

فاعلية برنامج قائم على التلميحات البصرية – السمعية
بالقصة الرقمية في الوعي البيئي والمهارات الحياتية لدى
أطفال الروضة بالمعاهد الأزهرية
إعداد

د/متولي شعبان قاسم

د/محمود السعيد بدوي

مدرس المناهج وطرق تدريس الجغرافيا

أستاذ علم النفس التعليمي المساعد

كلية التربية بالدقهلية – جامعة الأزهر

كلية التربية بالدقهلية – جامعة الأزهر

مستخلص البحث:

هدف البحث الراهن التعرف على فاعلية برنامج قائم على التلميحات البصرية- السمعية بالقصة الرقمية في كل من الوعي البيئي بمكوناته: المعرفي، والنفسي حركي، والمهارات الحياتية التالية: التواصل الاجتماعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار لدى أطفال المستوى الثاني من الروضة بالمعاهد الأزهرية، وتألّفت عينة البحث من (٦٠) طفلاً وطفلةً من أطفال معهد كفر الشيخ ومحمد رجب الابتدائيين النموذجيين بمحافظة كفر الشيخ، تراوحت أعمارهم بين (٥- ٦) سنوات بمتوسط (٦٣.٨٣) شهراً وانحراف معياري (٤.٢٤)، تم تقسيمهم بشكل متساوٍ إلى مجموعتين: تجريبية و ضابطة، واشتمل البحث على مواد وأدوات منها: البرنامج القائم على التلميحات البصرية- السمعية، واختبار الوعي البيئي، ومقياس المهارات الحياتية، أعدّها الباحثان، وبعد تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت) توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الوعي البيئي ومقياس المهارات الحياتية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتنبعي في كل من اختبار الوعي البيئي ومقياس المهارات الحياتية، وتمت مناقشة النتائج استناداً إلى الإطار النظري والبحوث السابقة، ويوصي البحث باستخدام التلميحات البصرية والسمعية بالقصة الرقمية في عرض المحتوى التعليمي لنشر الوعي البيئي والمهارات الحياتية لأطفال الروضة؛ وتضمن مناهج وأنشطة الروضة للأبعاد والمهارات اللازمة لمرحلتهم العمرية.

الكلمات المفتاحية: التلميحات البصرية – السمعية، القصة الرقمية، الوعي البيئي، المهارات الحياتية، أطفال الروضة.

The Effectiveness of a Program Based on Visual-Auditory Cues in Digital Storytelling on Environmental Awareness and Life Skills Among Kindergarten Children in Al-Azhar Institutes

By

Mahmoud Al-Saeed Badawy Mohammad
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education in Dakahlia-Al-Azhar University
Email: Mahmouadbadaue.2226@azhar.edu.eg

Metwally Shaaban Elsyed Qasim
Teacher of curricula and teaching methods of geography
Faculty of Education in Dakahlia-Al-Azhar University
Email: metwallykassem@azhar.edu.eg

Abstract:

The current research aimed to identify the effectiveness of a program based on visual-auditory cues in digital storytelling on both environmental awareness with its cognitive and psychomotor components, and the following life skills: social communication, problem-solving, and decision-making among children in the second level of kindergarten at Al-Azhar institutes. The research sample consisted of (60) boys and girls from Al-Kafr El-Sheikh and Mohamed Ragab Model Primary Institutes in Kafr El-Sheikh Governorate, ranging in age from (5-6) years old ($M=63.83$, $SD=4.24$) months. They were equally divided into two groups, one experimental and the other control. The research included tools such as the program based on visual-auditory cues, the environmental awareness test, and the life skills scale, all prepared by the researchers. After analyzing the data using the t-test, the results showed statistically significant differences between the mean scores of the two groups in the post-measurement in favor of the experimental group on the environmental awareness test and the life skills scale. There were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post and follow-up measurements on both the environmental awareness test and the life skills scale. The results were discussed in light of the theoretical framework and previous research. The research recommends using visual and auditory cues in digital storytelling to present educational content to spread environmental awareness and life skills among kindergarten children; and incorporating the necessary dimensions and skills for their age stage into kindergarten curricula and activities, as they have a significant impact on building their future personalities.

Keywords: Visual-Auditory Cues, Digital Storytelling, Environmental Awareness, Life Skills, Kindergarten Children.

مقدمة:

تُعد الصور البصرية من أهم سمات العصر الحالي؛ حيث يتعامل أفراد المجتمع يوميًا بأشكال مختلفة من صور متحركة أو ثابتة، أو رسوم تعليمية بأنواعها المختلفة، وانعكس ذلك على مجال التعليم حتى أصبحت التأثيرات البصرية شكلاً مهماً من أشكال عرض المحتوى التعليمي.

ولعل من أبرز وظائف المثيرات البصرية التعبير عن الأفكار والحقائق والعلاقات لما يقرؤه المتعلمون عن طريق الصور والرسوم والرموز التصويرية في صورة ذات علاقة بالموضوع، وذلك لإتاحة فرصة في تعمق الطفل في فهم المجرّدات المختلفة (زيتون، ٢٠٠٠)*. وتُعد التلميحات البصرية – السمعية من الأدوات المهمة في التصميمات التعليمية؛ لكونها لا تسهل التعلم فقط بل تجعله فعالاً، كما تُستخدم للتركيز على المثيرات التي ينبغي على المتعلم إدراكها (عصر، ٢٠١٧).

كما أن القصص الرقمية بوصفها إحدى التقنيات المعاصرة نموذج جذاب في الحقل التعليمي بجميع مراحله المختلفة-خاصة مرحلة رياض الأطفال - ويمكن للمعلم استخدامها داخل حجرة الدراسة لتقديم المعلومة من خلال برامج متكاملة، بالرسوم والحركات والمؤثرات الصوتية(نوبي وآخرون، ٢٠١٣).

ومعلوم أن للطفولة المبكرة تأثيراً واضحاً في شخصية الفرد المستقبلية، ووضح ذلك أكثر المربين وعلماء النفس، وأكدت عليها نظريات التحليل النفسي؛ حيث ترتبط سلوكيات البالغين بخبرات الطفولة؛ مما يستوجب إيلاء تلك الفترة الزمنية الأولى من العمر اهتماماً بالغاً وعنايةً قصوى (البيار وآخرون، ٢٠١٩). ولعل مرحلة الروضة من أهم مراحل الطفولة التي تحدد حاضر أي أمة ومستقبلها؛ لذا فالاهتمام بها من أهم معايير قياس مدى تقدم أي مجتمع وتطوره (شربية، ٢٠١٨)، وهو ما أكدت عليه دراسة إبراهيم (٢٠٢١) من أن مرحلة الروضة من أنسب الفترات العمرية ملائمة لترسيخ وتعميق الوعي البيئي والتعرف على مشكلات البيئة وكيفية تقديم حلول لها.

هذا ويُعد الوعي البيئي من أهم القضايا في دراستها وتنميتها بمختلف المستويات "محلياً وإقليمياً بل وعالمياً"؛ لأن صلب اعتماد الفرد في حياته هو الاهتمام بالمحافظة على

*اتباع الباحثان في البحث الحالي نظام (APA7) في توثيق المراجع.

المحيط الذي ينتمي إليه ويستقر فيه، فإما أن يحسن التفاعل معها ويستغل مواردها، ولا يكون ذلك إلاّ بوعيه تجاهها، وإما بإهدارها وضياعها (سليم وإبراهيم، ٢٠٢٢).

وتوصي دراسة (Davis and Elliott 2015) بضرورة أن يتضمن برنامج إعداد أطفال الروضة تطوير الوعي بالبيئة، وإدراك أهمية البيئة المحتضنة للطفل، والتعرف على مشكلاتها والمساهمة في حلها.

وأشارت جاد (٢٠١٦) إلى أن المشكلات البيئية أساسها مشكلات تربوية وتعليمية سلوكية، وأن أفضل أساليب حلها والمساهمة في مواجهتها هو تنشئة الطفل في مرحلة عمرية مبكرة كالروضة؛ حيث نبعت فكرة التربية البيئية والتي تهدف لنشر الوعي والثقافة البيئية وتنميتها من الطفولة.

فمن الواجب علينا الاهتمام بتربية أطفالنا في مرحلة عمرية مبكرة تربية بيئية صحيحة، بل وتنمية وعيهم نحو حماية البيئة؛ حيث يُعد الوعي البيئي مهماً لإدراك أطفالنا للمشكلات البيئية وكيفية مواجهتها (Ardoin & Bowers, 2020).

ونظرًا لانتشار العديد من المخاطر المضرّة بالنظام البيئي كالتلوث وغيرها من المشكلات المؤثرة سلبيًا على البيئة ومواردها؛ فقد أصبح الفرد بجميع مراحل حياته في أمس الحاجة إلى زيادة وعيه البيئي ليسلك سلوكًا صحيًا تجاهها (خلف، ٢٠٢١)؛ حيث أصدرت القوانين ووضعت سياسات للحد من المشكلات البيئية؛ والتوعية بأهمية تعزيز الوعي والإحساس بقضايا البيئة من خلال نشره بين أفراد المجتمع والمتعلمين بالمرحل التعليمية المختلفة وعلى رأسها مرحلة رياض الأطفال (محمد، ٢٠٢٠)، لكونها مرحلة تكوين شخصيتهم وقيمهم وتكوين اتجاهاتهم الصحيحة، كما أن التعلم فيها يمهد للوضع الذي سيكون عليه الطفل مستقبلاً (Davis & Elliott 2015). كما أنها تعد سنوات حاسمة في تشكيل شخصيته (يقيم، ٢٠١٧).

ويرى علماء التربية أن مرحلة الطفولة من أنسب مراحل تنمية مهارات الطفل المختلفة، وأن المهارات الضرورية للتعامل مع المواقف الحياتية من أهم تلك المهارات، لدورها الفعّال في تحقيق المبادئ التربوية وتنمية الاستعدادات الفطرية للمتعلمين (شحاته، ٢٠١٣).

وامتلاك المهارات الحياتية في بيئة متغيرة؛ أصبح جزءًا أساسيًا من القدرة على مجابهة مصاعب الحياة اليومية، وجعلها أكثر ملاءمة لقدرات المتعلم (البناء، ٢٠٢١). كما أنها

تساعد الأطفال في بناء قدراتهم الاجتماعية والنفسية، وتسهم في تنمية شخصيتهم ومواهبهم وقدراتهم العقلية والبدنية إلى أقصى ما يمكن (فراج، ٢٠١٩). كما أنها تكسب الطفل القدرة على تحمل المسؤولية، وهذه مهارة ذات أهمية للطفل ليس لتلبية حاجاته الضرورية، بل من أجل استمرار تطوير أساليب الحياة في المجتمعات (ناصر، ٢٠٢١).

وبالرغم من أن المهارات الحياتية وتنميتها من الأمور التي أصبحت اليوم ضرورية لنهضة أي مجتمع إلا أنها لم تأخذ حظها من الاهتمام في العديد من الدول العربية في مرحلة رياض الأطفال، ولاتوجد استراتيجية واضحة لتنميتها في الفترة السابقة لالتحاق الطفل بالمدرسة (مصطفى، ٢٠٠٥). فضلا عن إهمال مناهج الروضة لبعض المهارات الحياتية الهامة، مثل: التقدير الذاتي والمهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال ومهارات حل مواقف النزاع بين الأطفال (مرسي ومشهور، ٢٠١٢).

مما سبق يتضح ضرورة إعداد الفرد منذ الطفولة على كيفية المحافظة على بيئته، والمساهمة في حل مشكلاتها وتنمية مهاراته الحياتية في وقت مبكر لتدعيم الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية نحو بيئته المباشرة وغير المباشرة، كما أن غياب الاهتمام بتنمية وعي الطفل بقضايا بيئته، وكذلك المهارات الحياتية له أثره في إعاقة نهضة وتقدم المجتمعات، وأن العلاقة موجبة وطرديّة بين التوسع في تدريب وتوعية الأطفال في هذا الميدان وبين مهارتهم في التغلب على المعوقات المرتقبة.

مشكلة البحث:

نابع إحساس الباحثين بمشكلة البحث مما يلي:

أولاً: نتائج وتوصيات الدراسات السابقة، والتي أشارت إلى:

- وجود ضعف في الوعي البيئي لدى أطفال الروضة كدراسة Davis and Elliott

(2015) وبيتيم (٢٠١٧) وإبراهيم (٢٠٢٠) وعلي (٢٠٢٠) والصفتي (٢٠٢٠)

واسماعيل (٢٠٢١) والسيد (٢٠٢١) وخلف (٢٠٢١)، وإبراهيم (٢٠٢١).

- وجود ضعف في مستوى المهارات الحياتية لأطفال الروضة، رغم أهميتها؛ لإسهامها

في مجابهة العديد من المواقف الحياتية، مثل: دراسة خزعلي (٢٠١٢)

ورضوان (٢٠١٢) ومحمد، ومحمد (٢٠١٥) ومرواد، والجيزاوي (٢٠١٩)، فضلا عن

ضعف تضمين أنشطة الروضة لما يؤهلهم لمواجهة التحديات والمشكلات التي تظهر

مع تطورات العصر (خليل، ٢٠١٩).

- ما أوصت به بعض الدراسات السابقة من أهمية دمج الوعي البيئي ضمن البرامج الدراسية لرياض الأطفال، كدراسة عراج (٢٠١٦) والبيار وآخرين (٢٠١٩). وما أوصت به دراسة كل من: محمد وسلمان (٢٠٠٧) والنجار (٢٠٠٩) من أهمية تنمية المهارات الحياتية لأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية من خلال البرامج والمناهج المناسبة، وكذا ما أوصت به منظمة اليونسيف من ضرورة تعليم المهارات الحياتية في سن مبكرة للأطفال لتمكينهم من الحياة بشكل إيجابي (UNCEF, 2012).

ثانياً: الخبرة المباشرة والملاحظة:

من خلال ما هو مشاهد من ضعف عام لدى الأطفال في ممارسات العديد من المهارات الحياتية، وانتشار الممارسات المضرة ببيئتهم، مثل: عدم الحفاظ على الممتلكات العامة، وإلقاء القمامة في الأماكن العامة، والإسراف في المياه.. وغيرها من السلوكيات التي تُدل على ضعف الوعي البيئي لدى أطفالنا، وضعف الاهتمام بالبيئة سواء بالشوارع أو المنشآت التعليمية. وكذلك من خلال المتابعة لأداء معلمات الروضة أثناء الزيارات الميدانية لطلاب التربية العملية؛ تبين أن أغلبهن لا يستخدمن القصة الرقمية في التدريس لهذه الفئة من الأطفال، ويعتمدن على القصة السردية النمطية القائمة على الأسلوب الشفهي في الحوار والحديث.

ثالثاً: نتائج المقابلة التي أجراها الباحثان مع (١٣) معلمة من معلمات رياض الأطفال بروضات المعاهد الأزهرية بمنطقة كفر الشيخ بهدف التعرف على مدى توافر الوعي البيئي والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضة، ومدى كفاية الأنشطة المصممة لتنمية كل من الوعي البيئي أو المهارات الحياتية؛ وكان من أهم نتائجها اتفاق (١١) معلمة على أن هناك ضعفاً عاماً في كل من الوعي البيئي والمهارات الحياتية، خاصة مهارات: التواصل الاجتماعي، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وأن أنشطة الروضة يقتصر اهتمامها على المجالين اللغوي والرياضي.

رابعاً: مراجعة محتوى المقررات الدراسية التي يدرسها أطفال الروضة: حيث راجع الباحثان مقررات المستويين الأول والثاني؛ وتبين من نتائج هذه المراجعة أن المحتوى الموجود عبارة عن موضوعات تحتوي على إرشادات بيئية عامة غير كافية لتنمية مستوى الوعي البيئي والمهارات الحياتية لديهم.

خامساً: ما دلت عليه نتائج تطبيق اختبار الوعي البيئي ومقياس المهارات الحياتية على (٤٥) طفلاً من أطفال روضة معهد "مسير" التابع لمنطقة كفر الشيخ الأزهرية غير العينة الأساسية أثناء الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣)، حيث كانت كالتالي:

جدول (١) نتائج تطبيق اختبار الوعي البيئي ومقياس المهارات الحياتية على أطفال العينة الاستطلاعية

م	الاختبار	الدرجة الكلية	متوسط الدرجات	المتوسط الحسابي الفرضي
١	الوعي البيئي	٣٣	١٤	16.5 درجة
٢	المهارات الحياتية	٣٣	١٢	16.5 درجة

يتضح من الجدول (١) تدني متوسط درجات أطفال الروضة في اختبار الوعي البيئي، وفي مقياس المهارات الحياتية؛ حيث بلغت بالترتيب (١٤، ١٢) في حين أن المتوسط الفرضي (١٦.٥)؛ مما يشير إلى وجود قصور عام في مستوى المهارات الحياتية والوعي البيئي لديهم، كل ما سبق دفع الباحثين إلى التصدي لتلك المشكلة ودراستها.

وفي ضوء ما سبق يتضح وجود قصور في الوعي البيئي والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضة، مما استلزم الأمر تبني برنامج تعليمي قد يحدث أثراً إيجابياً في الوعي البيئي والمهارات الحياتية، وأنه ربما من خلال توظيف التلميحات السمعية والبصرية بالقصص الرقمية بدلا من القصة العادية النمطية والتي تعتمد على الأسلوب الشفهي الذي لا يناسب طبيعة هذه الفئة، ولا تعتمد على التعليم الحسي، فإن الوعي البيئي والمهارات الحياتية قد يتحسنان لدى الأطفال، وتزداد مشاركتهم بفاعلية في المواقف التدريسية المختلفة، ويتوارى ملل الأطفال الذي قد يرافق مسار التعلم والتثقيف، وتتمكن معلمة الروضة من التعامل بشكل إيجابي مع السياقات التعليمية التي تواجهها.

وعليه فإنه يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

- ما فاعلية برنامج قائم على التلميحات البصرية- السمعية بالقصة الرقمية في الوعي البيئي والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضة بالمعاهد الأزهرية؟
وبتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما التصور المقترح للبرنامج القائم على التلميحات البصرية- السمعية بالقصة الرقمية في الوعي البيئي والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضة بالمعاهد الأزهرية؟

٢. ما فاعلية البرنامج القائم على التلميحات البصرية- السمعية بالقصة الرقمية في الوعي البيئي لدى أطفال الروضة بالمعاهد الأزهرية؟

٣. ما فاعلية البرنامج القائم على التلميحات البصرية- السمعية بالقصة الرقمية في المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة بالمعاهد الأزهرية؟

هدف البحث:

هدف البحث الراهن الكشف عن فاعلية البرنامج القائم على التلميحات البصرية- السمعية بالقصة الرقمية في الوعي البيئي ببعديه: المعرفي/الثقافي والنفس حركي والمهارات الحياتية: التواصل الاجتماعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، لدى أطفال المستوى الثاني من الروضة بالمعاهد الأزهرية.

أهمية البحث:

تتجلى الأهمية الجوهرية للبحث الراهن في ما يلي:

- من الناحية النظرية:

- تناوله لمرحلة رياض الأطفال والتي تعد حجر أساس في تكوين شخصيتهم المستقبلية.
- تناول البحث التلميحات البصرية- السمعية وكيفية توظيفها في العملية التعليمية مع أطفال الروضة.
- تقديم مجموعة من المعلومات والمعارف حول الوعي البيئي وبعض المهارات الحياتية اللازمين لأطفال الروضة.
- حاجة البيئة العربية لمثل هذا النوع من الدراسات السيكولوجية التي تُسهم في تنظيم المناهج الدراسية وتصميم الأنشطة التعليمية الأكثر فاعلية لرياض الأطفال.
- فتح المجال لبحوث جديدة يمكن أن تُثمي الوعي البيئي والمهارات الحياتية لأطفال الروضة.

