صباحاً مساءً
بعد الظهر صباحاً مساءً



أنشطة الذاكرة البصريّة – نشاط فني

ذاكرة بصريّة – استدعاء المعلومات

عنوان النشاط كيف سيكون شكل الصورة بعد ذلك؟

الهدف السلوكي: أن يضيف أشياء على الصورة تعبّر عن شكلها بعد فترة من الزمن.

المحتوى الرياضي: الألوان – الحجم – العدد – الزمن.

الأدوات المستخدمة: ورقة العمل الخاصّة بالنشاط، خامات متنوعة من ركن الفنون.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

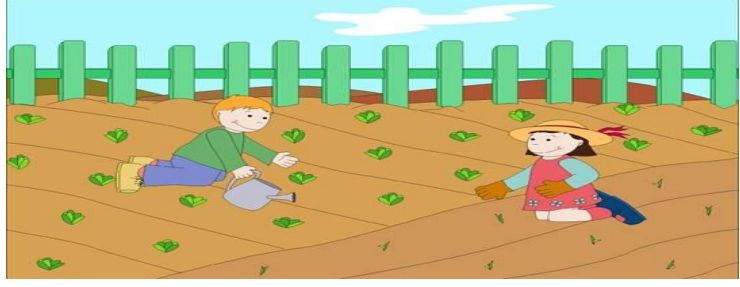
التهيئة والاستئارة

تثير المعلّمة خبرات الأطفال السابقة، وتعرض على الأطفال الصورة التالية، وتساءلهم: ماذا ترى في هذه

الصورة؟ ما الذي يمكن فهمه من هذه الصورة؟ إذا أردت تسمية هذه الصورة باسم، فبم كنت تسميها؟



تعرض المعلّمة صورةً ثانيةً لحديقة المزرعة.



وتسأل: هل حدث تغيّر في منظر حديقة المزرعة في هذه الصورة عن الصورة الأولى؟ ولماذا؟ ما الذي ساعد في تغيّرها حتّى أصبحت هكذا؟ ما الذي جعل الطفلين سعيدين ومبتسمين؟ وما الذي جعلك تقول ذلك؟ كيف عرفت؟ ما الذي يمكن أن يحدث بعد ذلك؟ كيف سيكون شكل الصورة إذا حدث ذلك (استدعاء المعلومات: الريّ - التربة - الشمس - العناية).

التخيل:

تعطي المعلّمة الأطفال صورة ورقة العمل رقم (3)، وتقول: إن الأطفال بعد قيامهم بريّ أو سقاية النباتات بدأ البعض منها يكبر قليلاً كما نرى في الصورة.

تخيّل كيف يكون شكل الحديقة بعد فترة من الزمن؟ هل يمكن أن توضح ذلك لي في هذه الورقة؟ استخدم ما تريد من الخامات والمواد والقصاصات الموجودة في الصندوق.

المناقشة

تتناقش المعلّمة الأطفال فيما تمّ إنجازه في الصورة: الأشياء الموجودة فيها، والتي جعلتها تعبّر عن صورة المزرعة بعد مرور فترة من الزمن، وكيف أصبح حجم المزروعات؟ وما اسم النباتات؟ أو المزروعات في الحديقة؟ ما لونها؟ فكّرت في دمج نوعين من الخضار مع بعضهما البعض ماذا دمجت؟ كم نوع من الخضار في مزرعتك؟ هل هناك ورود؟ ما ألوانها؟ ما لون سياج المزرعة؟ كم عدد الأطفال في الصورة؟ ما الأشياء التي يمكن إضافتها أو حذفها لتصبح معبرة عن الفكرة بشكل أكثر وضوح؟ ما الطريقة التي يمكن أن تعتمد عليها لتصميم هذه الصورة إذا ما طُلب منك تصميمها مرة ثانية؟

ورقة عمل 3:

أضف أشياء للصورة تعبر عن شكل صورة المزرعة بعد فترة من الزمن.



أنشطة الذاكرة البصرية - نشاط فني

ذاكرة بصرية - استدعاء المعلومات السابقة - استرجاع أسماء الأشياء ومواضعها الصحيحة

أضف أشياء للصورة لتعبر عن فكرتك

عنوان النشاط

الهدف السلوكي: أن يذكر أماكن الأشياء.

أن يذكر أسماء الصور المعروضة عليه.

أن يضيف أشياء للصورة لتعبر عن فكرة جديدة.

المحتوى الرياضي: الاتجاهات: (يمين - يسار) - العلاقات المكانية: (أعلى - أسفل - فوق - تحت) -

الألوان - الأعداد

الأدوات المستخدمة: صور وورقة عمل خاصة بالنشاط، لاصق، خامات متنوعة من ركن الفنون،

قصاصات متنوعة لأشجار وفواكه، وخضار، ونباتات، وأزهار.

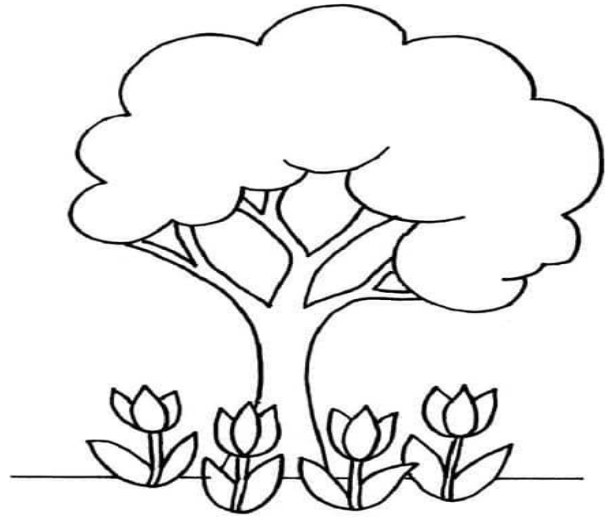
مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

الاستثارة والتهيئة

تثير المعلمة خبرات الأطفال السابقة، وتعرض عليهم الصورة التالية، وتشجعهم على وصفها وتطرح أسئلةً تساعدهم على استنتاج الفكرة الرئيسة، التي تعبّر عنها الصورة مع التأكيد على مفاهيم (الحجم - الأعداد - العلاقات المكانية (أمام وخلف) - الاتجاهات)



تعرض المعلمة صورةً ثانيةً لطفلين، وتطلب من الأطفال تخيل الأشياء التي يريد الطفلان فعلها في الصورة.



تشجع المعلمة الأطفال على توليد الأفكار والبدايل دون تقييم أو نقد، ثم توضح لهم أن الطفلين أرادا أن يقوموا بعمل أشياء جديدة في الصورة بحيث يمكننا إعطاءها اسماً جديداً.

تعرض المعلمة صورة جديدة، وتوضح أنها الصورة الأولى بعد قيام الطفلين بإحداث تغيير فيها وتشجعهم على المقارنة بين الصورتين، وعلى معرفة الأشياء التي أضيفت إليها، وتسألهم عن موقع الشجرة هل تغير؟ وعدد الأزهار والألوان، التي استخدمت (في محاولة لتذكر أماكن الأشياء في الصورة الأولى، والإضافات والتعديلات في الصورة الجديدة) وكيف يؤثر ذلك على الفكرة التي تعبّر عنها الصورة؟ (إضافة العصافير، والشمس، والغيوم، وسور الحديقة، وأزهار متعددة الألوان والأشكال)

تلعب المعلمة معهم لعبة الاختفاء، فتارةً تظهر الشجرة، وتارةً الأزهار، وتطلب تذكر الأشياء التي اختفت من الصورة وموضعها في الصورة الأصلية، وإعادة ترتيبه كما كان سابقاً.



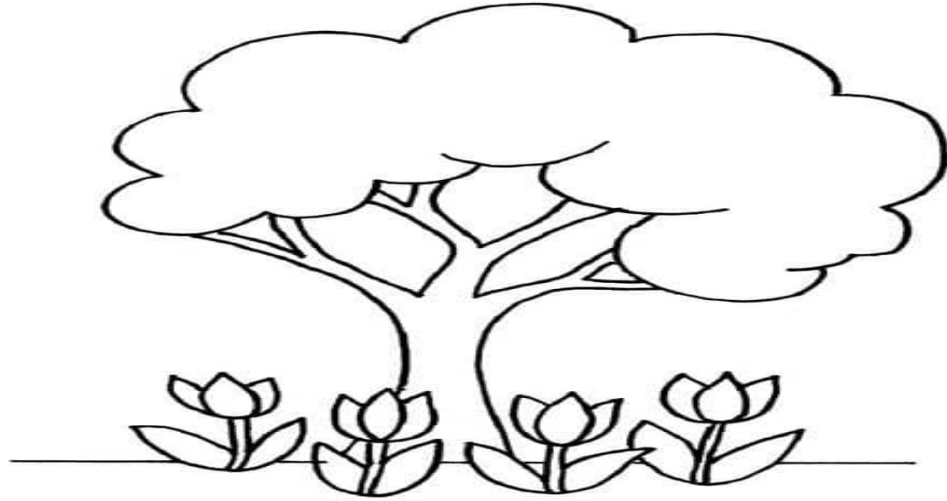
التخيل

تعطي المعلمة الأطفال ورقة عمل رقم (4) غير ملونة، وتطلب منهم القيام بإجراء أشياء في هذه الصورة لتصبح معبرة عن فكرة خاصة بهم باستخدام أدوات وخامات متنوعة: كالألوان، والقص، واللصق، وباقي الخامات المتاحة في ركن الفنون مع مراعاة معايير الأمان والسلامة.

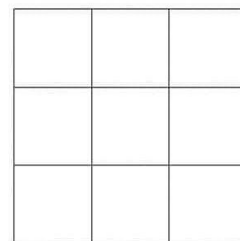
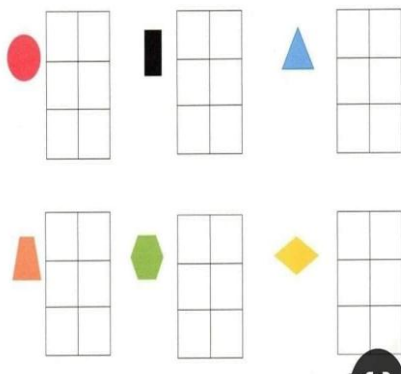
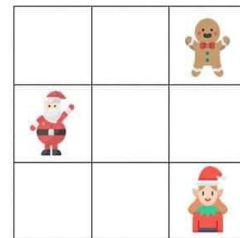
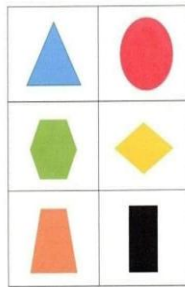
المناقشة

يعرض الأطفال الصورة التي قاموا بتصميمها ووصفها، وتوضح الفكرة التي تخيلوها، وعبروا عنها مع مناقشة الأشياء التي تمت إضافتها، أو حذفها لتصبح معبرة عن تخيلهم أكثر.

ورقة عمل رقم (4) : أضف أشياء للصورة للتعبير عن فكرتك



التقويم النهائي: عليك أن تنتظر أولاً إلى الصور التي تظهر على الشبكة وموقعها، وتحاول حفظها بعد ذلك عليك طي الصفحة على طول الخط المخطط ولصق الرسومات التي قطعناها سابقاً، أو وصلها مع الموضع الذي كانت فيه



ذاكرة بصرية/ تآزر بصري حركي اسم النشاط: لعبة الأعواد المتحركة

الهدف السلوكي: يشكّل لوحة من الأعواد الخشبية.

يتذكّر عدد الأعواد التي استخدمها في تشكيل اللوحة.

المحتوى الرياضي: الاتجاهات - الأعداد - العد.

الأدوات المستخدمة: أعواد خشبية، أو أعواد ثقابٍ نُرعت منها المادة القابلة للاشتعال لمراعاة معايير الأمن والسلامة.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

الطرائق: التخيل، استراتيجية استخدامات أخرى.

سير النشاط:

الاستثارة والتهيئة:

لدينا أعوادٌ خشبيةٌ ومن هذه الأعواد نستطيع صنع أشكال مميزة: ما رأيكم في تجربة ذلك؟

توزّع المعلمة مجموعةً من الأعواد الخشبية على الأطفال، أو عيدان من الثقاب، التي نُرعت منها المادة القابلة للاشتعال لمراعاة معايير الأمن والسلامة.

تقول المعلمة: هذه الأعواد الخشبية لها استعمالاتٌ أو استخداماتٌ، أخرى ثمّ تسأل هل تستطيعون التفكير في استخداماتٍ أخرى لهذه الأعواد؟

تستقبل المعلمة الإجابات دون نقد.

التخيل:

تطلب المعلمة من الأطفال تخيل شكل ما يمكن صناعته، أو تصميمه من هذه الأعواد.

تُعطي مجالاً لتخيّلات الأطفال، وتوليد الأفكار.

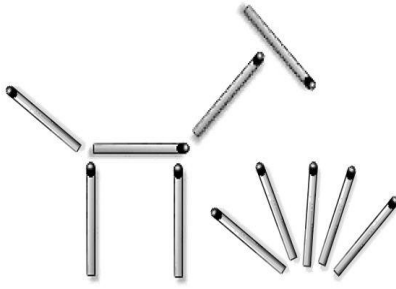
تطلب المعلمة من كل طفل تصميم الشكل الذي تخيله.

المناقشة

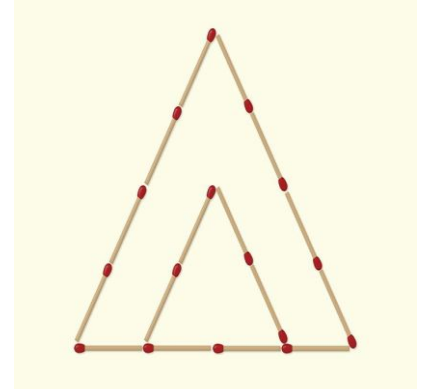
بعد الانتهاء من تصميم الأشكال المتخيلة تناقش المعلمة الأطفال في اللوحات، التي صمّموها مع التأكيد على الجانب الرياضي (عدد الأعواد التي استخدمها الطفل في تصميم لوحته، العدد) وتلعب معهم لعبة الاختفاء حيث تطلب من الطفل أن يغمض عينيه، وتخفي عوداً من الأعواد من لوحته التي صممها عوداً، وتطلب منه تذكر موضع العود الذي تم إخفاؤه، وكم أصبح عدد الأعواد في حال نقصت عوداً واحداً؟

التقويم النهائي: يحبّ حسام تصميم لوحاتٍ من الأعواد الخشبية، وأعواد الثقاب، وهذه إحدى لوحاته.

قم بحساب عدد الأعواد التي استخدمها حسام لتصميم لوحته، ثم اكتب الرقم في الفراغ.

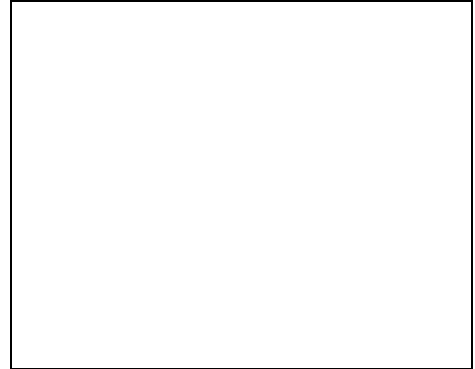


(....)



(....)

اختر صورةً من بين هاتين الصورتين، وأعيد تشكيلها بأسلوبك الخاص عن طريق رسم الأعواد بقلم الرصاص على ألا يتجاوز عدد الأعواد الموجودة في اللوحة الأساسية.



أنشطة الذاكرة البصرية - نشاط قصصي/فني - مشكلة تخيلية افتراضية

ذاكرة بصرية - استدعاء المعلومات السابقة.

صورة غير منطقية

عنوان النشاط

الهدف السلوكي: أن يكتشف الطفل الخلل أو الخطأ غير الموقف في الصور التي تعرض عليه

المحتوى الرياضي: (الألوان، الأحجام، الأعداد، العلاقات المكانية)

الأدوات المستخدمة: أوراق عمل خاصة بالنشاط، لاصق، أشغال، ألوان، خامات متوفرة في ركن الفنون

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

التمهيد والاستثارة

تعرض المعلمة صورة، وتناقشها مع الأطفال، وتشجعهم على تحديد الخلل، أو الشيء الغريب في هذه الصورة، وتخيّل حدوثه إذا حدث ذلك بالفعل، وتشجع الأطفال على توليد أكبر عدد من المبررات لإجاباتهم دون تقييد أو نقد.



ثم تقول المعلمة هذه الصور بها خللٌ وشيء غريبٌ غير حقيقي كما لاحظتم وذكرتم، ونريد أن نجري تعديلاً عليها، ونجري بها تغييراً حتى لا تكون غير موقفة أو غريبة.

التخيل

ثم تسأل الأطفال ما الطريقة أو الطرائق التي يمكن استخدامها في التعديل على هذه الصور؟

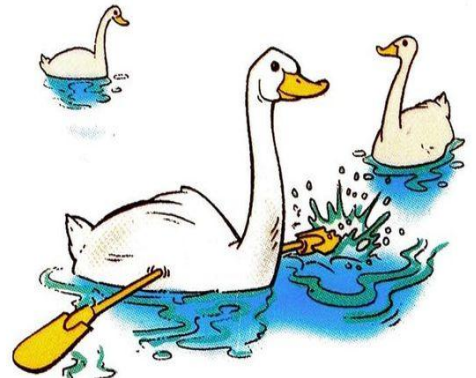
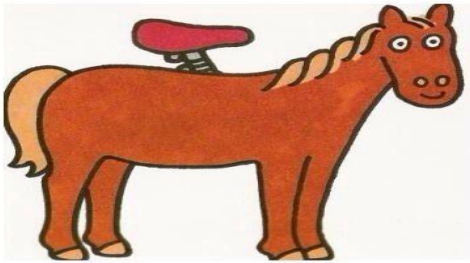
يتم تشجيع الأطفال على توليد أكبر عدد من الاستجابات التخيلية الابتكارية المتنوعة.

يتم توزيع ورقة عمل تتضمن إحدى الصور الغريبة أو (يترك للأطفال حرية اختيار الصورة من بين مجموعة من الصور)، ويطلب من كل طفل تعديل هذه الصورة لتصبح مألوفة أو غير غريبة، وذلك بالطريقة التي يفضلها (على سبيل المثال لصق صورة على الأجزاء غير الموقفة أو الغريبة، أو قص أجزاء من الصورة، وإعادة لصقها في بطاقة بيضاء، وصنع الإضافات اللازمة) باستخدام خامات وأدوات متنوعة: كالألوان، والقص، واللصق، والأشغال، وبقية الخامات المتوفرة والمتاحة في ركن الفنون.

المناقشة

يقوم كل طفل باستعراض الصورة التي أجرى عليها تعديلاً، ووصفها، وتوضيح الفكرة الرئيسة التي تعبّر عنها

ورقة عمل رقم (5): عدّل على الأجزاء غير الموقفة في الصورة لكي تصبح مألوفة أكثر.



التقويم: أحيط الصور التي تحتوي مغالطات بدائرة



أنشطة الذاكرة البصرية - نشاط فني

ذاكرة بصرية - استدعاء المعلومات السابقة

صورة منطقية

عنوان النشاط

الهدف السلوكي: أن يجري تعديلاً على الصور المنطقية المعروضة حتى تصير صوراً غريبة أو غير مألوفة.

المحتوى الرياضي: العدد - الشكل - الحجم - الألوان.

الأدوات المستخدمة: خامات متنوعة بحسب ما يتوفر في ركن الفنون.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

التمهيد والاستئارة

تثير المعلمة خبرات الأطفال السابقة، وتعرض الصورة التالية، ثم تناقش الأطفال بها، وتشجعهم على وصفها، وتخيل ما يمكن حدوثه إذا تمّ التعديل عليها وإضافة أشياء غريبة وغير مألوفة عليها وتشجع الأطفال على توليد أكبر عددٍ من المبررات لإجاباتهم دون تقييد أو نقدٍ.



التخيل

ثم نقول المعلمة هذه الصور فيها أشياء حقيقية، ونريد تعديلها، والتغيير فيها حتى تصبح غريبة وغير مألوفة.

ثم تسأل الأطفال ما الطريقة أو الطرائق التي يمكن استخدامها في التعديل على هذه الصور؟

يتم تشجيع الأطفال على توليد أكبر عددٍ من الاستجابات التخيلية الابتكارية المتنوعة.

يتم توزيع ورقة عمل 6 تتضمن إحدى الصور الحقيقية (يترك للأطفال حرية اختيار الصورة)، ويطلب من كل طفل تعديل هذه الصورة لتصبح غريبة وغير مألوفة، وذلك بالطريقة المفضلة لديه، إذ يرسم أو يضيف أو يعدّل على الصورة لجعل فيها شيئاً جديداً غير موجود مسبقاً، أو جانباً ما غير موفّق بواسطة استخدام خاماتٍ وأدواتٍ متنوعةٍ كالألوان، والقص، واللصق، والأشغال، وباقي الخامات المتوفرة والمتاحة في ركن الفنون مع مراعاة شروط ومعايير السلامة والأمان في الأدوات المستخدمة، كما يمكنه التعبير مشافهةً إذا لم يرسم.

المناقشة

يقوم كل طفل بعرض الصورة التي قام بتعديلها، ووصفها وتوضيح الفكرة الرئيسية التي تعبر عنها

ورقة عمل رقم (6): حوّل الصور المنطقية إلى غريبة وغير مألوفة





التقويم النهائي: أحوط بدائرة الصور الحقيقة التي لا تحوي مغالطات أو أشياء غير مألوفة



جلسة تنفيذ أنشطة التخيل الرياضية لتنمية الإدراك البصري في مجال العلاقات المكانية

الأهداف السلوكية للجلسة أن تكون المعلمة قادرة على أن :

تسمي المهارات الفرعية للإدراك البصري في مجال العلاقات المكانية.

تقترح نشاطاً في مجال العلاقات المكانية.

تنفذ أنشطة مجال العلاقات المكانية بمفردها.

تستخدم أدوات تنفيذ الأنشطة.

أسلوب تدريب الجلسات: عمل المجموعات

أدوات التدريب: محددة ضمن كل نشاط

إجراءات الجلسة:

توزع المدربة المعلمات مجموعات في كل مجموعة 4-5 معلمات، وتوزع الصور والأدوات كما يتطلبه كل نشاط، ثم تنفذ النشاط أمام المعلمات موضحة نوع النشاط والمهارة الإدراكية البصرية التي ينميها لدى الطفل، وتتيح الفرصة للمعلمات لتنفيذ النشاط بأنفسهن.

أنشطة العلاقات المكانية/ إدراك مواضع الأشياء / رحلة تخيلية ذهنية

نشاط هيا بنا نلعب

عنوان النشاط

الأهداف السلوكية: أن يميزَ تجاور شيئين في خطٍّ بصره.

أن يقارن تجاور شيئين لا يقعان في نفس الجهة.

المحتوى الرياضي: مفهوم الجوار (أقرب – أبعد – أقرب من _ أبعد عن)

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء إذا رسم الأطفال رحلهم التخيلية، ألوان.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

التهيئة والاستثارة

نشاط تحضيري: خذ نفساً طويلاً.... أغلق عينيك... تخيل مثلاً أحمر اللون ... أصبح لونه أبيض... أصبح لونه أزرق ... أصبح لونه أخضر ... افتح عينيك، ثم تسأل المعلمة بصورة مختصرة الأسئلة التالية:

كيف رأيت المثلث؟ هل كان كبيراً أم صغيراً؟ هل رأيت كلّ الألوان؟

التخيل

تطبق المعلمة النشاط التخيلي الرئيسي: خذ نفساً عميقاً أغلق عينيك تخيل أمامك مدينة الألعاب ..قررت أن ترى كل الألعاب .. حاول أن تمشي إلى لعبة السفينة الدوّارة.. أنت تقترب ... وتقترب ... إنها كبيرة جداً .. حاولت أن تصعدَ إليها .. إنك تواجه صعوبة .. ما الحل؟ بدأت تمشي في الفراغات بين الألعاب أنت تبتعد عن السفينة الدوّارة .. أنت تبتعد .. وتبتعد .. أصبحت أقرب إلى لعبة المهرج والسيارات المتصادمة .. إنك تصعد في السيارة الزرقاء .. إنك تقودها إلى اليمين ثم إلى اليسار لا تدري إلى أين تذهب قررت الاستراحة من اللعب .. أنت تقف في منتصف الألعاب شر إلى لعبتين من الألعاب الموجودة بجوارك وسمّها .. شر إلى الألعاب الأقرب إليك الآن ..أيها يبعد عنك .. ما أجملها من رحلة ..افتح عينيك

المناقشة

تطلب المعلمة من الأطفال التحدّث عما شاهدوه في الرحلة التخيلية بشكلٍ عامٍ وهنا تترك المجال لطفلين أو ثلاثة أطفال للحديث عن رحلتهم التخيلية، وترحب بما يقولونه.

تطرح المعلمة أسئلةً تستقصي بها الصور الذهنية التخيلية للأطفال ويشترط ألا تذكر المعلومات التي وردت في السيناريو، لأنه سوف يكون تركيزهم في النشاط التخيلي على حفظ المعلومات التي وردت في السيناريو.

كيف كان شكلك عندما دخلت مدينة الألعاب؟

ماذا كنت ترتدي؟

هل شعرت بالخوف في مدينة الألعاب؟

كيف كان شكل الألعاب التي رأيتهما؟

كيف تتقلت بينها؟

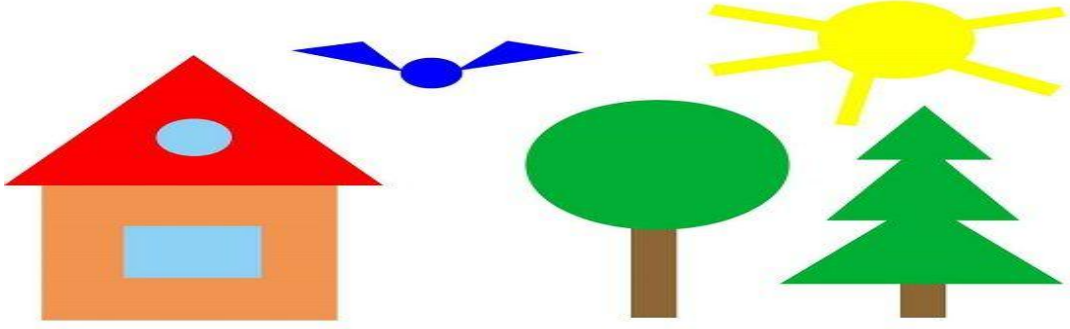
كيف كانت تبدو الألعاب التي ابتعدت عنها؟

كيف كانت تبدو الألعاب التي اقتربت منها؟

كيف كنت تقود السيارة؟

صف حركتك وتقلّك في مدينة الألعاب؟

هناك بدائلٌ مختلفةٌ للمناقشة التابعة بعد النشاط التخيلي من الممكن للمعلمة اختيار نشاط من بين الأنشطة التابعة التالية في حال ليس لديها متسع من الوقت (الطلب من الأطفال رسم منظر لما عايشوه في الرحلة التخيلية (يمكن استخدام الألوان)،الطلب من كل مجموعة أن تتحدث عما شاهدته من صورٍ في الرحلة التخيلية، الطلب منهم تأليف قصة تحكي الرحلة التي عايشوها).

التقويم النهائي:

اعط تعليمات للأطفال ليرسموا أشياء قريبة أو بعيدة عن الأشياء الموجودة في اللوحة كما يلي: مثلاً

ارسم باللون الأزرق بجوار العصفور الأزرق.

أو ارسم غيمة بعيدة عن الأشجار.

ارسم زهرة قريبة من الشجرة الدائرية.

أو ارسم نهراً بالقرب من المنزل.

ارسم شجرة تكون أقرب من الشجرة الدائرية للمنزل.

أو ارسم سيارة بعيدة عن المنزل.

العلاقات المكانية / أنشطة إدراك مواضع الأشياء (فوق / تحت)

شجري

اسم النشاط

الأهداف السلوكية: أن يميز مواضع الأشياء فوق

أن يميز مواضع الأشياء تحت

المحتوى الرياضي: العدد - فوق - تحت - الحجم

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء لرسم الرحلة التخيلية، ألوان.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:التمهيد والاستثارة

خذ نفساً عميقاً، تخيل نفسك مثلثاً أحمر اللون ..أصبح لونه أخضر .. افتح عينك

التخيل

أمسك تفاحة في يدك اليسرى .. ضع التفاحة أمامك .. والآن اطلب من التفاحة أن تفعل كل ما تتمنى أن تفعله، فقد ترغب أن تلتقي بشجرة التفاح .. دعنا نجرب ونرى إن كانت التفاحة ستفعل ما تتمناه أم لا .. تمنى أن تتحول إلى تفاحة .. هل تحولت؟ والآن اطلب من التفاحة أن تحولك إلى تفاحةٍ بألوانها المختلفة .. ما هو اللون الذي تحبه أحمر ..أخضر.. أصفر ..هل هناك لون معين تحبه؟ اطلب من التفاحة أن تحولك إلى اللون الذي تحبه. الآن ضع في كل يد تفاحة. تخيل أن التفاحتين محركا طائرة، اركض في الشارع لنقلع وتطير اركض بسرعة أكبر .. ارتفع طائراً في الهواء .الآن انطلق فوق المدينة، وانظر للأسفل. ابتعد عن المدينة، وانظر إلى الأشجار. هل ترى أشجار التفاح؟ الآن انخفض قليلاً .. وصلت شجرة التفاح... قم بثبيت ثمار فاكهة التفاح فوق الشجرة .. أنت تفاحة فوق الشجرة الآن...هبت رياح قويةً يميناً ويساراً... سقطت من فوق الشجرة...أنت تحت الشجرة الآن...لا تدري أين تذهب...إنك تحمل لون التفاح المفضل وتجلس تحت الشجرة وثمارها يتساقط عليك وأنت مستمتع بجمالها ... بسبب الرياح القوية... بعدها تقرر أن تغادر .. افتح عينيك.