- من الناحية التطبيقية:

- زيادة دافعية الأطفال للتعلم من خلال القصة الرقمية المدعومة بالتلميحات.
- رفع مستوى كل من الوعي البيئي والمهارات الحياتية لأطفال الروضة بالمعاهد الأزهرية.
- توفير أداتين لتقييم كل من الوعي البيئي والمهارات الحياتية لأطفال الروضة.

- توفير برنامج قائم على التلميحات البصرية - السمعية لتنمية الوعي البيئي والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضة بالمعاهد الأزهرية.
- الاستفادة التطبيقية من الأنشطة المستخدمة في البحث الحالي التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور رياض الأطفال في إكساب الأطفال بعض المهارات الحياتية وزيادة وعيهم البيئي.
- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية القصص الرقمية وفاعليتها في تحقيق أهداف التعلم في مرحلة الروضة.
- توجيه نظر صانعي القرار والمربين لأهمية تنمية كل من الوعي البيئي وبعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة.
- توجيه نظر واضعي المناهج لأهمية التلميحات البصرية السمعية التي تعد مجالا خصبا لمخططي المناهج للاسترشاد بها أثناء بنائهم المناهج الدراسية لرياض الأطفال.

حدود البحث:

تقيد البحث الراهن بالحدود التالية:

• الحدود الموضوعية:

- البرنامج القائم على التلميحات البصرية - السمعية بالقصة الرقمية.
- الوعي البيئي ببعديه (البعد المعرفي/الثقافي، البعد النفس-حركي).
- المهارات الحياتية الآتية: التواصل الاجتماعي، حل المشكلات، اتخاذ القرار.

• الحدود البشرية:

- أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال بالمعاهد الأزهرية من (٥-٦ سنوات).

• الحدود المكانية:

- معهدي كفر الشيخ النموذجي الابتدائي ومحمد رجب النموذجي الابتدائي التابعين لمنطقة كفر الشيخ الأزهرية.

• الحدود الزمنية:

- طبق البحث أثناء الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:

• البرنامج: Program

يعرف إجرائياً بأنه "مجموعة الخبرات التي تقدم لطفل المستوى الثاني من الروضة بمساعدة المعلمة وتتضمن أنشطة علمية وعملية وتدريبية بيئية وحياتية من خلال القصة الرقمية المدعومة بالتلميحات البصرية - السمعية؛ بهدف معرفة أثرها على وعيه البيئي ومهاراته الحياتية".

• التلميحات : Cues

تعرف إجرائياً بأنها "مجموعة مثيرات وإشارات تقدم لتوجيه انتباه طفل المستوى الثاني من الروضة للمعلومات المهمة وتيسير تمييزها.

- التلميحات البصرية: Visual cues

تعرف إجرائياً بأنها: مجموعة مثيرات ثانوية تقدم أثناء عرض القصة الرقمية لتوجيه الانتباه البصري لطفل المستوى الثاني من الروضة للمعلومات المهمة وتيسير تمييزها من خلال (الأسم، اللون، الوضع في إطار، الوضع في مستطيل، تكبير حجم البنت المستخدم..).

- التلميحات السمعية: Auditory cues

تعرف إجرائياً بأنها: مجموعة مثيرات ثانوية تقدم أثناء عرض القصة الرقمية لتوجيه الانتباه السمعي لطفل المستوى الثاني من الروضة للمعلومات المهمة وتيسير تمييزها من خلال (الأصوات الطبيعية، تغير نبرة الصوت، الموسيقى ..).

• القصة الرقمية: Digital story

تعرف إجرائياً بأنها: حكاية سردية إلكترونية قصيرة مستمدة من الخيال أو الواقع تدور أحداثها حول معلومات بيئية ومواقف اجتماعية متنوعة تقدم لطفل المستوى الثاني من الروضة في عبارات واضحة من خلال منتج تقني يتكامل فيه الصوت والحركة والصورة وبعض التلميحات البصرية - السمعية لتنمية وعيه البيئي ومهاراته الحياتية.

• الوعي البيئي: Environmental Awareness

يُعرف إجرائياً بأنه: ذلك القدر المناسب من المعارف والسلوكيات البيئية التي ينبغي أن يلم بها طفل المستوى الثاني من الروضة؛ ليتمكن من فهم البيئة المحيطة به، والتعامل معها بسلوك إيجابي، من خلال البعدين الرئيسيين التاليين (البعد المعرفي/الثقافي للبيئة،

البعد النفس- حركي)، كما تعكسه الدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة في اختبار الوعي البيئي المصور المعد لهذا الغرض.

●المهارات الحياتية: Life Skills

تعرف إجرائياً بأنها "مجموعة الخبرات الضرورية التي يحتاجها طفل الروضة في حياته والتي من شأنها مساعدته على التكيف والتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية، وتشمل المهارات التالية:

- **التواصل الاجتماعي Social Communication:** تلك المواقف التي تعكس قدرة طفل المستوى الثاني من الروضة على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع المحيطين به ومشاركتهم الأنشطة والتعاطف معهم وتقديم المساعدة لهم ومصافحتهم وتبادل الزيارات معهم.

- **حل المشكلات Problem Solving:** تلك المواقف التي تعكس قدرة طفل المستوى الثاني من الروضة في التعرف على مظاهر المشكلة وتحديد أسبابها واقتراح حلول لها والتحقق من نتائج الحلول المقترحة.

- **اتخاذ القرار Decision Making:** تلك المواقف التي تعكس قدرة طفل المستوى الثاني من الروضة على اختيار البديل الموصل لأفضل النتائج. وتتحدد بالدرجة التي سيحصل عليها الطفل على مقياس المهارات الحياتية المستخدم في هذا البحث.

●أطفال الروضة: Kindergarten Children

يُقصد بهم في هذا البحث أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال بالمعاهد الأزهرية بالبيئة المصرية، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: التلميحات البصرية - السمعية بالقصة الرقمية لأطفال الروضة:

١. التلميحات:

يعرف زنقور (٢٠١٥) التلميحات Cues بأنها مثيرات مرتبطة بالمحتوي التعليمي، مثل: اللون، والتظليل، والوضع في إطار، والوضع في دائرة، والتغيير في حجم خط الكتابة، وكثافة المثيرات، ويتم تصميمها لمساعدة المتعلم في تنظيم وربط وتكامل المعلومات لتسهيل الوصول للمعلومات الأساسية المرتبطة بموضوع التعلم.

ويتفق هذا مع الأدبيات التي أشارت إلى أن التعلم القائم على التلميحات أكثر فاعلية من التعلم الذي يتيح للمتعلم رؤية العرض البصري دون تلميح، حيث يُحتمل والحالة هذه حدوث تفاعل مع مثيرات المحتوى البصري غير المطلوبة، أما في حالة وجود التلميحات فإن التركيز يكون على المثيرات المطلوب تعلمها فقط.

وبشير القرني (٢٠١٤) إلى فاعلية التلميحات في تعلم واكتساب المفاهيم العلمية، وزيادة انتباه المتعلم، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول، وتلخيص المعلومات المهمة، وإبراز العلاقات بين العناصر المختلفة، وتظهر أهمية التلميحات في جعل المحتوى التعليمي أكثر إثارة لدافعية المتعلمين وأكثر جذباً لانتباههم، كما أنها تحول الأفكار المجردة إلى محسوسة. كما تعمل على توضيح النقاط الغامضة، وتؤكد على الموضوعات الرئيسة في العملية التعليمية وتنظمها، وأنه لا يوجد فرق بين التلميحات المكتوبة والمسموعة في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (عبد الحميد، ٢٠١٥).

وبناء على ما سبق فإن التلميحات مثيرات تضاف للمحتوي التعليمي لتساعد في تنظيم المعلومات، وتزيد التركيز على المثيرات الهامة؛ فتقلل من الوقت اللازم لعملية التعلم، كما أنها تجعل التعلم أكثر فاعلية.

- أنواع التلميحات:

يرى (Combs et al. 2013) أن التلميحات تشتمل على ثلاثة أنواع:

- التلميحات اللفظية : وتشمل التسمية والأسئلة المكتوبة.
- التلميحات السمعية : وهي مثيرات ناتجة عن الكلام وتجذب انتباه المتعلم سمعياً، وتشمل الأسئلة المنطوقة، والمنظمات المتقدمة سمعياً، والعرض السمعي المتعدد، والموسيقى والمؤثرات الصوتية، والتغير في شدة الصوت كمثير سمعي.
- التلميحات البصرية: وهي مثيرات بصرية ثانوية تجذب انتباه المتعلم بصرياً نحو المعلومات الهامة لتحقيق الفهم، وتشمل الألوان والأشهر ، والخطوط، والتظليل، والتباين، والحركة، والحجم، والوضع في إطار، والوضع في دائرة، والعرض البصري المتعدد/ وكثافة المثيرات البصرية.

ويرى الباحثان أن التلميحات البصرية تعزز المحتوى النصي المكتوب من خلال إبراز عناصره والتأكيد عليها، فهي بمثابة مثيرات ثانوية داخل المحتوى التعليمي تساعد في

تبسيطه، وتجذب انتباه المتعلم للمثيرات الأصلية بشكل يؤدي لتحسين التعلم وتنمية التحصيل.

واقصر البحث الحالي على نوعين من التلميحات: النوع الأول وهو التلميحات السمعية، حيث إن أطفال هذه المرحلة يفضلون الاستماع عن القراءة؛ لأنهم لم يتمكنوا من القراءة الجيدة بعد (يوسف ٢٠٢٠). والنوع الثاني هو التلميحات البصرية؛ حيث أوضح عبد المنعم (٢٠٠٠) أهميتها ودورها بالعملية التعليمية- لمساعدتها على سهولة تعلم واسترجاع المعلومات المختلفة-إذا ما قورنت بالتلميحات اللفظية.

- النظريات المرتبطة بالتلميحات البصرية - السمعية:

تدعم العديد من النظريات توظيف التلميحات البصرية - السمعية في العملية التعليمية، ولعل من أهم هذه النظريات ما يلي: النظرية المعرفية، وتفترض أن نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان يحتوي على قناتين للمعالجة: قناة بصرية، وقناة سمعية، وأن لكل قناة قدرة محدودة على المعالجة وأن التعلم الفعال يتطلب إجراء مجموعة متنوعة من المعالجات المعرفية أثناء التعلم؛ لذا فإن الرسائل المصممة لتلبي ما يناسب القناتين معاً أفضل من الرسائل التي لم تصمم بهذه الطريقة (Mayer, 2001).

ويرى الباحثان أن تعدد التلميحات (البصرية، والسمعية) بالقصة الرقمية تتوافق مع ما نادى به هذه النظرية؛ حيث يلبي تنوع التلميحات احتياجات قناتي معالجة المعلومات. نظرية الترميز الثنائي: ووفقاً لهذه النظرية فإن هناك مستويين متميزين من تمثيل المعلومات، ينشطان عندما نعالج ونشفر المعلومات والمثيرات، وتكون بناءً عليهما أبنيتنا العقلية المميزة، وهما المستوى الشفهي المختص بالتعامل مع اللفظ، والمستوى غير الشفهي والمختص بالتعامل مع الصور والأشكال. ورغم أنهما متميزان لكنهما مترابطان في الوقت نفسه (Paivio, 1991).

ويرى الباحثان أن المزج بين التلميحات البصرية والسمعية معاً بالبرنامج تتفق مع نظرية الترميز الثنائي لبافيو، التي تنص على وجود مستويين متميزين من تمثيل المعلومات، أحدهما لفظي شفهي والآخر غير لفظي، فضلاً عن مخاطبة حواس المتعلم المختلفة.

نظرية العبء المعرفي **Cognitive Load Theory** ترى هذه النظرية أنه هناك مجموعة عناصر إضافية غير مرتبطة بالتعلم يقوم المتعلم بمعالجتها (Leahy et al., 2015)؛ فتسبب عبئاً إدراكياً يعوق تعلمه (Leppink et al., 2015)، وأنه يمكن خفض هذا العبء عن طريق تقليل المعلومات الدخيلة إلى الحد الأدنى، وحذف أي شيء غير ذي صلة بمواد عملية التعلم نفسها (Haji et al., 2015).

ويتفق البحث الحالي مع ما نادت به هذه النظرية؛ حيث إنه من خلال التلميحات السمعية والبصرية المتضمنة بالقصة الرقمية يمكن جذب انتباه المتعلمين للمعلومات الأساسية فقط وترك ما عداها، وهذا من شأنه تخفيض العبء المعرفي بتقليل المعلومات الدخيلة المستنزفة لانتباههم؛ فتُقلَّل العبء إلى الحد الأدنى، كما أنه بتضمين التلميحات السمعية بالقصة الرقمية أثناء تقديم المعلومات بصرياً، وكذلك تضمين التلميحات البصرية أثناء تقديم المعلومات لفظياً، يُمكن المتعلم من استثمار مكوني الذاكرة العاملة في الوقت نفسه، والتغلب على محدودية سعة الذاكرة العاملة؛ فتتسع نتيجة لذلك حدودها.

٢. خصائص أطفال الروضة:

هناك خصائص تميز طفل الروضة عن غيره في المراحل العمرية المختلفة، ولعل من أهمها ما يلي:

- الخصائص الجسمية والحركية: وفيها يتسارع نموه الجسمي؛ فيزيد طوله ووزنه بمعدل أسرع، ويتميز بالنشاط الحركي المفرط والحيوية (عبدالرازق، ٢٠١٧). كما تزداد قدرته على التحكم في عضلات يديه بطريقة جيدة، والاعتماد على الحواس في التعرف على ما يدور حوله (الأزهري، ٢٠٢٠).
- الخصائص العقلية والمعرفية: يتميز طفل الروضة بنمو عقلي ومعرفي عالٍ خاصة في التذكر والفهم والإدراك والذكاء؛ فتزداد قدرته على التذكر، فيستطيع في سن الرابعة والنصف تذكر أربعة أرقام، كما يزداد ذكاؤه وإدراكه للعلاقات غير المجردة، وتقتصر تعميماته على اللغة والمفاهيم، وبالنسبة للفهم: فطفل الروضة يفهم كثيراً من الأمور التي تهمة مستخدماً عدة أساليب أهمها المحاولة والخطأ، وأما الإدراك: فيتدرج في إدراك الأشكال والأحجام والألوان والمساحة، كما يكون شغوفاً في ممارسة بعض المهارات الحسية والإدراكية، مثل خلط الألوان ببعض (مصطفى، ٢٠١٠).

- الخصائص الاجتماعية: يتميز طفل الروضة فيها بتكوين علاقات اجتماعية قليلة ولكنها مهمة بالنسبة له، كما يتجه للتعاون مع أقرانه وينخرط معهم، كما يزداد الطابع الاجتماعي في حديثه مع غيره، وينحاز في تقليد الأبوبن لجنسه، ويتحول من السطحية للاجتماعية في التواصل مع غيره، ويظهر ما يسمى بالرفيق الخيالي (حجاج، ٢٠١٧).
ويُعد تكوين الضمير (الأنا الأعلى) من أهم الخصائص الاجتماعية لهذه المرحلة، كما يبدأ في التقليد والمحاكاة للتصرفات التي يشاهدها ممن حوله (عبد الرؤوف، ٢٠١٨).
- الخصائص الانفعالية: يعد الجانب الانفعالي أهم الجوانب الشخصية تأثراً في طفل الروضة وعاملاً أساسياً في تحديد الحالة المزاجية والصحة النفسية والتي تتميز بالحدة أثناء تعامله مع الصغار والكبار.

وهذا وتتعدد مظاهر نمو طفل الروضة الانفعالي، كما يحددها كل من (عبد الرازق، ٢٠١٧)، و(موسى، ٢٠١٩) في المظاهر التالية:

- الحب: وتتمثل في حب المقربين منه كأمه؛ بسبب تلبية احتياجاته ورغباته المتعددة.
- الخوف: مخاوفه من أمور طبيعية كالحيوانات المفترسة وما شابهها؛ تحقق وظائف صحية إيجابية، أما مخاوفه من أمور غير طبيعية فتؤثر سلباً عليه وعلى شخصيته.
- الغضب: وهي وسيلة يستخدمها طفل الروضة عندما تواجهه مشكلة أو عندما لا تلبى رغباته.

- الانفعال السريع: فطفل هذه لمرحلة يغضب بسرعة ولكن سرعان ما يهدأ عندما تتطفي ثورته الداخلية.

كما توجد متطلبات جسمية وحركية ونفسية واجتماعية لطفل الروضة، ولعل أهمها تقبله الذاتي لنفسه؛ كقبوله لاسمه وشكله ونوعه، وارتباطه وجدانياً بالآخرين؛ كأشقائه والمقربين منه، وقدرته على التمييز بين السلوكيات الصحيحة والسلوكيات الخاطئة؛ كتحكييم ضميره لفعل الصواب، واكتسابه بعض السلوكيات الدينية الصحيحة؛ كحفظ آيات قرآنية، وتقليد أبويه في الصلاة، كذلك السيطرة على مهاراته الحركية المرغوبة، كما تزداد حصيلته اللغوية (حسنه، ٢٠٠٧).

٣. القصة الرقمية:

توجد عدة تعريفات للقصة الرقمية؛ حيث يعرفها (Frazel (2011 بأنها: نشاط لجمع سرد الشخصية مع الوسائط المتعددة (الصوت، الصور، النص) لإنتاج فيلم سيرة ذاتية قصيرة. بينما

يعرفها عصر (٢٠١٧) بأنها تحويل المواقف التعليمية التقليدية إلى رقمية من خلال توظيف الصوت والصورة والحركة فيها، مما يضيف حياة إلى الموضوع، ويسهم في إيصال المعلومة بطريقة أبسط وأسهل من الطريقة العادية. في حين يرى شحاته (٢٠٢٢) أن القصة الرقمية عبارة عن مزج للصور والموسيقى والأسلوب القصصي والحركة والصوت معاً، وإضفاء الألوان الزاهية على النصوص والزخارف من أجل توضيح هدف تعليمي معين. بينما تركز السيد (٢٠٢٣) على وعاء عرضها فتعرفها بأنها: مضمون لفكرة أو حكاية تعرض في شكل رقمي سواء من خلال الحواسيب الشخصية أو الهواتف الذكية، بشكل يراعي فيه الانسجام والتناغم والتكامل بين جميع عناصرها من وسائط متعددة (صوت، صورة، فيديو، موسيقى) ولغة منطوقة أو مكتوبة أو مؤثرات مختلفة صوتية أو ضوئية بشكل يتناسب مع عمر أطفال الروضة ويوفر لهم جوّاً من التفاعل.

وتمثل القصة الرقمية إحدى الأشكال الحديثة لمعالجة القصص وأكثرها انتشاراً، وذلك باستخدام الأدوات والوسائط، حيث تحتوي هذه القصص على خليط من الصور الرقمية والنصوص والصوت المسجل والفيديوهات والموسيقى، وتقوم على تفاعل المتعلم مع محتوى القصة (حمزة، ٢٠١٤). كما أنها واحدة من الأدوات الجديدة والمثيرة في تكنولوجيا التعليم، والتي أصبحت متاحة للاستخدام في الفصول الدراسية (عبد الباسط، ٢٠١٤).

ويرى الباحثان أن القصة الرقمية أكثر من مجرد استخدام للتكنولوجيا، فهي وسيط للتعبير والتواصل والاتصال والتكامل والخيال، بالإضافة إلى أنها ذات إمكانات تربوية واجتماعية في كونها تستند إلى أسس تربوية وأصول اجتماعية؛ فتساعد في سهولة تذكر المعلومات من خلال شرح المحتوى التعليمي ودمج المعرفة في سياق القصة.

- أنواع القصة الرقمية:

هناك تصنيفات عديدة لأنواع القصص الرقمية؛ ولعل أهمها التصنيف حسب الغرض الذي صممت من أجله؛ حيث تصنف القصص شخصية: وهي التي تشتمل على أحداث مهمة بحياة شخص ما له تأثير في نفوس الآخرين. وقصص وصفية: وهي التي تصف ظواهر معينة من حيث المكان والزمان والمراحل التي مرت بها، وقصص تاريخية: وهي التي تعرض أحداث ماضية لفهم الحاضر، وقصص تعليمية: وهي التي صممت لإكساب المتعلمين سلوكيات ومفاهيم محددة (Penttilä et al., 2016).

- مراحل إنتاج القصة الرقمية:

تَمُر القصة الرقمية بمراحل متسلسلة وفق ما يضعه المؤلف، ومن خلال مطالعة الأدبيات والأبحاث، مثل: **Chung(2008)** أبو مغنم(٢٠١٣)؛ أمكن تلخيص هذه المراحل كما يلي:

١. **تحديد مجال القصة:** سواء كان مجالاً ثقافياً، أو دينياً، أو خيالياً، أو جغرافياً، أو تاريخياً، أو أدبياً، وتنتهي هذه المرحلة عند بداية التفكير الذهني في كتابة النص للقصة الرقمية.
٢. **كتابة نص القصة:** يتم فيها تحديد الفكرة الرئيسة للقصة، ويمكن لمؤلف القصة إعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يصل إلى الصيغة النهائية.
٣. **إعداد السيناريو:** وهو بمثابة الخطة المرسومة، وتحتاج إلى التنفيذ لتصبح القصة أكثر إثارة للجمهور.
٤. **توفير المصادر :** يتم فيها تحديد الوسائط المتعددة المطلوبة لإنتاج رواية القصة، سواء من خلال الإنترنت أو من خلال الحاسب الآلي، أو من خلال الأجهزة المساعدة.
٥. **الإنتاج:** ويتم فيها إنتاج القصة الرقمية باستخدام برامج، مثل: برنامج **Movie Maker** وبرنامج **Adobe Photoshop، Photo Story، Visual Mind8**.
٦. **المشاركة:** ويتم فيها نشرها للجمهور أو المستهدفين من خلال عرضها على شاشات العرض أو المواقع التعليمية أو عبر الإنترنت.

- مبررات استخدام القصص الرقمية مع رياض الأطفال:

أمكن للباحثين من خلال مطالعة الأدبيات والأبحاث السابقة، مثل: إبراهيم(٢٠٢١)؛ التتري(٢٠١٦)؛ المنجومي (٢٠٢٣)؛ السيد(٢٠٢٣) تلخيص أهم مبررات استخدام القصص الرقمية مع رياض الأطفال:

- جذب انتباههم.
- توفير جو علمي.
- تطبيق أساليب تعلم مختلفة.
- تعزيز فهمهم وتسريعه.
- تزويدهم بمعلومات
- تحقيق التعلم بأكثر من أداة.
- منتقاة.
- إكسابهم معارف متقدمة في مرحلة - استثمار وسائط متعددة داخل الفصول
- مبكرة.
- التقليدية.
- دمج تكنولوجيا التعليم في العملية التربوية. - إتاحة الإبداع في تقديم القصة بعد

مشاهدتها.

- تنمية مهاراتهم الاجتماعية من خلال النقاش مع المعلمة وأقرانهم.

- عوامل نجاح القصة الرقمية مع أطفال الروضة:

من العوامل التي يمكن أن تسهم في نجاح القصص الرقمية خاصة مع أطفال الروضة والتي حرص الباحثان على مراعاتها داخل البرنامج ما يلي: استخدام صور كاريكاتيرية تسهم في نقل مشاعر الشخصيات بوضوح بشكل يوفر الحوار الذي يعبر عن هذه المشاعر، وتنسيق الجدول الزمني لسلسلة أحداث القصة ونتائجها بصورة تجذب انتباه الأطفال، والاستفادة من القصص المصممة بشكل جيد لتكون مصدر إلهام وتشجيع للمتعلمين لمشاركة قصصهم المرتبطة بموضوع التعلم (كامل وآخرون، ٢٠٢٢).

- أهمية تضمين التلميحات في القصة الرقمية:

أمكن من خلال مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة، مثل: السيد (٢٠١١)؛ علي (٢٠١٤)؛ عبد المبدى (٢٠١٦)؛ علي (٢٠١٦) تلخيص أهمية توظيف التلميحات في القصص الرقمية في النقاط التالية:

- تزيد إدراكهم للأجزاء المهمة من المحتوى.
- تجعل المحتوى التعليمي أكثر إثارة.
- تقلل من الوقت اللازم للتعلم.
- تحسن الذاكرة البصرية.
- تعمل على بقاء أثر التعلم.
- تنمي اليقظة العقلية.
- تركز الانتباه على المثيرات الأصلية.
- تبرز الحدود بين العناصر والخلفيات.
- المهمة.
- يسهم تنوعها في اكتمال الخبرة.
- تيسر التمييز بين المثيرات المتعددة.
- التعليمية.

- تساعد المتعلمين في استخدام حواسهم على نحو فعال.

- توضح الأفكار، بإضفاء الجانب الحسي على المجرد منها.

- معايير تضمين التلميحات بالقصة الرقمية :

لخصت أحمد (٢٠١٩) أهم المعايير التي ينبغي مراعاتها عند تضمين التلميحات البصرية داخل القصص التعليمية، والتي عمل الباحثان على التحقق من استيفائها أثناء تصميم وعرض القصص الرقمية، لعل من أهمها ما يلي:

• أن تكون التلميحات داخل القصة الرقمية متوازنة ومرتبطة بالمحتوى التعليمي المقدم داخلها.

• أن يتوافق نمط عرض التلميحات مع نمط عرض محتوى القصة الرقمية.

• أن تشجع التلميحات الأطفال على المشاركة بالأنشطة التعليمية المتضمنة بالقصص الرقمية.

• أن تُضمّن التلميحات بالقصص الرقمية عند الحاجة إليها.

• أن تركز التلميحات على الكلمات الأكثر أهمية في المحتوى التعليمي المعروض.

• أن تكون التلميحات جاذبة وملفتة لانتباه الأطفال إلى الكلمات الملح إليها.

• أن تتوافق مساحة التلميح البصري مع بقية عناصر الشاشة في القصة الرقمية.

• أن يجذب التلميح انتباه الطفل نحو المضمون عن بقية أجزاء الشاشة.

• أن تتناسق لون التلميح البصري مع لون الأرضية.

• أن تعرض التلميحات مدة زمنية تتيح للمتعلم تركيز الانتباه عليها وإدراكها.

يتضح مما سبق أن التلميحات مثيرات ثانوية، وأنها ليست جزءاً من المحتوى العلمي، وتتم إضافتها للعرض التعليمي لتوجيه انتباه المتعلمين إلى المثير الأصلي أو على جزء معين منه، وأنها تهدف إلى تيسير التمييز بين المثيرات المعروضة، وتحقيق خصائص التعلم الجوهرية للرسالة التعليمية، ولا يشترط أن تزود المتعلمين بمعلومات إضافية. وحرص الباحثان على مراعاة المعايير السابقة عند تضمين التلميحات داخل القصة الرقمية لزيادة فاعليتها؛ فتصبح القصة الرقمية وسيطاً فعالاً للتواصل، وترتفع كفاءتها في تعليم الأطفال، وتتماشى مع خصائصهم، وتشبع حاجاتهم، وتجمع بين التدريس والمتعة في التعلم لما تتضمنه من صور وفيديوهات ورسومات بجانب المحتوى التعليمي بما يحقق أعلى نتائج في عملية التعلم.

ثالثاً: الوعي البيئي: Environmental awareness

تُعد البيئة هي الوعاء الذي يعيش بداخله كل الكائنات الحية ومنها الإنسان، وتواجه البيئة العديد من المشكلات التي ينبغي التعرف عليها ومواجهتها، ومن الأهمية بمكان وجود قدر من الثقافة البيئية والوعي البيئي لدى الفرد بعامه وأطفال الروضة خاصة، ومن هنا ندرك أن تنمية الوعي البيئي للفرد هو الطريق الأمثل للاهتمام ببيئته والتعرف على مشكلاتها وكيفية مواجهة تلك المشكلات.

● مفهوم الوعي البيئي:

تعددت تعريفات الوعي البيئي؛ فتعرفه جاد (٢٠١٦) بأنه "ذلك المجهود الذي تبذله الهيئات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية في توفير قدر من الوعي البيئي للمواطنين كافة في مختلف أعمارهم والظروف البيئية؛ بحيث يسهم هذا الوعي البيئي إسهاماً مباشراً في توجيه سلوك هؤلاء الأفراد للحفاظ على بيئاتهم بشتى الأساليب والوسائل التي تمكنهم من ذلك، وتتضمن هذه العملية تمكين الفرد من تقييم سلوكه ذاتياً وكذلك تقييم عناصر البيئة التي يتعامل معها"، في حين يعرفه خنفر وخنفر (٢٠١٦) على أنه "إدراك الفرد لمتطلبات البيئة عن طريق إحساسه ومعرفته بمكوناته وما بينهما من علاقات، وكذلك المشكلات البيئية وكيفية التعامل معها"، بينما عرفه O'Neill (2017) بأنه "قدرة الطفل على إدراك وتفسير العلاقة الصحيحة بين الأنظمة البيئية، وقدرته على التصرف السليم مع موارد البيئة بهدف تحسين البيئة والمحافظة عليها"، في حين عرفته خلف (٢٠٢١) بأنه "جميع مكتسبات الطفل من معلومات ومهارات واتجاهات إيجابية التي تساعد على الإحساس بأهمية البيئة ومعرفته بمشكلاتها وأسباب تلك المشكلات وتأثيرها على البيئة وممارسة السلوكيات الإيجابية تجاه البيئة لحمايتها وترشيد استهلاك مواردها والمساهمة في حل مشكلاتها".

وبالنظر للتعريفات السابقة للوعي البيئي يتضح الآتي:

١. ضرورة توافر الخلفية المعرفية عن البيئة ومواردها ومشكلاتها وكيفية حل تلك المشكلات.

٢. الاهتمام بالجوانب المهارية، والتي يجب أن يمارسها طفل الروضة وينميها.

٣. تنمية الجوانب الوجدانية والتمثلية في تكوين اتجاه موجب يترجم لسلوكيات تحافظ على البيئة التي يعيش فيها طفل الروضة وتُنظم استغلال مواردها.

٤. الوعي البيئي يعبر عن استجابة الفرد السريعة للتأثيرات الوجدانية بالمعلومات والمعارف حول المشكلة البيئية.

● أهداف الوعي البيئي لأطفال الروضة:

تحدد محمد (٢٠٢٠)، وإبراهيم (٢٠٢١) أهم أهداف الوعي البيئي لأطفال الروضة في تحسين السلوك الإيجابي لديهم في التعاطي مع مكونات البيئة، وتفعيل دورهم في اتخاذ

قرارات للعناية بالبيئة، تطوير أخلاقيات بيئية لتصبح هي الرقيب عليهم عند تفاعلهم مع البيئة، وتحسين نوعية معيشة الإنسان بتقليل الأضرار الصحية للتلوث.

وتضيف جاد (٢٠١٦) إلى الأهداف السابقة ما يلي: زيادة الحس الجمالي والتذوق الفني لديهم، وإدراكهم لأهمية الماء للحياة كمصدر من مصادر الطبيعة، ومعرفة أهمية التربية في حياة الإنسان والحيوان والنبات، وملاحظة الظواهر البيئية الطبيعية والاجتماعية، وتنمية السلوك السليم لديهم، وتكوين اتجاه موجب نحو بيئتهم، واحترامهم لحقوق الآخرين في البيئة والالتزام بواجباتهم نحوهم ونحو البيئة كملكية عامة، وترشيد سلوكهم إزاء بيئتهم بعناصرها المختلفة، وتنمية الأسلوب العلمي لديهم أثناء التفكير، واستخدام خطواته في حلهم للمشكلات البيئية.

مما سبق يتضح أن تعزيز الوعي البيئي لدى أطفال الروضة يحقق أهدافا متعددة، لعل من أهمها ترشيد سلوكهم إزاء بيئتهم، وتنمية سلوكهم الإيجابي في تفاعلهم مع البيئة، فضلا عن تنمية الأسلوب العلمي في التفكير خاصة عند تعاملهم مع المشكلات البيئية المحيطة بهم.

● مراحل تنمية الوعي البيئي لأطفال الروضة.

ترى بهجات (٢٠١٦) أن تنمية الوعي البيئي لأطفال الروضة يمر بالمراحل التالية:

الأولي: (مرحلة التمهيد)، وتحدد فيها الأهداف البيئية المراد إكسابها لأطفال الروضة.

الثانية: (مرحلة التكوين)، وتحدد فيها أفضل استراتيجيات تكوين الوعي البيئي، مثل: تمثيل الأدوار والألعاب وغيرها). من خلال التركيز على اهتمامات وحاجات وميول أطفال الروضة.

الثالثة: (مرحلة التطبيق)، ويتاح فيها الفرصة لطفل الروضة لتطبيق ما تعلمه من مفاهيم واتجاهات.

الرابعة: (مرحلة التثبيت)، وتضم ما يخص لإثراء ما تعلمه طفل الروضة من مفاهيم واتجاهات بيئية.

الخامسة: (مرحلة المتابعة)، وتُمارس فيها أنشطة جديدة لتطبيق ما تم تعلمه على مواقف جديدة.

وفي البحث الحالي تم الاعتماد على المراحل السابقة مجتمعة؛ حيث تمت صياغة الوعي البيئي في ضوء بعده المعرفي/ الثقافي والنفسي-حركي، لتطبيق المراحل السابقة، ولتدعيم ذلك تمت الاستعانة بالقصص الرقمية المدعومة بالتلميحات السمعية- البصرية.

• طرق تنمية الوعي البيئي لأطفال الروضة:

توجد عدة طرق لتنمية الوعي البيئي لأطفال الروضة حددها كل من (2012) Gulay، وبهجات (٢٠١٦)، والبيار وآخرون (٢٠١٩)، وإبراهيم (٢٠٢٠)، وحبيب (٢٠٢١) في الآتي:

١. **ركن الطبيعة:** وهو الذي تتوفر به الخامات والأدوات التي يتعلم فيها طفل الروضة من خلال " الملاحظة والتجريب والاكتشاف" بجانب الرحلات والخبرات المباشرة.

٢. **القصص:** والتي يتم سردها عن كيفية الحفاظ على البيئة ومواردها وحمايتها من التلوث، لتبني اتجاهات وسلوكيات بيئية إيجابية لطفل الروضة وكذلك معلومات بيئية.

٣. **المشاركة الفعالة:** من خلال مناقشة أمور تخص الظواهر البيئية، وإتاحة الفرصة للتفكير الحر بهدف إكساب أطفال الروضة اتجاهات ومهارات إيجابية تجاه بيئته.

٤. **تنويع الأنشطة:** لتمييز بالمتعة والتشويق، ويشارك فيها طفل الروضة بفاعلية ؛ فيتعلم من خلالها سلوكيات بيئية صحيحة تحافظ عليها وعلى مواردها.

٥. **الجمع بين أكثر من وسيلة وطريقة:** مثل الجمع بين لوحة الإعلانات والرسوم والجمع بين أسلوب حل المشكلات والعمل الجماعي واستخدام اللعب والمحاكاة وتمثيل الأدوار.

وجمع البحث الراهن بين مميزات الطرق السابقة مع الاعتماد على القصص؛ لما لها من مميزات عديدة، كما تم تحويل تلك القصص إلى قصة رقمية تضم المناظر والمشاهد الطبيعية للبيئة، كما تضم التلميحات البصرية والسمعية التي تجذب انتباه الطفل لأبعاد البيئة، وكذلك الحوار الفعال بالقصة والذي يجعل مشاركة الطفل وتعلمه أكثر فاعلية.

• أبعاد الوعي البيئي لأطفال الروضة:

تعددت تصنيفات أبعاد الوعي البيئي لدى أطفال الروضة؛ حيث رأت الخفاف (٢٠١٣) أن أبعاد الوعي البيئي متعددة أهمها: إدراك طفل الروضة للظواهر البيئية (منافعها - أضرارها)،

والعلاقة بين الإنسان وبيئته والتفاعل بينهما، والمشكلات البيئية التي سببها الإنسان كالضوضاء والتلوث.

بينما قصرت بهجات (٢٠١٦) أبعاد الوعي البيئي لأطفال الروضة في ثلاثة أبعاد، وهي: الثقافة والمعرفة البيئية، والبعد الجمالي للبيئة، ومسئولية طفل الروضة الاجتماعية والأخلاقية تجاه بيئته. في حين حددتها شربية (٢٠١٨) في أربعة أبعاد وهي (ترشيد الاستهلاك، والتلوث البيئي، والنظافة، والعناية بالنبات والحيوان).

ويسعى البحث الراهن من خلال البرنامج القائم على التلميحات البصرية السمعية بالقصة الرقمية إلى تنمية الوعي البيئي ببعديه التاليين: (البعد المعرفي الثقافي للبيئة، والبعد النفس - حركي) لأطفال الروضة بالمعاهد الأزهرية في ضوء خصائص نموهم وطبيعة تربيتهم ونظام تعليمهم الأزهرية.

رابعاً: المهارات الحياتية : Life Skills

تختلف المهارات الحياتية باختلاف الفترة العمرية للفرد، كما أنها تختلف حسب احتياجاته، فما يحتاجه فرد ما من المهارات الحياتية قد لا يحتاجه فرد آخر، ويتم تحديدها من خلال معرفة حاجاته والأنماط السلوكية المرغوبة اجتماعياً (القحطاني، ٢٠١٩).

وتسهم المهارات الحياتية في تكوين شخصية الطفل ليواجه مواقف الحياة اليومية، ويتكيف مع المجتمع الذي يتفاعل معه (عيسى، ٢٠٢٢). كما تساعد في التحصيل، كما توجد علاقة قوية بينها وبين الأداء الأكاديمي خاصة لدى ذوي المستوى المنخفض؛ لذا فهي تعد منبئاً قوياً بالنجاح الأكاديمي المستقبلي (هاكينز وليو، ٢٠١٩).

مما سبق يتضح أن المهارات الحياتية تختلف من شخص لآخر ومن مرحلة عمرية لأخرى؛ حسب احتياجات كل فرد. كما أنها مهمة في بناء شخصية الأطفال، حيث تزودهم بالمهارات الضرورية للتواصل بفاعلية مع مجتمعهم، فهي تسهم في تطورهم داخل بيئة التعلم وخارجها.

• تعريف المهارات الحياتية:

تعرفها أبو العطا (٢٠٢١) بأنها المهارات التي بامتلاكها يكتسب الفرد خبرات تمكنه من تعرف قدراته ونواحي تميزه في الجانب المعرفي والمهاري، وتوفر له فرص التفاعل والاتصال بما يمكنه من التعامل الذكي مع معطيات المجتمع الذي يتفاعل معه. بينما تعرفها أحمد (٢٠٢٢) بأنها المهارات اليومية التي يكتسبها الطفل من البيئة المحيطة به وتؤكد الروضة التي يتعلم فيها، والتي تجعله مندمجا مع المجتمع بصورة إيجابية وتتيح له تحمل المسؤولية في حياته عند وصوله إلى مرحلة الشباب. وتعرفها عبد الحفيظ (٢٠٢٢) بأنها ما يمتلكه طفل الروضة من مهارات تساعد على اكتساب خبرات تربوية بعدد المواقف الحياتية التي تمر عليه وتزيد من استقلاليته واعتماده على نفسه، مما يساعده على أن يعيش حياته بصورة طبيعية وتساعد على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والتصالح مع النفس للمشاركة في بناء مستقبل أفضل.