المناقشة

تطلب المعلمة من الأطفال التحدث عما شاهدوه في الرحلة التخيلية بشكلٍ عامٍ، وهنا تدعُ المجال لبعض الأطفال للحديث عن رحلتهم التخيلية وترحب بما يقولونه دون نقد .

تطرح المعلمة أسئلة تستقصي بها الصور الذهنية التخيلية للأطفال: كيف كان حجمك؟

كيف شعرت وأنت تطير؟

كيف كان منظر أشجار التفاح من السماء؟

كم عدد التفاحات التي كانت فوق الشجرة؟

كم عدد التفاحات التي سقطت تحت الشجرة؟ ما لونها؟

هناك بدائل مختلفة للمناقشة التابعة بعد النشاط التخيلي يمكن للمعلمة أن تختار من بين الأنشطة التابعة التالية: إذا لم يكن لديها متسع من الوقت تطلب من الأطفال رسم منظر لما عايشوه في الرحلة التخيلية (يمكن استخدام الألوان)، تطلب من كل مجموعة الحديث عما شاهدوه من صور في الرحلة التخيلية، تطلب منهم تأليف قصة تروي الرحلة التي عايشوها.

التقويم النهائي: هبّت رياح قوية، وسقطت ثلاث تفاحات تحت الشجرة. ارسم هذه التفاحات التي سقطت تحت الشجرة، ثم ارسم عصفوراً يحلق فوق الشجرة.



العلاقات المكانية (داخل / خارج) نشاط فني

الأسد الجائع

عنوان النشاط

الأهداف السلوكية: أن يميز الطفل الشيء عندما يكون داخل شيء آخر.

أن يميز الطفل الشيء عندما يكون خارج شيء آخر.

المحتوى الرياضي: داخل / خارج

الأدوات المستخدمة: ورقة عمل النشاط، أقلام رصاص، ألوان.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

التمهيد والاستثارة

تنثير المعلمة الأطفال وتخبرهم أنّ هناك أسد في الغابة كان جائعاً، وذهب يبحث هنا وهناك عن طعام، فافترس الكثير، من الأشياء، وبعض الأشياء استطاعت الهروب منه.

التخيل

توزّع المعلمة صورة الأسد على الأطفال، ثمّ تسأل الأطفال عن تخمين أو تخيل الأشياء التي افترسها الأسد، وأصبحت داخل بطنه، وتطلب منهم رسمها داخل صورة جسد الأسد.

تتناقش المعلمة الأطفال فيما رسموه.

تدع المعلمة الأطفال يتخيلون بعض الأشياء التي استطاعت الهرب من الأسد، أو قد كره الأسد أكلها وظلّت خارج جسمه (ويرسموها خارج جسم الأسد)

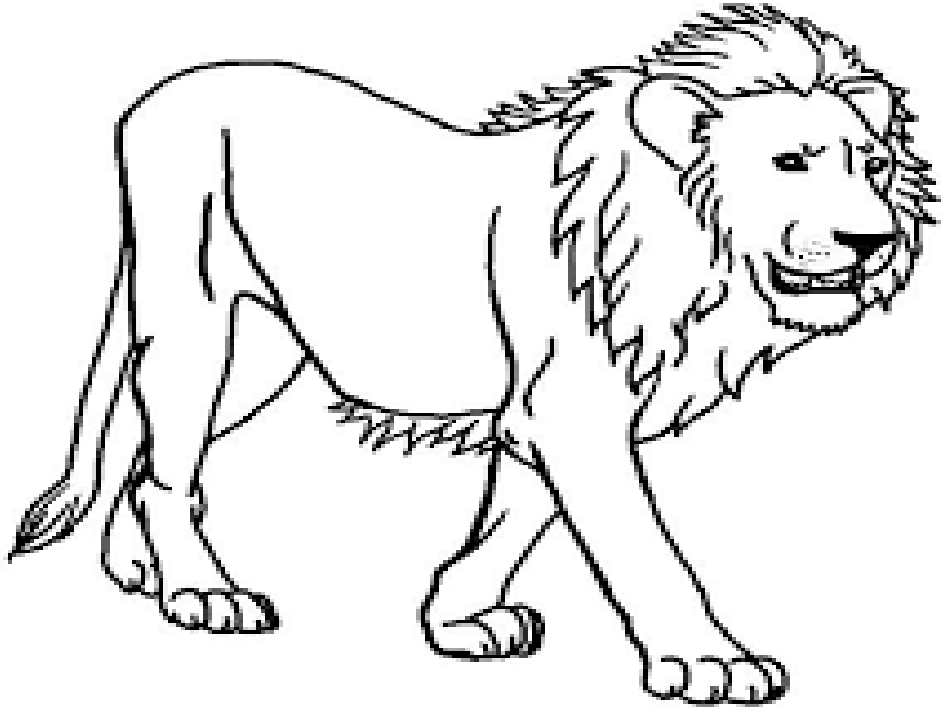
المناقشة

ثمّ تسأل الأطفال أكانت الأشياء التي رسموها داخل أم خارج جسم الأسد؟

ورقة عمل رقم (7):

تخيّل الأشياء التي أكلها الأسد، وارسمها داخل صورة جسمه.

تخيّل الأشياء التي استطاعت الهروب من الأسد، أو قد كره أكلها وارسمها خارج جسمه.



التقويم النهائي: أختار صورة الأسد في داخل القفص.

أختار صورة القطّة داخل الصندوق.



علاقات مكانية

اسم النشاط: لعبة الطباعة باليد أو ورق الشجر

الهدف السلوكي: أن يطبع يده اليمنى على الورقة البيضاء.

أن يطبع يده اليسرى على الورقة البيضاء.

أن يميّز الاتجاهات.

أن يميّز ألوان الطباعة.

المحتوى الرياضي: الاتجاهات - الألوان

الأدوات المستخدمة: ورق أبيض للطباعة عليه، ألوان للطباعة، أوراق أشجار مختلفة الأشكال.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

التمهيد والاستثارة: تثير المعلمة الأطفال بالقول: كانت حنين وأختها لين مولعتان بالطباعة بأصابع اليد، يطبعون أيديهم على دفتر الرسم، ثم يصنعون أشكالاً جميلة ومميّزة، فتارة يرسمون دجاجةً وفراخها وتارة تفاحة حمراء. ما هو رأيكم بأن نجرب الطباعة بالألوان، ونصمم منها أشكالاً مختلفةً.

تطلب المعلمة من كل طفل اختيار لون الطباعة الذي يرغب به، ومن ثمّ يطبع اليد اليمنى واليسرى على الورقة البيضاء، ثمّ يتركها حتّى تجف (في هذه الأثناء يغسل الأطفال أيديهم بانتظام).

التخيل: تطلب المعلمة من كلّ طفل تخيل الأشياء التي يمكن بها تحويل رسمة اليد المطبوعة إليها وتنفيذها.

المناقشة : تناقش المعلمة الأطفال في تخيلاتهم، والأشياء التي صمّموها (مع التأكيد على المحتوى الرياضي الاتجاهات اليد اليمنى، اليد اليسرى، والألوان التي استخدموها) وما الذي يمكن التعديل عليه أو إضافته أو حذفه إذا طلب منه تصميم اللوحة مرة ثانية.

التقويم: استعداداً للمشاركة في معرض الأعمال اليدوية طبعت شهد يدها على أوراق بيضاء وحولتها لرسوم جميلة، انظر إلى الصور وأسمي الألوان التي استخدمتها شهد في طباعة يدها و أحدد اتجاه اليد في كل صورة



نشاط التعرف على الاتجاهات (يمين - يسار - فوق - تحت - أمام - خلف) / لعبة تخيلية

عنوان النشاط دع الحيوانات تلعب في الحديقة السحرية

الهدف السلوكي : أن يضع الأشياء في الأماكن المحددة وفقاً لمعيار الاتجاه

المحتوى الرياضي: الاتجاهات (يمين - يسار - فوق - أمام - خلف)

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء لرسم الرحلة التخيلية، أقلام رصاص، ألوان.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط :

التمهيد والاستثارة: نشاط تحضيريّ: خذ نفساً طويلاً .. اغلق عينيك.. تخيل متلثاً أحمر اللون ..أصبح لونه أبيض .. أصبح لونه أزرق .. أصبح لونه أخضر .. افتح عينيك.. تسأل المعلمة بصورة مختصرة كيف رأيت المتلث؟ هل كان كبيراً أم صغيراً؟ هل رأيت كل الألوان؟

التخيّل: تبدأ المعلمة.. أنت تقف على العشب الأخضر .. أصبحت بطة الآن.. قلد حركة البطة إلى أن تصل داخل البحيرة .. أنت تسبح الآن.. وتسبح داخل البحيرة .. خرجت من البحيرة .. انظر يمينك إنها منطقة موحلةً ..أنت خروف الآن.. سر إلى الأمام داخل المنطقة الطينية .. اقفز نحو اليمين قفزتين .. قف .. اقفز نحو اليسار ثلاث قفزات ..اخرج الآن من المنطقة الطينية ..سر إلى اليسار واتّجه داخل منطقة العشب الأخضر .. قف .. انظر خلفك إلى السمكة التي تسبح داخل البحيرة ... انظر إلى الأمام إلى سور المزرعة البعيد ... سر باتجاهه .. أنت تمشي .. وتمشي .. مبتعداً عن العشب الأخضر .. وصلت إلى سور المزرعة .. أنت دجاجة الآن اقفز وقف فوق سور المزرعة .. انظر حولك إلى المزرعة والمنزل البعيد .. اقفز خارج سور الحديقة ..

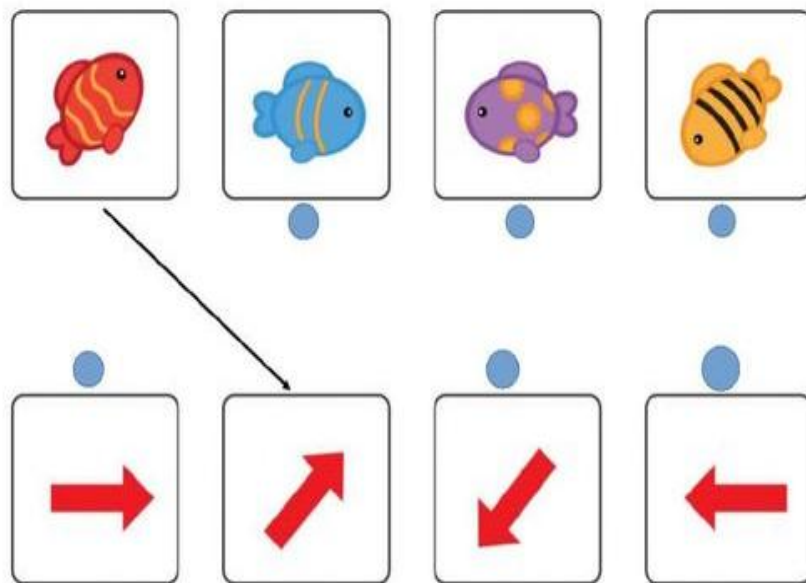
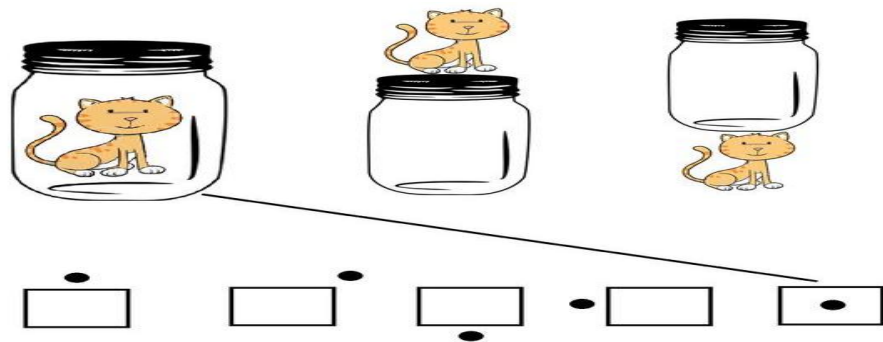
أنت خارج سور الحديقة الآن.. ما أجملها من رحلة!! افتح عينيك.

المناقشة: تطلب المعلمة من الأطفال التحدث عما شاهدوه في الرحلة التخيلية بشكل عام وتدع المجال لبعض الأطفال للحديث عن رحلتهم التخيلية، وترحب بما يقولونه.

تطرح المعلمة أسئلةً تستقصي بها جميع الصور الذهنية التخيلية للأطفال: بم شعرت وأنت تقف فوق العشب الأخضر؟ كيف أحسست وأنت تقفز؟ كيف كان حجم السمكة في البحيرة؟ كيف كان سور المزرعة؟

هناك بدائلٌ مختلفةٌ للمناقشة التابعة بعد النشاط التخيليّ يمكن للمعلمة أن تختار من بين الأنشطة التابعة التالية في حال ليس لديها متسع من الوقت: (الطلب من الأطفال رسم منظر لما عايشوه في الرحلة التخيلية (يمكن استخدام الألوان)، الطلب من كلّ مجموعة الحديث عمّا شاهدوه من صورٍ في الرحلة التخيلية، الطلب منهم تأليف قصة تروي الرحلة التخيلية التي عايشوها).

التقويم النهائي: ألاحظ الصور التالية ثم أصل:



العلاقات المكانية/ لعبة تخيلية- فني التعبير بالرسم

عنوان النشاط بين البحيرات

الهدف السلوكي: أن يحدّد الشيء الذي يقع بين شيئين.

المحتوى الرياضي: العلاقات المكانية/ مواضع الأشياء (بين).

الأدوات المستخدمة: أوراق جرائد مثلاً لكي تمثل كونها بحيرات أو أي شيء متوفّر.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة، ويمكن أن ينفذ في ساحة الروضة إذ كان الطقس مناسباً.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

التمهيد والاستثارة: ما رأيكم أن نلعب لعبة تخيلية، ونقفز على الصخور بين البحيرات.

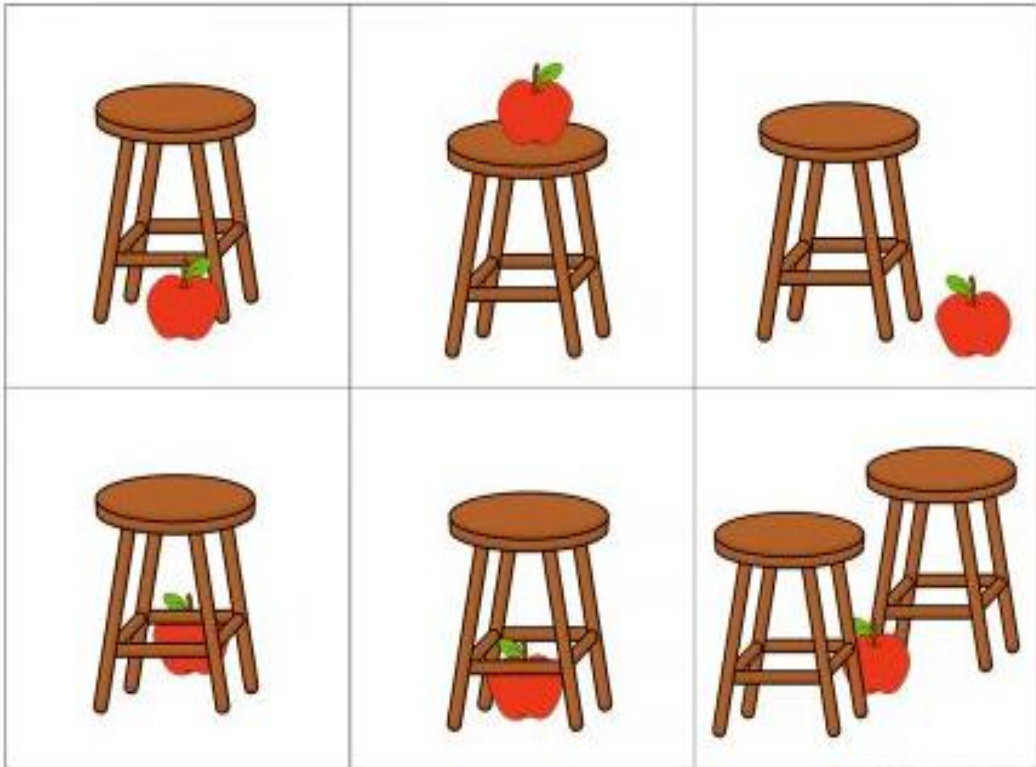
التخيل: نستخدم المعلمة ورق الجرائد، أو أي شيء متوفر لصنع بحيرات واضحة بينها ممرات. وتخبر الأطفال أننا سوف نقوم (بلعبة تخطي البحيرات) بالقفز على الصخور التي بين البحيرات، كل ما عليك أن نتخيل أماكن الصخور بين البحيرات ونقفز عليها.

المناقشة: نركز المعلمة على العلاقة المكانية بين البحيرات، أو بين البحيرات والصخور.

وبعد انتهاء تنفيذ النشاط تسأل الطفل هل هذه الصخرة بين بحيرتين؟ أي الصخور بينها بحيرات أكثر؟ هل هناك صخور ليس بينها بحيرات؟ بكم طريقة تستطيع القفز بين البحيرات؟ ماهي؟

ملاحظة: كل طفل سينفذ هذا النشاط حسب تخيله لموقع الصخور بين البحيرات وعددها، وتتقبل المعلمة الإجابات دون نقد ثم تطلب منه أن يرسم لوحة تعبّر عن موقع البحيرات والصخور التي يجب القفز عليها لتخطي البحيرات، وتوزعها حسب تخيله.

التقويم النهائي: أحوط صورة التفاحة بين كرسيين.



جلسة تنفيذ أنشطة التخيل الرياضية لتنمية الإدراك البصري في مجال التمييز البصري

الأهداف التعليمية للجلسة أن تكون المعلمة قادرةً على أن:

تسمي المهارات الفرعية للإدراك البصري في مجال التمييز البصري

تقترح نشاطاً في مجال التمييز البصري.

تنفذ أنشطة مجال التمييز البصري بمفردها.

تستخدم أدوات لتنفيذ الأنشطة.

أسلوب تدريب الجلسات: عمل المجموعات.

أدوات التدريب: محددة ضمن كل نشاط.

إجراءات الجلسة التدريبية: توزع المدرّبة المعلمّات إلى مجموعاتٍ في كل مجموعة 4-5 معلمّات، وتوزع الصور والأدوات حسب كل نشاط ثمّ تتفّذ النشاط أمام المعلمّات موضّحة نوع النشاط والمهارة الإدراكية البصرية التي ينميها عند الطفل وتتيح الفرصة للمعلمّات لتنفيذ النشاط بأنفسهن.

التقويم: عنوان نشاطك هذا "السجادة الملونة": طارق وجيهان طفلان مهذّبان نشيطان مجتهدان في صفّ الروضة يشاركان في الأنشطة والفعاليّات التي تقيمها الروضة، وقد حصلا على الميدالية الذهبية لعملهما المتميّز في مهرجان الأعمال الفنّية الذي أقيم في الروضة ذات صباح، ثمّ تدخل المعلمّة، وتقول سنشارك في معرضٍ جديدٍ للأعمال الفنّية، والفائز سيحصل على الجائزة الذهبية.

كيف يمكن أن توظّفي العنوان والأحداث في نشاط يخدم التخيل بالأنشطة الفنّية؟ وماهي هي المهارات الإدراكية البصرية الأنسب برأيك في مجال التمييز البصري، فكّري برأيك، ثم زواجي، ثم شاركي مجموعتك في إبداع فكرة هذا النشاط وتنفيذه.

التمييز البصري - تمييز الأشكال الهندسية - نشاط فني

عنوان النشاط

رجل الشكل

الهدف السلوكي: أن يميّز الطفل الاشكال الهندسية.

المحتوى الرياضي: (الأشكال الهندسية بأحجام مختلفة)

الأدوات المستخدمة: أشكال هندسية مقصوصة، صمغ، كارتون أو ورق أبيض.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

التمهيد والاستثارة: لدينا أشكال هندسية مختلفة، ومن هذه الأشكال نستطيع تشكيل لوحات متعددة ما رأيكم أن نصنع رجل الشكل أو امرأة الشكل؟

تقدم المعلمة للأطفال مجموعة من الأشكال الهندسية المقصوصة (دوائر، مربعات، مستطيلات، مثلثات) مختلفة الأشكال، والألوان، والأحجام.

يختار الأطفال أي الرجال يريدون صنعه (الرجل الدائرة، الرجل المثلث، الرجل المربع، الرجل المستطيل)

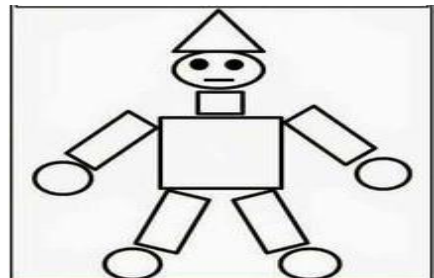
وتشجع المعلمة الأطفال إن رغبوا على أن يشكّلوا المرأة المربعة، أو المرأة الدائرية، أو المرأة المستطيلة، أو المثلثة.

التخيل: تطلب من الأطفال بعد أن يقرّروا الشكل الذي سيصممونه تخيل الشكل في ذهنهم، ثم البدء بتصميمه من الأشكال التي اختاروها (الدوائر مثلاً أو المربعات ...)

تعطي وقتاً للأطفال لتصميم تخيلاتهم اتجاه الشكل الذي اختاروه.

المناقشة: بعد الانتهاء تطلب إليهم وصف ما قاموا بإنجازه، وتوجيه أسئلة للتأكيد على تمييزهم (لأشكال الهندسية، والأحجام والألوان التي قاموا باختيارها)

التقويم النهائي: استبعد الأشكال الهندسية التي لا تنتمي إلى شكل الرجل المستطيل بوضع إشارة × عليها



تميز بصري / قصصي - فني

تميز بصري / ذاكرة بصرية / إكمال اللغز أو البازل

بازل شجرة الكعك والعسل

عنوان النشاط

الأهداف السلوكية: أن يجمع قطع البازل بالشكل الصحيح.

أن يميز بين الحجم (كبير / صغير / أكبر من / أصغر من).

أن يطابق الشكل مع ظلّه.

المحتوى الرياضي: مبادئ القياس، المطابقة، الزمن، أكبر من، أصغر من، كبير، صغير.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

التمهيد والاستثارة: تعرض المعلمة قصّة على شكل بازل، وتطلب من الطفل تجميع البازل للتوصّل إلى حل اللغز، وتسرد المعلمة: مشى دبّ الباندا فرحان خمس خطواتٍ انطلاقاً من منزله، ثمّ حفر حفرةً ووضع فيها جرّة العسل شاهدت الفأرة سعدى ذلك، فنادت فرس النهر مسعود. حاول كلاهما الوصول إلى الجرّة، ولكن دون جدوى كانا متأكدين من أن هناك لغزاً ما خاصة عندما أدركا أن عليهما أن يخطوا خمس خطواتٍ فقط انطلاقاً من الباب ولكن لم يجدا الجرّة ؟

وبقي اللغز الذي حيّرهما لمّ لم يجدا الجرّة؟ (من خلال التجميع تطلب من الأطفال تجميع فكرة كل صورة من الصور المعروضة عليه في القصّة على شبكة بازل تصنعه المعلمة وتخيّل الأحداث التي وقعت متسلسلة، وتخيّل الحوار الذي دار بين شخصيّات القصّة من خلال الصور حتّى يتوصّلوا إلى حل لغز الجرّة ومكانها.

التخيّل: دعونا نتعاون معاً على حلّ لغز الجرّة من خلال مجموعةٍ من الصور، التي سوف تساعدنا على اكتشاف الأحداث وحلّ اللغز.

تقول المعلمة لتحفيز تخيل الطفل: وضع دبّ الباندا جرّة مليئةً بالعسل ورشّ عليها قليلاً من الطّحين والسكر (تخيل بما كان يفكر دبّ الباندا عندما وضع الجرّة في الحفرة). تُعطي مجالاً لتخيّلات الأطفال وتتلقّى إجاباتهم دون نقدٍ ثمّ تخبرهم بأنّ دبّ الباندا قال: هنا شجرة الكعك بالعسل ستنمو.

تخيّل شكل الشجرة، وكيف ستكون ثمارها؟

تتابع المعلمة السرد القصصي مع الصورة عند المساء: خرجت الفأرة سعدى من بيت فرحان ومشت خمس خطوات: ثم بدأت تحفر الأرض لكنّها لم تستطع الوصول للجرّة (لو كنت مكان الفأرة سعدى فيما ستفكر، وكيف ستصل إلى موقع الجرّة الصحيح). تتلقّى الإجابات من الأطفال وتسجّلها دون نقدٍ.

تتابع المعلمة وفق ترتيب حوادث القصة مع توجيه أسئلة تخيلية للأطفال.

طلبت الفأرة سعدى مساعدة فرس النهر. عملاً بجهد لكنّهما لم يستطيعا الوصول إلى جرّة العسل، فقال لها: أنا متأكّد أنّك اخترت المكان غير المناسب (لو كنت مكانهما ماذا ستفعل من جديد، وماذا سوف تفكر؟)

تتلقّى المعلمة إجابات الأطفال دون تقييد، وتخبرهم أنّ فرحان في اليوم التالي خرج وسقى الجرّة، وفي المساء سار مسعود خمس خطوات انطلاقاً من بيت فرحان، وبدأ الحفر، وحفر أعماق، ولكنّه لم يستطع الوصول إلى الجرّة، وفي اليوم الثالث والرابع خرج فرحان واقتلع الأعشاب وسقى الجرّة، ولم يفلح سعدى وفرحان في الوصول إلى الجرّة على حين واصل فرحان اهتمامه بشجرة الكعك بالعسل كلّ يوم، إلى أن حدث شيء مهمّ لاحظته سعدى في الوقت الذي كان به الثلاثة يتحدثون هل تستطيع أن تخمن الشيء الذي لاحظته سعدى في الوقت الذي كان به الثلاثة يتحدثون؟ ونستطيع من خلاله حلّ اللغز والوصول إلى جرّة العسل، أمعن النظر جيداً في الصور محاولاً اكتشاف اللغز وحله.

تعطي المعلمة مجالاً للتخيل وتوليد الأفكار.

وإذا لم يصل الأطفال خلال إجاباتهم لاقتراح حل اللغز، تقدّم المعلمة الفكرة على شكل تغذية راجعةٍ

وتقول: ظلّ كلّ منهما يختلف عن ظلّ الآخر، وفجأةً فهمت المبدأ (طولنا مختلف، وحجم قوائمنا مختلف أيضاً إن المسافة إذاً لم نقس بقائمتي وقائمتي مسعود ولكن قيست بقائمتي فرحان انطلاقاً من بيته)

تخيّل ما قامت به لتتذكر مكان وقوف فرحان والجرّة.

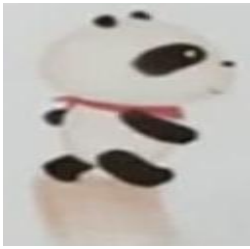
تتلقى إجابات الأطفال دون نقد، وتتابع التقطت حجراً ورمته حيث يقف فرحان دون أن يراها، وفي المساء عادا إلى المكان وراحا يحفران. تخيل ما الذي حدث. هل وصلا إلى الجزة بعد ذلك كله؟ ماذا شاهدا؟

المناقشة: بعد تلقي إجابات الأطفال تخبرهم المعلمة بأنّ الفأرة سعدى تمكنت من حل اللغز والوصول إلى مكان الجزة، وعندما حفرا شاهدا بذرة كبيرة بدأت تنمو سريعاً سريعاً، وما لبثت البراعم أن تحولت إلى أغصان كبيرة بعد ذلك وتحولت إلى شجرة ضخمة تحمل كعكاً لذيذ الطعم والرائحة كانت الشجرة تعلق وتعلو، وفرحان يتمتع بطعمها، تناقش المعلمة الأطفال في تخيلاتهم التي قدموها حول حل لغز الجزة وتطلب من بعض الأطفال إعادة سرد القصة وكيف حلت سعدى اللغز.