ويخلص الباحثان من التعريفات السابقة إلى أنه يوجد اتفاق عام حول أهمية هذه المهارات وتأثيرها الإيجابي على حياة الفرد وزيادة قدرته على مواجهة تحديات الحياة وصعوباتها، وتحقيق أهدافه، وتوافقه الشخصي والنفسي والاجتماعي. وأنها كمجموعة من الاستجابات الإيجابية قابلة للنمو من خلال التدريب، وأنها تساعد الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين، وتكوين علاقات اجتماعية سليمة، والتعبير عن انفعالاته واتجاهاته.

وبعد استعراض ما سبق من تعريفات يمكن تعريف المهارات الحياتية بأنها: مجموعة الخبرات الضرورية التي يحتاجها طفل الروضة في حياته والتي من شأنها مساعدته على التكيف والتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية، وتشمل: مهارة التواصل الاجتماعي، ومهارة حل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار، كما تحددتها الدرجة التي سيحصل عليها الطفل بمقياس المهارات الحياتية المستخدم في هذا البحث.

• خصائص المهارات الحياتية:

تتميز المهارات الحياتية بمجموعة من الخصائص، لعل من أهمها أنه يمكن تعلمها في بيئات متنوعة: في المنزل وفي المدرسة، وفي العمل، كما أنها قابلة للتحويل والانتقال، ويمكن تطويرها خلال دورة حياة الفرد، كما تحسنها التدخلات التعليمية، وتتسم الحدود

الفاصلة بينها بالمرونة، وتتضمن كل مهارة منها عددًا من المهارات الفرعية، ويتطلب أداء كل واحدة منها عدة عمليات لإكمالها، وأنه بالرغم من إمكانية تعلمها على مدار الحياة فهناك فترات مثالية لتعلمها بشكل أفضل (هاكينز وليو، ٢٠١٩).

كما أنها تختلف باختلاف المجتمع حسب طبيعته ودرجة رقيه. وتتأثر بالمكان والزمان، كما تتميز بالتنوع والشمول، حيث تشمل جوانب مادية وغير مادية، وترتبط بأسلوب تلبية الفرد لاحتياجاته ومستلزمات تفاعله مع حياته اليومية (عمران وآخرون، ٢٠٠١). فضلًا عن كونها تراكمية، متصلة، ارتقائية، وتحتاج للتدريب والمران المتكرر، حتى تكون أقرب للعادة، وتختلف باختلاف سن المتعلم؛ فما يناسب طفل الروضة يختلف عما يناسب طفل المراحل الأخرى (أحمد، ٢٠٢٢).

• تصنيف المهارات الحياتية:

هناك تصنيفات عديدة للمهارات الحياتية المناسبة لطفل الروضة تتبناها الأفراد والمراكز التدريبية المتخصصة، كلٌ حسب فلسفة الهيئة التابع لها أو الرؤية التي يتبناها، ولعل من أهم تصنيفاتها تصنيف حسني (٢٠٠٩)؛ حيث قسمها إلى ثلاث فئات: مهارات انفعالية، مهارات عقلية، مهارات اجتماعية. بينما صنفها عبد القادر (٢٠١٠) إلى مهارتين أساسيتين تندرج تحت كل منها مهارات فرعية كالتالي: مهارات اجتماعية وتشمل: مهارة التواصل والمشاركة، مهارة التعامل مع الآخرين، مهارة استخدام الحواس ومهارة النشاط العقلي وتشمل: مهارة التفكير، مهارة التركيز والإنتاج، مهارة الإبداع والابتكار.

بينما صنف عمران وآخرون (٢٠٠١) المهارات الحياتية إلى قسمين أساسيين:

- مهارات عملية: تشمل (العناية الشخصية بالجسم، العناية بالملبس، استخدام الأجهزة والأدوات المنزلية، العناية بالمسكن، إجراء بعض الإسعافات الأولية، ترشيد الاستهلاك).

- مهارات ذهنية: وتشمل (حل المشكلات، التخطيط، اتخاذ القرار، التفاوض، ضبط النفس، ممارسة التفكير الناقد، ممارسة التفكير الإبداعي).

في حين صنف منظمة اليونيسيف (UNICEF 2012) المهارات الحياتية إلى ثلاث فئات كالتالي:

- المهارات المعرفية: وتمثل مهارات الحياة الضرورية لصناعة القرار.

- المهارات الشخصية: وتشمل المهارات الحياتية الضرورية للوعي بالذات وإدارة الذات.
- المهارات البين شخصية: وتمثل مهارات الحياة المسؤولة عن التواصل والعمل ضمن فريق والتعاطف.

وسيتم تناول ثلاث مهارات ضمن هذا البحث بشيء من التوضيح كالتالي:

١- مهارة التواصل الاجتماعي:

تعد مهارة التواصل الاجتماعي إحدى المهارات الحياتية اللازمة للطفل؛ حيث تساعده على: التكيف مع المحيطين به؛ والتمتع بعلاقات اجتماعية مقبولة معهم؛ وتبادل المشاعر ونقل الأفكار والمعلومات بشكل يعزز ثقته بنفسه واحترامه لذاته وللآخرين (سعدات، ٢٠١٦).

ويعرفها آصف وزبيد (٢٠١٣) بأنها علاقات متبادلة لأطفال الروضة تظهر خلال الأنشطة المتعددة، تنمي لديهم مشاعر الحب والتعاون والصداقة. بينما يعرفها إبراهيم (٢٠١٥) بأنها ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أثناء تفاعله مع الآخرين في المواقف المختلفة وتؤثر على تواصله اللفظي وغير اللفظي. في حين تعرفها عبد اللطيف (٢٠٢١) بأنها قدرة الطفل على التفاعل بشكل لائق لفظيا وغير لفظي مع الآخرين وتكوين علاقات معهم بما يساعد على تعزيز الثقة بالنفس والاحترام المتبادل.

ويقصد بها هنا: تلك المواقف التي تعكس قدرة طفل المستوى الثاني من الروضة على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع المحيطين به ومشاركتهم الأنشطة والتعاطف معهم وتقديم المساعدة لهم ومصافحتهم وتبادل الزيارات معهم.

مما سبق يتضح أن التواصل الاجتماعي سمة أساسية للمجتمع البشري، وأن مهارة التواصل الاجتماعي ضرورية للطفل من أجل التكيف والتعايش مع المحيطين به، كما تعزز لديه الثقة بالنفس واحترام الذات.

٢- مهارة حل المشكلات:

مهارة حل المشكلات لا تنمو طبيعيا مع النضج، ولا تكتسب بمجرد تراكم المعلومات، بل لابد من التدريب المنتظم من خلال البرامج المعدة لذلك باستخدام فنيات جذابة ومحبة للأطفال (De Bono, 2012). كما أنها تنمي شخصية الطفل وكفاءته الاجتماعية بما ينعكس إيجابيا عليه وعلى المحيطين به، حيث إنها تساعده على التزام الهدوء أثناء مجابهة المواقف الصعبة، وتقديم له دعما لمجابهة المشكلات التالية المشابهة

، وتعمل على خفض السلوك المشكل بما يساعده على تكوين صداقات جيدة (Joseph&Strain,2010 ; Nickerson, et al.2014). فضلاً عن أنها تنثير لديه حب الاستطلاع، وتمكنه من اكتساب خبرات جديدة يتم دمجها في البنية المعرفية (العبادي، ٢٠٢٢).

ويعرف المعراج (٢٠١٣) مهارة حل المشكلات بأنها ابتكار أفكار جديدة يصاحبها تطور سلوكي، يسهم في الحل، وإلى قاعدة جديدة قابلة للتعميم. ويقصد بمهارة حل المشكلات في هذا البحث: تلك المواقف التي تعكس قدرة طفل المستوى الثاني من الروضة في التعرف على مظاهر المشكلة وتحديد أسبابها واقتراح حلول لها والتحقق من نتائج الحلول. مما سبق يتضح أهمية مهارة حل المشكلات في تنمية شخصية الطفل وخفض السلوك المشكل، كما تنمي لديهم حب الاستطلاع، وأن إكسابها للأطفال يحتاج التدريب المنتظم.

٣- مهارة اتخاذ القرار:

تحدث عملية اتخاذ القرار، عندما يواجه الأطفال موقفاً ينطوي على مشكلة بالنسبة لهم؛ فيبحثون عما ينبغي القيام به باختيار أفضل بديل (Bogumill,2007). ويرى (Halpern-Felsher and Cauffman (2001 أن أطفال الروضة أقل كفاءة في اتخاذ القرار وغير قادرين على التصرف مقارنة بالشباب؛ فهم أحوج منهم للتدريب على مهاراته. لذا ينبغي أن تقدم الخبرات الضرورية للطفل لكي يكون ماهراً في اتخاذ القرارات (Demirtaş&Sucuoğlu, 2009).

كما أن التدريب على مهارة اتخاذ القرار لا يقتصر دوره على تعزيز قدرة الطفل على اتخاذ قرارات سليمة بل يمتد أثره ليعزز أدائه الأكاديمي؛ وبالرغم من ذلك نادراً ما يتم تدريس مهارة اتخاذ القرار بأي مرحلة دراسية (Jacobson et al.,2012). ووفقاً (Woolever and Scoot(1988 فإنه عند تطوير مهارات اتخاذ القرار، ينبغي أن ننمي قدرة الأطفال في البحث عن بدائل مختلفة وتطويرها، وإعطاء أسباب لتفضيل بديل على غيره، وإعطاء تقييم لنقاط القوة والضعف في القرارات التي يتخذها.

ويعرف (Wang and Ruhe (2007) اتخاذ القرار بأنه إجراءات يتم من خلالها اختيار البديل المفضل من بين مجموعة من البدائل على أساس معايير معينة. في حين يعرفها (Greenbank (2010 بأنه اختيار بديل من مجموعة بدائل مختلفة. ويقصد بها هنا: تلك المواقف التي تعكس قدرة طفل المستوى الثاني من الروضة على اختيار البديل للوصول لأفضل النتائج.

مما سبق يتضح أن اتخاذ القرار هو اختيار أفضل بديل من بدائل مختلفة لتحقيق أهداف سبق أن وضعها الفرد لنفسه، وأن هناك قصور في التدريب عليه خاصة في مرحلة الروضة رغم أهميته في تمكين الأطفال من مواجهة القرارات المصيرية وكيفية اتخاذها، وانعكاسه إيجابيا على أدائهم الأكاديمي.

الدراسات السابقة المتعلقة بمحاور البحث:

تطرقت كثير من الدراسات السابقة لمتغيرات البحث وعينته، وما يلي عرض لبعض منها، مع تعليق يوضح بيان جوانب الاتفاق والاختلاف بينها وبين البحث الجاري، وكيفية الاستفادة منها.

أولاً: دراسات المحور الأول (دراسات متعلقة بالتلميحات والقصة الرقمية لأطفال الروضة بشكل عام):

دراسة محمود (٢٠١١) والتي هدفت إلى تحديد أنسب أنماط التلميح البصري التي يمكن استخدامها في برامج رياض الأطفال من خلال برنامج قائم على أنماط التلميحات البصرية وقياس فاعليته في تمييز الحروف الهجائية والكلمات لدى أطفال الروضة، وأشارت نتائجها إلى فاعلية تلميحات (التلوين - الوضع في إطار - التظليل) في التمييز البصري للحروف الهجائية.

ودراسة يوسف (٢٠٢٠) والتي سعت إلى الكشف عن أثر نمطين من التلميحات البصرية السمعية في بيئة تعلم الكتروني في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة، وأسفرت النتائج عن فاعلية التلميحات السمعية عن التلميحات البصرية في بيئة تعلم قائمة على الأنشطة على الجانب المعرفي والأدائي للمهارات الاجتماعية.

وأجرى سالم (٢٠٢٢) دراسة للتعرف على أي أنماط البيئات الافتراضية القائمة على فيديو ٣٦٠ درجة (مدعم بالتلميحات البصرية/غير مدعم بالتلميحات البصرية) أفضل إذا ما تم التفاعل بينها وبين إحدى الأساليب المعرفية (المترى/المندفع) لتنمية مهارات

التفكير البصري لدى طفل الروضة، وقد توصلت الدراسة إلى أن البيئة الافتراضية المدعمة بالتلميحات البصرية أفضل مع الطفل المندفع، وإلى تفوق بيئة فيديو ٣٦٠ درجة المدعمة بالمؤثرات البصرية على غير المدعمة بالمؤثرات البصرية في تنمية مهارات التفكير البصري.

بينما هدفت دراسة حاج أمين، ومحمد (٢٠٢٢) إلى الكشف عن فاعلية القصة الرقمية في تنمية القيم الروحية لدى أطفال الروضة بحنتوب، وتوصلت لنتائج أهمها وجود فروق دالة بين إجابات الأطفال في تنمية القيم الروحية قبل وبعد مشاهدة القصة الرقمية، لصالح إجاباتهم بعد مشاهدة القصة الرقمية، وتوصي الدراسة باستخدام القصة الرقمية كاستراتيجية تدريسية تناسب الأطفال في غرس القيم.

ثانياً: دراسات المحور الثاني (دراسات متعلقة بالتلميحات والقصة مع الوعي البيئي لأطفال الروضة):

- الدراسات السابقة المتعلقة (بالوعي البيئي) وتضم: دراسات تناولت الوعي البيئي لأطفال الروضة:

كدراسة شربية (٢٠١٨) إلى تحديد مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في مدينة اللاذقية (منخفض - متوسط - مرتفع)، ودراسة البيار وآخرين (٢٠١٩) والتي سعت إلى تنمية الوعي البيئي لطفل الروضة من خلال استراتيجية التعلم التعاوني، ودراسة سليم وإبراهيم (٢٠٢٢) والتي هدفها الكشف عن أثر برنامج في جغرافيا المخاطر لتنمية الوعي البيئي وبعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة.

- دراسات وبحوث سابقة تناولت التلميحات والقصة مع الوعي البيئي لأطفال الروضة:

سعت دراسة إبراهيم (٢٠٢١) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الوعي البيئي لطفل الروضة، واستخدمت الدراسة مقياس وعي بيئي إلكتروني مصور، وبرنامج قائم على الألعاب التعليمية الالكترونية لطفل الروضة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين في القياس البعدي لصالح التجريبية.

وأجرت العنزي (٢٠٢٣) دراسة لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصص المصورة في تنمية الوعي البيئي والسلوكيات الإيجابية لطفل الروضة المتمثلة في

(الهواء، الماء، الغذاء، النباتات، الحيوانات، الأصوات)، وأشارت نتائجها إلى فاعلية القصص المصورة في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الروضة بمحافظة حفر الباطن. ثالثاً: دراسات المحور الثالث (الدراسات المتعلقة بالتلميحات والقصّة مع المهارات الحياتية لأطفال الروضة):

- الدراسات السابقة المتعلقة بالمحور الثاني (المهارات الحياتية):

هدفت دراسة البقمي (٢٠١٢) إلى تنمية المهارات الحياتية المتضمنة بوحدة صحي وسلامي من خلال مسرح العرائس لأطفال روضة العاصمة المقدسة، كما توصلت دراسة مرسى ومشهور (٢٠١٢) إلى أن المهارات الحياتية التالية: تقدير الذات والمهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال ومهارات حل مواقف الصراع بين الأطفال ومهارات القيادة ومهارات المواطنة غير محققة في مناهج الروضة بالجمهورية العربية السورية، ودراسة الجماعين وخليفة (٢٠١٤) والتي نقصت درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى مناهج رياض الأطفال في المدارس الحكومية ودرجة ممارسة المعلمات لتلك المهارات في محافظة مأدبا، ودراسة الكندي (٢٠١٧) والتي اهتمت بالتعرف على فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية الاجتماعية لدى أطفال الروضة، ودراسة **Gatumu and Kathuri (2018)** والتي هدفت التعرف على فاعلية برنامج المهارات الحياتية، كأحد أحدث برامج التعليم في كينيا للتعليم قبل المدرسي، لإثبات تأثيره على حياة طفل ما قبل المدرسة، ودراسة علي (٢٠٢٠) التي استخدمت استراتيجية المشروعات في تحسين المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، ودراسة أحمد (٢٠٢٢) والتي سعت لمعرفة أثر البرنامج القائم على الأنشطة اليدوية والعقلية لتنمية ١٧ مهارة حياتية لدى طفل الروضة، وتوصلت لنتائج من أهمها قدرة البرنامج في تحسين المهارات الحياتية، ودراسة عيسى (٢٠٢٢) والتي كان هدفها تطوير مفاهيم أطفال الروضة العلمية ومهاراتهم الحياتية من خلال برنامج يعتمد على مدخل ريجيو إمبليا، ودراسة البيشي والأسمري (٢٠٢٣) والتي سعت للتحديد مدى تضمين المهارات الحياتية في الأنشطة التعليمية بمناهج التعليم الذاتي لرياض الأطفال وتصميم أنشطة إثرائية لتنمية المهارات الحياتية لأطفال الروضة.

■ دراسات وبحوث سابقة تناولت التلميحات والقصة مع المهارات الحياتية:

هدفت دراسة عرفان (٢٠٠٩) إلى التعرف على فاعلية البرنامج المعتمد على القصص الإلكترونية في تنمية المفاهيم الاجتماعية (الاستئذان، التعاون، الصداقة، المشاركة، النظام) لدى (٣٥) طفلاً تراوحت أعمارهم من أربع إلى خمس سنوات ؛ حيث أسفرت نتائجها فاعلية القصص الإلكترونية المستخدمة في تعليم طفل ما قبل المدرسة بصفة عامة وفي تنمية المفاهيم الاجتماعية لديه بصفة خاصة.

كما كان من ضمن أهداف دراسة رضوان (٢٠١١) الكشف عن فاعلية القصة التعليمية التفاعلية المصممة على الكمبيوتر لإكساب أطفال المستوى الثاني من الروضة المهارات الحياتية (الروتين اليومي والمهارات الاجتماعية) وتوصلت إلى وجد فروق لها دلالة إحصائية بين من تعلموا المهارات الحياتية من خلال القصة التقليدية ومن تعلموها من خلال القصة المصممة على الكمبيوتر وذلك لصالح القصة المصممة على الكمبيوتر.

كما سعت دراسة عيسى والحفناوي (٢٠١٤) إلى التعرف على أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية بمرحلة رياض الأطفال لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث، وشملت مجموعة البحث أطفالاً معاقين سمعياً أعمارهم (٥-٧) سنوات، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق لها دلالة إحصائية في المهارات اللغوية لصالح الأطفال الإناث.

في حين كشفت دراسة عصر (٢٠١٧) عن أثر التفاعل بين نمطي التلميحات (اللفظية، والبصرية) ومستوى كثافة التلميحات (الأحادية، والمتعددة) في القصة الرقمية على تنمية المهارات الحياتية، والتفكير البصري لدى أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال، وتوصلت لنتائج من أهمها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية في المهارات الحياتية (الانفعالية، والاجتماعية، والعقلية) لصالح مجموعة (اللفظي المتعدد)؛ حيث كان اتجاه الفروق من الأفضل للأقل كالتالي (لفظي -متعدد) (لفظي أحادي) (بصري متعدد) (بصري أحادي).

بينما هدفت دراسة مرواد والجزراوي (٢٠١٩) التعرف على تأثير برنامج أنشطة قائم على قصص اليوتيوب الاجتماعية في تنمية المفاهيم الزمانية والمكانية والمهارات الحياتية لدى طفل الروضة، وأسفرت النتائج عن تأثير للبرنامج المستخدم في تحسين المفاهيم الزمنية والمكانية والمهارات الحياتية.

كما هدفت دراسة يوسف (٢٠٢٠) إلى الكشف عن أثر نمطين من التلميحات البصرية - السمعية في بيئة تعلم الكتروني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، وأسفرت النتائج عن فاعلية التلميحات السمعية عن التلميحات البصرية في بيئة تعلم قائمة على الأنشطة على الجانب المعرفي والأدائي للمهارات الاجتماعية.