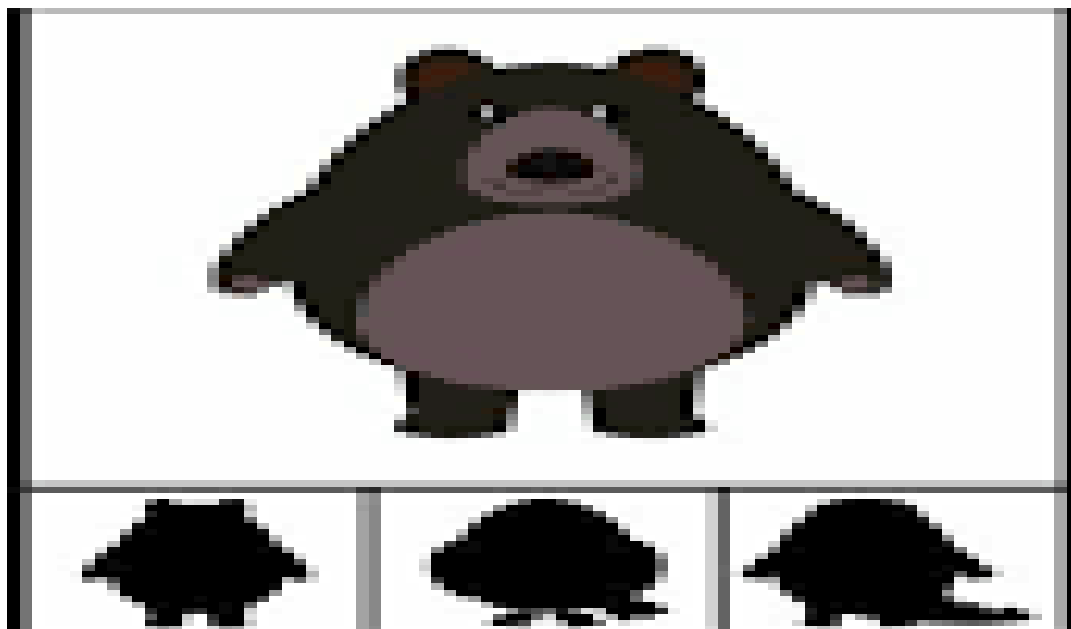
ورقة عمل 8:



التقويم: أصل بين كل من فرس النهر والفأر والدب بالحجم المناسب لقوائمه

أصل الشكل بظله



الذاكرة البصرية /التمييز البصري/ قصصي فني

اصنع قطارك

عنوان النشاط

الأهداف السلوكية: أن يميز الطفل الأشياء الثقيلة الوزن.

أن يميز الطفل الأشياء الخفيفة الوزن.

أن يقارن بين مفهومي أثقل من/ أخف من

المحتوى الرياضي: الأعداد- ثقيل- خفيف- العلاقات المكانية - تناظر

الأدوات المستخدمة: قصاصات لنماذج قطار بأشكالٍ وأحجامٍ مختلفة.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

التمهيد والاستثارة: تبدأ المعلمة بسرد قصة على الأطفال: كان القطار توت قطاراً من الكرتون يعمل في أفلام الكرتون مكوناً من خمس عربات، وفي كلّ عربة مجموعة أشياء تماثل الرقم الموجود على العربة (تخيل أرقام العربات. ماذا يمكن أن يكون؟ وما الأشياء في كلّ عربة؟) تتلقّى المعلمة الإجابات دون نقد.

تتابع المعلمة السرد: ركبت في هذا القطار شخصيات كثيرة من أفلام الكرتون التي عمل معها، وفي كلّ مرة تركب معه فيها إحدى الشخصيات يشعر القطار بالسعادة. وفي يوم من الأيام قرّر الفيل فوفي أن يركب فيه، فأوضح له توت أنّه ثقيل الوزن، وربما حطّمه (لو كنت أنت مكان ذلك الفيل بم كنت ستفكر؟) هل ستصعد القطار؟ وبأي طريقة ستصعد، ولا تنس أنك ثقيل الوزن.

بعد أن يقدّم الأطفال تخيلاتهم تتابع المعلمة على الشكل الآتي: لقد عرضتم اقتراحات جميلة وممتعة لكن سأحدثكم الآن بما كان يفكر الفيل، إنّ الفيل لم يسمع الكلام وصمّ ركوب القطار رغم أنّه يعلم أنه ليس خفيف الوزن كبقية الشخصيات الكرتونية التي صعدت القطار، وإنّما كان ثقيل الوزن (تخيل ماذا حصل أو حدث عندما صعد فوق القطار)

تترك المعلمة المجال للأطفال لإبداء تخيلاتهم وعرضها، وتكتب على السبورة تلك التخيلات.

تتابع المعلمة سرد القصة للأطفال وتخبرهم: أن القطار توت تحطم وتحول إلى عربات منفصلة، فأخذ يبيكي.

الفيل أراد أن يصلح خطأه (لو كنت أنت مكان الفيل فوفي ماذا ستفعل؟)

بعد أن يقدم الأطفال تخيلاتهم تخبرهم أنهم قدموا عدداً كافياً من التخييلات الممتعة، وتخبرهم: أن الفيل فوفي قرر أن يصلح خطأه، وذلك بعمل قطار جديد.

تخيل المشاكل التي يمكن أن تصادف الفيل فوفي أثناء عمل قطاره الجديد.

كيف يمكن تكييف القطار ليناسب ثقل وزن فوفي. تخيل أكبر عددٍ من البدائل وناقشها، مع مجموعتك.

تتلقى المعلمة إجابات الأطفال دون نقد.

تسأل المعلمة: لو أُتيح لكم أن تتخيلوا القطار بحجم كبيرٍ أو صغيرٍ وتغيروا لونه و أتيح لكم أن تضعوا فيه ما تشاؤون من أشياء.

الآن اغمضوا أعينكم وتخيلوا افتحوا أعينكم.

أعزائي الأطفال اذكروا لي اسم الأشياء التي وضعتها داخل العربات.

تخيلوا الأماكن التي سوف تذهبون إليها في القطار وصفوها لي.

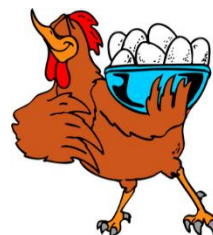
تعرض المعلمة صندوقاً يحتوي الخامات والأدوات، وتوضح أن فوفي سيستخدم محتويات هذا الصندوق في عمل قطارٍ يشبه القطار توت. سنحاول مساعدة فوفي باستخدام الأشياء الموجودة في الصندوق.

تخيل الشكل الذي سيكون عليه القطار، وخطوات التنفيذ.

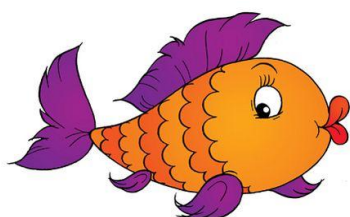
تقسم المعلمة الأطفال مجموعات عملٍ صغيرةٍ لا يزيد عددها عن خمس، وتطلب منهم تصميم قطارٍ مكونٍ من خمس عربات حيث يقوم كلّ طفل بتصميم إحدى العربات (يمكن تقديم المساعدة أثناء جمع العربات إن احتاج الأطفال لذلك بعد شرحهم ما يرغبون به)، ويعطيها رقماً ويضع أشياء تتناظر الرقم الذي اختاره للعربة.

المناقشة: تعطي المعلمة المجال ليصف كلّ طفل في المجموعات العربة، التي قام بتصميمها مع تركيزها على المفاهيم الرياضية: مثل الأرقام والأشياء الموجودة التي تتناظر العدد الموجود على العربة، وتسلسل الأرقام.

التقويم: أحوِّط حول الشكل الخفيف:



أحوِّط حول الشكل الثقيل:



اسم النشاط: لعبة البازل

تمييز بصري

الهدف السلوكي: أن يركّب أجزاء البازل بالشكل الصحيح.

المحتوى الرياضي: (العدد من خلال معرفة عدد أجزاء البازل، الترتيب، الأول، الأخير، السابق، التالي، اللون، الحجم)

الأدوات المستخدمة: صورة مقطّعة إلى أجزاء على شكل بازل للتركيب.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

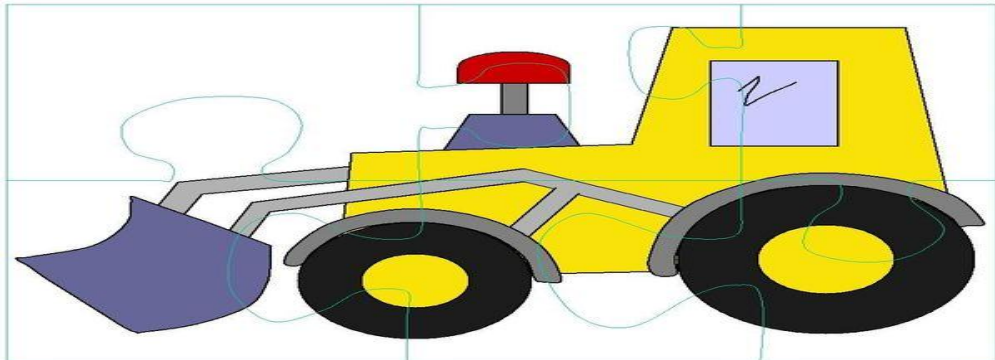
سير النشاط:

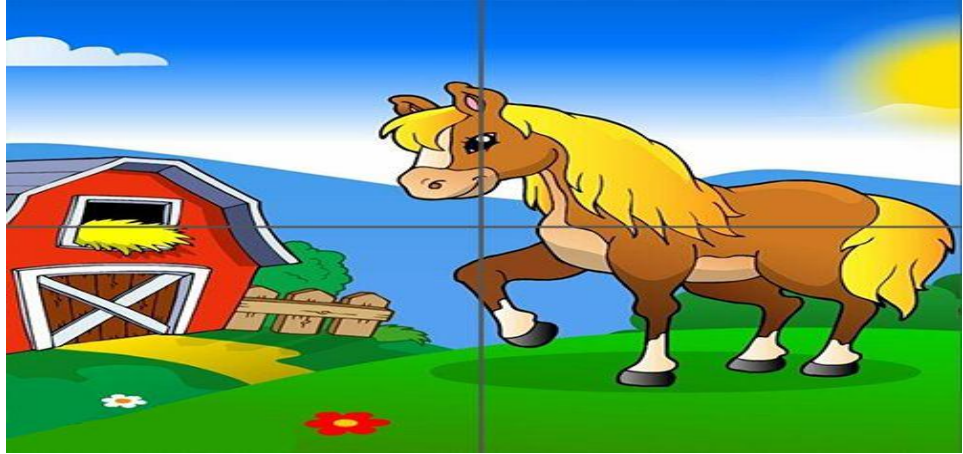
التمهيد والاستثارة: تعرض المعلمة على الأطفال صورة على شكل بازل ورقة عمل رقم 9 (أي بعد أن تقص المعلمة الصور وتلصقها على قطعة كارتون، ثم تقصّها إلى أجزاء على شكل بازل)

التخيل: تطلب المعلمة من الأطفال بعد توزيعهم إلى مجموعات: تركيبها وتسمية الشكل الناتج. (ملاحظة: يمكن للمعلمة توزيع نفس الصورة على جميع الأطفال لتركيبها، أو التنويع في صور التركيب ثم كل طفل يعرض ويناقش الصورة التي قام بتركيبها).

المناقشة: تناقش المعلمة الأطفال في موضوع الصورة التي تم تجميع أجزائها مع التأكيد على المحتوى الرياضي في الصورة (توجيه أسئلة تتوافق مع كل صورة من حيث مثلاً الشكل أو اللون أو العدد أو الحجم)

ورقة عمل 9: تلصق المعلمة نماذج الصور التالية على كارتون وتقوم بقصها كما في الصورة حتى تصبح على شكل أجزاء وتطلب من الطفل تركيب الأجزاء





تميز بصري

اكتشف الشبه والاختلاف

عنوان النشاط

الهدف السلوكي: أن يميز الطفل أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين.

المحتوى الرياضي: الشكل - الحجم - الألوان

الأدوات المستخدمة: ورقة العمل الخاصة بالنشاط، أشغال، كورنيش، أقلام رصاص، ألوان وما يتوفر من خامات متنوعة في ركن الفنون.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

التمهيد والاستثارة: تعطي المعلمة الطفل صورتين متشابهتين كما في ورقة العمل رقم (10)، وتسأل عن فكرة الصورة ومضمونها، وتركز على المفاهيم الرياضية في الصورة، ثم تقول للطفل: الصورتان متشابهتان والمطلوب التعديل على إحداها لتصبح مختلفة عن الأخرى حيث يمكن التعديل على الخواص مثل، الشكل، واللون، والحجم، أو أي شيء تراه مناسباً.

التخيل: تخيل مجموعة من الأشياء (فكرة - أداة - أمر - شيء) يمكن أن تعدله على الصورة

ما الطريقة أو الطرائق التي يمكن استخدامها في التعديل على هذه الصورة؟

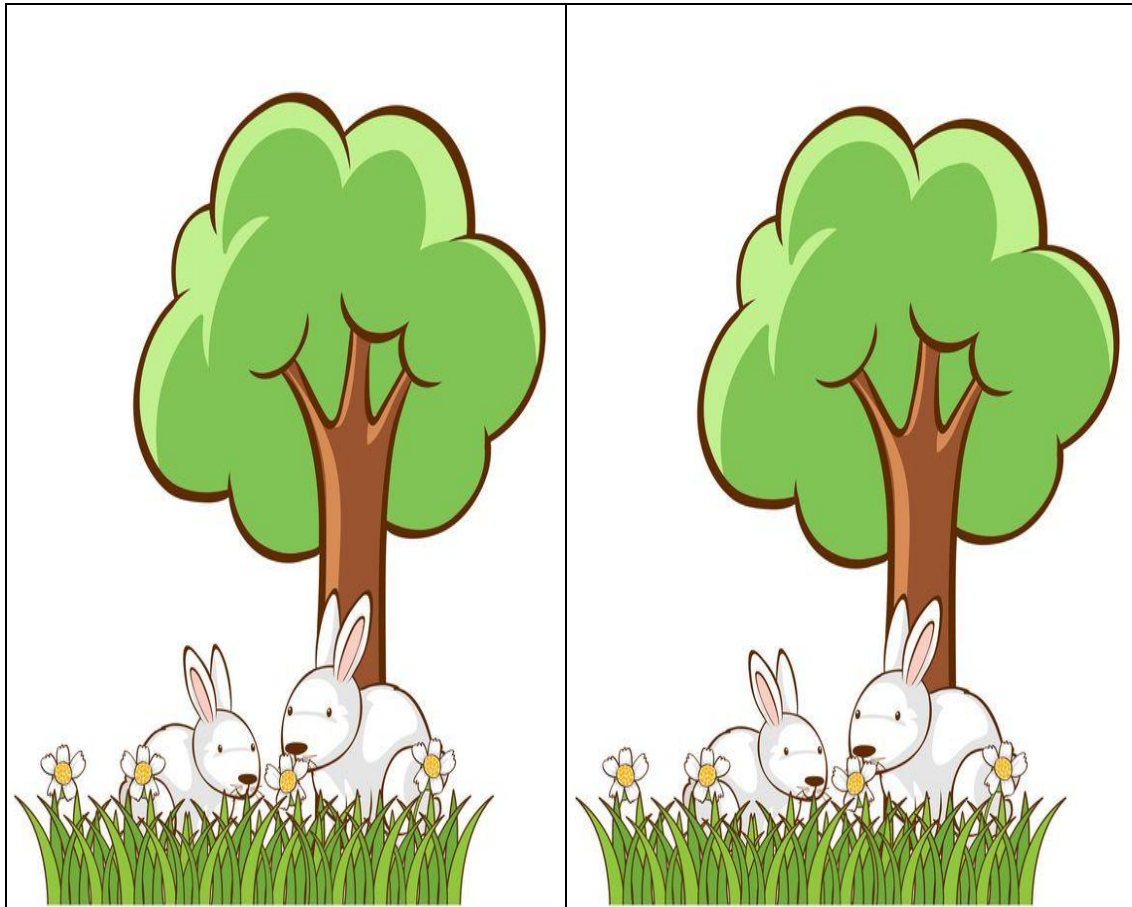
ثم تشجع الطفل على توليد أكبر عدد من الاستجابات التخيلية الابتكارية والتعديل على الصورة بالطريقة التي يفضلها بحيث يرسم، أو يضيف، أو يعدل على الصورة ليجعل فيها شيئاً جديداً غير موجود مسبقاً باستخدام خامات وأدوات متنوعة كالألوان، والقص، واللصق، والأشغال، وبقية الخامات المتوفرة والمتاحة في ركن الفنون مع مراعاة شروط ومعايير السلامة والأمان في الأدوات المستخدمة.

المناقشة: يقوم كل طفل بعرض الصورة التي قام بتعديلها ووصفها، واستخراج الاختلاف بينها وبين الصورة التي لم يعدل عليها

التقويم: أقرن بين كل صورتين، وأحدد أوجه الشبه والاختلاف.



ورقة عمل 10: لاحظ الصورتين في الأسفل إنهما متشابهتان. والمطلوب التعديل على إحدى الصورتين فقط لتصبح مختلفة عن الصورة الأخرى. استخدم الخامات التي تراها مناسبة ثم اجر التعديلات.



ماذا يحدث لو تغير لون الصورة إلى؟

تمييز بصري

الهدف السلوكي: أن يميّز الطفل الألوان.

أن يلوّن الطفل الشجرة.

مكان النشاط : قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

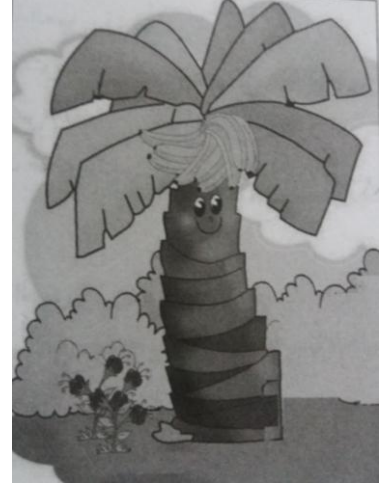
التمهيد والاستثارة: تعرض المعلمة على الأطفال (صورة لشجرة الموز وتساءل من منكم شاهدها؟ وأين وماذا يعرف عنها؟) تستمع المعلمة لإجابات الأطفال وتعلّق عليها.



بعد الاستماع لإجابات الأطفال تعرض المعلمة صوراً أخرى لشجرة الموز، وتشجع الأطفال على وصفها، وتخيل سبب سعادتها، والفكرة التي تعبّر عنها الصور، مع التأكيد على مفاهيم الحجم، العدد، الألوان، العلاقات المكانية (فوق، تحت).

ثمّ تسأل: كم عدد الأزهار في الصورة؟

ما لون أوراق شجرة الموز؟



التخيل: تشجع المعلمة الأطفال على تخيل وتنبؤ الأشياء، التي سيفعلها الغراب الموجود في الصورة، وتوليد أكبر عدد من التخيلات والمبررات لإجاباتهم دون تقييد أو نقد.

تقول مثلاً: لقد عرضتم تخيلاتٍ واقتراحاتٍ وتنبؤاتٍ جميلةً وممتعةً، ثم تعرض صورة أخرى وتشجع الأطفال على وصفها وربط العلاقة بينها وبين ما حدث في الصورة السابقة.

توضح المعلمة للأطفال بعد الاستماع لإجاباتهم أنّ شجرة الموز أرادت أن تغير لونها الذي ملّت منه وطلبت من الغراب مساعدتها فاختار الغراب أن يطيها باللون الأسود.

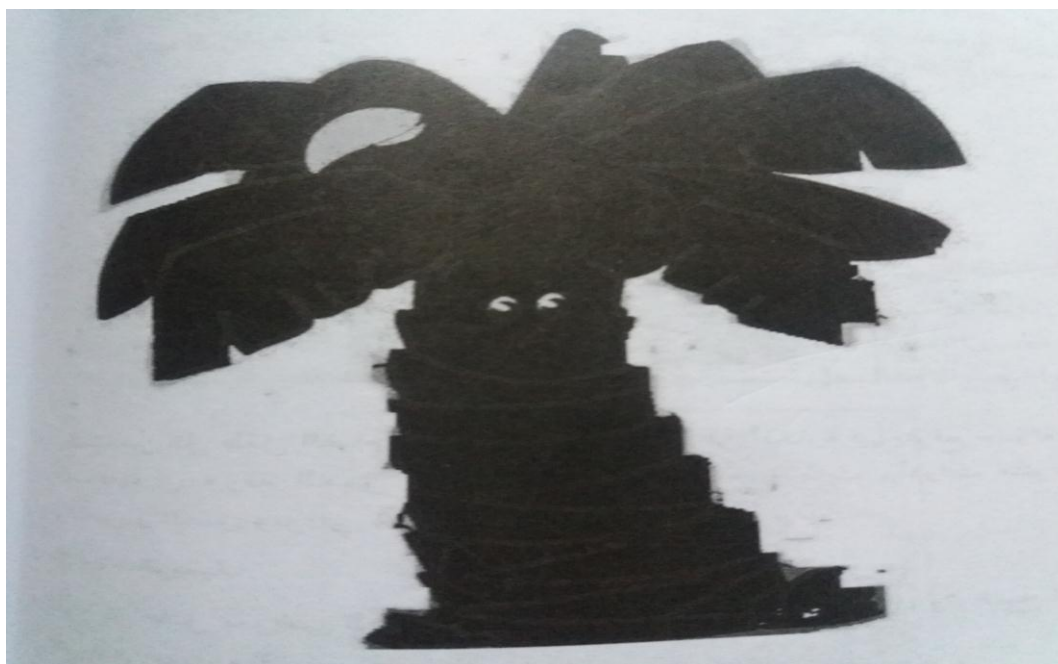
ماذا لو كنت مكان ذلك الغراب، وطلبت منك شجرة الموز مساعدتها؟ أي لون ستختار أن تطيها أو تلونها به أو تغير لونها إليه؟ (التأكيد على الألوان التي اختارها الأطفال وتسميتها).

توزّع المعلمة على الأطفال ورقة عملٍ رقم (11) لتصميم صورةٍ تعبر عن تخيلاتهم فيما يتوقعون حدوثه لشجرة الموز باستخدام خاماتٍ وأدواتٍ متنوعةٍ (كالألوان، والقص، واللصق، وبقية الخامات المتاحة في ركن الفنون).

المناقشة: تطلب من كل طفل عرض الصورة التي قام بتصميمها، ووصف تخيلاته وتوضيحها، ومناقشته حول تصوره من حيث الأشياء الموجودة بها، والتي جعلتها تعبر عن الفكرة أكثر، والأشياء التي يمكن إضافتها أو حذفها لتصبح معبرة عن الفكرة أكثر، والطريقة التي يمكن بها أن تقوم بتصميم هذه الصورة إذا ما طلب منه تصميمها مرة ثانية.

التقويم:

ورقة عمل 11: أكمل الصورة لتعبر عن تخيلاتك فيما تتوقع حدوثه لشجرة الموز بعد تغيير لونها إلى اللون الأسود.



تميز بصري مفاهيم القياس

نشاط أكبر وأصغر

توسيع مادة قصصية بتخيّل أحداثها

الهدف السلوكي: أن يميز الطفل الأشياء وفقاً لكبر حجمها.

أن يميز الطفل الأشياء وفقاً لصغر حجمها.

المحتوى الرياضي: مفاهيم الحجم (كبير/ صغير).

مكان النشاط : قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

تسرد المعلمة على الأطفال أحداث القصة (وتسأل المعلمة الأطفال قبل كلّ حدث بعض الأسئلة بهدف إعطاء أكبر عدد من الأحداث للقصة (الطلاقة التخيلية)، وإعطاء أكبر عدد من الأحداث المتنوعة (المرونة التخيلية)، وإعطاء أكبر عدد من الأحداث التي لم يفكر فيها غيره (الأصالة التخيلية).

كان الفيل الكبير بان، والأرنب الصغير سهام صديقين مع أنه كان كبيراً جداً وهي كانت صغيرة جداً. كان كل منهما يسابق الآخر. كانا يلعبان لعبة الغميضة، وكانا يأكلان التفاح معاً، ويتناولان عصير البرتقال، كان بان يقطف التفاح من أعلى الشجرة ويعطيه لسهام (تخيل أشياء أخرى يستطيع الفيل الكبير بان أن يقوم بها من أجل الأرنب الصغيرة سهام) تتلقى المعلمة الإجابات دون نقد.

وتتابع كانت سهام تقطف الفطر المخبأ بين العشب وتعطيه لبان (تخيل أشياء أخرى تستطيع الأرنب الصغيرة سهام أن تقوم بها من أجل الفيل الكبير بان)

ذات يوم دعت الأرنب الصغيرة "سهام" "بان" إلى منزلها لتناول فطيرة التفاح (تخيّل ماذا حدث مع الفيل الكبير بان). تتلقى المعلمة تخيلات الأطفال دون نقد وتؤكد على المفاهيم الرياضية (أكبر من/ أصغر من/ حجم المنزل والأشياء مقارنة بحجم كل من سهام وبان)، وتقول ما حدث أنّ خرطوم الفيل الكبير بان كان يستطيع دخول المنزل.



وفي اليوم التالي دعا بان الفيل الكبير سهام إلى منزله لتناول حساء "شورية الفطر" (تخيل ماذا حدث مع الأرنب الصغيرة سهام؟) تتلقى المعلمة تخیلات الأطفال دون نقد مع التأكيد على المفاهيم الرياضية (أكبر من/ أصغر من/ حجم المنزل والأشياء مقارنة مع حجم كل من بان وسهام) وتخبرهم أن سهام لم تستطع الجلوس على الكرسي المرتفع.



بعد ما حدث مع بان "الفيل الكبير" وسهام الأرنب الصغيرة، لو كنت وأحد أصدقائك مكانهما ماذا تتصرف؟ بعد الاستماع لإجابات الأطفال دون نقدها. تخبرهم ما حدث بعد ذلك بين بان وسهام بأن كل منهما غضب على الآخر، وقررا عدم اللعب معاً، وفي المساء عندما ذهبا إلى النوم جاءت أميرة الأمنيات، وأخبرتتهما أنها قادرة على تحقيق أمنية واحدة فقط لكل منهما (فكر بان في أمنية تخيل ماذا يمكن أن تكون؟)، (فكرت سهام في أمنية تخيل ماذا يمكن أن تكون؟)



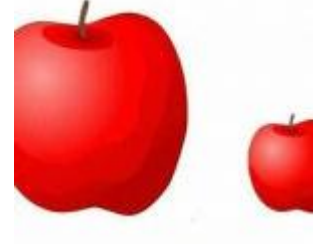
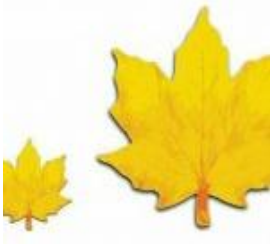
بعد تلقي الإجابات تخبر المعلمة الأطفال أن أمنية كل من بان وسهام أن يصير كل منهما بحجم صاحبه (مع التركيز على مفاهيم الحجم من خلال سؤالها كيف كان حجم الفيل؟ وكيف أصبح بعد تحقيق أمنيته؟ وكيف كان حجم الأرنب الصغيرة سهام؟ وكيف أصبح بعد تحقيق أمنيتها) لمّا رأى أحدهما الآخر (تخيل ماذا حدث). بعد تلقي الإجابات تتابع: قفزا من فرحهما لعباً معاً، وتسابقاً معاً وشرباً العصير، وفي اليوم التالي زال مفعول الأمنية، وعاد كل منهما إلى حجمه الطبيعي. الشيء الوحيد الذي لم يتغير هو صداقتهما.

التقويم:

أميّز الحيوان الصغير الحجم في الصور وأحوطه بدائرة:



أميّز الشيء الكبير الحجم في الصورة وأحوطه بدائرة:



عنوان النشاط مخزن الدب

تمييز بصري

الهدف السلوكي : أن يميّز الأشياء وفقاً للحجم.

أن يميّز الأشياء وفقاً للون.

أن يميّز الأشياء وفقاً للشكل.

استرجاع أسماء الأشياء (الخضار أو الفواكه)

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

استعداداً لمواجهة برد الشتاء جمع الدبّ دعبول الكثير من أنواع الأطعمة (مختلفة الألوان، والأحجام) وأراد وضعها جميعها في مخزنه في جوف شجرة ولكنّ المخزن لم يتسع لهذه الكميّة من الأطعمة.

توجه المعلمة أسئلةً تخيليّة للأطفال (تخيل كيف يمكن إعادة ترتيب مخزن الدب؟) وكيف ستساعده على وضع الأطعمة في مخزنه؟ (الأسئلة الفرعية للوصول إلى الأسئلة الأساسية، وربطها بمفهوم إدراكي بصريّ)، ثم تهىء المعلمة الأطفال لنشاط تخيليّ بمقدمة تبين لهم فيها أنهم سيقومون بتنفيذ نشاطٍ ممتعٍ يحتاج إلى هدوء تامّ وأنهم سيقومون بإغماض أعينهم، وتخيل ما ستقرؤه المعلمة عليهم، ويتوجب عليهم الإصغاء، والتركيز وأنهم إذا ما فعلوا ذلك سيستمتعون كثيراً.

بعد ذلك تبدأ المعلمة بالنشاط التخيليّ التحضيريّ بهدف تنقية ذهن الطفل، وتهيئته للنشاط التخيليّ الرئيسيّ

خذ نفساً طويلاً

أغلق عينيك .. تخيل مثلثاً أحمر اللون ..أصبح لونه أبيض .. أصبح لونه أزرق .. أصبح لونه أخضر .. افتح عينيك

تسأل المعلمة الأطفال بصورة مختصرة الأسئلة التالية دون إسهاب فيها كثيراً لإتاحة الفرصة للنشاط الرئيسي:

كيف رأيت المثلث؟

هل كان كبيراً أم صغيراً؟

هل رأيت كل الألوان؟

تطبق المعلمة النشاط التخيليّ الرئيسيّ: خذ نفساً عميقاً .. أغلق عينيك .. تخيل أنك تسافر إلى المكان الذي يعيش فيه الدبّ دعبول .. تخيل أنك خلّقت .. وخلّقت عالياً .. تخيل أنك دخلت مخزن الدبّ

دعبول .. اتجه إلى حيث وضع دعبول وصديقه القرد الفواكه .. انظر إلى البرتقال .. المكان مفعم برائحة السمك .. الجزر مصفوف بطريقة غير منتظمة .. تحرّك نحو الأمام .. أنت تتحرك وتتحرك الآن .. اتجه إلى حيث يوجد الخس .. ابدأ بحساب عدد الملفوف بجواره .. إنها ملفوفة كبيرة الحجم .. احملها .. أنت ترفعها وترفعها عن الأرض .. اتركها وابحث عن الأصغر حجماً .. أنت تبحث وتبحث الآن .. ضع الخيار كله في السلّة الكبيرة .. انظر حولك .. انظر وانظر .. تعرّف الأطعمة الموجودة في مخزن دعبول .. أنت تناقش دعبول وصديقه القرد في طريقة فرز الأطعمة .. ماذا لو فرزنا الأطعمة بحسب أشكالها .. شكل كلّ منها يختلف عن الآخر .. فكّرت وفكّرت في طريقة فرز أخرى .. أنت تفكّر .. وتفكّر وضعت جميع الخضر الكبيرة معاً .. و البسكويتات المربّعة والدائرية معاً .. جرّبت كل الطرائق للفرز .. أنهيت العمل مع دعبول وصديقه القرد .. افتح عينيك انتهت الرحلة.