• التعليق على الدراسات السابقة:

- وتتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف بينها وبين البحث الراهن، وكيفية الاستفادة منها:
- فيما يخص دراسات المحور الأول: اتفقت الدراسات السابقة مع البحث الراهن في التأكيد على فاعلية استخدام التلميحات "البصرية والسمعية" والقصة الرقمية مع طفل الروضة، واختلفت معها في تنمية متغيرات تابعة أخرى كالمهارات الاجتماعية كما في دراسة يوسف (٢٠٢٠)، ومهارات التفكير البصري كدراسة سالم (٢٠٢٢)، والقيم الروحية كما في دراسة حاج أمين ومحمد (٢٠٢٢)، واستفادة من دراسات هذا المحور منها إعداد البرنامج القائم على التلميحات السمعية البصرية بالقصة الرقمية.
 - فيما يخص دراسات المحور الثاني: اتفقت الدراسات السابقة مع البحث الراهن في تناولها للمتغير التابع الأول والمتمثل في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الروضة من خلال الوقوف على مستوى الوعي البيئي لديهم كدراسة شربية (٢٠١٨)، أو تنميته من خلال بعض الاستراتيجيات كدراسة البيار وآخرا (٢٠١٩)، أو من خلال بعض البرامج الجغرافية كدراسة سليم وإبراهيم (٢٠٢٢)، أو من خلال الألعاب والقصص الالكترونية المصورة كما في دراسة إبراهيم (٢٠٢١) والعنزي (٢٠٢٣)، ولكن اختلفت مع الدراسة الحالية في المتغير المستقل والمتمثل في البرنامج القائم على التلميحات البصرية - السمعية، وفي الجمع بين المتغيرين التابعين، وتم الاستفادة من دراسات هذا المحور في تحديد أبعاد الوعي البيئي لطفل الروضة، والتعرف على كيفية قياسها، وتصميم اختبار الوعي البيئي المصور.
 - فيما يخص دراسات المحور الثالث: اتفقت الدراسات السابقة مع البحث الراهن في تناولها للمتغير التابع الثاني والمتمثل في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة؛ كما اتفقت في استخدام التلميحات البصرية بمفردها كما في دراسة محمود (٢٠١١) أو القصة بمفردها كدراسة عرفان (٢٠٠٩) ورضوان (٢٠١١) ومرواد والجيزاوي (٢٠١٩)

أو التلميحات السمعية والبصرية بدون القصة الرقمية كدراسة عصر (٢٠١٧) ويوسف (٢٠٢٠) وسالم (٢٠٢٠)، ولكن اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث؛ المتغير المستقل والمتمثل في البرنامج قائم على التلميحات البصرية- السمعية بالقصة الرقمية، وفي بعض المهارات الحياتية المراد تنميتها، والربط بينها وبين أي بعد من أبعاد الوعي البيئي، وتم الاستفادة من دراسات هذا المحور في تحديد المهارات الحياتية اللازم تنميتها لطفل الروضة بالبيئة المصرية، والتعرف على كيفية قياسها، وتصميم مقياس المهارات الحياتية المصور.

وبعامة تمت الاستفادة من الدراسات السابقة بجميع المحاور في الوصول لصياغة دقيقة لعنوان البحث الراهن، والمنهج المناسب لها، وتوظيف توصياتها ومقترحاتها في دعم مشكلة الدراسة الحالية، وإثراء إطارها النظري، وصياغة أدواتها، والتصور النظري لبرنامجها.

فروض البحث.

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الوعي البيئي في القياس البعدي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الحياتية في القياس البعدي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار الوعي البيئي في القياسين البعدي والتتبعي .
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في مقياس المهارات الحياتية في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث:

أولاً: المنهج والتصميم التجريبي:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي: الذي يهدف إلى معرفة فاعلية متغير مستقل وهو (البرنامج القائم على التلميحات البصرية-السمعية بالقصة الرقمية) على متغيرين تابعين هما (الوعي البيئي، والمهارات الحياتية). واستخدم الباحثان التصميم التجريبي القائم على

مجموعتين الأولى:(تجريبية) تعرضت للبرنامج القائم على التلميحات البصرية- السمعية،
والأخرى:(ضابطة) لم تتعرض للبرنامج.

ثانياً: المشاركون في البحث:

أ- عينة حساب الخصائص السيكومترية: واشتملت على (٤٥) طفلاً من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال بمعهد(سيدي غازي) التابع لمنطقة كفر الشيخ الأزهرية؛ أقرب المعاهد وأكثرها تشابهاً مع عينة البحث في معظم الخصائص في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، وتراوح أعمارهم بين(٥- ٦) سنوات بمتوسط (٦٤.١٨) شهراً، وانحراف معياري(٥.١٢).

ب-العينة الأساسية: بلغ عددها(٦٠) طفلاً من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال من معهد(كفر الشيخ الابتدائي النموذجي؛ محمد رجب الابتدائي النموذجي) التابعين لمنطقة كفر الشيخ الأزهرية للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م تراوحت أعمارهم بين(٥-٦) سنوات بمتوسط (٦٣.٨٩) شهراً وانحراف معياري (٤.٢٤)

- خطوات اختيار عينة البحث الأساسية:

تم اختيار أطفال الروضة بالمستوى الثاني من الملتحقين بروضة معهدي(كفر الشيخ الابتدائي النموذجي ومحمد رجب الابتدائي النموذجي) التابعين لمنطقة كفر الشيخ الأزهرية، وعددهم(٦٣) تلميذاً: منهم(٣١) طفلاً من أطفال روضة معهد كفر الشيخ الابتدائي النموذجي، و(٣٢) طفلاً من أطفال روضة معهد محمد رجب الابتدائي النموذجي، كما تم استبعاد طفلين نظراً لتكرار غيابهما أثناء تطبيق البرنامج، وتم استبعاد الطفل الثالث لغيابه في الاختبار البعدي، وبذلك أصبح العدد النهائي للأطفال(٦٠) طفلاً موزعين على معهدين منهم(٣٠) طفلاً بالمجموعة التجريبية(معهد كفر الشيخ الابتدائي النموذجي)، و(٣٠) طفلاً بالمجموعة الضابطة(معهد محمد رجب الابتدائي النموذجي). ويرجع اختيار المشاركين من معهدين مختلفين؛ حتى لا يحدث ما يُعرف بالتلوث التجريبي حينما تكون المجموعتان من معهد واحد، وتم تخصيص معهد كفر الشيخ الابتدائي النموذجي ليكون المجموعة التجريبية؛ لتوافر كافة التجهيزات والأدوات المساعدة في تنفيذ البرنامج.

ثالثاً: التكافؤ بين المجموعتين:

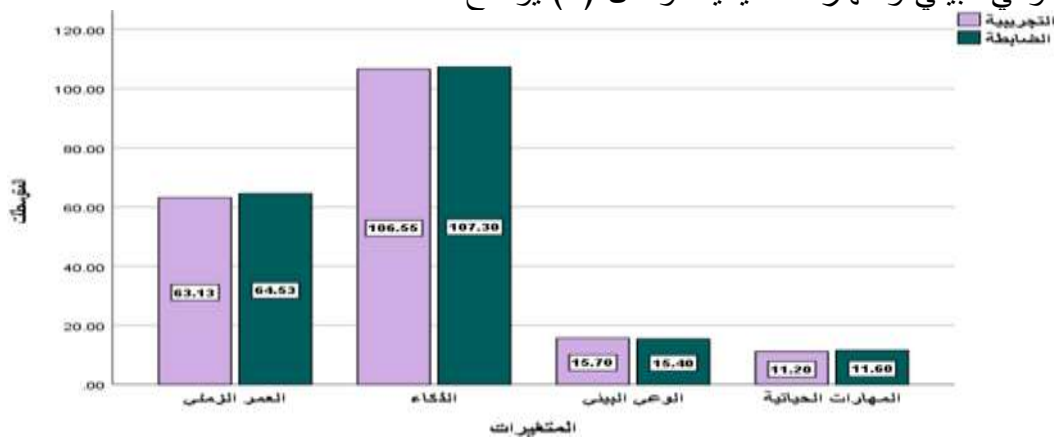
تم التحقق من تكافؤ المجموعتين في المتغيرات التي يمكن أن تؤثر مع المتغير

المستقل في المتغير التابع، فتم حساب دلالة الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت) في متغيرات: العمر الزمني؛ الذكاء؛ الوعي البيئي؛ والمهارات الحياتية (مهارة التواصل الاجتماعي، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار) من خلال تطبيق الأدوات التالية: مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، اختبار الوعي البيئي، مقياس المهارات الحياتية، وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) يوضح قيمة (ت) بين متوسطي درجات المجموعتين في العمر الزمني بالشهور والذكاء والوعي البيئي والمهارات الحياتية

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٣٠	٦٣.١٣	٣.٧٧	٥٨	١.٢٨	٠.٢٠٤ غيردالة
	ضابطة	٣٠	٦٤.٥٣	٤.٦٢			
الذكاء	تجريبية	٣٠	١٠٦.٥٥	٧.٣١	٥٨	٠.٣٣	٠.٧١٤ غيردالة
	ضابطة	٣٠	١٠٧.٣٠	٦.٩١			
الوعي البيئي	تجريبية	٣٠	15.70	1.82	٥٨	٠.٦٦	٠.٥٠٩ غيردالة
	ضابطة	٣٠	١٥.٤٠	١.٦٧			
المهارات الحياتية	تجريبية	٣٠	11.20	1.40	٥٨	0.9٤	0.352 غيردالة
	ضابطة	٣٠	11.60	1.87			

يتضح من جدول (٢) أن قيم (ت) لجميع المتغيرات منعقدة الدالة الإحصائية؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: العمر الزمني والذكاء والوعي البيئي والمهارات الحياتية. وشكل (١) يوضح ذلك.



شكل (١) الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في العمر الزمني والذكاء والوعي البيئي والمهارات الحياتية

رابعاً: القائمتان وأدوات البحث:

للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من صدق فروضه تم ما يلي:

(١) إعداد القائمتين.

أ- قائمة مكونات اختبار الوعي البيئي : حيث تم إعداد القائمة وضبطها علمياً، كما يلي:

- الهدف من القائمة تحديد مكونات اختبار الوعي البيئي المراد تنميتها لدى عينة البحث الراهن.

- مصادر اشتقاقها:

▪ الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالوعي البيئي لأطفال الروضة، كدراسة يتيم (٢٠١٧)، شربية (٢٠١٨)، البيار وآخرين (٢٠١٩)، إبراهيم (٢٠٢٠)، وعلي (٢٠٢٠) وإسماعيل (٢٠٢١) والسيد (٢٠٢١)، وسليم وإبراهيم (٢٠٢٢).

▪ خصائص نمو أطفال الروضة.

▪ آراء أساتذة مناهج وطرق التدريس ورياض الأطفال وعلم النفس.

- **مكونات القائمة:** اشتملت القائمة في صورتها الأولية على مكونين رئيسيين وهما (المعرفي/ الثقافي، والنفس حركي للبيئة)، ويتفرع من كل بعد (٣) مكونات فرعية.

- **ضبط القائمة:** تم ضبط القائمة من خلال عرضها على السادة المحكمين (ن = ١١) (ملحق ١) المختصين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ورياض الأطفال، لإبداء الرأي فيها من حيث: مدى مناسبة المكونات لأطفال المستوى الثاني بالروضة، ومدى ارتباط المكونات الرئيسة بالفرعية، والسلامة اللغوية، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه.

- **القائمة في صورتها النهائية:** بعد تنفيذ تعديلات المحكمين، وأهمها حذف بعض المكونات الفرعية؛ لعدم مناسبتها للمكونات الرئيسة، وإعادة صياغة بعضها؛ أصبحت القائمة في شكلها النهائي (ملحق ٢).

ب - قائمة مقياس المهارات الحياتية: حيث تم إعداد القائمة وضبطها علميًا، كما يلي:

- الهدف من القائمة تحديد المهارات الحياتية المراد تنميتها لدى عينة البحث الراهن.
- تحديد المهارات من خلال:
 - الاطلاع على الأدبيات والدراسات وثيقة الصلة بالمهارات الحياتية لأطفال الروضة، مثل: البيشي، والأسمري (٢٠٢٣)، محمد، وسلمان (٢٠٠٧)، فراج (٢٠١٩).
 - التعرف على خصائص أطفال الروضة.
 - آراء المختصين من أساتذة مناهج وطرق التدريس، وعلم النفس ن = ١١ (ملحق ١).

من خلال ما سبق تم وضع قائمة بالمهارات الحياتية لأطفال الروضة تضمنت (١١) مهارة.

- القائمة في صورتها النهائية: عرضت القائمة على السادة المحكمين (ن = ١١) (ملحق ١) لإبداء الرأي فيها من حيث: مدى مناسبة المهارات لأطفال المستوى الثاني بالروضة، وإعادة ترتيب المهارات حسب أهميتها من وجهة نظرهم. وبعد تنفيذ تعديلات المحكمين، وأهمها استبعاد بعض المهارات لعدم مناسبتها لمستوى أطفال الروضة، وإعادة صياغة بعضها؛ أصبحت القائمة في شكلها النهائي (ملحق ٣) تضم (٩) مهارات حياتية اهتم البحث الحالي بالمهارات الثلاثة الأولى في القائمة، وهي: التواصل الاجتماعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

ج- اختبار الوعي البيئي المصور لأطفال الروضة. (إعداد الباحثين)

استهدف الاختبار قياس الوعي البيئي لدى أطفال الروضة بالمستوى الثاني من (٥ - ٦ سنوات) بالمعاهد الأزهرية، وعكست أسئلة الاختبار المكونات الرئيسة والفرعية وكذا المؤشرات المتضمنة بقائمة الوعي البيئي.

- خطوات تصميم الاختبار:

- الاطلاع على بعض اختبارات الوعي البيئي لأطفال الروضة، وكذا البحوث ذات الصلة، ومنها إبراهيم (٢٠٢٠)، وعلي (٢٠٢٠)، وإسماعيل (٢٠٢١)، والسيد (٢٠٢١)، وخلف (٢٠٢١)، وسليم وإبراهيم (٢٠٢٢).

- صياغة أسئلة الاختبار: تم وضع الصورة المبدئية لاختبار الوعي البيئي من خلال الرجوع لاختبارات الوعي البيئي للبحوث السابقة، ومراعاة خصائص المشاركين، وبعد تحديد المكونين الرئيسيين (المعرفي/الثقافي، والنفس حركي للبيئة) والمكونات الفرعية؛ كما تمت صياغة الأسئلة وعددها (٣٨ سؤالاً) بما يتناسب مع طبيعة عينة البحث، كما بجدول (٣) التالي:

جدول (٣) مواصفات اختبار الوعي البيئي

المكونات الرئيسية	المكونات الفرعية	عدد المؤشرات الفرعية	الوزن النسبي للمؤشرات	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة
المعرفي/الثقافي للبيئة	التعرف على أهم عناصر البيئة.	٥	%٢٢.٧٢	١٠	١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠
	التعرف على فوائد عناصر البيئة بالنسبة للإنسان	٥	%٢٢.٧٢	٦	٣٨،١٥،١٤،١٣،١٢،١١
	التعرف على أهم مشكلات البيئة.	٣	%١٤.٦٤	٦	١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١
النفس حركي	الشعور بخطورة مشكلات البيئة (التلوث).	٣	%١٤.٦٤	٤	٢٢،٢٣،٢٤،٢٥
	الشعور بخطورة مشكلات البيئة (الضوضاء).	٣	%١٤.٦٤	٤	٢٦،٢٧،٢٨،٢٩
	دور طفل الروضة في مواجهة مشكلات البيئة.	٣	%١٤.٦٤	٨	٣٠،٣١،٣٢،٣٣،٣٤،٣٥،٣٦،٣٧
المجموع	٦	٢٢	%١٠٠	٣٨	—

- صياغة أسئلة الاختبار:

صيغت أسئلة اختبار الوعي البيئي المصور من نوع أسئلة الاختيار من متعدد؛ حيث يتبع كل مفردة ثلاث صور تمثل البدائل يختار الطفل منها البديل الصحيح بوضع علامة (✓) تحته.

- وضع تعليمات الاختبار:

خصصت الصفحة الأولى لتعليمات الاختبار؛ حيث تم وضع تعليمات وتوجيهات لمعلمة رياض الأطفال والتي ينبغي أن تراعيها أثناء تطبيق الاختبار على أطفال عينة البحث متضمنة نموذجاً استرشادياً، وبيانات الطفل، وباقي الصفحات وعددها (١٠) صفحات لمفردات الاختبار.

- إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:

استهدفت التجربة الاستطلاعية لاختبار الوعي البيئي المصور حساب (الخصائص السيكمترية للاختبار) صدق المحكمين، ومعاملات السهولة والصعوبة والتميز لمفرداته، وحساب ثبات الاختبار، والتأكد من وضوح تعليماته، وتحديد زمن الإجابة عليه، وذلك من خلال القيام بالإجراءات التالية:

- **صدق الاختبار:** عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين عددهم (١١) عضواً من أعضاء هيئة تدريس علم النفس والمناهج وطرق التدريس ورياض الأطفال؛ لإبداء آرائهم في الاختبار حول مدى ملائمة أسئلة وصور الاختبار لخصائص أطفال الروضة بالمستوى الثاني، ومدى وضوحها، وارتباط الصور بالسؤال ومدى مناسبتها، وكذا وضوح أسئلة الاختبار وتعليماته، وسلامتها لغوياً وعلمياً، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه، وفي ضوء آرائهم أُجريت التعديلات المطلوبة، وجدول (٤) يوضح النسب المئوية لاتفاق المحكمين.

جدول (٤) النسب المئوية لاتفاق المحكمين (ن= ١١) على اختبار الوعي البيئي

م	البند	عدد المتفقين	النسبة المئوية	معامل لوش
١.	وضوح تعليمات المقياس	١٠	%٩١	٠.٨٢
٢.	سلامة الصياغة	١١	%١٠٠	١.٠٠
٣.	صلاحية الأسئلة لقياس ما وضعت لقياسه.	١٠	%٩١	٠.٨٢
٤.	مناسبتها لمستوى أطفال الروضة	١١	%١٠٠	١.٠٠

يتضح من جدول (٤) تراوح النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات الاختبار من ٩١% إلى ١٠٠%، ومعامل لوش (٠.٨٢ - ١.٠٠)، وهي قيم مقبولة.

▪ معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار:

يقصد بمعامل التمييز مدى قدرة مفردات الاختبار على التمييز بين الأطفال الذين يحصلون على درجات عالية في الاختبار والأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة على نفس الاختبار، ولحساب هذه المعاملات تم ترتيب درجات الاختبار ترتيباً تنازلياً، ثم استخراج الفئة التي تمثل المجموعة العليا (أعلى ٢٧% من العدد الكلي للعينة) والفئة

الثانية وتمثل المجموعة الدنيا (أدنى ٢٧ % من العدد الكلي للعينة) ثم حساب معامل التمييز وحذف المفردات التي ينخفض معامل تمييزها عن (٠.٢) (سليمان، وأبو علام، ٢٠١٠). وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) قيمة معامل التمييز لأسئلة اختبار الوعي البيئي

رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز
١.	٠.٦٣	٩.	٠.٣٥	١٧.	٠.٨٢	٢٥.	٠.٣٥	٣٣.	٠.٨١
٢.	٠.٥٠	١٠.	٠.٣٦	١٨.	٠.٦٣	٢٦.	٠.٣٨	٣٤.	٠.٦٣
٣.	٠.٧٥	١١.	٠.٨٣	١٩.	٠.٣٨	٢٧.	٠.٣٠	٣٥.	٠.٣٨
٤.	٠.٣٠	١٢.	٠.٧٥	٢٠.	٠.٧٥	٢٨.	٠.٣١	٣٦.	٠.١٣
٥.	٠.٣٨	١٣.	٠.٦٢	٢١.	٠.٣٧	٢٩.	٠.٦٣	٣٧.	٠.٣٣
٦.	٠.٥٠	١٤.	٠.٣٧	٢٢.	٠.٨٥	٣٠.	٠.٥٠	٣٨.	٠.١٦
٧.	٠.٦٣	١٥.	٠.٧٥	٢٣.	٠.٧٥	٣١.	٠.٧٥		
٨.	٠.٣٧	١٦.	٠.٣٩	٢٤.	٠.٣٦	٣٢.	٠.٨٠		

يتضح من جدول (٥) أن معامل تمييز مفردات الاختبار تراوحت ما بين (٠.٣٠ - ٠.٨٥)، ما عدا السؤالين رقم (٣٦، ٣٨) الذي بلغ معامل تمييزهما (٠.١٦، ٠.١٣)؛ لذا تم استبعادهما من أسئلة الاختبار.

■ معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار عن طريق تحديد عدد الأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة وعدد الذين أجابوا إجابة خاطئة عليها، وتطبيق معادلة معامل السهولة والصعوبة (علام، ٢٠٠٢) وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين معامل السهولة والصعوبة علاقة عكسية بمعنى أنه إذا ارتفع معامل السهولة انخفض معامل الصعوبة والعكس صحيح، والقيمة المقبولة لمعامل السهولة والصعوبة التي تتراوح ما بين (٠.٣ - ٠.٧) (جابر، ١٩٩٨) بمعنى أن المفردات التي ينخفض معامل سهولتها عن (٠.٣) تعد شديدة الصعوبة، كما أن المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن (٠.٧) تعد شديدة السهولة، وجدول (٦) يوضح قيم معامل السهولة لمفردات الاختبار.

جدول (٦) قيمة معامل السهولة لأسئلة اختبار الوعي البيئي

رقم السؤال	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل السهولة
١.	٠.٦٩	١٠.	٠.٦٧	١٩.	٠.٦٢	٢٨.	٠.٦١
٢.	٠.٣٥	١١.	٠.٣٤	٢٠.	٠.٣٦	٢٩.	٠.٣٥
٣.	٠.٣٢	١٢.	٠.٣٩	٢١.	٠.٤٤	٣٠.	٠.٣٨
٤.	٠.٤٢	١٣.	٠.٦١	٢٢.	٠.٦٤	٣١.	٠.٣٣
٥.	٠.٣٩	١٤.	٠.٤٢	٢٣.	٠.٥٨	٣٢.	٠.٦٦
٦.	٠.٥٥	١٥.	٠.٣٤	٢٤.	٠.٤٥	٣٣.	٠.٦٨
٧.	٠.٧٠	١٦.	٠.٤٦	٢٥.	٠.٦١	٣٤.	٠.٨٥
٨.	٠.٣٦	١٧.	٠.٣٨	٢٦.	٠.١٩	٣٥.	٠.٨٨
٩.	٠.٤٧	١٨.	٠.٥٥	٢٧.	٠.٣٧	٣٦.	٠.٤١

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات السهولة والصعوبة ما بين (٠.٣٢ – ٠.٦٩)، ما عدا الأسئلة ذات الأرقام (٢٦، ٣٤، ٣٥)؛ لذا تم استبعادها من أسئلة الاختبار.

■ ثبات الاختبار:

استخدمت معادلة كيوذر وريتشاردسون لحساب ثبات الاختبار، فوصلت درجة معامل الثبات (٠.٨٢)، كما تم حساب الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على (٤٥) طفلاً وطفلةً من أطفال روضة معهد مسير بفاصل زمني مقداره أسبوعان، فسجلت درجة معامل ثبات درجات الاختبار (٠.٨٠) وتدل القيمتان السابقتان إلى تمتع الاختبار بدرجة ثبات جيدة جداً.

■ الاتساق الداخلي:

حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للمكون والدرجة الكلية للاختبار، وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) قيمة معامل ارتباط كل سؤال بمكونه وبالدرجة الكلية للاختبار (ن=٤٥)

المكون	العبارة	بالمكون	بالدرجة الكلية	المكون	العبارة	بالمكون	بالدرجة الكلية	المكون	العبارة	بالمكون	بالدرجة الكلية
المعرفي الثقافي	١.	٠.720	0.633	المعرفي الثقافي	١٢.	0.726	٠.٧٦٥	النفس حركي	٢٣.	٠.٦٦٣	٠.٤٩٥
	٢.	٠.٦١٩	0.522		١٣.	٠.٧٤١	٠.٦٨٩		٢٤.	٠.٦٦٣	٠.٧٧٤
	٣.	0.735	0.641		١٤.	0.726	٠.٦٩٩		٢٥.	٠.٦٥٩	٠.٦٥٥
	٤.	0.743	0.754		١٥.	٠.٦٨٣	٠.٥٩١		٢٦.	٠.٦٣٩	٠.٦٧٥
	٥.	0.647	0.511		١٦.	٠.٦٢١	٠.٦١٠		٢٧.	0.724	٠.٦٩٠
	٦.	0.563	٠.٤١٢		١٧.	٠.٦٧٣	٠.٥٩٧		٢٨.	٠.٥٠٧	٠.٤٩٨
	٧.	0.724	0.690		١٨.	٠.٥٩٧	٠.٥١٨		٢٩.	٠.٧٠١	٠.٥٩٠
	٨.	0.623	0.544		١٩.	٠.٥١٣	٠.٤٦٧		٣٠.	٠.٦٠٨	٠.٤٩٠
	٩.	0.726	٠.٦٢٤		٢٠.	0.727	٠.٥٢٠		٣١.	0.726	٠.٥٩٩
	١٠.	٠.٤٨٢	٠.٤٦٣		٢١.	٠.٦٢٤	٠.٥٧١		٣٢.	٠.٨٠٠	٠.٧٨٨
	١١.	0.626	٠.٤٢٠		٢٢.	٠.٥٠٠	٠.٤٧٩		٣٣.	0.728	٠.٦٧٩

يظهر من جدول (٧) أن جميع القيم معتبرة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، كما أنها تراوحت ما بين (٠.٤١٢-٠.٨٠٠)، وهي قيم تشير إلى أن جميع عبارات الاختبار تراوح ارتباطها بمكونها والدرجة الكلية من ارتباط متوسط إلى مرتفع، مما يعد مؤشراً على تمتع الاختبار بالاتساق الداخلي؛ وفقاً لما أكدته مراد (٢٠٠٤) من أن معامل الارتباط من (٠.٤٠) إلى (٠.٦٩) متوسط، ويدل على علاقة جيدة ومهمة، بينما معامل الارتباط من (٠.٧٠) إلى (٠.٨٩) مرتفع، ويدل على علاقة قوية. كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجة مكوني الاختبار والدرجة الكلية له كالتالي: (المكون المعرفي الثقافي ٠,٨٠، المكون النفسحركي ٠,٨٢)، وهما قيمتان مقبولتان، وتدلان على أنه يتمتع بالاتساق الداخلي.

- الصورة النهائية للاختبار:

أصبح الاختبار - بعد حساب الخصائص السيكومترية - يتكون في صورته النهائية من (٣٣) سؤالاً (ملحق ٤). كما أعد الباحثان مفتاح تصحيح الاختبار (ملحق ٥)، ففي حالة اختيار البديل الصحيح يأخذ الطفل درجة واحدة، وفي حالة اختيار البديل الخطأ يأخذ صفراً؛ لتصبح أعلى درجة (٣٣)، وأقل درجة (صفر).

وتم حساب زمن الإجابة على مفردات الاختبار، وذلك عن طريق حساب متوسط زمن إجابة جميع الأطفال على الاختبار، حيث بلغ زمن الاختبار (٥٠) دقيقة.

ب- مقياس المهارات الحياتية: (إعداد الباحثين)

- الهدف من المقياس:

صُمم مقياس المهارات الحياتية المصور لطفل الروضة للتعرف على مدى ما يملكه طفل الروضة من المهارات الحياتية (مهارة التواصل الاجتماعي - مهارة حل المشكلات - مهارة اتخاذ القرار)، وذلك قبل تطبيق البرنامج وبعده، ويتم تطبيق المقياس بشكل فردي.

- تصميم المقياس:

تم الاطلاع على الدراسات وثيقة الصلة بموضوع البحث، ومنها على سبيل المثال: محمد، وسلمان (٢٠٠٧)، فراج (٢٠١٩)، وكذلك المقاييس الخاصة بالمهارات الحياتية ومنها على سبيل المثال: مقياس المهارات الحياتية لطفل الروضة إعداد فراج (٢٠١٩)، للاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي. فوضع التعريف الإجرائي للمهارات الحياتية بمكوناته الثلاثة التي تبناها البحث الحالي والمتتملة في (مهارة التواصل الاجتماعي - مهارة حل المشكلات - مهارة اتخاذ القرار). وصيغت عبارات المقياس وعددها (٣٦) عبارة بواقع (١٢) عبارة لكل مكون، ويستجيب الطفل بوضع علامة (✓) تحت البديل الصحيح.

- الخصائص السيكومترية:

أولاً: الصدق: عرضت الصورة الأولية للمقياس على المحكمين وعددهم (١١) محكمًا من المختصين في مجالي علم النفس وطرق التدريس ورياض الأطفال؛ فجاءت آراؤهم تدل على وضوح تعليمات المقياس، وصلاحيته كل عبارة لقياس ما خصصت لقياسه، وسلامة الصياغة لغويا وعلميا، ومناسبتها للمشاركين بالبحث، ونفذت التعديلات التي طلبوها؛ فعدلت صياغة بعض العبارات، كما حذفت عبارة من عباراته، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق المحكمين.

جدول (٨) النسب المئوية لاتفاق المحكمين (ن = ١١) على مقياس المهارات الحياتية

م	البند	عدد المتفقين	النسبة المئوية	معامل لوش
١.	وضوح تعليمات المقياس	١١	%١٠٠	١.٠٠
٢.	سلامة الصياغة	١٠	%٩١	٠.٨٢
٣.	صلاحية العبارات لقياس ما وضعت لقياسه.	١٠	%٩١	٠.٨٢
٤.	مناسبتها لمستوى أطفال الروضة	١٠	%٩١	٠.٨٢

يتضح من جدول (٨) تراوح النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات المقياس من ٩١% إلى ١٠٠%، ومعامل لوش (٠.٨٢ - ١.٠٠) وهي قيم مقبولة.

ثانيًا: الثبات:

استخدمت معادلة كيوذر وريتشاردسون لحساب ثبات المقياس، فوصلت درجة معامل الثبات (٠.٨٣)، كما حُسب الثبات عن طريق إعادة التطبيق على (٤٥) طفلًا وطفلةً بفواصل زمني مقداره (١٥) يومًا، فسجلت درجة معامل ثبات درجات الاختبار (٠.٨٥) وتدل القيمتان السابقتان على تمتع الاختبار بدرجة ثبات جيدة جدًا، وتؤكد على صلاحية استخدامه.

ثالثًا: الاتساق الداخلي:

حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وبعدها والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (٩) التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) قيمة معامل ارتباط كل عبارة ببعدها والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية (ن=٤٥)

المكون	العبارة	بالمكون	ارتباطها	بدرجة الكلية	المكون	العبارة	بالمكون	ارتباطها	بدرجة الكلية
مهارات التواصل الاجتماعي	١.	٠.٦١٩	0.740	٠.٦٣٠	مهارات حل المشكلات	١٣.	٠.٧٢٩	٠.٦٢٥	٠.٦٢٥
	٢.	٠.٦١٩	٠.٥٢٠	٠.٥٢٠		١٤.	٠.٧٩١	٠.٦٨٠	٠.٦٧٠
	٣.	٠.٧٣٩	٠.٦٢٥	٠.٦٢٥		١٥.	٠.٧٣٠	٠.٦٧٩	٠.٦١٥
	٤.	٠.٧٨٠	٠.٦٧٠	٠.٦٧٠		١٦.	٠.٦٣٣	٠.٥٨٧	٠.٦٨٠
	٥.	٠.٦٣٣	٠.٥٨٣	٠.٥٨٣		١٧.	٠.٦٩١	٠.٦١٠	٠.٤٩٠
	٦.	٠.٥٨٣	٠.٤١٠	٠.٤١٠		١٨.	٠.٦٨٣	٠.٥٩٣	٠.٥١٠
	٧.	٠.٧٤٠	٠.٦٩١	٠.٦٩١		١٩.	٠.٥٩٨	٠.٥٠٩	٠.٤٨٠
	٨.	٠.٦١٩	٠.٥٢١	٠.٥٢١		٢٠.	٠.٥٢٣	٠.٤٩١	٠.٥٩١
	٩.	٠.٧٣٩	٠.٦٢٨	٠.٦٢٨		٢١.	٠.٧٣٢	٠.٥٨٠	٠.٦٩٨
	١٠.	٠.١٨٢	٠.١٦٣	٠.١٦٣		٢٢.	٠.٦٢٠	٠.٥٧١	٠.٦٧٩
	١١.	٠.٥٥٦	٠.٤٨٠	٠.٤٨٠		٢٣.	٠.٥٤٠	٠.٤٧٩	٠.١٧٥
	١٢.	٠.٦٥٣	٠.٥٩٥	٠.٥٩٥		٢٤.	٠.٦٣٣	٠.٥٧٤	-
									-

يتضح من جدول (٩) أن جميع القيم تراوحت ما بين (٠.٤١٠-٠.٨٠٢)، وهي معتبرة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتشير إلى أن جميع عبارات المقياس ترتبط ارتباطاً مقبولاً ببعدها والدرجة الكلية للمقياس ما عدا العبارتين (١٠، ٣٥) فتم حذفهما من الصورة النهائية للمقياس، وبلغت معاملات الارتباط بين المكونات والدرجة الكلية للمقياس، كالتالي: (مهارات التواصل الاجتماعي ٠,٧٩٨، مهارة حل المشكلة ٠,٨٢١، مهارة اتخاذ القرار ٠,٨١٨)، وجميعها قيم مقبولة تدل على أن المقياس يتمتع بالاتساق الداخلي.

- الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكمترية أصبحت صورة المقياس النهائية (ملحق ٦) تتكون من (٣٣) عبارة منها (١١) عبارة من رقم (١) إلى (١١) تابعة للمكون الأول: مهارة التواصل الاجتماعي، بينما بلغت عبارات المكون الثاني: مهارة حل المشكلات (١٢) عبارة من العبارة رقم (١٢) إلى (٢٣)، في حين بلغت عبارات المكون الثالث: مهارة اتخاذ القرار (١٠) عبارات من العبارة رقم (٢٤) إلى (٣٣)، كما أعد الباحثان مفتاح تصحيح المقياس (ملحق ٧)، وفي حالة اختيار البديل الصحيح يأخذ الطفل درجة واحدة،

وفي حالة اختيار البديل الخطأ يأخذ صفراً. وعليه فإن درجات المقياس تتراوح بين (صفر) و(٣٣) درجة.

ح- البرنامج القائم على التلميحات البصرية - السمعية بالقصة الرقمية. (إعداد الباحثين)
قام الباحثان بما يلي:

١. تحديد الهدف العام للبرنامج والأهداف السلوكية.

٢. تحديد الأسس العامة لبناء البرنامج وفلسفته، كالتالي:

- مراعاة تناسب الجلسات من حيث أهدافها وفنياتها ووسائلها ومحتواها مع خصائص المشاركين.

- مراعاة الاتفاق بين الأهداف والمحتوى والوسائل المستخدمة والتقويم.

- تنظيم محتوى كل جلسة بما يضمن سلاسة التطبيق، ومراعاة التسلسل المنطقي للجلسات.

- مراعاة الفروق الفردية بين المشاركين أثناء التطبيق.

٣. تحديد عناصر بناء البرنامج:

- الجانب المعرفي: حرص الباحثان على أن يكون المحتوى المعرفي المقدم أثناء

الجلسات مناسباً لخصائص المشاركين بالبحث ومصاعاً بلغة تناسبهم.

- الجانب المهاري: شمل هذا الجانب تدريب أطفال الروضة على المهارات الحياتية المتضمنة بالبرنامج.

- الجانب الوجداني: ركز الجانب الوجداني على زيادة ثقة أطفال الروضة بأنفسهم في جو يسوده الشعور بالاطمئنان وخفض القلق.

٤. خطوات بناء البرنامج:

مر البرنامج بالخطوات التالية:

- الاطلاع على الإطار النظري وبرامج الدراسات السابقة، مثل: العنزي (٢٠٢٣)، عصر (٢٠١٧)، مرواد والجزاوي (٢٠١٩).

- مراعاة تناسب محتوى الجلسات مع المستوى اللغوي والنمائي لأطفال رياض الأطفال.

- تحديد الأنشطة والمهام التي يتدرب عليها المشاركون أثناء تقديم الجلسات.

- تصميم القصص الرقمية المدعومة بالتلميحات البصرية - السمعية لأطفال المستوى الثاني من أطفال الروضة؛ وذلك وفقاً للخطوات التالية:

- إعداد سيناريوهات لتسع قصص (بواقع مشهدين لكل قصة ٢*٩ = ١٨ جلسة) رقمية تتضمن أبعاد الوعي البيئي والمهارات الحياتية المناسبة لأطفال الروضة من (٥-٦ سنوات) والمراد تنميتها بالدراسة، وذلك من خلال المراحل التالية: (تحديد عنوان القصة- تصميم المشهد- كتابة الأحداث- وضع الصور- تسجيل الصوت- جمع التلميحات البصرية والسمعية - تحديد شكل الحركة - تحديد برامج الإنتاج النهائي).
- إنتاج القصص الرقمية باستخدام برامج تسجيل الصوت وهندسته الصوت ومعالجة الصور، وإنشاء عروض الفيديو)
- دمج القصص الرقمية بعرض باور- بوينت مشوق يضم كل القصص والشرح والتفاصيل التي تمثل البرنامج المقترح.
- عرضت القصص الرقمية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس ورياض الأطفال وتكنولوجيا التعليم بولايات التربية، وذلك بهدف استطلاع آرائهم ومقترحاتهم حول مناسبة القصص الرقمية والتلميحات لأطفال الروضة من (٥-٦ سنوات) وتقويمها في ضوء أسس ومعايير تصميم القصص الرقمية، وإجراء التعديلات أصبح البرنامج في صورته الأولية.
- ٥. **عُرضت الصورة الأولية للبرنامج على (١١) من أساتذة علم النفس التعليمي والمناهج وطرق التدريس ورياض الأطفال لإبداء الرأي فيه من حيث:** ارتباط أهداف الجلسة بالهدف العام للبرنامج، ومدى ارتباط محتوى الجلسة بأهدافها، ومدى مناسبة التقويم لأهداف الجلسة، وقد تراوحت النسب المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر التحكيم ما بين (٨١ % - ١٠٠ %)، وبتنفيذ التعديلات تم التحقق من صدق البرنامج التعليمي ومن صلاحية استخدامه وأصبح في صورته النهائية (ملحق ٨).
- ٦. **إعداد دليل المعلمة لتنفيذ البرنامج والذي احتوى على ما يلي:** (مفهوم التلميحات البصرية والسمعية، أهداف البرنامج، وتنظيم محتوى البرنامج، ومصادر التعلم، ودور كل من المعلم وأطفال الروضة بالبرنامج، وبعض الإرشادات العامة للمعلمة أثناء تنفيذ البرنامج، إلى جانب تحديد (الأساليب التعليمية، والأنشطة، والتقويم، والتوزيع الزمني للجلسات). وبعد ذلك تم عرضه على المحكمين لإبداء

الرأي فيه، وبعد عمل التعديلات التي أبدأها المحكمون أصبح الدليل في صورته النهائية (ملحق ٩).