تسأل المعلمة كيف كان شعورك وأنت تسافر إلى حيث يعيش الدب؟ كيف كانت الأماكن التي مررت بها؟ كل كيف كان حجمك؟ عندما وصلت إلى منزل الدبّ كيف كان استقباله لك؟ صف شكل كل من الدبّ دعبول وصديقه القرد كيف كانا؟

تقسم المعلمة الأطفال مجموعات عمل ولكل مجموعة قائدٌ، وتطلب منهم أن يقدّموا تصوّراً لمخزنٍ جديد للدبّ، وكيف أعيد ترتيبه وفرز جميع الأطعمة فيه.

تعرض كلّ مجموعة عملها، وتسأل الأطفال كيف حلّتم مشكلة مخزن الدبّ؟ مع التركيز على العبارات والمفاهيم الرياضية المتعلقة بالعلاقات المكانية في إعادة ترتيب الأشياء، ومواضع الأطعمة، والحجوم، والأشكال.

اذكر الأطعمة التي قام الدبّ بتجميعها.

كيف رتبتم أو فرزتم الأطعمة؟

ما الذي كان أكبرها حجماً؟

ما الذي كان أصغرها حجماً؟

ما الذي كان أكثرها عدداً؟

ما الذي كان منها الأثقل؟

ما الذي كان منها الأخف وزناً؟

هل هناك أطعمة لم تتناسب مع البقية؟ ما هي؟

ما ألوان الأطعمة التي جمعها الدبّ؟

ورقة عمل رقم (12):

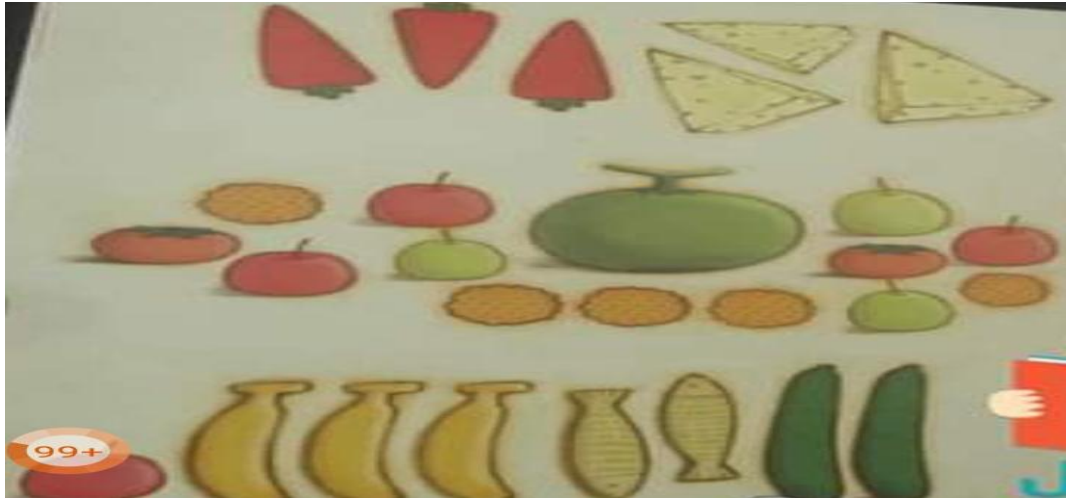
وضع الدبّ دعبول جميع الخضر الكبيرة معاً بالتساوي لكنّ صديقه القرد المحتال أخذ بعضها، ووضع مكانها أطعمة أخرى. هل يمكنك معرفة الأطعمة التي وضعها القرد؟



جمع دعبول كل البسكويتات المربعة والدائرية ووضعها معاً ولكن مرة أخرى احتال القرد عليه فأخذ بسكوته ووضع مكانها غرضاً آخر. هل بإمكانك إيجاد هذا الغرض؟



هناك أطعمة لا تناسب بقية الأطعمة، هل تعرف أيّاً منها؟ أحوطها بدائرة.



تمييز بصري الأشكال الهندسية مدينة الأشكال الهندسية

الهدف السلوكي: أن يميّز الطفل شكل المربع.

أن يميّز الطفل شكل المستطيل.

أن يميّز الطفل شكل الدائرة.

أن يميّز الطفل شكل المثلث.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط :

تسرد المعلمة على الأطفال قصّة كالتالي: كان يا مكان في قديم الزمان مجموعة تدعى الأشكال الهندسية، وكانت هذه الأشكال الهندسية تعيش في مدينة جميلة فيها بيوت أربعة كبيرة البيت الأول: هو البيت الدائري، والذي يعيش فيه كلّ ما هو دائري سواء أكان صغيراً أم كبير الحجم وأوله الدوائر (فكر في أكبر عدد ممكن من الأشياء المختلفة والمتنوعة الدائرية الشكل، التي يمكن أن تعيش في هذا المنزل. تتلقى المعلمة إجابات الأطفال وتسجلها وتناقش الأطفال، وتساءل: هل كلّ الأشياء الدائرية التي ذكرت في نفس الحجم؟ هل هناك دوائر صغيرة وأخرى كبيرة؟

تتابع المعلمة سردها القصصي، وتقول: البيت الثاني هو البيت المثلث: والذي يعيش فيه كلّ ما هو مثلث سواء أكان صغيراً أم كبيراً (فكر في أكبر عدد ممكن من الأشياء المثلثة الشكل التي تعتقد أنها يمكن أن تعيش أو تتواجد في بيت المثلث) تخيل شكل المنزل المثلث، وارسمه ارسماً بجواره الأشياء المثلثة الشكل التي فكرت فيها.

تتابع المعلمة أما الأشكال المربعة فتعيش في البيت الثالث: وهو البيت المربع الأنيق (فكر في أكبر عدد ممكن من الأشياء المربعة الشكل التي تعتقد أنها يمكن أن تعيش أو تتواجد في بيت المربع)

تتابع المعلمة كان يسكن بقرب أو بجوار بيت المربعات عائلة المستطيلات المختلفة الأحجام، وفي بيتها المستطيل الطويل، والقصير، والصغير، والكبير (فكر في أكبر عدد ممكن من الأشياء المستطيلة الشكل

التي تعتقد أنها يمكن أن تعيش أو تتواجد في البيت المستطيل). تخيل شكله، وارسمه، وارسم في جواره بعض الأشياء المستطيلة التي فكرت فيها.

تسأل المعلمة الأطفال: لو كانت مدينة الأشكال الهندسية التي تحدثنا عنها موجودة في عالمنا، كيف تتخيلها أنت؟ وأي منزل أشكال تختار لتعيش فيه؟ لو كانت الأشكال الهندسية تعيش معنا الآن بأحجامها المختلفة كيف سيصل كل شكل إلى منزله؟

كيف يمكن أن يستخدم وسائل النقل؟

ما الذي سيفكر فيه أهلك؟

كيف سيحضر دروسه مثلاً، وكيف سيأكل، ويشرب، وينظف أسنانه؟

(حاولي الحصول على عدة إجابات من الطفل نفسه وسجلي الإجابات وحتى التي تبدو غير موفقة ثم تابعي لقد اقترحت عدداً كافياً من المقترحات الممتعة)

تتابع المعلمة في ذات صباح استيقظت الأشكال الهندسية من نومها، وفوجئت بكومة كبيرة من التراب قد سدّت الطريق. فكّر الجميع في حلّ لإزاحة التربة، فقالت الدائرة لا تقلقوا الحل عندي سأقوم بإزاحتها وتدحرجت فوق التربة ذهاباً وإياباً محاولاً بعثرتها ولكن لم تستطع إزاحة ولو ذرة ترابٍ منها. تقدم المثلث وهو يقول: ابتعدوا أنا من سيزرع هذه الكومة، واستلقى على التراب وأخذ يتأرجح لينثره عالياً، ولكنّ التراب سقط فوقه وغطّاه أسرعت الأشكال الهندسية في انتشار المثلث من بين الركام، وفشلت المحاولة، وتقدّم المربع وتكررت القصة نفسها، وأما المستطيل فقد تقدم نافخاً عضلاته، وحاول لفّ نفسه لجعل التراب بين ثناياه وأضلاعه، ولكنّ التراب كان يدخل من الفوهة العلوية ويتسرب من الفوهة السفلية

المطلوب: أن تتخيل نفسك الشكل الهندسي الذي تختاره، وبأي حجم تراه مناسباً، وتتناقش مع أفراد مجموعتك لتتوصلوا إلى حلّ جديد ومختلف لم تفكر فيه الأشكال الهندسية من قبل لإنقاذهم من الورطة.

ناقش مجموعتك في تخيلاتهم، ونفّذوا ما اتفقتم عليه من حلّ نهائي.

تخبرهم المعلمة بعد الاستماع إليهم بأحد الحلول، وهو إنّ الأشكال الهندسية تمسك بعضها البعض بقوة، وتشكّل آلة قوية تعمل على إزاحة التربة، وفتح الشارع.

تمييز بصري/ قصصي - فني (التشكيل)

اصنع عقدك

اسم النشاط

الأهداف السلوكية: أن يصمّم الطفل نمطاً وفقاً للون.

أن يصمّم الطفل نمطاً وفقاً للشكل.

أن يميّز الطفل الألوان.

أن يميّز الطفل الحجم.

المحتوى الرياضي: الألوان، الأشكال، الحجم، الأنماط، العدّ التسلسلي.

الأدوات المستخدمة: خاماتٌ متنوعةٌ حسب ما يتوفر في ركن الفنون (خرز بأشكالٍ وألوانٍ مختلفة)

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

تسرد المعلمة على الأطفال قصّة القنفذ لولو، فتقول: كان لولو القنفذ الصغير يعيش وحيداً ابتعدت عنه

كلّ الحيوانات (تخيل السبب الذي جعل كلّ الحيوانات تبتعد عنه)

تعطي المعلمة مجالاً للأطفال للتفكير، ثمّ تتلقّى الإجابات.

وتعرض على الأطفال صورة القنفذ، وتتابع كان وحيداً بسبب الشوك الموجود على جسده، فابتعدت عنه

الحيوانات.



كان القنفذ لولو يتدحرج كلّ يومٍ في الحقول بعض الوقت، وبعد عودته إلى البيت يتناول طعامه وحيداً، وذات يومٍ نظر إلى طعامه، ولاحظ أنّ شكله يشبه خرزاتٍ خضراءٍ وحمراءٍ كبيرةً وصغيرةً جمع لولو الحَبَّاتِ كلّها، ووضعها حول عنقه، فقد كان لولو موهوباً وبارعاً في عمل أنماطٍ مختلفة من العقود، وذات مرّة صنع عقداً لأمه في عيد ميلادها، وخبأه حتّى عودتها من السفر، وقد استعمل خرزةً زرقاءً ثمّ خرزةً حمراءً ثمّ خرزةً حمراء، ثمّ خرزةً صفراء، وكرّر النمط ذاته، ثمّ قام بصنع عقدٍ آخر مستعملاً نفس الألوان، ولكن عوضاً عن الخرزات الدائرية استعمل خرزاتٍ مكعبة، وفي إحدى المرات استعمل خرزتين دائريتين من لونٍ واحدٍ، ثمّ اثنتين من لون آخر مكرراً نفس النمط والألوان.

خرج لولو في الصباح من بيته، ثمّ أظهر عقده، فلاحظت الحيوانات جميعها أن لولو يبدو مرتباً وأنيقاً ولاحظ لولو أنّ كلّ الحيوانات الصغيرة تبتسم له وتقرب منه بسرور، وعندما قفزت إحدى الحيوانات لتتخطى إلى العقد تعثّرت وسقطت، فقطعت خيط العقد، وانفطرت حَبَّاته. وقفت الحيوانات مذهولة، وبكت البطة من شعورها بالخجل، فقرر القنفذ اصطحاب الحيوانات لتقطف الخرزات الحمراء والخضراء والصفراء، ويعلمها صناعة العقود بأنماطٍ وتسلسلٍ مختلفٍ للشكل و اللون.

والمطلوب منك بالتعاون مع مجموعتك: صنع عقد المجموعة مستعملاً نمطاً وتسلسلاً مختلفاً للألوان والأشكال مستخدماً الأدوات في الصندوق.

تعطي المعلمة وقتاً للأطفال للمناقشة، وتصميم العقد .

تقوم كل مجموعة بعرض العقد الذي قامت بتصميمه، ووصفه، وتوضيح النمط والألوان والأشكال التي استخدمتها (مع التركيز على المحتوى الرياضي كم لون استخدمتم؟ ماهي الألوان التي استخدمتها المجموعة؟ كم عدد الخرزات في العقد مثلاً؟ عدّ بتسلسل الخرزات وغيرها من أسئلة.

التقويم : وضعت الحيوانات الصغيرة عقوداً جميلة ملونة بعد أن تعلمت صناعتها من صديقها القنفذ

انظر إلى الصور جيداً هل باستطاعتك تحديد الفروقات بين العقود التي تتقلدها الحيوانات؟



ألاحظ النمط، ثم اختر ما يجب وضعه مكان العلامة الحمراء.



جلسة تنفيذ أنشطة التخيل الرياضية لتنمية الإدراك البصري في مجال الشكل والأرضية

الأهداف التعليمية للجلسة أن تكون المعلمة قادرة على أن:

تسمي المهارات الفرعية للإدراك البصري في مجال الشكل والأرضية.

تقترح نشاطاً في مجال الشكل والأرضية.

تنفذ أنشطة مجال الشكل والأرضية بمفردها.

تستخدم أدوات تنفيذ الأنشطة.

أسلوب تدريب الجلسات: عمل المجموعات.

أدوات التدريب: محددة ضمن كل نشاط.

إجراءات الجلسة: توزع المدرّبة المعلمات إلى مجموعات في كلّ مجموعة 4-5 معلمات.

وتوزع الصور والأدوات حسب كلّ نشاط، ثمّ تنفّذ النشاط أمام المعلمّات موضحةً نوع النشاط والمهارة الإدراكية البصرية التي يُميّها عند الطفل، وتتيح الفرصة للمعلمات لتنفيذ النشاط بأنفسهن.

التقويم: فكّري في نشاطٍ تخيليٍّ بالأنشطة القصصية يخدم مهارة الشكل والأرضية، ثمّ اكتبِي فكرته ومراحله، واعرضيه على المجموعة، وناقشيه مع المدرّبة وزميلاتك.

الشكل والأرضية / قصصي - فني

الأدوات المتعاونة

عنوان النشاط

الهدف السلوكي: أن يستخرج الطفل الشكل أياً كان من الخلفية المرسوم عليها.

المحتوى الرياضي: (العدد من خلال معرفة عدد أجزاء البازل، الترتيب، الأول، الأخير، السابق، التالي، اللون، الحجم)

الأدوات المستخدمة: ألوان، مقصات، أوهو، أو مادة لاصقة، أوراق بيضاء A4.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

تبدأ المعلمة سرد أحداث القصة بأسلوب مشوق وجذاب، وتقول: وقفت الورقة البيضاء التي تشبه شكل المستطيل حزينة؛ لأنها خالية ولا يوجد بها أي شيء، ففكر قلم الألوان والمقص والمادة اللاصقة في عمل شيء يجعل الورقة البيضاء سعيدة وقرر كل منهم أن يقوم بعمل شيء معين ويرى النتيجة.

حاول أن تفكر في جميع الأشياء المختلفة والمتنوعة التي قام بها كل من الألوان والمقص والمادة اللاصقة لجعل الورقة البيضاء سعيدة، والتي لم تخطر في بال أحد من زملائك.

ثم تقول: لقد عرضتم اقتراحات جميلة وممتعة، وسأحدثكم بما كانوا يفكرون به.

القلم قام برسم وتلوين شكل له عيان وفم مبتسم على الورقة كما قام برسم يدين ورجلين صغيرين، ثم قام المقص بالقص حول الأشكال التي رسمها القلم، وقامت المادة اللاصقة بلصق اليدين والرجلين في مآكنهما، وفي النهاية أصبحت الورقة عروسة ملونة جميلة مبتسمة، ثم شكرت الأدوات الثلاثة على مساعدتها.

تسأل المعلمة: هل هناك تحسينات أخرى تحب أن تضيفها؛ إذ كانت هناك تحسينات في ذهنك أدخلها على الورقة.

هيا بنا نجرب هذه الفكرة في خيالنا.

تخيّل أن الورقة البيضاء موجودةً أمامك على المقعد، ثم قم بفحصها.

و تخيّل أن لونها أحمر الآن.

اجعل لونها أخضر.

اجعل لونها أصفر.

باستخدامنا لخيالنا نتخيّل ونفعل أشياء كثيرةً رائعةً بالورقة.

اجعلها في الحجم الذي تريده.

فكر في أكبر عددٍ من الأشياء التي يمكن أن تصنعها باستخدام الورقة.

تتلقّى المعلّمة الإجابات.

وجدت الأدوات الثلاثة بطاقات أعداد من 1-5 في الصندوق، وفكرت أن تحوّل أشكال الأعداد الخمسة

إلى رسوم ملوّنة كما فعلت مع الورقة وتلصقها على الأرضية البيضاء للورقة.

حاول مساعدة الأدوات الثلاثة من خلال تخيّل الشكل الذي سيكون عليه كلّ رقمٍ مع خطوات التنفيذ

ما الذي فكرت فيه وتخيّلته (قبل أو أثناء، وبعد القيام بتصميم أشكال مختلفة من الأرقام؟، واختيار

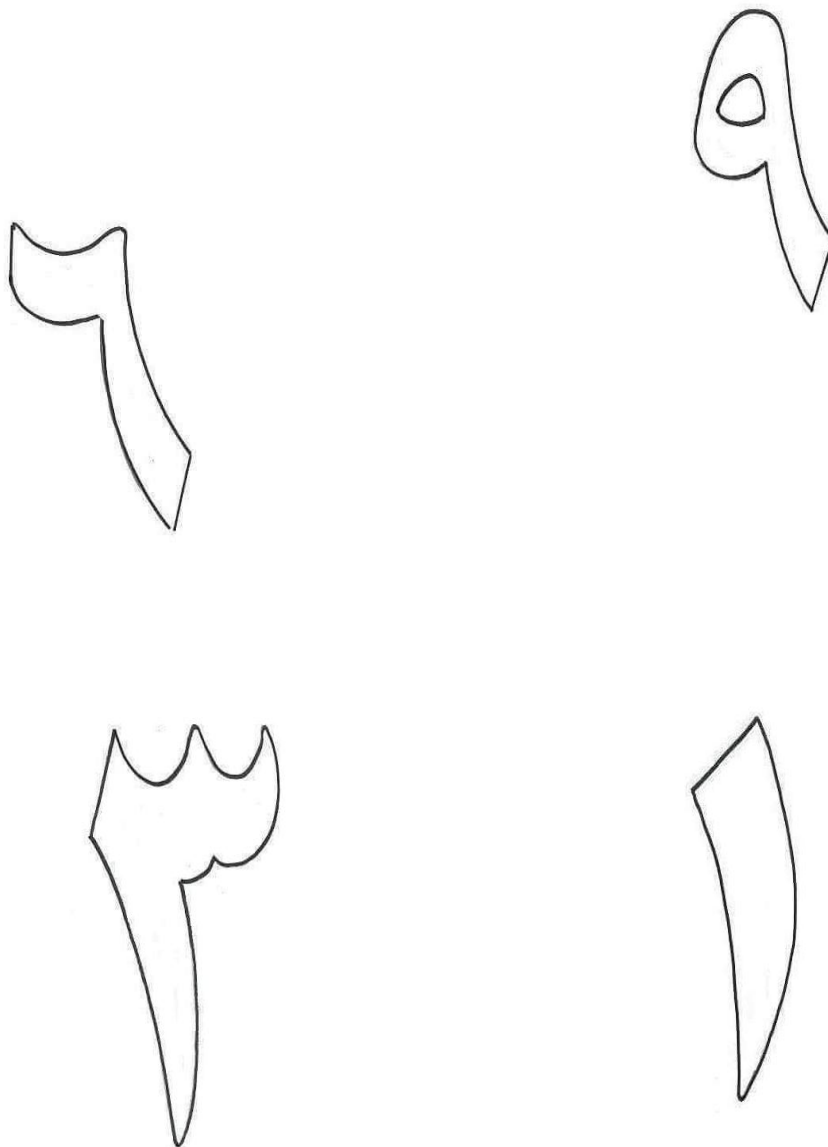
الخامات والأدوات التي استخدمتها).

وضّح الأشياء التي تمّت إضافتها لما سبق تحديده في الخطّة.

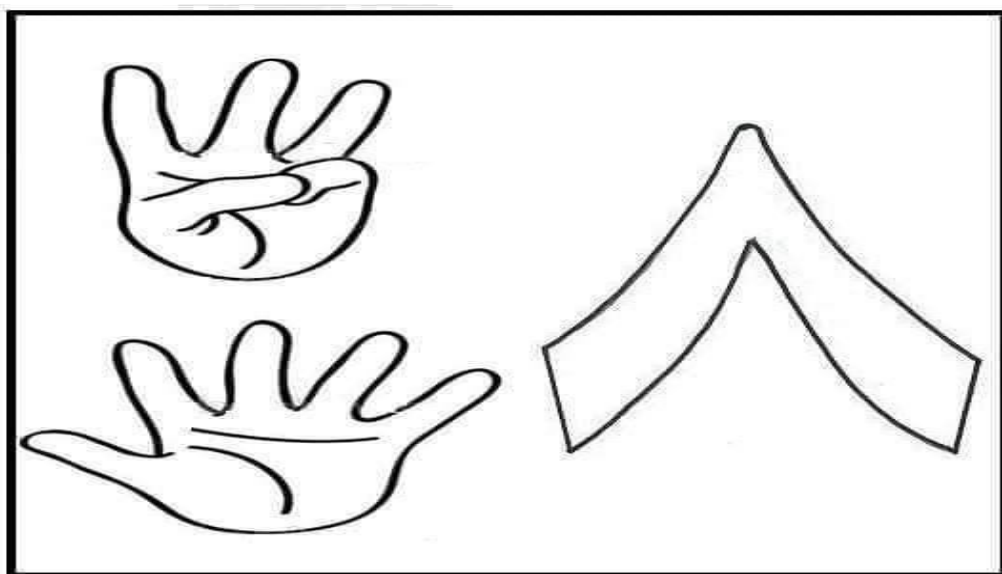
ثم قم بلصق الشكل الذي أنجزته على أرضيّة الورقة البيضاء لجعلها سعيدة، وهكذا تستطيع أن تجعلها

سعيدة دائماً بأن ترسم أشكالاً مختلفةً وتلصقها على أرضيتها.

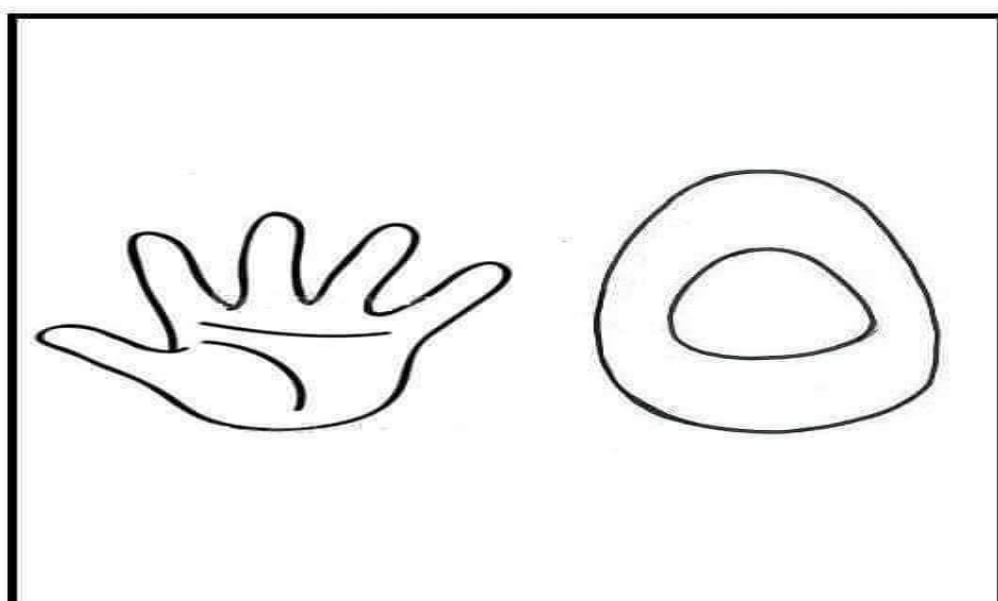
ورقة عمل 13: حوّل شكل الأعداد التالية إلى شكل شجرة تفاح على أن تحمل الشجرة تفاحاً يمثل الرقم



التقويم: استخرج من أرضية الصورة الرقم الموجود، ثم اكتبه بين القوسين تحت الصورة.



(.....)



(.....)

الشكل والأرضية

كتاب المقارنات/ صمم كتابك

عنوان النشاط

الأهداف السلوكية: أن يستخرج شكلاً ما من الخلفية.

أن يميّز شيئاً محدداً من الكلّ في الخلفية.

أن يستخرج شكلاً مطابقاً لشكل ما في الخلفية.

مفاهيم القياس: (الحجم: كبير / صغير - الطول: طويل /قصير - السعة: ممتلئ/ فارغ- القياس خفيف / ثقيل)

سير النشاط:

كان أحمد يشاهد الصور الموجودة في الكتاب، وكانت كلّ صفحة تحوي صورتين لأحد المقارنات (طويل وبجانبه صورة لشيء أقصر).



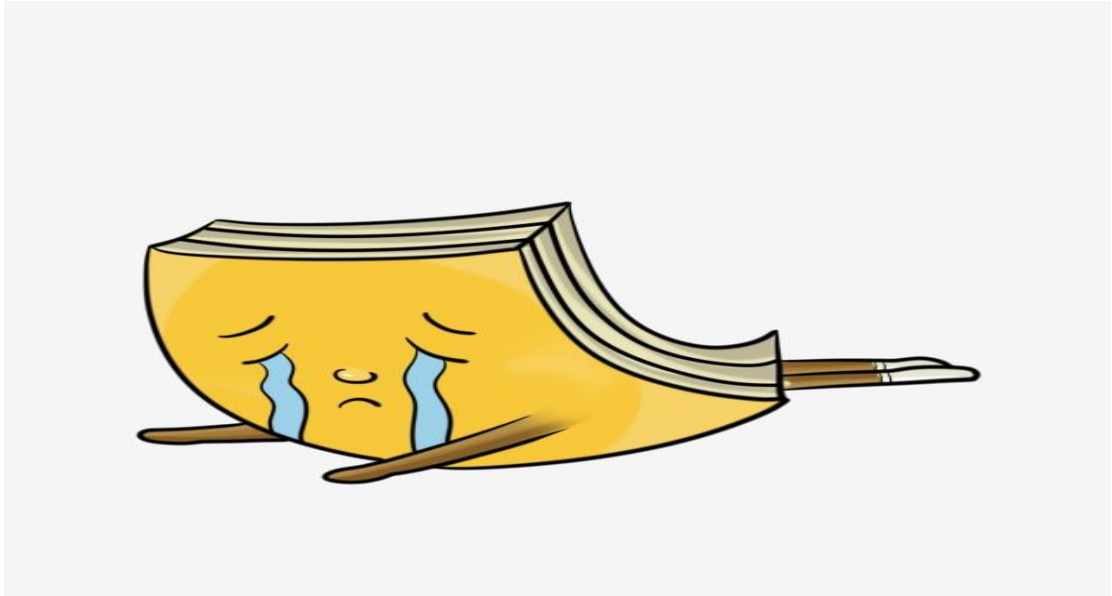
كان أحمد سعيداً؛ لأنه تعرّف على صورٍ لأشياءٍ موجودةٍ حوله تتضمن بعض المقارنات، وفي اليوم التالي فتح أحمد الكتاب مرّةً ثانيةً، فوجده مختلفاً.

تخيّل الأشياء التي حدثت، وجعلت الكتاب مختلفاً. وجد في كل صفحة صورة الزرافة وبجانبها صور تحتوي على أشكال وخلفيات أخرى.

دهش أحمد، فأوضحت له الزرافة أنها قررت أن يكون هذا الكتاب كله مقارناتٍ عنها وحدها وأن تضع صورتها فوق الصور الأخرى في جميع صفحات الكتاب.

تضايق أحمد، وأوضح للزرافة أن الكتاب بهذا الشكل أصبح به أشياء خاطئة، وبناءً على ذلك لن يفتح هذا الكتاب مرة أخرى، فأغلق أحمد الكتاب على صورة الزرافة، التي أصبحت حزينة بعدما كانت مبتسمة.