- **القياس القبلي:** تم تطبيق أدوات البحث قبلًا على عينة البحث، والمتمثلة في (اختبار الوعي البيئي المصور، ومقياس المهارات الحياتية).
- **تطبيق البرنامج:**

قبل تطبيق البرنامج عقدت جلستان تمهيديتان بواقع ساعة لكل جلسة مع معلمة الروضة، بهدف (التعرف على أهداف البحث وأدواته، وخطوات تطبيق البرنامج، ومحتواه، ومكوناته، والمهارات الحياتية والوعي البيئي، وكيفية تطبيق أدوات البحث). وبعد تطبيق الأدوات قبلًا على المجموعتين تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية دون الضابطة. وبلغ عدد جلسات البرنامج (١٨) جلسة - غير جلسات القياس القبلي والبعدي والتتبعي - تم تقديمها بواقع جلسنتين أسبوعيًا، واستغرقت الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة، واستمرت فترة التطبيق مدة ٩ أسابيع تقريبًا من تاريخ الأحد ٢٢ أكتوبر إلى يوم الأحد ٢٤ ديسمبر ٢٠٢٣م وتم التطبيق داخل الفصل المدرسي بشكل جماعي من خلال أدوات العرض (حيث تتوفر الإمكانيات والتجهيزات) وذلك تحت إشراف إدارة المعهد وبمساعدة بعض معلمات الروضة بالمعهد.

- **القياس البعدي والتتبعي:** تم تطبيق اختبار الوعي البيئي ومقياس المهارات الحياتية بعدًا على مجموعتي البحث بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة، وتطبيقهما تتبعيا بعد شهر ونصف على المجموعة التجريبية فقط.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للتحقق من فروض البحث تم استخدام اختبار ت (للمجموعات المستقلة والمرتبطة) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، والكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية. وكذلك مربع إيتا للكشف عن حجم الأثر.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

- ينص الفرض الأول على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي البيئي في القياس البعدي". ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين درجات تلاميذ المجموعتين، وجدول (١٠) يوضح ذلك.
- جدول (١٠) الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار الوعي البيئي بعد تطبيق البرنامج

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
المكون المعرفي	التحسنة	٣٠	16.60	1.83	٥٨	2.78	٠.٠١	٠.١٢	متوسط
	الضابطة	٣٠	15.20	2.05					
المكون النفس حركي	التحسنة	٣٠	9.30	0.79	٥٨	6.06	٠.٠١	٠.٣٩	كبير
	الضابطة	٣٠	7.40	1.52					
الدرجة الكلية	التحسنة	٣٠	25.90	2.23	٥٨	5.60	٠.٠١	٠.٣٥	كبير
	الضابطة	٣٠	٢٢.٦٠	٢.٣٣					

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات المجموعتين في مستوى الوعي البيئي بعد تنفيذ البرنامج، لصالح التجريبية، حيث بلغت قيم "ت" للمكونين الأول والثاني (2.78، 6.06) على الترتيب، كما بلغت قيمتها بالنسبة للدرجة الكلية (5.60) وهي قيم دالة عند مستوى (0.01) في اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل. كما بلغت قيمة مربع إيتا على المكون الأول للاختبار (٠.١٢) وتدل على أن للبرنامج أثر متوسط بالنسبة للمكون المعرفي للوعي البيئي، بينما بلغت قيمته على المكون الثاني (٠.٣٩) وتدل على أن للبرنامج أثر كبير بالنسبة للمكون النفس حركي للوعي البيئي، في حين بلغت قيمته بالنسبة للدرجة الكلية (0.35) وهذه القيم تدل على الأثر الكبير والأهمية العملية للبرنامج الحالي في تنمية الوعي البيئي. وشكل (٢) يوضح ذلك:



شكل (٢) الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على اختبار الوعي البيئي بعد تطبيق البرنامج

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة: الدويبي (٢٠١٤)، ويوسف (٢٠٢٠)، وسالم (٢٠٢٢)، وحاج أمين ومحمد (٢٠٢٢)، والغزوي (٢٠٢٣)، والتي دلت جميعها على فاعلية التلميحات البصرية والسمعية والقصة الرقمية، مما كان لها أثر مع أطفال الروضة في تنمية العديد من المتغيرات ورفع مستوى وعيهم وزيادة حصيلتهم المعرفية والمعلوماتية عن البيئية، بل وتنمية سلوكياتهم وأبعاد الوعي البيئي لديهم. ويرجع الباحثان تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار الوعي البيئي لما يلي:

- مساعدة التلميحات البصرية بشكل عام داخل أي محتوى تعليمي في بقاء أثر التعلم لأنها تعمل على تخزين المحتوى داخل الذاكرة البصرية فيكون تذكرها بصورة أفضل.
- أن التلميحات ساعدت على عدم تحميل المتعلم عبئاً معرفياً إضافياً من خلال تركيزها على العناصر الأساسية للمثير الأساسي داخل المحتوى؛ فجعلت عملية الاستيعاب والاحتفاظ والاسترجاع داخل ذاكرة المتعلم أكثر فعالية.

- مساعدة التلميحات في انتقاء وتنظيم المعلومات ذات الصلة بموضوع التعلم والذي بدوره قلل من المعلومات الدخيلة - غير المرتبطة بالموضوع - التي تفرض على الذاكرة العاملة معالجتها دون الحاجة إليها.
- ما نتج عن التلميحات من تقليل الجهد العقلي المبذول من خلال استبدال النصوص المكتوبة بأخرى بصرية وإضافة روابط بين عناصر الصور والنصوص المقدمة.
- تعدد التلميحات وتنوعها بين بصرية وسمعية أثارت دافعية المتعلمين وجذبت انتباههم وجعلت البيئة التعليمية أكثر تشويقاً لهم؛ كل ذلك انعكس بالإيجاب على أدائهم في اختبار الوعي البيئي.
- ولعل تعدد التلميحات بين بصرية وسمعية قابل التنوع الموجود بين أساليب تعلم الأطفال، فتعلم كل طفل بأسلوبه المفضل، فارتفعت درجاتهم في اختبار الوعي البيئي.
- ولعل تنوع التلميحات بين بصرية وسمعية وتعددتها داخل الموقف التعليمي الواحد زاد من تعلم أطفال المجموعة التجريبية، ويتفق ذلك مع ما نادى به نظرية تجميع المثيرات **Cues Summation Theory** من أنه يزداد التعلم كلما زاد عدد المثيرات.

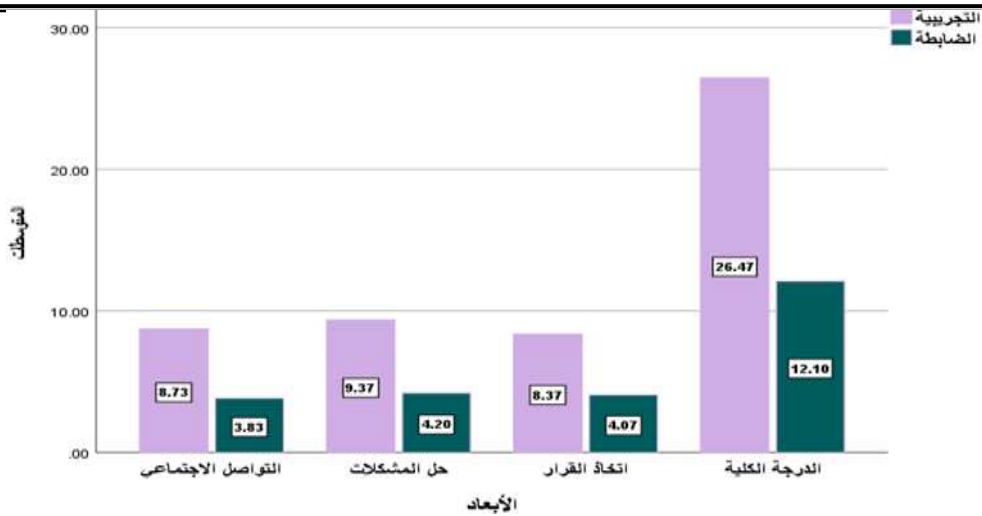
نتائج الفرض الثاني:

- ينص الفرض الثاني على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحياتية في القياس البعدي".
- ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبارات للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين درجات تلاميذ المجموعتين، كما يوضحه جدول (١١):

جدول (١١) الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
التواصل الاجتماعي	التجريبية	٣٠	٨.٧٣	٠.٩٨	٥٨	١٩.٣	٠.٠١	٠.٨٦٥	كبير
	الضابطة	٣٠	٣.٨٣	٠.٩٩					
حل المشكلات	التجريبية	٣٠	٩.٣٧	0.76	٥٨	17.99	٠.٠١	٠.٨٤٨	كبير
	الضابطة	٣٠	٤.٢٠	1.3					
اتخاذ القرار	التجريبية	٣٠	٨.٣٧	0.7	٥٨	١٨.١	٠.٠١	٠.٨٥٠	كبير
	الضابطة	٣٠	٤.٠٧	١.٠٥					
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٢٦.٤٧	1.38	٥٨	٣١.٠٠	٠.٠١	٠.٩٤٣	كبير
	الضابطة	٣٠	١٢.١٠	2.12					

يتضح من جدول (١١) وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات المجموعتين في مقياس المهارات الحياتية بعد تنفيذ البرنامج، لصالح التجريبية، حيث بلغت قيم "ت" على مكونات المقياس: مهارة التواصل الاجتماعي، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار (١٩.٣١، ١٧.٩٩، ١٨.١٥) على الترتيب، كما بلغت قيمتها بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس (٣١.٠٦) وهي قيم كلها دالة عند مستوى 0.01 في اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الثاني وقبول الفرض البديل. كما بلغت قيمة مربع إيتا على مكونات المقياس: مهارة التواصل الاجتماعي، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار (٠.٨٤٨، ٠.٨٥٠، ٠.٨٦٥) على الترتيب، في حين بلغت قيمتها على الدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٤٣) وكلها قيم كبيرة تدل على الأثر الكبير والأهمية العملية للبرنامج الحالي في تنمية المهارات الحياتية التالية: مهارة التواصل الاجتماعي، ومهارة حل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار. وتتوافق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة كل من السيد (٢٠١١): Tabboz et al. (2004) اللتان أشارتا إلى أن إضافة التلميحات البصرية إلى الصور في برامج الوسائط المتعددة سجل أعلى درجة للاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها لدى المتعلمين. وشكل (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣) الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين
في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية

ولعل تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مقياس المهارات الحياتية

يرجع إلى:

- إن استخدام التلميحات البصرية والسمعية بسّط المحتوى المقدم لأطفال الروضة ويسر إدراكهم له وسهل تنظيمه في سلاسل مترابطة في ذاكرتهم فانعكس ذلك إيجابيا على المهارات الحياتية.
- تنوع التلميحات البصرية والسمعية زاد من قدرة أطفال الروضة على ترميز المعارف والمفاهيم، فحسنت من كفاءة التمثيل البصري للمعلومات.
- أن استخدام التلميحات البصرية والسمعية أضفى نوعا من الحيوية ساعد في تنشيط المهارات الحياتية لدى أطفال المجموعة التجريبية.
- أن التلميحات البصرية نشطت مهارات المتعلمين البصرية فتحسنت مهاراتهم الحياتية.
- أن التلميحات البصرية والسمعية عملت على زيادة تركيز انتباههم فتحسنت مهاراتهم الحياتية.
- إن تنوع التلميحات البصرية والسمعية داخل القصة الرقمية زاد من تفاعل أفراد المجموعة التجريبية مع محتوى القصص وجعلتهم محور العملية التعليمية؛ فارتفع مستوى مهاراتهم الحياتية.

- إن البرنامج القائم على التلميحات البصرية والسمعية وما به من أنشطة جعل عملية التعلم مرتكزة حول المتعلم، كما جعله يُقَوِّم تعلمه بصفة مستمرة فنمت لديه مهاراته الحياتية.
- إن استخدام التلميحات البصرية والسمعية طبقا لنظرية العبء المعرفي-ساعد أطفال المجموعة التجريبية على تركيز انتباههم للمعلومات البصرية والسمعية المهمة والمرتبطة بموضوع التعلم وإهمال ما عداها؛ فقلل من العبء المعرفي الخارجي، وحرر جزءا من سعة الذاكرة العاملة ليخصص للعبء المعرفي وثيق الصلة المفيد في التعلم، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Paas et al.,2003) .
- إن الترميز الثنائي للمعلومات "لفظيا وبصريا" في آن واحد وفقاً لنظرية بافيو ييسر التعلم ويزيد من فاعليته؛ لذا فإن استخدام التلميحات البصرية والسمعية معا داخل القصص الرقمية ساعد على الترميز الثنائي للمعلومات، وانعكس ذلك بالإيجاب في استجاباتهم على مقياس المهارات الحياتية.
- ولعل استخدام التلميحات البصرية داخل القصص الرقمية ساهم في التمثيل البصري الجيد للمعلومات؛ حيث تعد الرسومات وسيلة مهمة للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى (Rieber,2000).

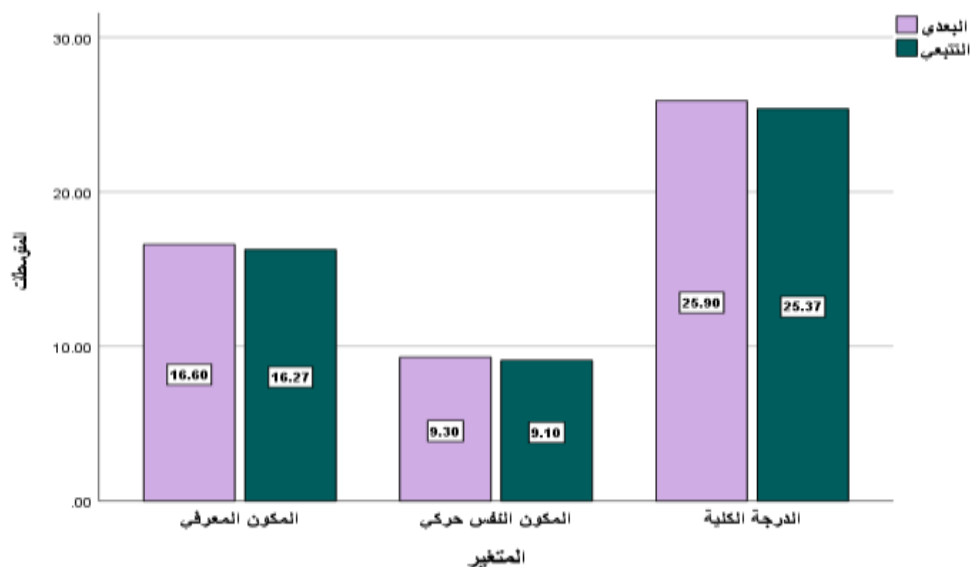
نتائج الفرض الثالث:

- نص الفرض الثالث على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار الوعي البيئي في القياسين البعدي والتتبعي".
- ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار ت للمجموعات المترابطة، للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي، كما يوضحه جدول (١٢).

جدول (١٢) يوضح دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة
التجريبية على اختبار الوعي البيئي

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المكون المعرفي	البعدي	٣٠	16.60	1.83	٢٩	١.٣٣	٠.١٩٤
	التتبعي	٣٠	١٦.٢٧	١.٦٢			
المكون النفس حركي	البعدي	٣٠	9.30	٠.79	٢٩	٠.٩٥	٠.٣٥١
	التتبعي	٣٠	٩.١٠	٠.٨٤			
الدرجة الكلية	البعدي	٣٠	٢٥.٩٠	٢.٢٣	٢٩	١.٧٠	٠.١٠٠
	التتبعي	٣٠	٢٥.٣٧	١.٩٩			

لم تكشف النتائج الموضحة بجدول (١٢) عن وجود اختلافات جوهرية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، على اختبار الوعي البيئي، حيث جاءت قيم "ت" على المكونين الأول والثاني للاختبار (١.٣٣، ٠.٩٥) على الترتيب، كما بلغت قيمتها بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار (١.٧٠) وهي قيم غير دالة، وبذلك تحقق الفرض الثالث، وهذا يعني استمرارية فاعلية البرنامج، وشكل (٤) يوضح ذلك:



شكل (٤) دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة
التجريبية على اختبار الوعي البيئي

وربما يرجع ذلك إلى ما يلي:

- أن استخدام التلميحات سهّل ربط المعلومات المقدمة، وسرّع الوصول للمعلومات الرئيسة في موضوع التعلم؛ فزاد من الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لمدة أطول.
- ولعل التدريب المستمر لأطفال الروضة أثناء جلسات البرنامج على مهارات الانتباه والإدراك للتلميحات المتنوعة، وفك ترميزها؛ جعلهم مدفوعين ذاتيًا نحو التعلم فزاد من احتفاظهم بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
- ولعل ذلك يرجع إلى أن البرنامج المستخدم جعل عملية التعلم مركزة حول المتعلمين ونمى لديهم المسؤولية نحو التعلم الأمر الذي أدى إلى استمرارية ما اكتسبوه من معارف ومعلومات مرتبطة بوعيهم البيئي.
- ولعل التلميحات المصممة لزيادة الانتباه وتقليل الوقت اللازم للبحث عن المعلومة أثناء جلسات البرنامج زادت من قدرة الأطفال على الاحتفاظ بالتعلم (الأكليبي، ٢٠١٣).