تعرض المعلمة الصورة التالية للكتاب، وهو مدهوشاً ويبكي مما فعلته الزرافة، والذي جعلته كتاباً به معلومات خاطئة، لقد طلب الكتاب مساعدة أحمد في عمل كتاب للمقارنات بدلاً من الكتاب الذي أفسدته الزرافة



تعرض المعلمة ورقة عمل رقم (14)

وتشرح المطلوب إنجازه من الأطفال بعد توزيع ورقة العمل عليهم كالآتي: الآن استخرج الصور من الخلفية (استخلص الشكل من الخلفية).

ميّز الصور الغريبة التي أضافتها الزرافة (بميز شيئاً محدداً من الكل).

استخرج الصور المطابقة للزرافة (استخرج شكل مطابق لشكل، التركيز والبحث عن شيء محدد واستبعاد المثيرات غير ذات الصلة)

بعد ما قمتم به سنحاول الآن مساعدة أحمد في عمل كتاب الأشكال باستخدام الأشياء الموجودة في الصندوق (المطلوب: تصميم إحدى بطاقات كتاب الأشكال من خلال تخيل الشكل الذي ستكون عليه البطاقة قبل عملية التصميم من خلال اختيار الصور للمقارنات ونوع المقارنة)، وخطوات التصميم والخامات والأدوات. ثم تنفيذ تصميم البطاقة المتخيلة (تلوين - لصق - قص) وإجراء التعديلات على الخطة المبدئية لتصميم بطاقة الكتاب.

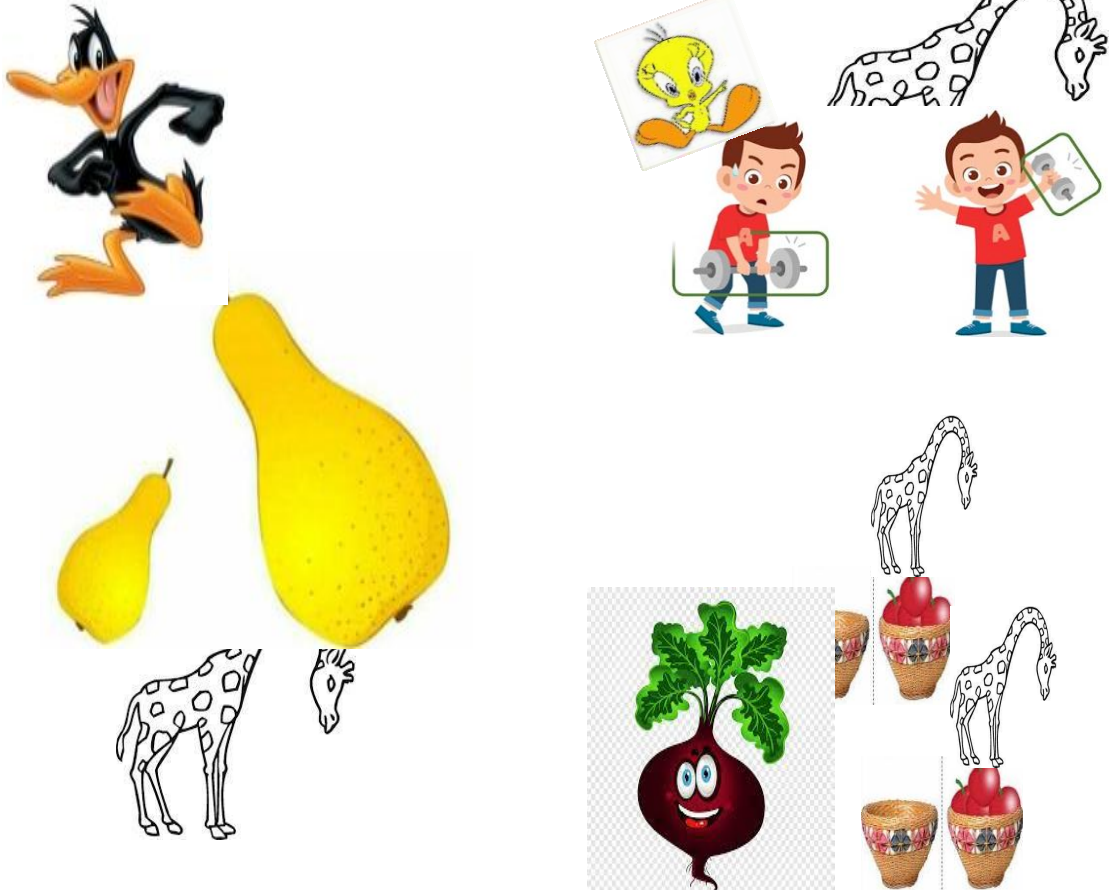
ورقة عمل 14:

استخرج الآن الصور وقم بتسميتها (استخلص الشكل من الخلفية).

قارن بين الصور في الكتاب الأصلي والصور التي عدلت عليها الزرافة، ثم ميّز الصور الغريبة التي قامت الزرافة بإضافتها على كل صورة، وقم بتسميتها (بميّز شيئاً محدداً من الكل)

استخرج الصور المطابقة لصورة الزرافة فقط بإحاطتها بدائرة (استخرج شكل مطابق لشكل والتركيز والبحث عن شيء محدد، واستبعد المثيرات غير ذات الصلة)

صمّم كتاب المقارنات.



جلسة تنفيذ أنشطة التخيل الرياضية لتنمية الإدراك البصري في مجال الإغلاق البصري

الأهداف السلوكية للجلسة أن تكون المعلمة قادرة على أن:

تسمي المهارات الفرعية للإدراك البصري في مجال الإغلاق البصري

تقترح نشاطاً في مجال الإغلاق البصري.

تنفذ أنشطة مجال الإغلاق البصري بمفردها.

تستخدم أدوات تنفيذ الأنشطة.

أسلوب تدريب الجلسات: عمل المجموعات.

أدوات التدريب: محددة ضمن كل نشاط.

إجراءات الجلسة: توزع المدرّبة المعلمّات إلى مجموعات في كلّ مجموعة 4-5 معلمّات. وتوزع الصور والأدوات حسب كل نشاط، ثمّ تنفّذ النشاط أمام المعلمّات موضحةً نوع النشاط والمهارة الإدراكية البصرية التي ينميها لدى الطفل، ونتيح الفرصة للمعلمّات لتنفيذ النشاط بأنفسهن.

التقويم: فكري في نشاط تخيليّ باللعب يخدم مهارة الإغلاق البصري، ثمّ اكتبى فكرته ومراحله، واعرضيه على المجموعة وناقشيه مع المدرّبة وزميلاتك.

إغلاق بصري

لعبة متاهة مزرعة الدجاج

عنوان النشاط

الهدف السلوكي: أن يحلَّ المتاهة بطريقة صحيحة.

المحتوى الرياضي: العلاقات المكانية، ثقل، ضيق، مرتفع، العدد.

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء في حال رسم الصور المتخيَّلة.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

نشاط تحضيريّ: خذ نفساً عميقاً أغلق عينيك تخيل مثلاً أحمر اللون أصبح لونه أبيض.. أصبح لونه أزرق .. أصبح لونه أخضر .. افتح عينيك.. تسأل المعلمة بصورة مختصرة كيف رأيت المثلث؟

هل كان كبيراً أم صغيراً؟

هل رأيت كلّ الألوان؟

يمصّطف الأطفال ويسيروا باتجاه مزرعة الدجاج للعثور على بيض الدجاج لإعداد وجبة الفطور بشكل ملتوٍ أو متعرج بالطريق المتخيَّل

ولا يعلمون ماذا ينتظرهم وأنهم أمام متاهة يجب عليهم الخوض بها للوصول إلى بيض الدجاج، وعليهم السير حسب اللعبة التخيلية وما تذكره المعلمة بالطرق المختلفة المتخيَّلة.

تبدأ اللعبة: نمشي بهدوء في الطريق، أشجار صغيرة بالجوار .. أشجار .. عشب أخضر .. تغني الطيور .. فجأة تظهر في الطريق حفر ماءٍ وطينٍ ونتجاوزها بأن نلتفت حولها.

الطيور تغني .. مرة .. اثنين .. ثلاثة .. وبعدها تسير بهدوء .. أمامك نهر الآن، وفوقه جسرٌ ضيقٌ وحوله حاجزٌ . اقطع الجسر .. وأنت تتمسك بالحاجز حوله.. نسير مرة ثانيةً بهدوء على الطريق .. فجأة تظهر حفر ماءٍ وطينٍ اقفز فوقها ثانية وثالثة ورابعة تجاوزها وسر بهدوء .. أنت أمام طريقتين الآن طريقٍ ضيقٍ وطريقٍ واسع .. سر بهدوء في الطريق الضيق .. شجرة ضخمة تقطعه حاولت رفعها مع

زملائك .. إنها ثقيلة جداً حاولتم العبور فوق جذع الشجرة إنها مرتفعة أو عالية .. آه الطريق إذاً مغلق أمامك ولا يوصل إلى مزرعة الدجاج.. تسير بهدوء ثانيةً ماذا عليك أن تفعل؟ لتجرب الطريق الواسع... ما هذا الطريق عشبٌ وماء... بالكاد تستطيع رفع أرجلك عن الأرض تسير بصعوبة.. الطريق أصبحت جيدة ثانيةً تسير بهدوء على العشب الأخضر تسمع صوت الدجاج... ها قد وصلت .. اجمع البيض ... ضعه في السلة .. افتح عينيك... انتهت الرحلة..

(تقرأ المعلمة النص بهدوء بنبرة مناسبة ... يمكن الابتعاد عن النموذج المقترح للمتاهة، وافتعال حواجز وعقبات أو طرقات وغيرها كما يمكن التعديل على اللعبة حسب الحاجة).

تطلب المعلمة من الأطفال التحدث عما شاهدوه في الرحلة التخيلية بشكل عام، وتدع المجال لبعض الأطفال للحديث عن رحلتهم التخيلية وترحب بما يقولونه.

تطرح أسئلة تستقصي بها الصور الذهنية التخيلية للأطفال كيف قطعت الجسر؟ هل كنت خائفاً؟ كيف كانت حفرة الطين؟ ماذا شعرت حين رفعت الشجرة؟

صمّم متاهتك من خلال رسم رحلتك التخيلية وأوضح الطرق التي مشيت عليها للخروج من المتاهة.

التقويم: توجهت الفتاة إلى منزل صديقتها، ومشيت حتى وصلت إلى مفارق طرقٍ مشيت في أحدهم ولم يوصلها إلى بيت زميلتها احتارت الفتاة أيّ طريق تسلك. ساعد الفتاة كي تسلك الطريق الصحيح في الوصول إلى منزل صديقتها.



إغلاق بصري إكمال رسم غير مكتمل

عنوان النشاط ماذا يمكن أن يكون هذا الشكل

الهدف السلوكي: أن يكمل رسماً غير مكتمل.

المحتوى الرياضي: أشكال الخطوط.

الأدوات المستخدمة: ورقة عمل النشاط، أقلام رصاص، ألوان.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

تعرض المعلمة على الأطفال الصورة التالية وتشجع الأطفال على وصفها، وتخيل فكرتها الرئيسية وما تعبر عنه، وتخيل الأسباب التي كانت وراء بكاء البطّة سالي ورأيهم في تصرفها (من يبكي لحدث أي موقف له) مع تأكيد المعلمة على مفاهيم الألوان والحجم.



بعد الحصول على الإجابات أو تلقّيها تعرض المعلمة على الأطفال شكلاً غير مكتمل (خط منحن) تطلب من الأطفال تسميته، وتوضح أن هذه الصورة هي إحدى صور ألبوم البطّة سالي، والذي سقطت عليه المياه فمسحت أجزاء من الصورة حتى البطّة سالي لا تستطيع أن تعرف ما كان موجوداً في الصورة، وهذا الذي جعل البطّة تبكي.

تطلب المعلمة من الأطفال أن يبدو تخيلاتهم فيما يتعلق بالذي يمكن أن يشير إليه الخطّ المنحن أو الرسم غير المكتمل من أشياء يمكن أن يكون لها علاقة بالبطّة سالي.



تشجع المعلمة الأطفال على توليد أكبر عدد من الأفكار، والمبررات لإجاباتهم دون تقييد أو نقد.

تقول المعلمة للأطفال يحتوي ألبوم البطة سالي على أربعة صور أخرى ولكنها أيضاً غير مكتملة (تعرض المعلمة ورقة عمل رقم (15) للأشكال غير المكتملة، وتناقش الأطفال حول الأشكال المتضمنة بها مع التركيز على أنواع الخطوط)، ثم تقسم الأطفال مجموعات عمل صغيرة لا يزيد الأطفال في كل مجموعة عن خمسة أطفال، ولكل مجموعة قائد.

تخبرهم أن المهمة المطلوبة استخدام تخيلاتهم لمساعدة البطة سالي في إكمال صور الألبوم، ويتم تشجيع الأطفال على توليد أكبر عدد من التخييلات دون تقييد أو نقد وهي خمس صور ناقصة، بحيث يقوم كل طفل في المجموعة بإكمال إحدى الصور بطريقة مختلفة عما يقوم به زملاؤه في نفس المجموعة، ثم يلصقها في إحدى مربعات الألبوم الصغير بحيث تكوّن كل مجموعة ألبوماً يحتوي على خمس صور مختلفة.

توزع المعلمة خمس بطاقات تتضمن أشكالاً ليست مكتملة، ومختلفة، وصندوقاً للخامات والأدوات، على أطفال كل مجموعة للقيام بإكمال الصور باستخدام الخامات التي يريدونها مع تشجيع الأطفال على توليد أكبر عدد من التخييلات والأفكار دون تقييد أو نقد.

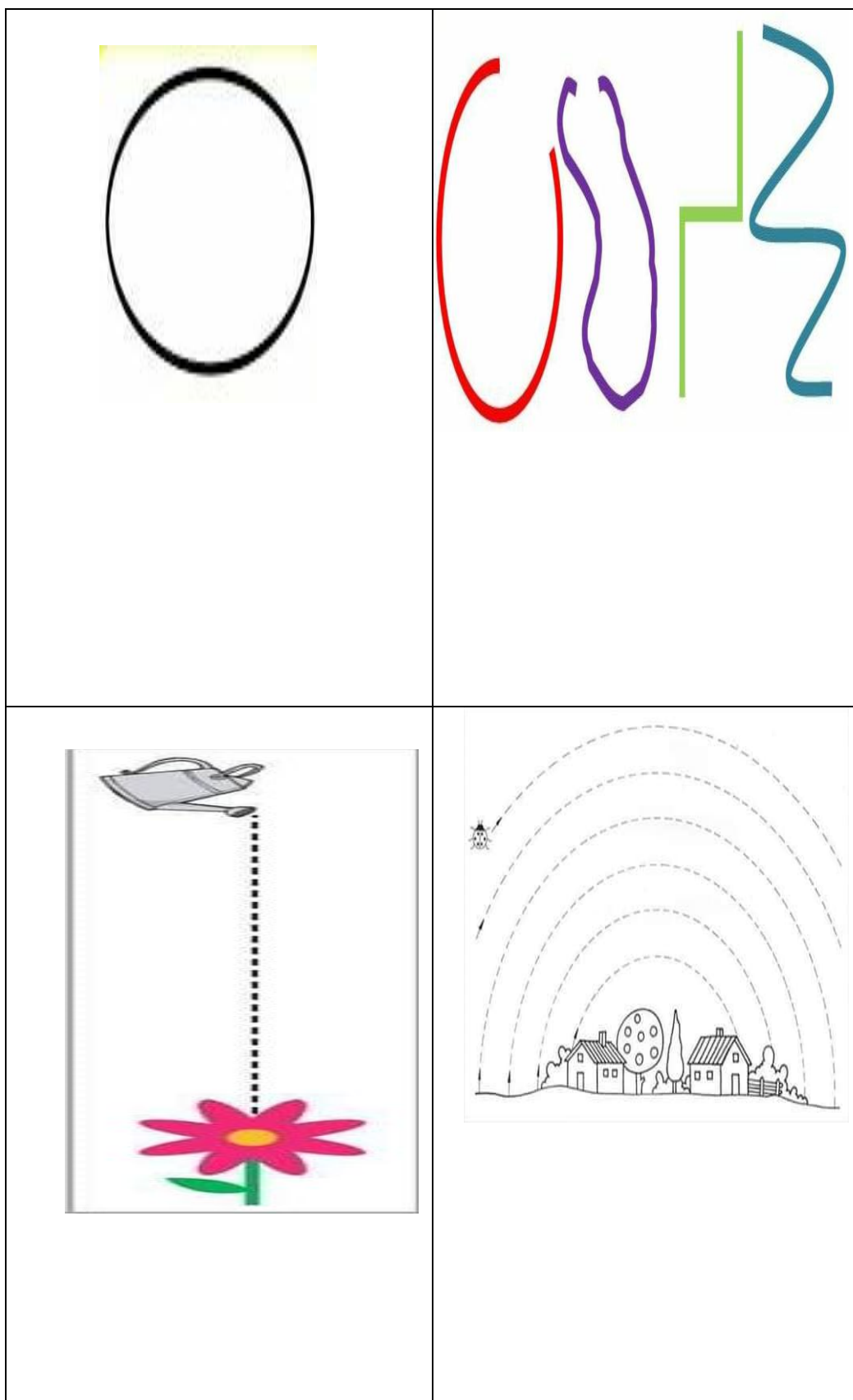
تقوم كل مجموعة بعرض ألبوم الصور الذي قامت بعمله على بقية الأطفال ثم يقوم كل طفل في المجموعة بعرض الصورة التي قام بإكمالها، ويطلب منه وصفها مع تشجيعه على توضيح ما تدلّ عليه الأشياء في الصورة ومبررات اختياره (لماذا تخيل أن الشكل غير المكتمل يمثل مثلاً جزءاً من جسم هذا الطائر أو الحيوان، وتشجعهم على مقارنة تخيلاتهم وطرائق التصميم المختلفة لنفس الموضوع أو الصورة).

مناقشة الأطفال حول الصورة من حيث الأشياء الموجودة فيها والتي جعلتها تعبّر عن صورة البطة أو الطائر أو الحيوان بشكل أكثر، والأشياء التي يمكن إضافتها أو حذفها لتصبح معبرة عن الشكل

المستهدف أكثر، أو الطريقة التي يستطيع من خلالها أن يقوم بتصميم هذه الصورة إذا ما طلب منه ذلك مرة ثانية.

يتم سؤال بقية الأطفال هل قام أحدهم بتخيّل وتصميم صورةٍ لنفس الطائر أو الحيوان الذي قام زميلهم بتصميمه؟

ورقة عمل 15:



إغلاق بصري/ إدراك علاقة الكلّ بالجزء (قصصي - فني)

عنوان النشاط: لعبة أنا والعصا السحرية

الهدف السلوكي: يسمّي الشكل الكامل إذا فقدت أحد أجزائه.

يلصق الأجزاء المفقودة في مكانها الصحيح.

المحتوى الرياضي: اللون، الحجم، العدد.

الأدوات المستخدمة: صور تحوي أجزاء مفقودة.

مكان النشاط: قاعة الأنشطة.

زمن النشاط: نصف ساعة.

سير النشاط:

تسرد المعلمة قصةً على الأطفال فتقول: أرادت الدائرة الحمراء إسعاد صديقتها الدائرة الخضراء الصغيرة في عيد ميلادها، فقررت تقديم أحد العروض السحرية، وطلبت من المستطيل مساعدتها في العرض، ثم أخذت بتجربة للعرض، وكان دور المستطيل الاختباء خلف ستارٍ بنفسجي. وإخراج صورة الشكل الذي تنطق الدائرة باسمه بعد قول: (اظهر وبان)؛ إذ يخرج المستطيل الصورة بواسطة عصاً صغيرة من خلف الستارة لتبدو الصورة وكأنها خرجت من العصا السحرية، وبهذه الطريقة عرضت صورة.

قالت الدائرة اظهر وبان فجأة، فظهرت صورة ناقصة فقدت أحد أجزائها، وصورٌ أخرى، كأنها سكب عليها طلاء أبيض، فدهشت الدائرة وتساءلت ما الذي حدث؟ لو كنت مكان الدائرة بم ستفكر؟ تخيل الأشياء التي حدثت.

تتلقى المعلمة الإجابات دون نقدٍ، وتتابع: اقتربت الدائرة البرتقالية لترى ما حدث، فاكتشفت أن المثلث البني الشقي الذي ملئ غيظاً لعدم إشراكه في العرض بدلاً عن المستطيل قرر إفساد الصور عن طريق شطبه بالرسم عليها باللون الأبيض لتبدو كأنها ناقصة، وإخفاء أجزاء من صور أخرى.

تعرض المعلمة مجموعةً من البطاقات التي تتضمن أشكالاً غير مكتملة وتخبر الأطفال أنها الصور التي أفسدها المثلث، وأن المستطيل والدائرة قرروا إصلاح ما أفسده المثلث في صور العرض السحري لإتمام العرض في ميعاده وإسعاد صديقتهما.

المطلوب: تخيلوا الشكل النهائي للرسم غير المكتمل أو الصورة، ومدى إمكانية الرسم، وخطوات عملية الإكمال، وحددوا الأدوات والخامات التي سيتم استخدامها من الأدوات المتاحة في ركن الفنون، ثم نفذوا إكمال الشكل والصور.

تطلب من الأطفال بعد تلقي إجاباتهم حول تسمية الشكل الكامل أو الصورة أن يأخذوا قطعة القص واللصق ويضعوها عند الشكل الصحيح.

تتناقش المعلمة الأطفال في مضمون الصورة مع التأكيد على الجوانب الرياضية فيها.

ورقة عمل 16:

أتخيل الشكل الكامل لكل صورة من الصور التالية، والتي اختفى جزء منها، وأسمي الصورة.

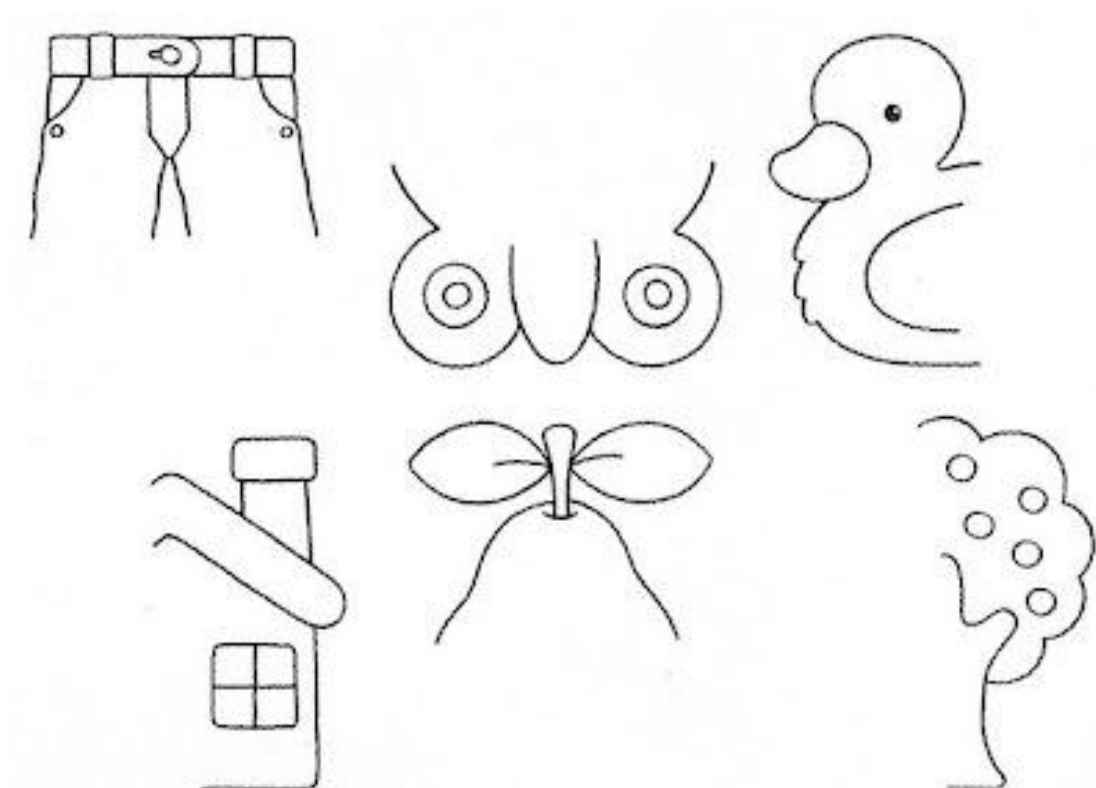
قصّ واللصق الجزء المفقود في مكانه الصحيح، أو اكمل بالرسم الجزء الناقص، أو المخطئي من الصور.





التقويم: أتخيل الشكل الكامل لكل صورة من الصور التالية، التي اختفى جزءاً منها وأسمي الصورة.

ثم أكمل بالرسم الجزء الناقص، أو المختفي من الصور.



ملحق 4

بطاقة ملاحظة أداء المعلمات

خطوات التخيل	مؤشرات الأداء				
1	تحديد البيانات الأساسية للنشاط (نوعه، موضوعه، مكان تنفيذه (داخل/ خارج قاعة الأنشطة)، عدد الأطفال المشاركين.				
2	تحديد أهداف النشاط (مصاغة بشكل إجرائي، شاملة لمجالات النمو الثلاث) (المعرفي/ النفسي/ الحركي/ الوجداني)، يمكن تحقيقها في حدود الإمكانيات والوقت المتاح للنشاط).				
3	تحديد محتوى النشاط (مرتبط بالمجال المستهدف تنميته في مجال الإدراك البصري).				
4	تحديد طرائق التعليم والتعلم المناسبة (متناسبة مع الأهداف ومحقة لها ومناسبة للمحتوى، ومراعية للفروق الفردية للأطفال للعمل فرادى وجماعات، وللمناقشة والحوار، مساعدة على تنمية الإدراك البصري).				
5	تحديد الوسائل التعليمية (مساعدة على تحقيق أهداف النشاط، مناسبة للأطفال ومثيرة لاهتمامهم، يتوافر بها عنصر الأمان).				
6	تحديد إجراءات تنفيذ النشاط (تتسم بالوضوح والتسلسل المنطقي، محددة الأطر الزمنية).				
7	تحديد إجراءات التقويم (تقيس ما تم وصفه من أهداف، صياغة الأسئلة والمهام التقويمية بطريقة جيدة، تراعي الفروق الفردية بين الأطفال).				
8	تختار أسئلة تساعد على استرجاع الصور الذهنية				
9	تختار أسئلة تساعد التحويلات الذهنية (إجراء تعديلات على التمثيل الذهني للأشياء بالحذف والإضافة والتجميع والتدوير)				
10	تختار مهاماً تساعد على إعادة التركيب (إعادة بناء الصور الذهنية لإنتاج معان غير واقعية أو جديدة)				

					تبتعد عن الأسئلة والجمل المركبة التي تعوق عملية التخيّل.	11	
					تضع أسئلة مفهومة تسهل عملية التخيّل لدى المتعلّمين.	12	
					تأخذ بالحسبان وقفات راحة بين الأسئلة والمهام التخيلية، حتى لا تتداخل الصور الذهنية مع بعضها البعض.	13	
					تنظم القاعة استعداداً لتنفيذ النشاط.	14	
					تهيء الأطفال في بداية النشاط بكفاءة.	15	التهيئة
					تعلن أهداف المهمة التخيلية للمتعلّمين.	16	
					تراجع المعلومات ذات الصلة بموضوع المهمة التخيلية مع المتعلّمين.	17	
					تربط المعلومات السابقة مع المعلومات الجديدة لدى المتعلّمين.	18	
					تذكر المتعلّمين بالبنى التخيلية السابقة ذات العلاقة بالموضوع الجديد.	19	
					تؤكد على التزام المتعلّمين بالهدوء للتمكن من بناء صور ذهنية صحيحة وتنفيذ المهمة التخيلية.	20	
					تؤكد على تجنب الحركات الزائدة، حتى لا يحدث تشتيت للمتعلّمين.	21	
					تكرر المهمة التخيلية للمتعلّمين	22	
					تعرض صوراً على الأطفال إن استدعى النشاط ذلك.	23	
					تعطي مجاًلاً للأطفال لاستنتاج المعلومات الممثلة بصرياً من خلال الصور حسب أو وفقاً لمتطلبات النشاط.	24	
					تعطي مجاًلاً للأطفال للإجابة عن أسئلتها.	25	
					تقدم للأطفال تغذية راجعة.	26	
					تعرف المتعلّمين على المفاهيم الجديدة بعد تحليلها النشاط التخيلي الرياضي المستهدف.	27	التخيل
					تصوغ المهمة التخيلية وتلقّيها على أسماع المتعلّمين وتشرحها لهم (موقف مثير، مشكلة مفتوحة النهاية لغز قصصي مرتبط بصور معروضة على المتعلم).	28	
					تطرح أسئلة تساعد على إيجاد العلاقات بين المعلومات الممثلة بصرياً من خلال الصور حسب	29	

					النشاط.		
					تعطي مجالاً للطفل لتوليد بدائل تعبر عن توقعاته (تخيلاته) فيما يتعلق بالمعلومات والأفكار ذات العلاقة بالاستنتاجات السابق توليدها.	30	
					تترك فاصلاً زمنياً بين المهمات التخيلية للسماح ببناء صور تخيلية.	31	
					تتابع الأطفال أثناء تنفيذ المهمة التخيلية (تواصل مع الأطفال).	32	
					تؤكد على تجنب المقاطعة أثناء إلقاء المهمة التخيلية.	33	
					تستخدم المؤثرات الصوتية لجذب انتباه المتعلمين.	34	
					تتجنب التسرع أثناء عرض المهمة التخيلية.	35	
					تؤكد على ضرورة الانتباه والإلمام بجميع التفاصيل التي يتحدث عنها موضوع النشاط.	36	
					تطرح مجموعة من الأسئلة على المتعلمين (ذات الصلة بالمهارة الإدراكية البصرية المراد تنميتها من النشاط).	37	
					تدعو إلى تحويل المهمة والأسئلة التخيلية إلى عالم خيالي افتراضي داخل العقل وفقاً لمتطلبات النشاط.	38	
					تعزز الأطفال مستثيرة دافعيتهم وتخييلاتهم أثناء تنفيذ المهمة التخيلية	39	
					تستخدم الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ النشاط بكفاءة، إذا تطلب النشاط ذلك.	40	
					تكلف المتعلمين بالتحدث عن الصور الذهنية التي كونوها أثناء الرحلة التخيلية.	41	
					تنظم الأطفال في مجموعات صغيرة، في حال العمل في مجموعات صغيرة.	42	
					تحدد قواعد العمل داخل المجموعة، في حال العمل في مجموعات صغيرة.	43	
					توفر متطلبات أداء المهمة لكل مجموعة، في حال العمل في مجموعات صغيرة.	44	
					تحاول خفض مستوى القلق لدى المتعلمين تجاه المهمة المطلوب تنفيذها.	45	
					تسمح للمتعلمين التعبير عما يجول في خاطرهم	46	

					بصورة منظمة.		
					ترحب بجميع إجابات وتخييلات المتعلمين.	47	
					تؤكد على التعبير شفاهة (لفظاً) أو رسماً أو تشكياً عن الصورة التخيلية التي كونها المتعلم أو بناها عن الموضوع.	48	
					تنوع في الأسئلة والمناقشات، حرصاً على تثبيت التخيلات في أذهانهم، وتساعدتهم في عرض المعلومات الممثلة والمدركة بصرياً.	49	
					تقدم تغذية راجعة مقصودة في حال الإخفاق في تنفيذ المهمة التخيلية.	50	
					تجيب على استفسارات المتعلم عن أوجه الغموض التي انتابته أو تعرض لها.	51	
					تؤكد على الحوار وتبادل الخبرات مع الزملاء بمساعدها عند اللزوم.	52	
					تشجع الأطفال على عرض ما قاموا بتنفيذه، (فرادى أو جماعات) أمام زملائهم.	53	
					تشجع الأطفال التشجيع الأطفال الإجابة على أسئلتها.	54	
					تشجع الأطفال على إعطاء مقترحات للتطوير.	55	
					تقدم التغذية الراجعة.	56	
					تستخدم أساليب التقويم بشكل مناسب، لتحديد مدى تحقق أهداف الأنشطة	57	

ملحق (5) الاختبار المعرفي لمعلمات رياض الأطفال

البيانات التعريفية للمعلمة

- ❖ الاسم الثلاثي للمعلمة:
 - ❖ المؤهل العلمي: معهد وما دون جامعة وما فوق
 - ❖ الاختصاص:
 - ❖ عدد سنوات الخبرة في العمل مع الأطفال في رياض الأطفال:
- أقل من خمس سنوات أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات 10 سنوات وما فوق
- ❖ وجود مربية مساعدة: نعم لا

1. عرفني كلاً من:

- ❖ التخيل:
- ❖ الإدراك البصري:
- ❖ القصة:

2. صنفني ما يأتي وفق الجدول:

❖ اسم المرحلة:

- أ- مرحلة التخيل المثالية
- ب- التخيل المنطلق
- ت- مرحلة البطولة
- ث- مرحلة الواقعية والتخيل المحدود بالبيئة.

❖ سنوات المرحلة:

- أ- 6-8 سنوات،
- ب- 3-5 سنوات،
- ت- 12-15 سنة،
- ث- 8-12 سنة

❖ خصائص المرحلة:

1. تخيل الطفل في هذه المرحلة يكون حاداً.
2. يهتم الطفل في هذه المرحلة بالحقائق ويبتعد عن الخيال الجامح بعض الابتعاد.
3. يزداد في هذه المرحلة حبه للاستطلاع، ويكثر تساؤله عن الأشياء والأسباب والعوامل.
4. تتميز هذه المرحلة بسعة الخيال، ولكن هذه السعة ليست بالصيغة المنطلقة ولا الصيغة الفجة.

اسم المرحلة	سنوات المرحلة	خصائص المرحلة

3. وضح أوجه الاختلاف بين نظريات التخيّل القديمة والحديثة وفقاً للجدول الآتي

أوجه الاختلاف	نظريات التخيّل القديمة	نظريات التخيّل الحديثة

4. اكتب بأسلوبك الخاص مقالاً موجزاً تستعرضين فيه الأهمية التربوية للقصة بعامة، وفي الرياضيات

بخاصة.

.....

.....

.....

5. ماذا تقترحين لمساعدة الطفل على استخدام قوة تخيل الطفل في التعليم؟

.....

.....

.....

.....

6. ناقشي بأسلوبك الخاص بعضاً مقومات بناء القصة.

.....

.....

.....

.....

.....

7. ما مبرراتك لاستخدام أنشطة التخيل في رياض الأطفال.

.....

.....

.....

.....

.....

8. ما نقاط التشابه بين نظريات التخيل القديمة والحديثة

.....

.....

.....

9. اختاري الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

❖ مؤسس نظرية التشفير المزدوج هو:

أ- نيسر

ب- هب

ت- بايفيو

ث- تروب

❖ النظرية التي تفترض أن التخيل يسهم في تشكيل شبكات افتراضية، أكثر تفصيلاً من تلك التي يتم

تشكيلها على أساس الممارسات اللفظية هي:

(1) الترميز المزدوج

(2) الافتراضية

(3) التكافؤ الوظيفي

(4) الشبكات العصبية

❖ يرى أن هناك عمليات تشغيل داخل المخ تحدث في أثناء عملية الإدراك:

أ- هب في نظرية تركيب الخلية.

ب- كوسلين في نظرية التكافؤ الوظيفي.

ت- نيسر في نظرية نسبة التناظر.

ث- شبيرد في نظرية التكامل النفسي.

❖ من المهارات ذات الصلة بالتركيب:

(1) ترتبط بعنوان القصة وأفكارها.

(2) متعارف عليها وليست شاذة .

(3) واضحة لا غموض فيها ولا تعقيد.

(4) الكلام فيها خالٍ من الخطأ.

❖ من العوامل الإدراكية الحسية البصرية التي تساعد على إتمام عملية الإدراك البصري

أ- البحث الخارجي المنشأ.

ب- البحث المتوازي.

ت- البحث البصري.

ث- المرونة الإدراكية البصرية.

❖ التحديد الدقيق لمنبه من خلال وجود ملامح معينة في هذا المنبه هو عملية:

أ- بحث بصري.

ب- تعرّف بصري.

ت- بحث خارجي المنشأ.

ث- بحث متوازٍ.

10. ضعي إشارة صح أمام العبارة الصحيحة وخطأ أمام العبارة الخاطئة.

1. أبسط صورة لبناء القصة هي التي تتكون من ثلاثة مراحل، هي المقدمة والعقدة والحل.

2. الحوار بين الشخصيات يجب أن يكون طبيعياً لا تناقض فيه.

3. يراعي من يكتب للأطفال فيما يتعلق باللغة الاعتماد على الحوار أكثر من السرد.

4. يجب أن تأخذ فكرة القصة دائماً صورة الوعظ والإرشاد.

5. يجب أن تكون الأحداث كثيرة في قصص الأطفال.
6. يجب أن تكون الشخصيات في القصة مما يستهوي الأطفال، حيواناً أو طيراً أو إنساناً.
7. المنطقة الأصغر في الشكل والأرضية تدرك على أنها شكل.
8. من قوانين الإدراك البصري قانون الاختلاف.
9. كون المنطقتين السوداء والبيضاء متساويتين تقريباً، يجعل هذا الشكل غامضاً ويصعب تحديد الشكل من الأرضية .
11. اقترحي مجموعة من الأنشطة الفنية التي يمكن توظيفها مع التخيل في تنمية الإدراك البصري للطفل.

1.

2.

3.

12. اشرحي بأسلوبك العوامل الإدراكية الحسية البصرية التي تساعد على إتمام عملية الإدراك البصري:

.....

.....

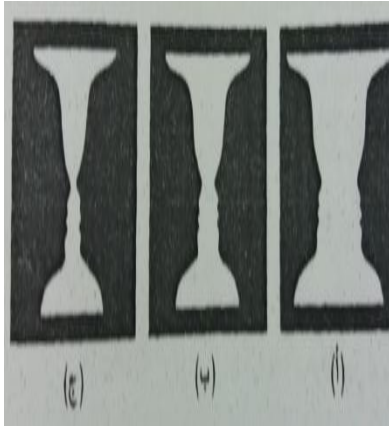
.....

.....

.....

.....

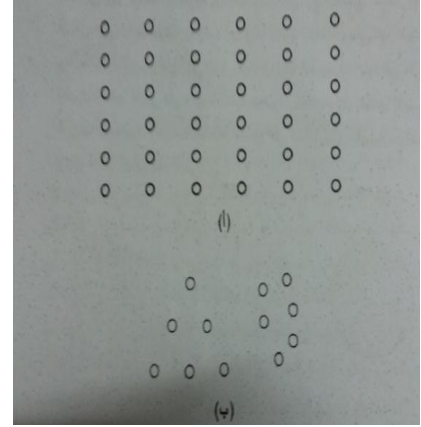
13. لديك مجموعة من الصور، اكتب تحت كل صورة القانون الإدراكي الذي يمثلها ونصّه.



.....

.....

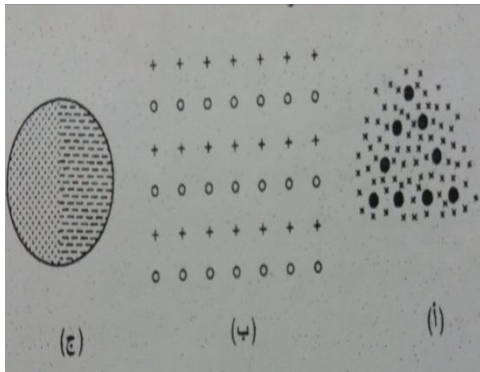
.....



.....

.....

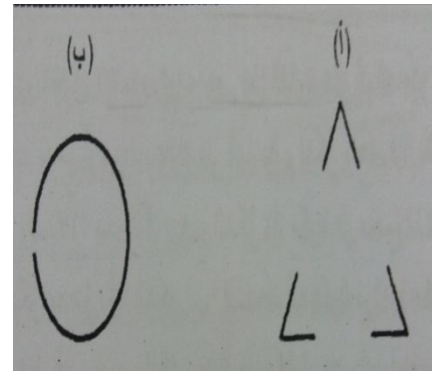
.....



.....

.....

.....



.....

.....

.....

14. صلي المصطلح من العمود الأول بما يناسبه من العمود الثاني

خطوات التخيل	دور المعلمة
المناقشة	❖ إعلان أهداف المهمة التخيلية. ❖ تذكير المتعلمين بالبنى التخيلية السابقة ذات الصلة بالموضوع الجديد. ❖ توجيههم إلى بدء التفكير بالمهمة التخيلية.
التخيل	❖ إلقاء المهمة التخيلية على أسمع المتعلمين بعد تهيئتهم نفسياً ❖ شرح المهمة التخيلية أو الموقف الذي تتم فيه الأحداث بكل جوانبه ❖ ترك فاصل زمني ❖ السماح للأطفال بالتعبير عما يجول في خواطرهم
التهيئة	الترحيب بجميع إجابات وتخييلات الأطفال التأكيد على التعبير عن الصورة التخيلية التي بناها الأطفال شفاهة أو فنياً أو قصصياً

15. أكمل العبارات التالية:

❖ من معايير تصميم أنشطة التخيل الرياضية:

1.
2.
3.

❖ من أهداف تعليم الرياضيات لطفل الروضة:

1.
2.
3.

❖ من المفاهيم والمهارات الرياضية التي يمكن دمجها في محتوى أنشطة التخيل، لتنمية الإدراك البصري

لطفل الروضة:

1.
2.
3.

❖ من مهارات التخيل:

1.
2.
3.

16. فيما يلي قائمتان في القائمة (أ) مهارات الإدراك البصري الرئيسة وفي القائمة (ب) العمليات

الفرعية، أصل كل مهارة أساسية بما يناسبها من العمليات الفرعية.

ب	أ	
تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء والاشكال	إغلاق بصري	1
الخروج من المتاهات	ذاكرة بصرية	2
إعادة قصة مصورة بترتيبها نفسه	تمييز بصري	3
استخراج مثيرات رئيسة من صور تحوي أشكالاً وخلفيات.	العلاقات المكانية	4
التعرف على العلاقات المكانية بين الأشياء	التمييز بين الشكل والأرضية	5

17. لديك مجموعة من أنشطة التخيل المختلفة، حددي وفقاً للجدول نوع النشاط التخيلي (التخيل بالقصة، بالفن، التخيل باللعب، الرحلة التخيلية) ومهارة الإدراك البصري التي يمكن أن ينميها كل نشاط.

اسم النشاط التخيلي	نوع النشاط التخيلي	مهارة الإدراك التي ينميها النشاط التخيلي
ما الشيء المفقود حتى تكتمل القصة		
لعبة الطباعة باليد وورق الشجر		
اكتشاف الشبه والاختلاف		
لعبة البازل		
أنا والعصا السحرية		
صورة غير موفقة		

18. لديك مجموعة أشكال هندسية (دوائر، مثلثات، مربعات، مستطيلات) مختلفة في الحجم والألوان، وحتى الاتجاهات والعدد، استثمارها في تصميم نشاط تخيلي متبعةً مراحل تصميم النشاط

رياضي من مناهج رياض الأطفال /الفئة الثالثة/ وإحدى مهارات الإدراك البصري.

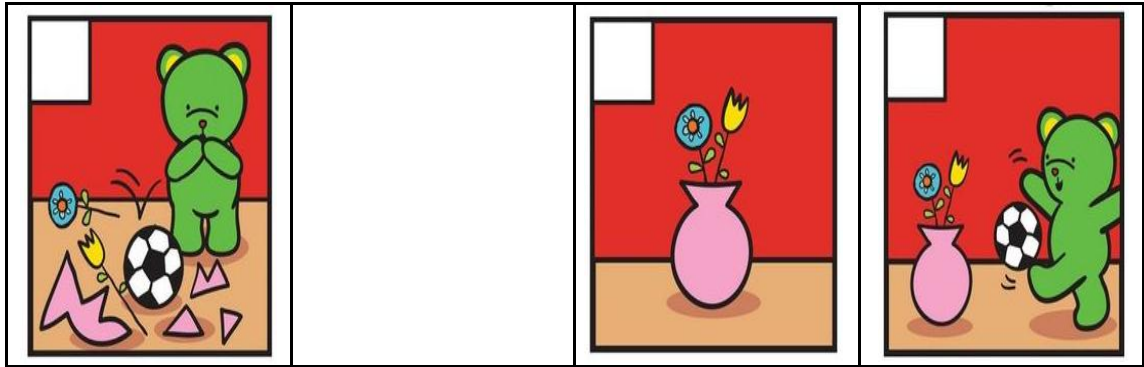
ملحق (6)

الاختبار الإدراكي البصري المصوّر للأطفالاختبار الذاكرة البصرية

1. أعيد ترتيب أحداث القصة بطريقة صحيحة وأضع أرقاماً متسلسلة من 1 إلى 4 في الفراغ المناسب.



2. يجب الدب دعبول الرياضة ولكن أحياناً تحدث معه مشاكل تخيل المشكلة التي حدثت مع دعبول وهو يلعب الكرة في المنزل وأكمل الشيء المفقود بالرسم حتى تكتمل القصة.

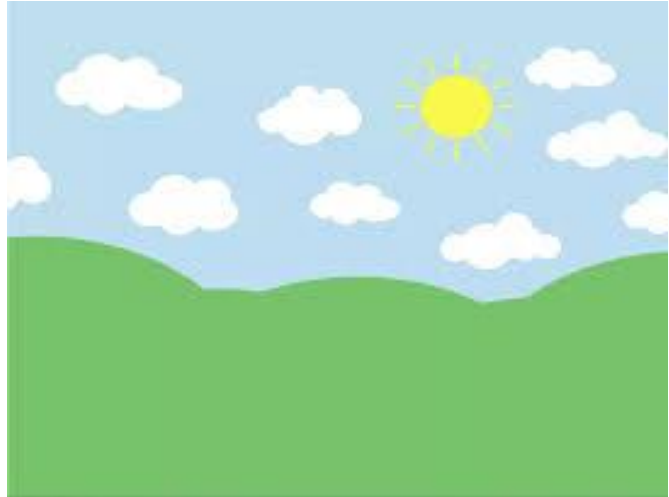
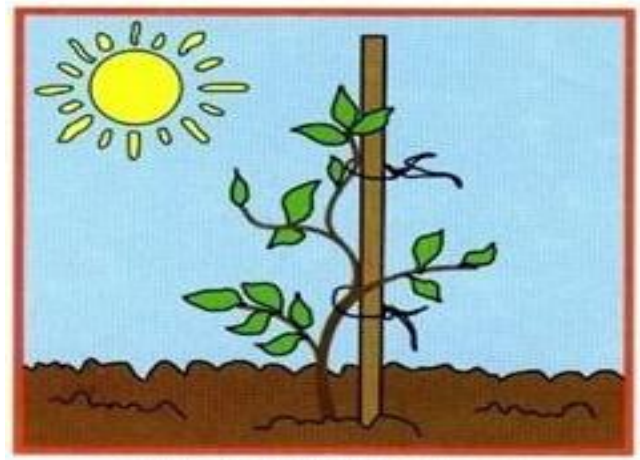


3. ساعد سام في تحديد الوقت الذي ينجز فيه الأعمال التي تراها في الصورة برسم شمس إذا كان الوقت صباحاً وقمر إذا كان الوقت ليلاً

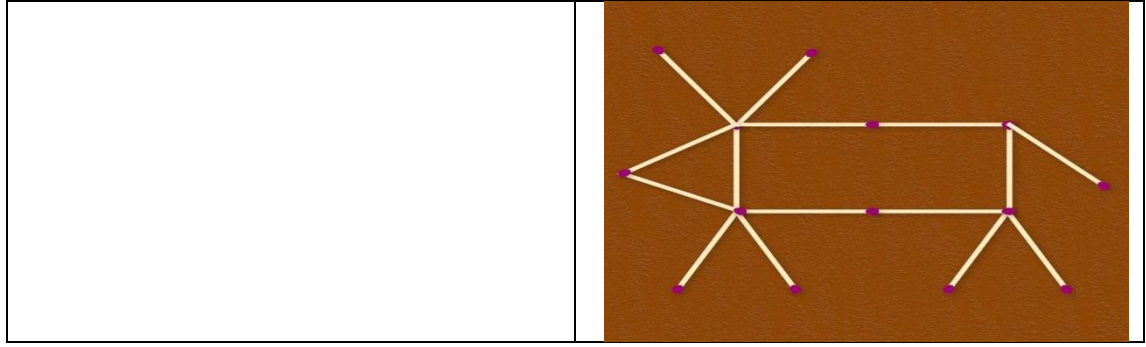
يفرشي أسنانه	ينام	يذهب إلى الروضة	يستيقظ	يتناول فطوره
				

4. تخيل كيف سيكون شكل الصورة بعد مرور الزمن عدل على الصورة بالرسم بقلم الرصاص.

ثم أضف أشياء للصورة الثانية عن طريق الرسم بقلم الرصاص لتعبر عن فكرة جديدة .



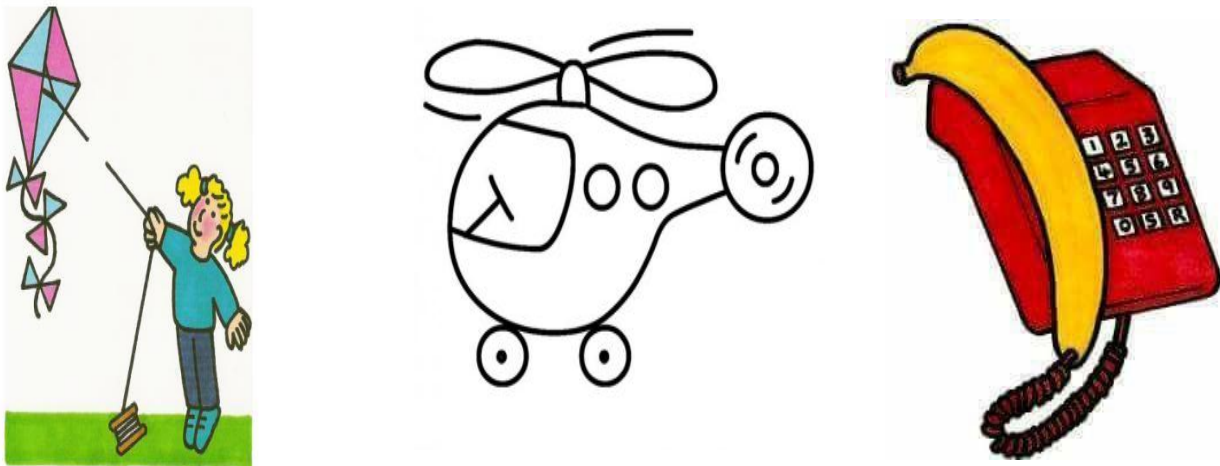
5. لديك لوحة فنية مصممة من أعواد الثقاب أعد تشكيلها بأسلوبك الخاص لتصمم ما ترغب به من أشكال، وذلك عن طريق الرسم في المربع الفارغ، ثم اكتب عدد أعواد الثقاب التي استخدمتها في رسم لوحتك المتخيلة.



6. أوجد الصور الغريبة أو غير المنطقية بين الصور التالية وأحوطها بدائرة:

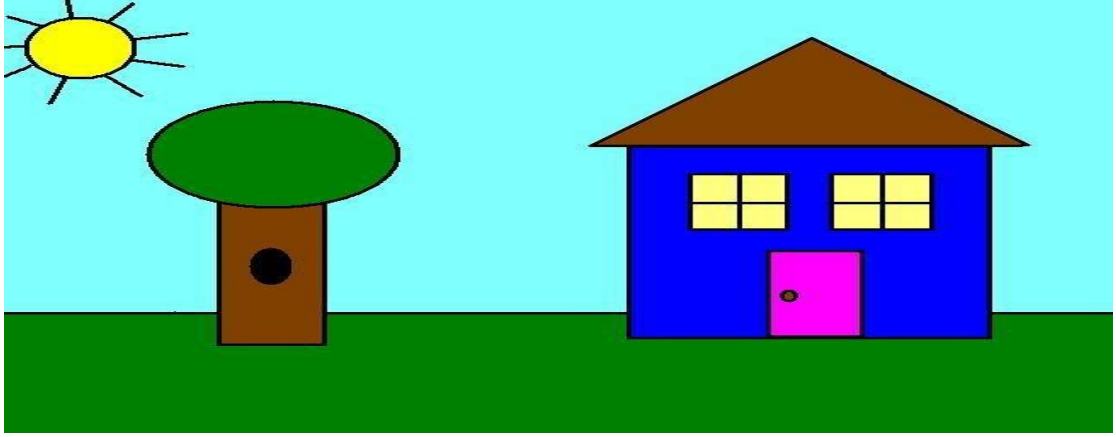


7. أوجد الصورة المنطقية بين الصور التالية وأعدل عليها بالرسم.



العلاقات المكانية

8. لديك الصورة الجميلة التالية ارسم زهرة قريبة من المنزل، وعصفوراً بعيداً عن الشجرة.



9. تخيل شيئاً أردت وضعه فوق الطاولة ثم ارسمه وشيئاً آخر سقط من يدك تحت الطاولة أيضاً ارسمه في المكان المناسب.



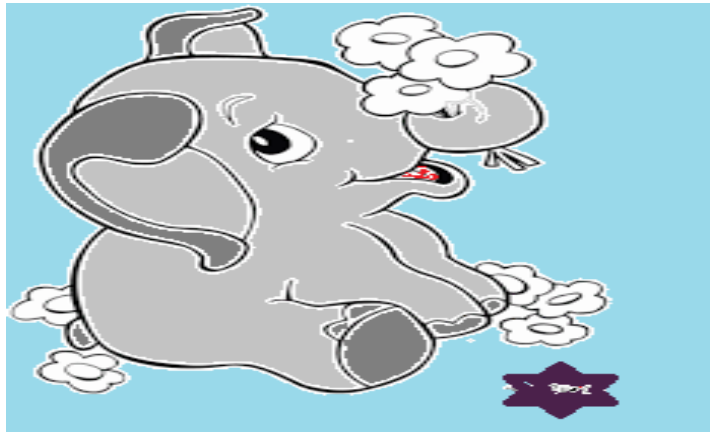
10. أضف عن طريق الرسم بقلم الرصاص حيواناً غير موجود في الصورة، وضعه داخل مجموعة مع كل من القط والبطّة والكلب أما الحصان فاتركه خارجها



11. ارسم جزرة إلى يسار صورة الأرنب، وارسم منزلاً أو جحراً للأرنب إلى يمينه.



12. ألون الأزهار التي بين خرطوم الفيل فقط بأي لون أختاره.

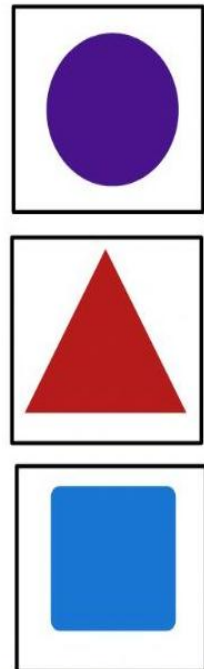
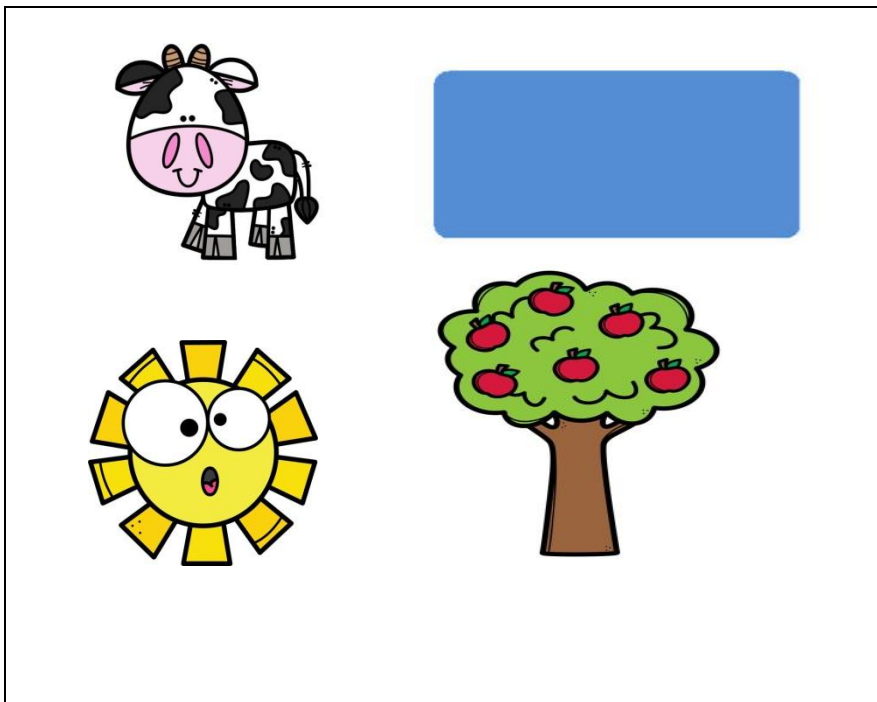


التمييز البصري

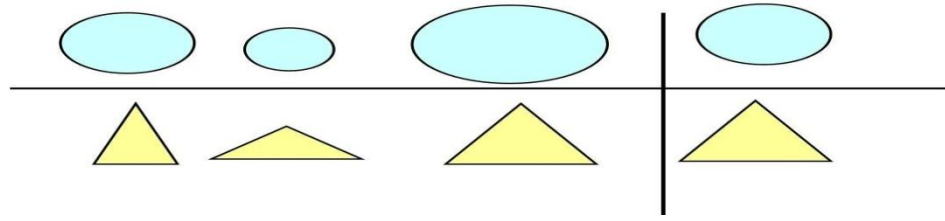
13. أميز ما ينتمي إلى المجموعة (أ) والموجود في المجموعة (ب) وأحوطه بدائرة

(ب)

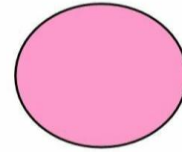
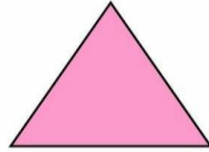
(أ)



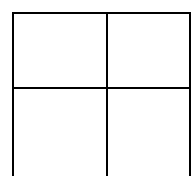
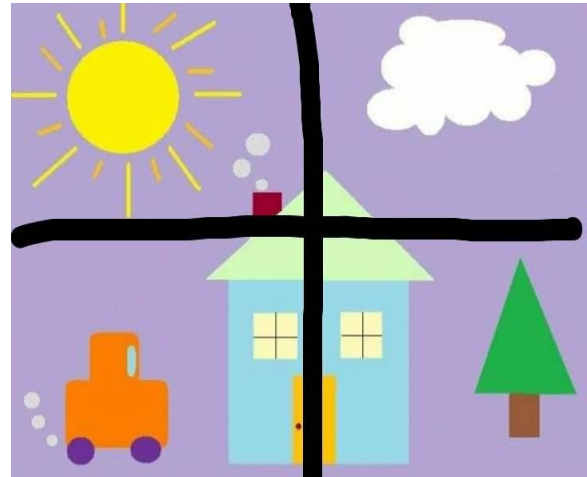
14. ضع علامة √ أمام الشكل الصحيح



ثم ضع إشارة (x) تحت المثلث، و(√) تحت المستطيل:

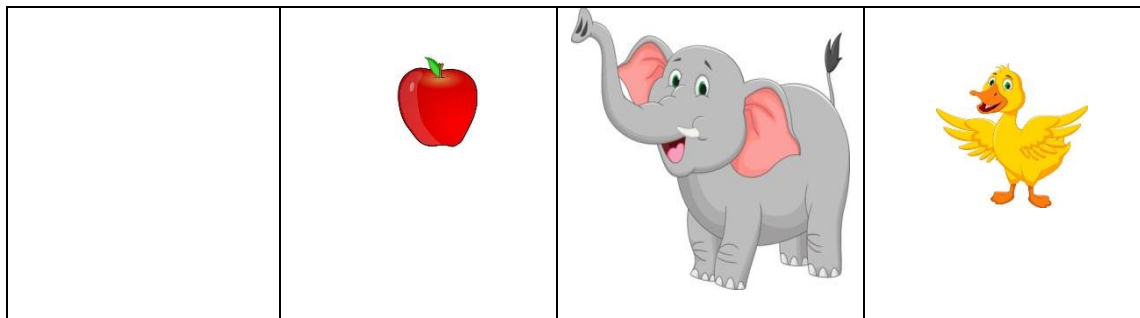


15. لعبة بازل ضع إشارة √ عند الموقع الصحيح لأجزاء البزل حتى تتمكن من تجميعه

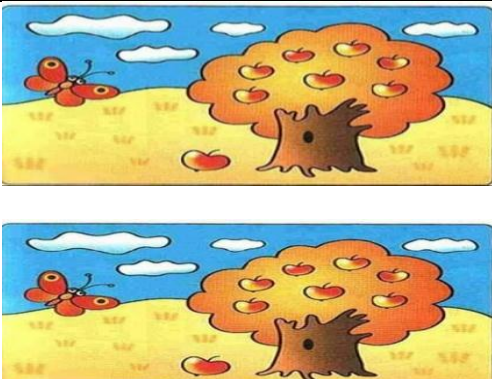
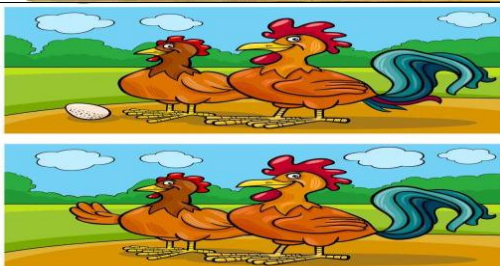


16. أميز الأوزان من الأخف إلى الأثقل بتلوين المربعات أسفلها كالتالي:

- ❖ لون المربع أسفل الشكل الخفيف باللون الأحمر.
- ❖ لون المربع أسفل الشكل الثقيل جدا بين الأشكال باللون الأزرق.
- ❖ لون المربع أسفل الشكل الثقيل باللون الأصفر.
- ❖ ارسـم في المربع الفارـع شكلاً أخف جـدا من الأشكال الموجودة في المربعات.

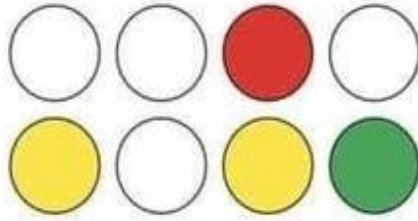


17. لعبة الشبه والاختلاف

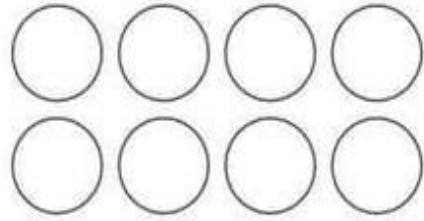
	أضف شيئاً إلى إحدى الصورتين المتشابهتين لجعلهما مختلفتين
	أوجد اختلافاً بين الصورتين وأحوطه بدائرة
	أوجد الرّسمة الشّاذة أو المختلفة عن المجموعة وأحوطها بدائرة
	ضع إشارة √ تحت الأشكال المتشابهة في الصّورة

18. أحدد أماكن الدوائر الملونة في العمود (ب) وأستبدل ألوان دائرتين على الأقل بألوان أخرى في العمود (أ)

(أ)



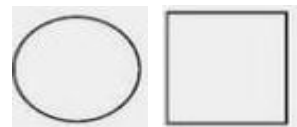
(ب)



19. لعب مع سام والدب دعبول وتخيل ما حدث ثم نفذ ما يطلب منك

	وضع سام جميع الخضار الكبيرة الحجم معاً بالتساوي لكن صديقه الدب دعبول أخذ بعضها ووضعها مكانها خضاراً أخرى هل يمكنك معرفة الخضار التي وضعها الدب دعبول
	جمع سام كل الأشياء المربعة والمستطيلة ووضعها معاً ولكن مرة أخرى قام الدب دعبول بأخذ أحدها ووضع مكانها غرضاً آخر هل بإمكانك إيجاد هذا الغرض

20. أنشئ نمطاً ثنائياً من المربع والدائرة.



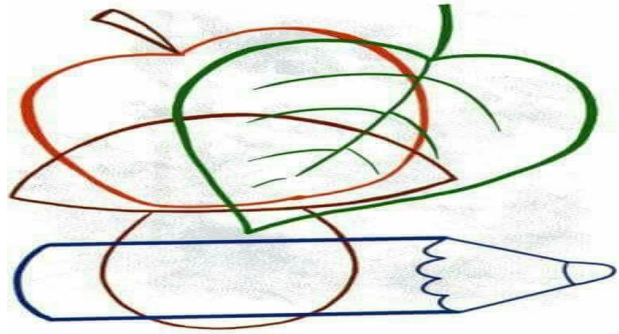
--	--	--	--	--	--

الشكل والأرضية

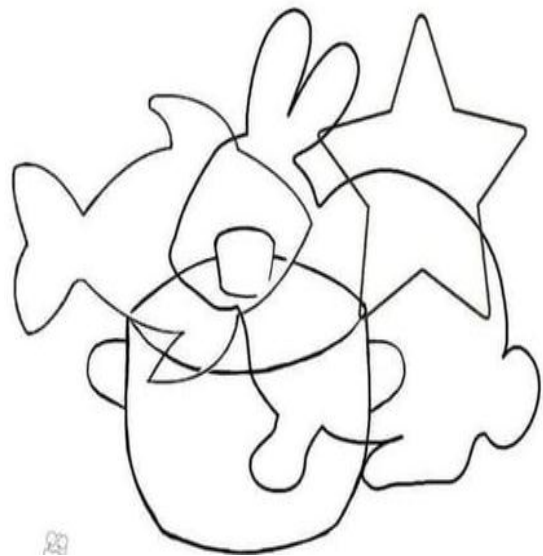
21. استخرج الأشكال التي تراها في الصورة وأصل بخط مستقيم الشكل الذي رأيته مع النقطة السوداء على اليمين



22. استخرج من بين الأشياء في الصورة التالية شكل القلم وألونه.



23. استخرج من الصورة التالية شكلاً مطابقاً لهذا الشكل  وألونه

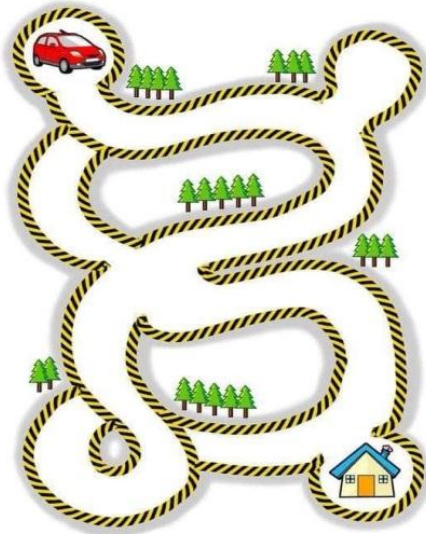


الإغلاق البصري

24. قدم المساعدة في حل المتاهات للوصول إلى الهدف من خلال تنفيذ ما يلي:

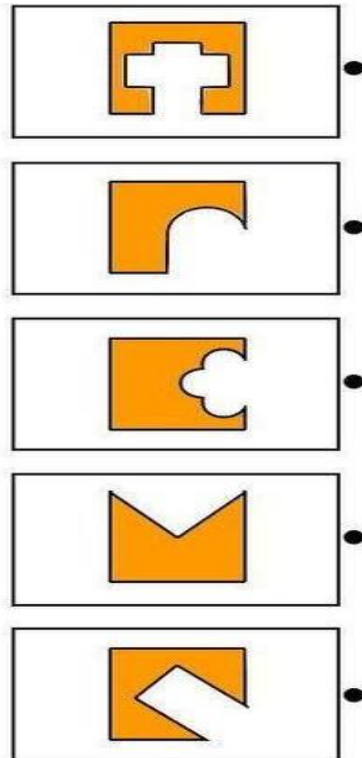
أرشد السائق إلى الطريق الصحيح للمنزل

ساعد الأميرة في الوصول إلى القلعة

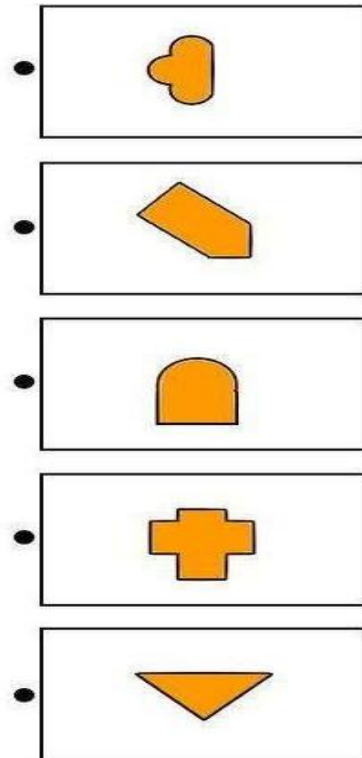


25. أعيد الجزء الناقص في العمود (أ) إلى مكانه الصحيح في الأشكال المناسبة له في العمود (ب) بالوصل بين النقاط السوداء.

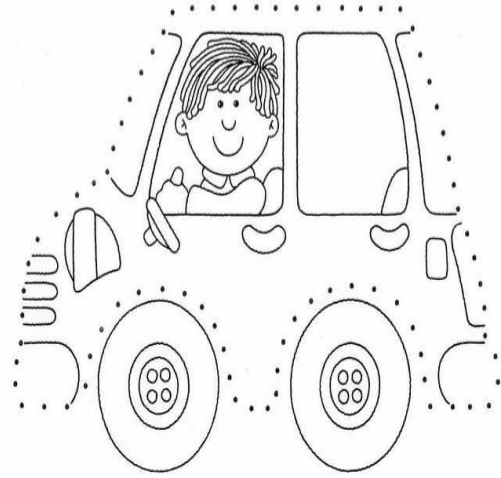
(ب)



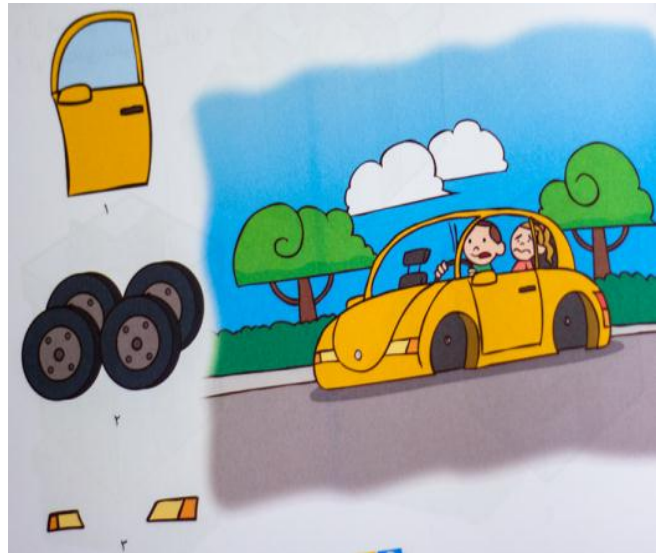
(أ)



ثم أنتبع بصرياً النقاط الصور الآتية ثم أصل بينها بالترتيب مستخدماً قلم الرصاص لأكمل إغلاقها.



26. جد الجزء الناقص في الصورة وصله إلى مكانه الصحيح.



ثم جد الجزء الناقص في الصورة التالية ثم أكمله بقلم الرصاص.



ملحق (7) مؤشرات أداء المعلمات

النشاط	المؤشر	المؤشر			
		معرفة وفهم	تطبيق	استدلال	
				تحليل	إبداع تقويم تركيب
الإدراك البصري	تعرّف المعلمة الإدراك البصري بأسلوبها الخاص.	•			
		•			
		•			
		•			
		•			
		•			
		•			
		•			
		•			
		•			
		•			
		•			
		•			
		•			
		•			
التخيل	تعرّف التخيل بأسلوبها الخاص	•			
	تصنف مراحل التخيل حسب اسم المرحلة التخيلية.	•			
	تصنف مراحل التخيل حسب سن	•			

					الطفل.
•					تصنّف مراحل التخيل حسب خصائص كل مرحلة.
	•				تناقش الأسباب التي تعتقد أنها تبرّر أهمية استخدام أنشطة التخيل في رياض الأطفال.
			•		نكتب بأسلوبها الخاص مقالاً تتحدث فيه عن النظريات القديمة المفسرة للتخيل.
				•	تلخص النظريات الحديثة المفسرة للتخيل.
				•	تستنتج أوجه الشبه والاختلاف بين النظريات المفسرة للتخيل.
	•				تقارن بين النظريات القديمة والحديثة المفسرة للتخيل.
	•				تعطي رأيها في كيفية مساعدة الطفل على استخدام قوة تخيله في التعلم.
•					تقترح أنواعاً من الأنشطة التي يمكن توظيف التخيل فيها لاستخدامها في التعلم في الروضة.
				•	تتعرف إلى كل مرحلة من مراحل التخيل
				•	تستنتج الدور الإجرائي للمعلمة والمتعلم في كل مرحلة من مراحل التخيل.
		•			تحلل نشاط تخيلي رياضي مراعية خطة النشاط المتكاملة العناصر وفق النموذج الاسترشادي المعطى.
•					تصمّم نشاطاً تخيلياً رياضياً بالتعاون مع مجموعتها.
				•	تعطي أمثلة للأسئلة التي يجب أن تطرح على الأطفال في المهمّات التخيلية.

		•		تصوغ تعريفها الخاص للقصة.
			•	تكتب مقالاً موجزاً تستعرض فيه الأهمية التربوية للقصة في التعليم عموماً والرياضيات خصوصاً.
	•			تناقش بتوسع مساري مقومات بناء القصة.
			•	تستنتج المهارات التي يجب أن تتوفر عند كتابة قصة تقدّم للطفل.
•				تؤلف قصة من خلال الصور والمثيرات البصرية.
			•	تتدرب على توظيف حدث في القصة كمشكلة تخيلية رياضية في تصميم نشاط تخيلي رياضي.
			•	تحاكي النمط الأدبي (القصة) في تخطيط أنشطتها باستخدام التخيل بالقصة.
			•	تتدرب على توظيف صور القصة (المثيرات البصرية) في تصميم نشاط تخيلي رياضي لتنمية مهارة إدراكية بصرية بإعادة ترتيب أحداثها المصورة.
			•	تتدرب على توظيف صور القصة في تصميم نشاط تخيلي رياضي لتنمية مهارة إدراكية بصرية بإكمال الحدث المفقود في القصة.
			•	تعطي أمثلة لأنشطة فنية يمكن توظيفها في أنشطة التخيل الرياضية لتنمية الإدراك البصري لأطفال الروضة.
•				تدمج مراحل التخيل بأحد الأنشطة الفنية لتنمية مهارة إدراكية بصرية.
			•	تعرف مفهوم اللعب.
	•			تناقش إجراءات تنفيذ اللعبة .

					تدمج مراحل التخيل بأنشطة اللعب لتنمية مهارة إدراكية بصرية.
					تستنتج مكونات الرحلة التخيلية.
					تدمج مراحل التخيل مع نشاط رحلة تخيلية لتنمية مهارة إدراكية.
الذاكرة البصرية					تحلل مهارة الإدراك البصري في مجال الذاكرة البصرية إلى مكوناتها الفرعية.
					تحدد الممارسات الإجرائية لدمج أنشطة التخيل الرياضية مع المكونات الفرعية لمجالات الذاكرة البصرية.
					تتناول نشاطاً تخيلياً رياضياً توظف من خلاله الممارسات الإجرائية في مجال الذاكرة البصرية.
					تناقش وتداول بصورة منظمة حول الممارسات الإجرائية في النشاط.
					تطبق أنشطة مجال الذاكرة البصرية.
					تقترح نشاطاً في مجال الذاكرة البصرية غير الذي تدرّبت عليه بالتعاون مع مجموعتها.
					تحلل مهارة الإدراك البصري في مجال العلاقات المكانية إلى مكوناتها الفرعية.
العلاقات المكانية					تحدد الممارسات الإجرائية لدمج أنشطة التخيل الرياضية مع المكونات الفرعية لمجالات العلاقات المكانية.
					تتناول نشاطاً تخيلياً رياضياً توظف من خلاله الممارسات الإجرائية في مجال العلاقات المكانية.
					تناقش وتداول بصورة منظمة حول الممارسات الإجرائية الخاصة بالنشاط.
					تطبق أنشطة مجال العلاقات المكانية في القاعة.
					تقترح نشاطاً في مجال العلاقات

				المكانية غير الذي تدرّبت عليه بالتعاون مع مجموعتها.	
		•		تحلّل مهارة الإدراك البصري في مجال التمييز إلى البصري إلى مكوناتها الفرعية.	التمييز البصري
			•	تحدّد الممارسات الإجرائية لدمج أنشطة التخيل الرياضية مع المكونات الفرعية لمجال التمييز البصري	
			•	تتناول نشاطاً تخيلياً رياضياً توظّف من خلاله الممارسات الإجرائية في مجال التمييز البصري.	
	•			تناقش وتجاوز بصورة منظمة حول الممارسات الإجرائية الخاصة بالنشاط.	
			•	تطبق أنشطة في مجال التمييز البصري .	
			•	تقترح نشاطاً في مجال التمييز البصري غير الذي تدرّبت عليه.	
		•		تحلّل مهارة الإدراك البصري في مجال الشكل والأرضية إلى مكوناته الفرعية.	الشكل والأرضية
			•	تحدّد الممارسات الإجرائية لدمج أنشطة التخيل الرياضية مع المكونات الفرعية لمجال الشكل والأرضية .	
			•	تتناول نشاطاً تخيلياً رياضياً توظّف من خلاله الممارسات الإجرائية في مجال الشكل والأرضية.	
	•			تناقش وتجاوز بصورة منظّمة حول الممارسات الإجرائية الخاصة بالنشاط.	
			•	تطبق أنشطة مجال الشكل والأرضية.	
			•	تقترح نشاطاً في مجال الشكل والأرضية غير الذي تدرّبت عليه.	
		•		تحلّل مهارة الإدراك البصري في مجال الإغلاق البصري إلى مكوناته الفرعية.	

				●	تحدّد الممارسات الإجرائية لدمج أنشطة التّخيل الرياضيّة مع المكوّنات الفرعيّة لمجال الإغلاق البصري.	
				●	تتناول نشاطاً تخيليّاً رياضياً توظّف من خلاله الممارسات الإجرائيّة في مجال الإغلاق البصري.	
	●				تناقش وتجاوز بصورة منظّمة حول الممارسات الإجرائيّة الخاصّة بالنّشاط.	
				●	تطبّق أنشطة مجال الإغلاق البصري.	
				●	تقترح نشاطاً في مجال الإغلاق البصري غير الذي تدربت عليه.	

ملحق (8) مؤشرات أداء الأطفال

النشاط	المؤشر	مستوى المؤشر			
		معرفة وفهم	تطبيق	استدلال	
				تحليل	إبداع "تركيب"
بكم طريقة يمكن ترتيب هذه الصور لتأليف قصة؟	يستنتج بصرياً أحداث الصورة التي تعرض عليه.	•			
	يتنبأ بما سيكون عليه شكل الصورة إذا حدث ما استنتجه بصرياً.	•			
	يولد بدائلاً تعبّر عن توقّعاته أو تخيّلته فيما يتعلّق بالاستنتاجات السابقة.				•
	يبرّر أسباب تلك التوقّعات أو البدائل أو الاستنتاجات.	•			
	ينفذ المهمة التخيلية التي تطلبها المعلمة.	•			
	يستخدم تخيّلته في التفكير بالمهمة التي تطلبها المعلمة.	•			
	يعيد ترتيب الصور لتكوين قصة يسردها وفقاً لتخيّله للأحداث.				•
	يقترح عناويناً للقصة التي أعاد ترتيبها	•			
	يعطي رأيه في استبدال أحد شخصيات القصة.				•
	يبرّر مقترحاته في استبدال أحد شخصيات القصة	•			
ما الشيء المفقود حتى تكتمل القصة؟	يستنتج بصرياً أحداث الصورة التي تعرض عليه	•			
	يولد بدائلاً تعبّر عن توقّعاته فيما يتعلّق بالاستنتاجات السابقة من تخيّلته.				•
	يكمل الجزء الناقص (الحدث المفقود) في صور معروضة عليه لتكوين قصة مكتملة الأحداث بأساليب مختلفة (رسماً، وشفاهةً أو لفظاً).				•
	يسرد القصة التي أكملها وتخيّل أحداثها بشكل يتم فيه وصف صورة كلّ حديق قام بإكمالها بجمل بسيطة.	•			
	يقترح عناويناً متعدّدة لقصته المصوّرة المتخيّلة.	•			

	•				ييدي رأيه في الجزء المصوّر الذي قام برسمه أو تصميمه لإكمال أحداث القصة.	
	•				يعطي مقترحات لتطوير طريقته في تصميم الأجزاء المصورة.	
				•	يذكر ما تعلّمه من القصص التي سردها زملاؤه	
				•	يحدّد زمن حدوث بعض الأشياء.	
	•				يعيد ترتيب الأشياء وفق تسلسلها الزمني.	لعبة الساعة
	•				يولّد بدائلاً تعبّر عن توقّعاته فيما يتعلّق ببعض الأحداث	
				•	يستنتج بصرياً أحداث الصورة التي تعرض عليه.	
				•	يتنبأ بما سيكون عليه شكل الصورة.	
	•				يولّد بدائلاً تعبّر عن توقّعاته (تخیلاته) فيما يتعلّق باستنتاجاته السابقة.	
				•	يبرّر أسباب تلك التخیلات أو التوقّعات أو البدائل.	
			•		يستخدم تخیلاته في التفكير بالمهمة التي تطلبها المعلمة.	
	•				يضيف أشياء للصورة تعبّر عن تخیلاته في شكل ما بعد مرور فترة من الزمن.	
				•	يستنتج بصرياً أحداث الصورة التي تعرض عليه.	
				•	يحدّد أماكن الأشياء التي تعرض عليه	
	•				يولّد بدائلاً تعبّر عن تخیلاته أو توقّعاته فيما يتعلّق باستنتاجاته.	
	•				يقارن الصّور المعروضة عليه لتحديد أوجه الشبه والاختلاف.	
				•	يحدّد الأشياء التي تمّ إضافتها للصورة المعروضة عليه.	
			•		يستخدم تخیلاته في التفكير بالمهمة التي تطلبها المعلمة.	
	•				ييدي رأيه في الصورة التي قام بتصميمها وفقاً لتخیلاته.	

					يعطي مقترحات لتطوير طريقته في تصميم الصورة.	
					يولد أفكاراً حول تشكيل لوحة من الأعواد الخشبية.	لعبة أعواد الكبريت
				•	يعطي استخدامات أخرى للأعواد الخشبية	
				•	يتذكر عدد الأعواد التي استخدمها في تشكيل اللوحة.	
				•	يبدع لوحات فنية بأعواد الكبريت أو الآيس كريم	
				•	يستنتج بصرياً أو يكتشف الخلل (الخطأ) غير الموفق (غير المنطقي) في الصور التي تعرض عليه.	صورة غير منطقية
			•		يستخدم خامات متنوعة.	
				•	يعيد تصميم صور تحوي أشياء غير منطقية لتصبح معبرة عن أشياء منطقية.	
				•	يصف الصورة التي قام بإعادة تصميمها بجمل بسيطة متخيلاً فكرتها الأساسية.	
				•	يبدى رأيه في الصورة التي قام بإعادة تصميمها	
				•	يعطي مقترحات لتطوير طريقته في إعادة تصميم الصورة.	
				•	يستنتج بصرياً أحداث الصورة التي تعرض عليه	صورة منطقية
			•		يعيد تصميم صورة معروضة تحوي أشياء منطقية لتصبح معبرة عن أشياء غير منطقية	
				•	يصف الصورة التي قام بإعادة تصميمها متخيلاً فكرتها.	
				•	يبدى رأيه في الصورة التي قام بإعادة تصميمها.	
				•	يوضح الصورة التخيلية التي بناها عن رحلته التخيلية.	هيا بنا نلعب
				•	يناقش المعلمة حول أوجه الغموض التي انتابتها وتعرض لها.	
				•	يذكر أمثلة تعبر عن المفاهيم المجردة بصورة سليمة.	

			•		يميز تجاور شيئين في خط بصره.	
		•			يقارن تجاور شيئين لا يقعان في نفس الجهة.	
				•	يستدعي المعلومات السابقة والبنى التخيلية ذات الصلة بالمهمة التخيلية.	تجبرتي
			•		يحول كلمات الرحلة التخيلية إلى عالم خيالي داخل العقل	
				•	يشرح الصورة التخيلية التي بناها عن رحلته التخيلية.	
				•	يذكر أمثلة تعبر عن المفاهيم المجردة بصورة سليمة.	
		•			يميز مواضع الأشياء فوق.	
		•			يميز مواضع الأشياء تحت.	
•					يتخيل أشياء خارج شكل ما.	
•					يتخيل أشياء داخل شكل ما.	الأسد الجائع
				•	يعبر لفظاً عن الأشياء التي تخيلها.	
		•			يميز مواقع الأشياء التي تخيلها وعبر عنها بالرسم (داخل / خارج).	
			•		يرسم شيئاً من تخيلاته داخل شيء ما.	
			•		يرسم شيئاً من تخيلاته خارج شيء ما.	
			•		يعبر عن تخيلاته بالرسم.	
				•	يستدعي المعلومات السابقة والبنى التخيلية ذات الصلة بالمهمة.	لعبة الطباعة باليد أو ورق الشجر
			•		يحول رسمة يده اليمنى المطبوعة إلى لوحة من تخيله.	
			•		يحول رسمة يده اليسرى المطبوعة إلى لوحة من تخيله.	
		•			يميز الاتجاهات.	
		•			يميز الألوان التي استخدمها في الطباعة.	
			•		ينفذ المهمة التخيلية المطلوبة.	
				•	يحدد الشيء الذي يقع بين شيئين.	بين

			•		يعبر عن تخيلاته لفظاً.	
	•				يولد بدائلاً بصرية لتصميم الرجل الشكل بطرائق مختلفة أو يصمم من تخيلاته رجل الشكل من أشكال هندسية مختلفة.	رجل الشكل
			•		يصف بدائله البصرية لتمييز الرجل الشكل الذي قام بتصميمه بشكل فردي.	
	•				يبدى رأيه في بدائله البصرية الخاصة بتمييز الرجل الشكل الذي قام بتصميمه	
	•				يعطي مقترحات لتطوير طرائقه في تمييز الرجل الشكل.	
			•		يسمي الأشكال الهندسية التي استخدمها في تمييز الرجل الشكل وتصميمه	
			•		يستنتج بصرياً أحداث الصور التي تعرض عليه.	
	•				يولد بدائلاً تعبر عن توقعاته (تخيلاته) فيما يتعلق بالاستنتاجات السابقة.	شجرة الكعك بالعسل
			•		يبرر أسباب تلك التوقعات أو البدائل أو التخيلات.	
			•		يخمن أو يتوقع نهاية القصة وحل اللغز في ضوء الصور المعروضة عليه.	
		•			تمييز الحجوم المعروضة عليه (كبير وصغير، و أكبر من أو أصغر من)	
			•		يطابق الأشكال مع ظلها.	
	•				يتخيل بدائلاً لتكييف القطار مع الشخصية السمين.	
	•				يولد بدائلاً تعبر عنى تخيلاته أو توقعاته تجاه أحداث القصة السردية.	اصنع قطارك
	•				يولد بدائلاً لتكييف وزن شخصية القصة السمين مع القطار.	
	•				يصمم قطاراً بعربات مختلفة من الأشكال بالاشتراك مع مجموعة صغيرة من زملائه.	
	•					

				•	يصف شكل العربة التي قام بتصميمها بشكل فردي داخل المجموعة بجمل بسيطة.
		•			يوضح الشكل الذي تشير إليه العربة.
				•	يذكر الألوان التي استخدمها في تصميم العربة.
	•				يتخيل أشياء ثقيلة الوزن يمكن وضعها في العربة.
				•	يسمي الأشياء الثقيلة الوزن التي تخيلها.
	•				يتخيل أشياء خفيفة الوزن يمكن وضعها في العربة.
	•				يسمي الأشياء الخفيفة الوزن التي وضعها في العربة.
		•			يقارن بين الأشياء الثقيلة والخفيفة (أثقل من وأخف من).
لعبة البازل	•				يركب أجزاء البازل بالشكل الصحيح.
				•	يذكر عدد أجزاء البازل.
				•	يسمي ترتيب كل قطعة من البازل (الأول ، أو الثاني ، أو الثالث).
اكتشف الشبه والاختلاف				•	يستنتج بصرياً أحداث الصورة التي تعرض عليه.
	•				يولد بدائلاً للتعديل على خصائص إحدى الصور.
			•		يعدل على خصائص إحدى الصور المتشابهة (الشكل ، أو اللون ، الخ) وفقاً لتخيلاته والبدائل التي اقترحها إما رسماً أو شفاهةً.
		•			يميز أوجه الشبه والاختلاف في الصورة قبل وبعد تعديلها.
ماذا يحدث لو تغير لون الصورة الم؟				•	يستنتج بصرياً أحداث الصورة التي تعرض عليه.
				•	يتنبأ بما سيكون عليه شكل الصورة.
	•				يولد بدائلاً تعبر عن تخيلاته فيما يتعلق باستنتاجاته السابقة.
				•	يبرر أسباب تلك التخيلات أو التوقعات أو البدائل.

					يضمّن صورة تعبّر عن تخیلاته فيما يتّوقع حدوثه بشجرة الموز في ضوء تغيير لونها.	
					يصف التّعدّلات التي قام بها على الصّورة المعطاة موضّحاً فكرته الأساسيّة.	
					يقترح اسماً للصّورة الجديدة.	
					يبيد رأيه في الصّورة التي قام بتصميمها.	
					يعطي مقترحات لتطویر تصميمه وتخیلاته لاحقاً.	
أكبر وأصغر					يولّد بدائلًا تعبّر عن تخیلاته تجاه الأسئلة والمهام المعروضة عليه.	
					يبرّر أسباب تلك التخیلات والبدائل.	
					يستنتج بصرياً أحداث الصّور التي تعرض عليه.	
					يميّز حجم شخصيّات القصّة (صغيرة، أو كبيرة).	
					يقارن بين مفهومي أكبر من وأصغر من.	
					يحلّل كيفية الاستفادة من أحجام المنازل.	
					ينتج على الأقل فكرة متخیلة لطريقة تكبير المسكن.	
					ينتج على الأقل فكرة متخیلة لطريقة تصغير المسكن.	
مترن					يستدعي المعلومات السّابقة والبنى التّخيلية ذات الصّلة بالمهمّة التّخييليّة.	
					يحوّل كلمات الرّحلة التّخييليّة إلى عالم خيالي داخل العقل.	
					يشرح الصّورة التّخييليّة التي بناها داخل العقل عن رحلته التّخييليّة المرتبطة بالتمييز البصري للأشياء.	
					يذكر أمثلة تعبّر عن المفاهيم المجرّدة (الحجم، أو اللون، أو الشّكل، أو الفرز، أو التّصنيف،...الخ)	
					يميز الأشياء التي تخيلها وفقاً لحجمها.	

		•			يُمَيِّز الأشياء التي تخيلها وفقاً لألوانها.	
		•			يُمَيِّز الأشياء التي تخيلها وفقاً لأشكالها.	
				•	يستدعي المعلومات السابقة والبنى التخيلية ذات الصلة بالمهمة.	مدينة الأشكال الهندسية
			•		يرسم شكل المنزل الهندسي الذي تخيله.	
			•		يرسم أشياء يتخيلها من البيئة تحمل ذات الشكل الهندسي الذي رسمه.	
		•			يُمَيِّز الأشكال الهندسية.	
•					يصمّم آلة من الأشكال الهندسية.	
				•	يصف الآلة التي صمّمها بجمل بسيطة موضحاً فكرتها الأساسية.	
	•				ييدي رأيه في الآلة التي قام بتصميمها من الأشكال الهندسية.	
	•				يعطي مقترحات لتطوير طريقة تصميم الآلة من الأشكال الهندسية.	
				•	يستنتج بصرياً أحداث الصورة التي تعرض عليه.	
•					يولد بدائلاً تعبّر عن توقعاته أو تخيلاته فيما يتعلّق باستنتاجاته السابقة.	اصنع عقدك
				•	يبرّر أسباب تلك التوقعات أو البدائل أو التخيلات.	
•					يصمّم عقداً وفقاً لنط ثنائي من الخامات الموجودة في قاعة الأنشطة.	
		•			يُمَيِّز الألوان التي استخدمها في تصميمه.	
		•			يُمَيِّز الحجوم التي استخدمها في تصميمه.	
		•			يُمَيِّز الأشكال التي استخدمها في تصميمه.	
				•	يحدّد الطفل صورة شكل معين داخل شكل آخر.	الألوان المتعاونة
		•			يُمَيِّز الشيء أو الشكل عن الخلفية المحيطة به.	
			•		يرسم شكلاً على أرضية.	
				•	يستخرج العدد الموجود في الصورة.	
•					يولد بدائلاً تعبّر عن توقعاته فيما يتلّق	

					بالاستنتاجات المطلوبة منه في القصة.	
			•		ينفذ المهمة التخيلية المطلوبة.	
	•				يبدى رأيه في ما قام برسمه والتعديل عليه.	
	•				يعطي مقترحات لتطوير طريقته في التصميم.	
				•	يستخرج شكلاً ما من الخلفية.	
		•			أن يميز شيئاً محدداً من الكل في الخلفية.	
				•	يستخرج شكلاً مطابقاً لشكل في الخلفية	
				•	يستنتج بصرياً أحداث الصّور التي تعرض عليه.	
				•	يتنبأ بالأشياء التي حدثت في الصور المعروضة عليه.	
	•				يولد بدائلاً تعبّر عن تنبؤاته أو تخيّلاته.	
	•				يصمّم كتاباً للمقارنات من تخيّل.	
	•				يبدى رأيه فيما صمّمه.	
	•				يعطي مقترحات لتطوير طريقته في التصميم.	
			•		يغلق بصرياً الطريق الصحيح لحلّ المتاهة.	
			•		يرسم المتاهة التي تخيلها في الرحلة.	
			•		يحوّل كلمات الرحلة التخيلية إلى عالم خيالي داخل عقله.	
				•	يشرح الصورة التخيلية التي بناها عن رحلته التخيلية.	
	•				يبدى رأيه فيما رسمه.	
			•		يغلق بصرياً شكلاً هندسياً غير مكتمل.	
			•		يكمل رسماً شكلاً غير مكتمل.	
				•	يستنتج بصرياً أحداث الصورة التي تعرض عليه.	
	•				يولد بدائلاً تعبّر عن توقعاته أو تخيّلته فيما يتعلّق بالاستنتاجات السابقة.	
				•	يبرّر أسباب تلك التوقعات أو التخيّلات	
			•		ينفذ المهمة التخيلية التي تطلبها المعلمة.	
			•		يستخدم تخيّل في التفكير بالمهمة التي تطلبها المعلمة.	
	•				يبدى رأيه فيما صمّمه.	

كتاب المقارنات / صمّم كتابك

لعبة متاهة مزودة الدجاج

ماذا يمكن أن يكون هذا الشكل؟

					يعطي مقترحات لتطوير طريقته في التصميم.	
				•	يستنتج بصرياً الشكل الكامل إذا فقدت أحد أجزائه.	لعبة أنا والعصا السحرية
			•		يلصق أو يرسم الأجزاء المفقودة للشكل البصري في مكانها الصحيح.	
	•				يولد بدائلاً تعبر عن توقعاته أو تخيلاته تجاه الأحداث التي تجري في القصة.	
				•	يبرر أسباب تلك البدائل أو التوقعات.	
			•		ينفذ المهمة التخيلية التي تطلبها المعلّة.	
	•				يبدى رأيه فيما أغلقه.	

ملحق 9

قائمة مهارات الإدراك البصري والعمليات الفرعية

المهارة الرئيسية للإدراك البصري	العمليات الفرعية في المهارة الإدراكية البصرية
الذاكرة البصرية	❖ تحديد الشيء المفقود ❖ التدريب على إعادة قصة مصورة بنفس ترتيبها ❖ تذكر الأشياء / الأسماء المعروضة عليه ❖ إكمال البزل ❖ استدعاء المعلومات ❖ تذكر أماكن الأشياء
العلاقات المكانية	❖ العلاقات المكانية للأشكال ❖ إدراك مواضع الأشياء ❖ التعرف على العلاقات المكانية بين الأشياء ❖ إدراك مفاهيم: يمين، يسار، فوق، تحت، وأمام، وخلف، وأول، وآخر ❖ التعرف على الاتجاهات ❖ وضع الأشياء في الفراغ
التمييز البصري	❖ التمييز البصري لكل من الشكل واللون والحجم ❖ المطابقة للأشكال والأرقام ❖ استخراج الاختلاف بين صورتين ❖ تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء والأشكال ❖ إكمال رسم غير مكتمل ❖ إكمال الألغاز أو البازل
الشكل والأرضية	❖ استخراج مثيرات رئيسية من صور تحوي أشكال وخلفيات ❖ استخراج شكل مطابق لشكل معياري ضمن مجموعة أشكال ❖ استخلاص الشكل من الخلفية ❖ تمييز شكل محدد من الكل ❖ معرفة الكل حين يفقد جزء من هذا الكل ❖ التركيز والبحث عن شيء محدد واستبعاد المثيرات غير ذات الصلة
الإغلاق البصري	❖ إكمال الأشكال الناقصة ❖ الإغلاق البصري للأشكال الهندسية ❖ الخروج من المتاهات ❖ الإغلاق البصري للصور

ملحق 10 المفاهيم الرياضية

- ❖ الحساب ومفاهيم العدد.
- ❖ المفاهيم الهندسية والقياسية والمتمثلة بالأشكال الهندسية المربع، والمستطيل، والدائرة، والمثلث
- ❖ تقدير السعات، كال حجم، والطول، والوزن، ومفاهيم كبير_صغير وممتلئ_فارغ وثقيل_خفيف وأكثر_أقل.
- ❖ و الجبر والاقترانات متمثلة بالأنماط الهندسية معتمدة على الألوان وإنشاء الأشكال والأنماط العددية ومهارات التفكير والبرهان الرياضي.
- ❖ وحل المشكلات والاتصال والربط والتمثيل.

ملحق (11) موافقة وزارة التربية



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ: / / ١٤٤٤هـ

الموافق لـ: ٢٠٢٣م / ٧ / ٢٠٢٣م

الرقم: ٤٣/ (٣/٤) ٨٥

مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى الطلب المقدم من طالبة الدكتوراه/ خلاود أحمد خضور/ رقم ٦٧٧٤ تاريخ ٢٠٢٢/١٢/٢٧م في جامعة دمشق - كلية التربية، لزوم البحث الذي تُعده بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة التخيّل الرياضية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

ووفق السيد الوزير تاريخ ٢٠٢٢/١٢/٢١م على تسهيل مهمة الموما إليها لتطبيق أدوات بحثها في رياض الأطفال العامة والخاصة التابعة لمديريّتكم وبإشراف مباشر من قبلكم، علماً أنّ وزارة التربية لا تتحمل أية نفقات.

يرجى الاطلاع وإجراء ما يلزم أصولاً
 الجمهورية العربية السورية
 وزارة التربية - الديوان العام
 صورة طبق الأصل
 الدكتور رامي الضللي

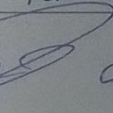
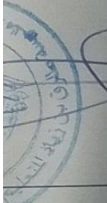
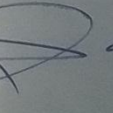
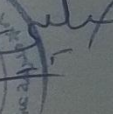
صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير.

- مكتب السيد معاون الوزير.

- مديرية الإشراف التربوي/ مراسلات.

ملحق (12) الروضات التي تم التطبيق بها

توقيع المدير/ة	اسم الروضة
  علاء دندريس	مدرسة الشهيد يوسف محمد ح
  رقيب هاشم	مدرسة طارق بن زياد ح
  وهيبه صلي	مدرسة عبد الرحمن طائر
  عبد البر	روضة الباسل
  كرز	روضة القفوف

ملحق (13) التدقيق اللغوي العربي

الأستاذة الدكتورة عميدة كلية: ...

تحية طيبة وبعد:

فقد قمت بالتدقيق اللغوي لـ (أطروحة الدكتوراه / رسالة الماجستير) التي أعدت

من قبل الطالبة: خلود أحمد خضور

وعنوانها: أثر الجدل الأدبي في الأدب العربي القديم

لعلها تفي بالغرض المطلوب من قبل الطالبة

بإشراف الدكتورة: نجاة محمد

مستشار كلية: الدكتور محمد

الدكتورة: لميس داود

دكتوراه في اللغة العربية وآدابها

اختصاص : الأدب العباسي

رقم الهاتف: ٠٩٦٢٠٦٧٥٠٢

الدكتورة لميس داود
التوقيع: لميس

تمت: ٢٠٢٤ / ٩ / ١

ملحق (15)

صور من البرنامج التدريبي لمعلمّات رياض الأطفال

صور من العينة الاستطلاعية



صورة (2)



صورة (1)



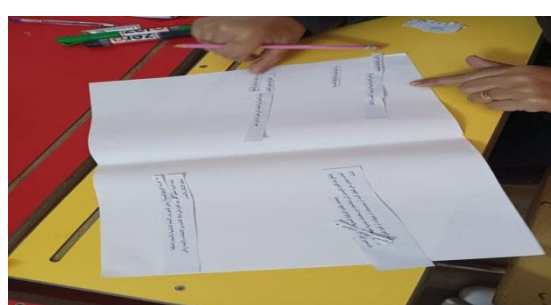
صورة (4)



صورة (3)



صورة (6)



صورة (5)



صورة (8)



صورة (7)

صور من البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال

(صور تطبيق الاختبار القبلي - البعدي - المؤجل)



صورة (10)



صورة (9)



صورة (12)



صورة (11)



صورة (13)

صور من تطبيق الاختبار الإدراكي البصري المصور للأطفال



صورة (15)



صورة (14)



صورة (17)



صورة (16)



صورة (19)



صورة (18)



صورة (21)



صورة (20)

صور من تنفيذ المتدربات لأنشطة الجلسات



صورة (23)



صورة (22)



صورة (25)



صورة (24)



صورة (27)



صورة (26)



صورة (28)

صور من تنفيذ أنشطة الأطفال



صورة (30)



صورة (29)



صورة (32)



صورة (31)



صورة (34)



صورة (33)



صورة (36)



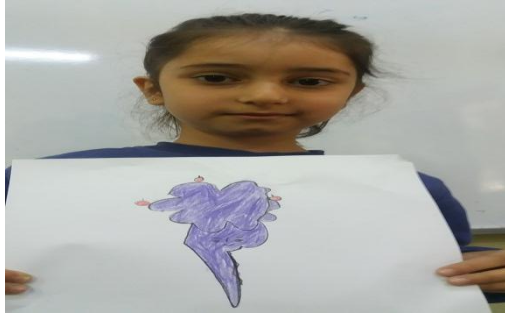
صورة (35)



صورة (38)



صورة (37)



صورة (40)



صورة (39)



صورة (42)



صورة (41)



صورة (44)



صورة (43)



صورة (46)



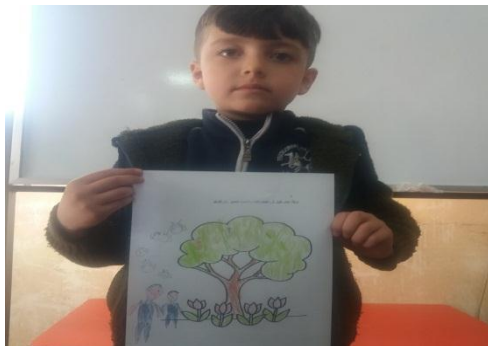
صورة (45)



صورة (48)



صورة (47)



صورة (50)



صورة (49)



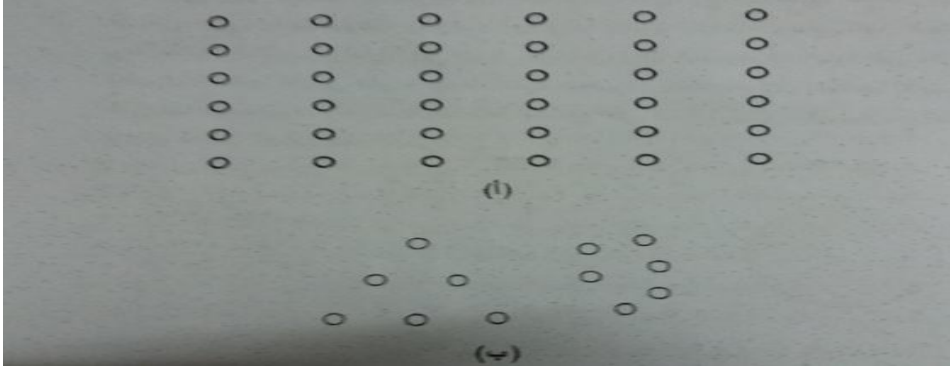
صورة (52)



صورة (51)

ملحق 16 نموذج من موزعات الجلسات

تعرض المدربة على المعلمات المتدربات الصورة التالية:



لديكن الشكل أو الصورة التالية تمعني مع مجموعتك فيه وتسأل المدربة مَمّ يتكون؟

دوائر الشكل (أ) كيف يُدرك تنظيمها

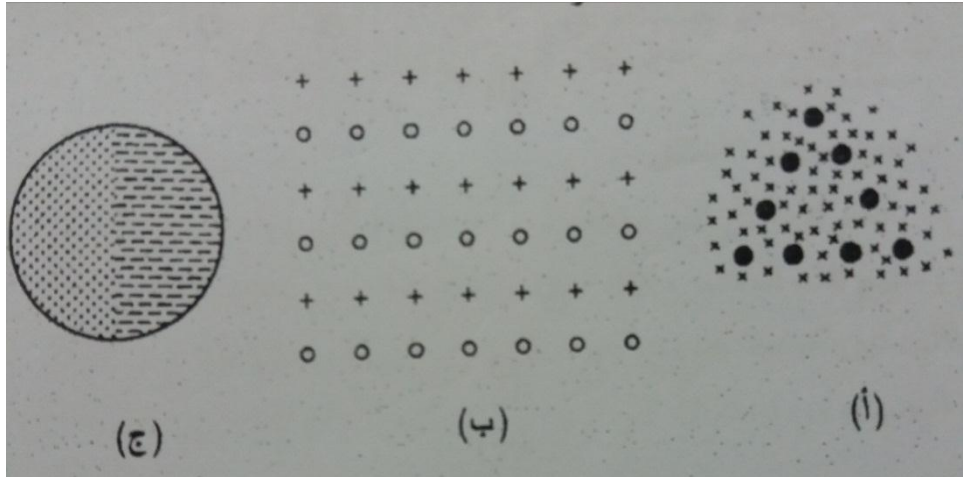
دوائر الشكل (ب) مَمّ تتكون؟

كيف يُدرك تنظيمها

ماذا يمكن أن يكون هذا القانون وعلى ماذا ينص برأيك؟

تتلقى المدربة الإجابات من المجموعات وتعرض الشريحة رقم ()

تعرض المدربة على المعلمات المتدربات الصورة التالية:



لديك الشكل التالي تمعني مع مجموعتك فيه

مَمّ يتكون؟

ما الشكل الذي تكونه النقاط السوداء؟ وكيف ندركه بصرياً

أما علامات × كيف يتم إدراكها؟

في الشكل (ب) مَمّ تتألف المجموعتين الأولى والثانية؟

كيف تنتظم عناصر كل منها؟

كيف تُدرك بصرياً؟

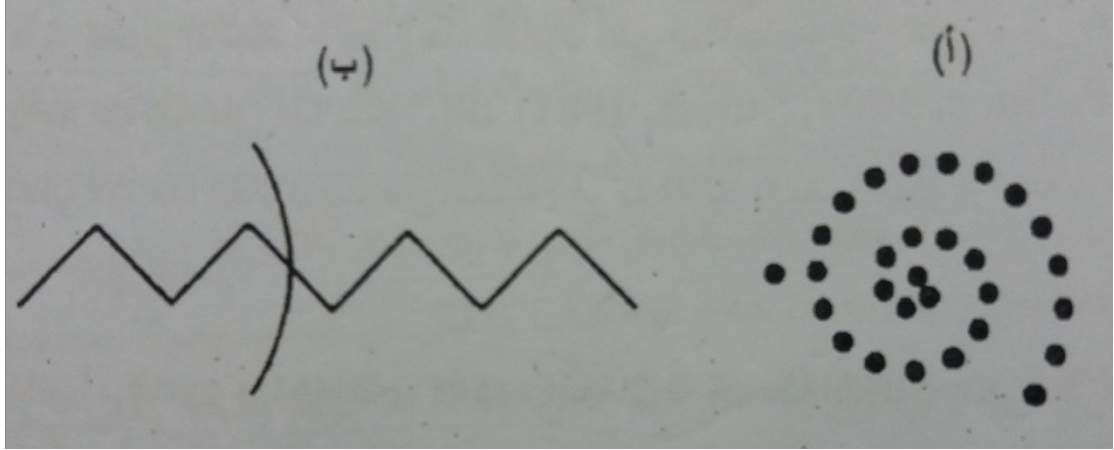
الشكل (ج) لاحظي أنه عبارة عن دوائر يحتوي نصفها الأيمن على خطوط أفقية صغيرة ويحتوي

نصفها الأيسر على نقاط صغيرة

كيف تُدرك بصرياً؟

ماذا يمكن أن يكون هذا القانون وعلى ماذا تتوقعين أنه ينص؟

تعرض المدربة على المعلمات المتدربات الصورة التالية:

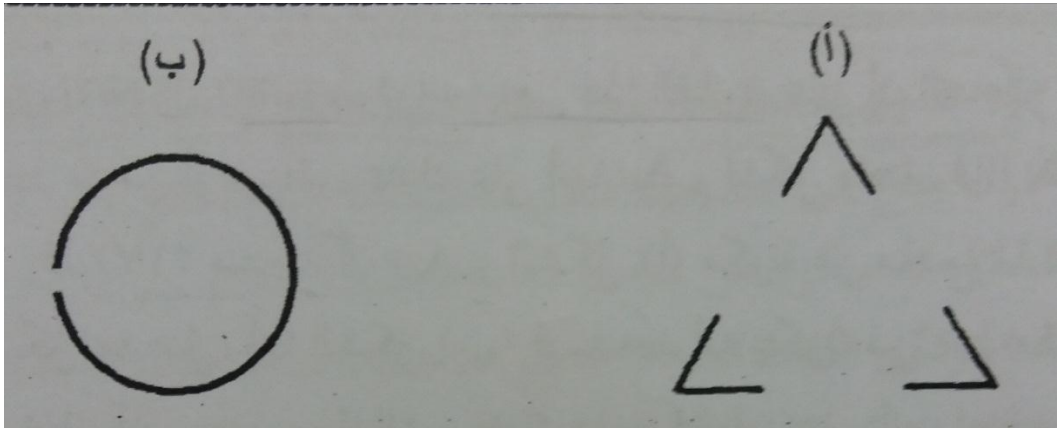


لاحظي الصورة المعروضة عليك إذا نظرت إلى الشكل (أ) كيف ستجدين عناصر الشكل وكيف تُدرك؟

الشكل (ب) مم يتكون؟

ماذا يمكن أن نطلق تسمية على هذا القانون وبرأيك على ماذا يمكن أن ينص؟

تعرض المدربة على المعلمات المتدربات الصورة التالية:



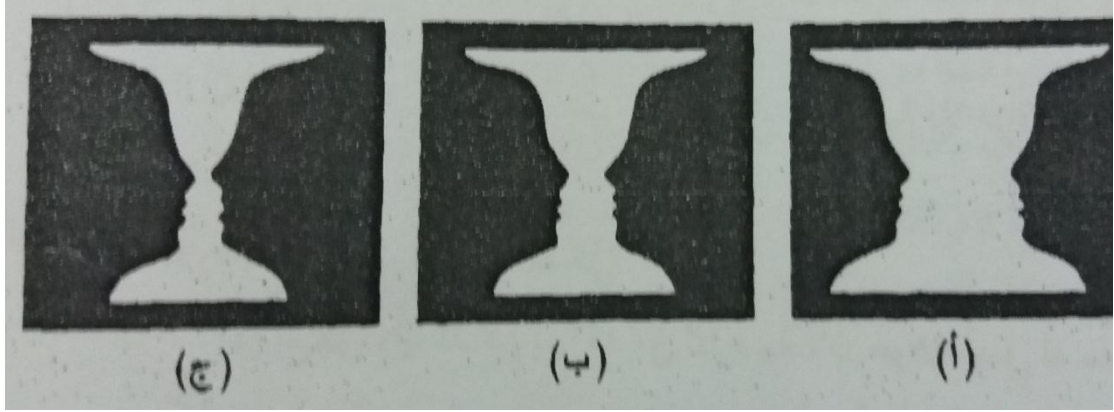
تسأل المدربة المعلمات المتدربات مم يتكون الشكل (أ)؟

على ماذا تحتوي أضلاعه؟

كيف يتم إدراكه بصرياً؟

الشكل (ب) ممّ يتكون؟

ماذا يمكن أن نطلق تسمية على هذا القانون؟ وماذا يمكن أن ينص؟
تعرض المدربة على المعلمات المتدربات الصورة التالية:



في الشكل (أ) أيهما أكبر المنطقة السوداء أم المنطقة البيضاء؟
كيف تدرك بصرياً؟
ماذا تستجيب؟

إذا نظرت إلى الشكل (ج)

المنطقة البيضاء هل هي أصغر أم أكبر من السوداء
كيف تُدرك المنطقة البيضاء (الفازة أو المزهرية) بصرياً؟
كيف تدرك المنطقة السوداء التي تقع خلف الفازة أو المزهرية بصرياً؟
في الشكل (ب) كيف تبدو المنطقتان السوداء والبيضاء؟
برأيك ما هو اسم القانون وعلى ماذا يمكن أن ينص؟

ملحق (17) درجات الاختبار المعرفي للأطفال

المهارة	رقم السؤال	درجة السؤال
الذاكرة البصرية	1	2
	2	2
	3	5
	4	2
	5	2
	6	3
	7	2
العلاقات المكانية	8	4
	9	4
	10	4
	11	4
تمييز بصري	12	2
	13	2
	14	2
	15	4
	16	2
	17	4
	18	2
	19	2
	20	3
	21	3
الشكل والأرضية	22	4
	23	4
	24	2
الإغلاق البصري	25	6
	26	2

ملحق (18) درجات الاختبار المعرفي للمعلّمات

رقم السؤال	درجة السؤال
1	3
2	12
3	4
4	3
5	3
6	5
7	3
8	2
9	6
10	9
11	3
12	3
13	8
14	3
15	4
16	5
17	12
18	6

Abstract

The Effectiveness of a Training Program Based on Mathematical Imagination for kindergarten Teachers in Developing Visual Perception among kindergarten Children

The study has aimed to train kindergarten teachers on mathematical imagination activities, develop visual perception on children, and it also has aimed to measure the effectiveness of the training program based on mathematical imagination activities in developing visual perception among the children.

The study was applied in 2023–2024 on a sample of kindergarten teachers in Damascus, (15 teachers), and on a sample of children totaling (120) boys and girls for the experimental sample, and (120) boys and girls for the control sample.

The student used the Quasi-Experimental Approach, according to the nature of this study, to answer the study question: What is the effectiveness of a training program based on mathematical imagination activities for kindergarten teachers in developing visual perception among kindergarten children?

To verify her hypotheses, the student used the following tools:

A cognitive test on the theoretical side of the training program for teachers based on mathematical imagination activities, a note card for teachers' performance on sports imagination activities prepared by the student, and a

cognitive test for kindergarten children's visual perception prepared by the student.

The study showed the following results:

The effectiveness of the training program based on sports imagination activities for kindergarten teachers in developing visual perception among kindergarten children. There were statistically significant differences between the average scores of teachers in the pre- and post-application of the observation card in favor of the direct post-application. The differences attributed to the teacher's academic qualification in favor of university and higher, differences in specialization in favor of kindergarten teachers, and no differences between the average scores of teachers on the observation card attributed to years of experience, and the presence of an assistant teacher. The results of the study also showed, with regard to the cognitive test for children, the existence of statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post-application of the test in favor of the experimental group. There were statistically significant differences between the average scores of the children of the experimental group in the pre- and post-applications in favor of the direct post-application, and there were no statistically significant differences between the average scores of the children of the experimental group in the post-application according to the gender variable. The results also showed a statistically significant correlation between the average scores of the teachers on the direct post-test and the observation card in the post-application.

Keywords: Training program, mathematical imagination, visual perception

Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of Education

Department of Child Education



**The Effectiveness of a Training Program Based on Mathematical
Imagination for kindergarten Teachers in Developing Visual Perception
among kindergarten Children**

A thesis for acquiring kindergarten PHD

Prepared by of student:

Kholoud Ahmed Khadour

Supervised by: Dr. Najah Mehriz

Professor in the Department of Child Education

Associate Supervisor: Dr. Rita Saeed

Assistant Professor in the Department of Child Education

Academic year

D2025/ 2024

H1446/1445