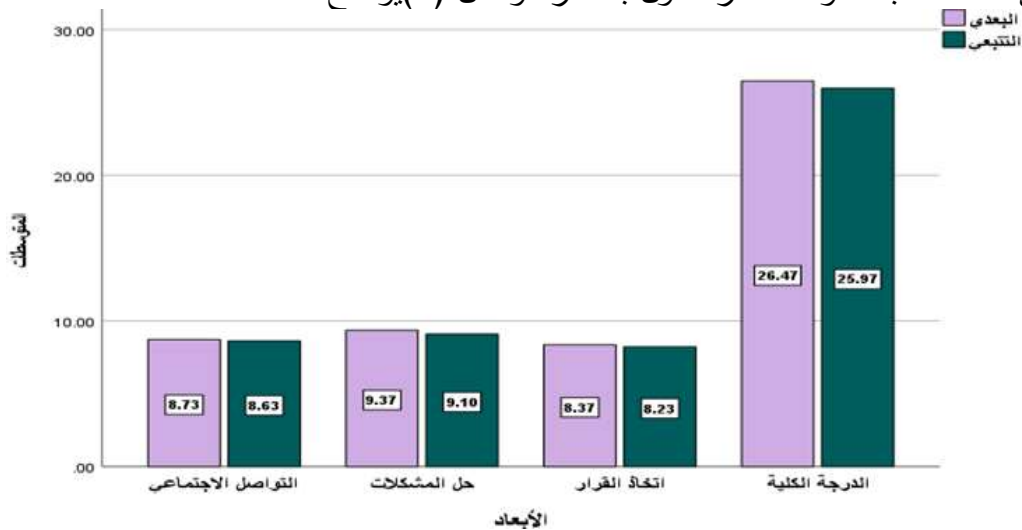
نتائج الفرض الرابع:

- نص الفرض الرابع على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية في القياسين البعدي والتتبعي".
- ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة، للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي، كما يوضحه جدول (١٣).
- جدول (١٣) دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة

التجريبية على مقياس المهارات الحياتية

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التواصل الاجتماعي	البعدي	٣٠	٨.٧٣	٠.٩٨	٢٩	٠.٥٥	غير دالة
	التتبعي	٣٠	٨.٦٣	١.٠٧			
حل المشكلات	البعدي	٣٠	٩.٣٧	0.76	٢٩	١.٦١	غير دالة
	التتبعي	٣٠	٩.١٠	٠.٩٢			
اتخاذ القرار	البعدي	٣٠	٨.٣٧	٧0.7	٢٩	٠.٧٠	غير دالة
	التتبعي	٣٠	٨.٢٣	٠.٩٠			
الدرجة الكلية	البعدي	٣٠	٢٦.٤٧	1.38	٢٩	١.٧٧	غير دالة
	التتبعي	٣٠	٢٥.٩٧	١.٣٧			

لم تظهر النتائج الموضحة بجدول (١٣) وجود اختلافات جوهرية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، على مقياس المهارات الحياتية؛ حيث بلغت قيم "ت" على مكونات المقياس: مهارة التواصل الاجتماعي، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار (٠.٥٥، ١.٦١، ٠.٧٠) على الترتيب، كما بلغت قيمتها للدرجة الكلية للمقياس (١.٧٧) وهي قيم كلها غير دالة، وبذلك يتحقق الفرض الرابع، وهذا يعني استمرارية أثر البرنامج وفاعليته، ويتفق ذلك مع دراسة (Koutsoklenis & Papadopoulos, 2011) التي أوضحت أهمية التلميحات في الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول بالذاكرة، وشكل (٥) يوضح ذلك:



شكل (٥) الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية

ولعل ذلك قد يرجع إلى:

- ما تضمنه البرنامج من أنشطة قصصية متعددة شيقة ومحبة لدى الأطفال أبقت أثرًا طيبًا لديهم وساهمت في استمرارية ما اكتسبوه من المهارات الحياتية.
- ما تضمنه البرنامج من مشاركة إيجابية لأطفال الروضة أثناء تطبيق البرنامج جعلتهم يحافظون على ما اكتسبوه من مهارات حياتية سواء في التواصل الاجتماعي أو حل المشكلات أو اتخاذ القرارات.
- إن استخدام التلميحات البصرية ساهم في الاحتفاظ بالمعلومات المعروضة في الذاكرة طويلة المدى؛ حيث يُحتفظ بالتمثيل البصري للمعلومات في الذاكرة طويلة

المدى أكثر من المعلومات السمعية، كما أن صور الأشياء المألوفة والكلمات العيانية يتم تذكرها على نحو أفضل من الكلمات المجردة (جابر، ١٩٩٤).
- إن استخدام التلميحات البصرية والسمعية معا داخل القصص الرقمية-إضافة إلى التطبيقات التربوية المتنوعة التي تم استخدامها في البرنامج- ساعد على الاحتفاظ بالمعلومات المتضمنة داخلها في الذاكرة طويلة المدى.

التوصيات:

- عرض المحتوى التعليمي برياض الأطفال متضمنا التلميحات البصرية والسمعية؛ لما لها من نتائج إيجابية في تحسين عملية التعلم.
- تفعيل الدورات التدريبية لتوعية معلمات رياض الأطفال باستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.
- تبني المؤسسات التعليمية للتحويل الرقمي في المناهج للاستفادة من خصائص المناهج الرقمية.
- صقل مهارات معلمات الروضة في توظيف القصص الرقمية في مواقف التعلم المختلفة.
- نشر الوعي البيئي من خلال تضمين أبعاده في المناهج الدراسية.
- إدراج التربية البيئية ضمن مناهج الروضة بالمعاهد الأزهرية.
- تضمين مناهج وأنشطة الروضة للمهارات الحياتية اللازمة لمرحلتهم العمرية.
- تخصيص أركان للنشاط البيئي، كنشاط صيفي برياض الأطفال بالمعاهد الأزهرية.
- عقد دورات لمعلمات الروضة؛ بهدف زيادة وعيهم البيئي.
- تدريب معلمات الروضة على كيفية تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة.
- توعية أولياء أمور أطفال الروضة بضرورة تطوير المهارات الحياتية لدى أطفالهم.
- إعداد خطة تعاونية بين الأسرة والروضة؛ لبحث الاتجاهات والسلوكيات البيئية للمحافظة على البيئة.

البحوث المقترحة:

- أثر التفاعل بين مستويات مختلفة من التلميحات البصرية وأساليب التعلم في التفكير البصري لأطفال الروضة.

- أثر التفاعل بين نمط تتابع تلميحات القصة الرقمية والسعة العقلية في التفكير الناقد لأطفال الروضة.
- فاعلية برنامج لتنمية الوعي البيئي لأولياء أمور أطفال الروضة وأثره على سلوك أطفالهم.
- دراسة مقارنة لمستوى الوعي البيئي بين أطفال الروضة بالمعاهد الأزهرية ونظرائهم في التعليم العام.
- قياس مستوى الوعي البيئي لمعلمات رياض الأطفال.
- إعداد برامج قائمة على التلميحات البصرية لتنمية متغيرات أخرى كالتفكير الإبداعي لأطفال الروضة.
- تطبيق نفس البحث على مراحل تعليمية أعلى، وعلى فئات أخرى من ذوي الإعاقات المختلفة.

المراجع

- إبراهيم، سحر عبد الحكيم. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الوعي البيئي لطفل الروضة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة، جامعة الأزهر.
- إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (٢٠١٥). المهارات الحياتية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، يارا إبراهيم محمد. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية المحطات التعليمية التفاعلية في تنمية المفاهيم والسلوكيات البيئية والحس الجمالي لدى طفل الروضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ١٤ (١٤)، ١٨٦-٢٥٦.
- أبو العطاء، غادة صابر. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام القصص الاجتماعي لتحسين القيم الأخلاقية والمهارات الحياتية لدى الأطفال. مجلة دراسات في الطفولة المبكرة جامعة أسيوط، (١٨)، ٨٠-١.
- أبومغرم، كرامى. (٢٠١٣). فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تدريس الدراسات الاجتماعية في التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الثقافة والتنمية، ٣٣ (٧٥)، ٩٣-١٨٠.
- أحمد، رجا علي عبد العليم. (٢٠١٩). التلميحات البصرية متعددة الكثافة بالقصة الرقمية التعليمية وأثرها في تنمية اليقظة الذهنية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، ٣٨، ٢٦١-٣٣٠.
- أحمد، يماني سمير عبد الوهاب. (٢٠٢٢). برنامج مقترح قائم على الأنشطة اليدوية والعقلية لتنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٥٢)، ٢٣٢-١٨٣.

- الأزهري، منى أحمد. (٢٠٢٠). التربية الحركية لطفل ما قبل المدرسة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- إسماعيل، مها أحمد حسن. (٢٠٢١). أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ٣، ٢٣-٤٧.
- أصف، يوسف، وزيد، لينا لطيف. (٢٠١٣). أثر الألعاب الاجتماعية في تنمية التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض (٥-٦) دراسة تجريبية على رياض الأطفال في مدينة دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٥ (١)، ١٨٤-١٩٦.
- الأكلبي، سعود محمد. (٢٠١٣). أثر نمط التلميحات البصرية بالبرمجيات التعليمية متعددة الوسائط في تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الباحة.
- البقمي، هند بنت ماجد. (٢٠١٢). فاعلية مسرح العرائس في تنمية المهارات الحياتية المتعلقة بوحدة صحي وسلامتي لدى طفل الروضة بالعاصمة المقدسة، (متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير) كلية التربية، جامعة أم القرى.
- البناء، تهاني عطية محمود. (٢٠٢١). تطوير منهج الدراسات الاجتماعية للسنة الثانية من المرحلة الإعدادية العامة في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي وأثره في تنمية بعض المهارات الحياتية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٨٨، 593-٦٩٣.
- بهجات، ريم محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على مبادئ التنمية المستدامة لتنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، ٨ (٢٨)، ١٥-٨٨.
- البيار، أماني عبد المنعم، جاد، منى محمد، وعبد الحكيم، نجلاء السيد. (٢٠١٩). دور التعلم التعاوني في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة، ٢ (٢)، ١٠٩٧-١١١٧.
- البيشي، رهن علي، والأسمري، نورة عوضه. (٢٠٢٣). تصميم أنشطة تعليمية إثرائية لتنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (٢٩)، 43-72.
- التتري، محمد علي. (٢٠١٦). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٩٤). علم النفس التربوي. دار النهضة العربية.
- جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٩٨). التقويم التربوي والقياس النفسي، ط ٣، دار النهضة العربية.
- جاد، منى علي. (٢٠١٦). التربية البيئية لطفل الروضة. ط ٧، دار المسيرة.
- الجماعين، رنا محمد، وخليفة، غازي جمال. (٢٠١٢). درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى منهاج رياض الأطفال ودرجة ممارسة المعلمات لهذه المهارات في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

- حاج أمين، عبد الحميد حسن، ومحمد، منصور بانقا حجر. (٢٠٢٢). فاعلية القصة الرقمية في تنمية القيم الروحية لدى أطفال الروضة: دراسة تطبيقية على أطفال الروضة بالوحدة الإدارية شرق النيل - محلية مدني الكبرى - ولاية الجزيرة - السودان. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، ١١، ٨٨- ٩٩.
- حبيب، وسام عبد الحميد. (٢٠٢١). برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية بعض المفاهيم البيئية للحد من سلوكيات التمر البيئي لطفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، ٤٨ (٢)، ١٠٣- ١٩٤.
- حجاج، ريهام محمد. (٢٠١٧). فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- حسنى، دعاء شعبان. (٢٠٠٩). فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال متعددي الإعاقة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- حسونه، أمل محمد. (٢٠٠٧). المهارات الاجتماعية لطفل الروضة. الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- حمزة، إيهاب محمد عبد العظيم. (٢٠١٤). أثر الاختلاف في نمطي تقديم القصة الرقمية التعليمية في التحصيل الفوري والمرجأ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٤، ٣٢١-٣٦٨.
- خزعلي، قاسم محمد. (٢٠١٢). المهارات التربوية الحياتية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة الملك فيصل*، ١٣ (١)، ٤١١- ٤٦١.
- الخفاف، إيمان عباس. (٢٠١٣). التعليم البيئي في رياض الأطفال. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خلف، أمل السيد. (٢٠٢١). استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة في ضوء الاستدامة البيئية، *مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية*، ٤٦ (١٣)، ١٩٥- ٢٦٧.
- خليل، إيمان أحمد. (٢٠١٩). فعالية برنامج لعب أدوار لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة*، (٣٣)، ١- ٣٣.
- خنفر، أسماء راضي، وخنفر، عابد راضي. (٢٠١٦). التربية البيئية والوعي البيئي. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الدويبي، إبراهيم أبو زيد. (٢٠١٤). فاعلية وحدات دراسية باستخدام القصص الرقمية في تطوير بعض المهارات الحركية الأساسية والمفاهيم المعرفية لمرحلة رياض الأطفال، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية الرياضية، جامعة الاسكندرية.
- رضوان، أسعد على السيد. (٢٠١١). أسس إنتاج القصة التفاعلية في برامج الكمبيوتر التعليمية وفعاليتها في تعليم الأطفال المهارات الحياتية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة حلوان.
- رضوان، منى جابر. (٢٠١٢). برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة، *مجلة كلية رياض الأطفال*، جامعة بورسعيد، (١)، ٩٢- ١٣٢.

- زنقور، ماهر محمد. (٢٠١٥). برمجة تفاعلية قائمة على التلميح البصري وأثرها في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري وأداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٦١، ١٧-٧٨.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٠). *تدريس العلوم من منظور البنائية*. المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
- سالم، محمد أحمد. (٢٠٢٢). أثر التفاعل لنمط الفيديو ٣٦٠° المدعم بالتلميحات البصرية / غير المدعم بالتلميحات البصرية" بيئة افتراضية وبين الأسلوب المعرفي "التروي / الاندفاع" لتنمية التحصيل، ومهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية النوعية*، ١٥، 635-571.
- سعدت، محمود فتوح. (٢٠١٦) *مهارات الاتصال الفعال*. مكتبة الألوكة.
- سليم، محمد حسين، وإبراهيم، سمر جمال. (٢٠٢٢). برنامج في جغرافيا المخاطر لتنمية الوعي البيئي وبعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (٥٣)، ١٧٣-٢١٨.
- سليمان، أمين علي، وأبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٠). *القياس والتقويم في العلوم الإنسانية (أسسه وأدواته وتطبيقاته)*. دار الكتاب الحديث.
- السيد، جيهان صبحي الدموني. (٢٠٢٣). القصص الرقمية ودورها في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية جامعة دمياط* ١٦، (٣٨)، ٣٠٢-٣٣٤.
- السيد، سحر علي. (٢٠٢١). برنامج مقترح لتنمية المحافظة على البيئة لطفل الروضة، *المجلة العربية لأخلاقيات المياه*، ٤ (٤)، ٤٣-٥٤.
- السيد، محمد السيد علي. (٢٠١١). أثر التفاعل بين أنواع التلميحات البصرية وأنماط التفاعل في برامج الحاسوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- شحاته، حسن سيد حسن. (٢٠٢٢). القصص الرقمية والتفكير الإبداعي. *المجلة العلمية للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، ١٠ (١)، ٦١-١٠٢.
- شحاته، حسن سيد حسن. (٢٠١٣). رؤى مستقبلية في الإعداد التربوي لطفل الروضة، *المؤتمر الدولي الثالث (السنوي العاشر ٢-٣ ديسمبر)*، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- شربية، بشرى. (٢٠١٨). مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية. *سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تشرين*، ٤ (٤٠)، ٤٧٥-٤٩٠.
- الصفقي، زينب محمد سلامه. (٢٠٢٠). ضعف مستوى الوعي البيئي وعلاقته بالسلوك المشكل لدى طفل الروضة، *مجلة بحوث ودراسات الطفولة، جامعة بنى سويف*، ٢ (٤)، ١٦٩٥-١٧٥٣.
- العبادي، إيمان يونس. (٢٠٢٢). *مهارات تفكير حل المشكلات لدى طفل الروضة*. مركز الكتاب الأكاديمي.
- عبد الباسط، حسين محمد أحمد. (٢٠١٤). مواقف عملية لاستخدام حكي القصص الرقمية في تدريس المقررات الدراسية. *مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة*، ١٣، ص (١٤) عبر الرابط <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&tasks=show&id=431>

- عبد الحفيظ، مروة محمد لموم. (٢٠٢٢). برنامج قائم على استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري (التباك) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية، ١٤ (٥٠)، 348-229.
- عبد الحميد، صافي حسين. (٢٠١٥). التلميحات المكتوبة والمسموعة المصاحبة للألعاب التعليمية المستخدمة في التعليم الإلكتروني وأثرها على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.
- عبد الرازق، مدحت. (٢٠١٧). سيكولوجية الطفل في مرحلة الروضة. ط٢، دار الكتب العلمية.
- عبد الرؤف، طارق وربيح، محمد. (٢٠١٨). طفل الروضة. دار اليازوري العلمية.
- عبد القادر، سامي سعد. (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي والتواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عبد اللطيف، هيام مصطفى. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط والمشاركة الوالدية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (١٨)، 319-241.
- عبد المبدى، آيات أنور. (٢٠١٦). أثر التفاعل بين نمط عرض الرسومات الرقمية التعليمية وكثافة التلميحات البصرية على اكتساب بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- عبد المنعم، على محمد. (٢٠٠٠). الثقافة البصرية. دار البشري.
- عراج، عبير أمين. (٢٠١٦). دراسة تقويمية لدور إدارة رياض الأطفال في نشر الوعي البيئي لدى طفل الروضة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تشرين.
- عرفان، إيمان سمير مهران. (٢٠٠٩). أثر استخدام القصص الإلكترونية في تنمية المفاهيم الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة المنيا.
- عصر، أحمد مصطفى كامل. (٢٠١٧). نمط التلميحات "اللفظية - البصرية" وكثافتها "أحادية - متعددة" بالقصة الرقمية وأثر تفاعلها على تنمية التفكير البصري والمهارات الحياتية لدى طفل الروضة. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١ (٢٧)، ١٩٣-٢٧٤.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساليبه، تطبيقاته، توجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي.
- علي، إسراء محمود. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية المشروعات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة في ضوء متغيرات العصر وتحدياته. مجلة الطفولة والتربية، ١٢ (٤١)، ٢٧١-٣٠٦.
- علي، إيمان حلمي. (٢٠١٦). اختلاف التلميح اللوني بخلفية الصورة الرقمية داخل الكتاب الإلكتروني وعلاقته بالأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) وتأثير كلاهما على اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ

المرحلة الإعدادية، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر ١٧٠ (٣٥)، ١٢٥ - ٧٧.

علي، سماء عبد الفتاح. (٢٠١٤). أثر التلميحات البصرية لعروض الوسائط المتعددة للمعاقين سمعياً في تنمية مهارات استخدام برامج الحاسب الآلي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٣ (١)، ١٧٧ - ٢١٠.

علي، شيماء جعفر محمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام النموذج الواقعي في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم البيئية وتنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة. المجلة العلمية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط، ١٥، ٤٢٢ - ٤٥٣.

عمران، تغريد، والشناوي، رجاء، وصبحي، عفاف. (٢٠٠١). المهارات الحياتية. مكتبة زهراء الشرق. الغنزي، حنان بنت ماطر. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصص المصورة في تنمية الوعي البيئي لطفل الروضة بمحافظة حفر الباطن. مجلة المناهج وطرق التدريس، ١٢ (٢)، ١٤ - ٣٤.

عيسى، رشا أحمد. (٢٠٢٢). برنامج مقترح قائم على مدخل ريجيو إمبليا لتنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، ٤٠ (٤)، ٢٠٩ - ٢٥٣.

عيسى، سامي عبدالحميد محمد، والحفناوي، أحمد محمد محمد. (٢٠١٤). أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية في ضوء المعايير وحاجات الأطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لديهم دراسات تربوية واجتماعية، ٤ (٢٠)، 731 - 772.

فراج، عبير بكري. (٢٠١٩). برنامج قائم على أشكال أدب الأطفال لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة، ٣١ (٣)، ٦٢٠ - ٦٧٨.

القحطاني، خالد ناصر. (٢٠١٩). تصميم بيئة تعلم إلكتروني قائمة على الدمج بين الأنشطة التفاعلية ومحفزات الألعاب الرقمية Gamification لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة بمنطقة تبوك. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٨ (٣)، ٨٨ - ١١٠.

القرني، محمد أحمد. (٢٠١٤). أثر نمط التلميحات البصرية في الفيديو التفاعلي على تنمية بعض مهارات تكنولوجيا المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الباحة.

كامل، مجدي خير الدين، والسيد، جمال حسن، ومحمود، هويدا إبراهيم. (٢٠٢٢). استخدام التعلم الإلكتروني التفاعلي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية لتعليم الكبار. كلية التربية. جامعة أسيوط، ١ (٤)، ٩١ - ١٢٠.

الكندي، فتوح علي. (٢٠١٧). فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية الاجتماعية لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٨ (١١٠)، ٢٦٢ - ٢٨٢.

محمد، إيمان زكي، ومحمد، أم هاشم خلف. (٢٠١٥). مدى توافر المهارات الحياتية في مجتمع منهج حقي اللعب وأتعلّم وأبتكر في رياض الأطفال. مجلة القراءة والمعرفة، ١٧٠ (١٧٠)، ٢٩ - ٦٥.

محمد، مها رمضان.(٢٠٢٠). أثر استخدام مدخل أدب الأطفال في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات التفكير البصري والوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١٢٣ (٣)، ٦٤٣ - ٦٧٢.

محمد، هدى بسام ، وسلمان، فؤاد إسماعيل.(٢٠٠٧). فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين. *مجلة جامعة الأقصى-سلسلة العلوم الإنسانية*، ١٤ (١)، ١٧٤ - ٢١٨.

محمود، شرين سعد عبد العزيز.(٢٠١١). فاعلية أنماط التلميح البصري في برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية تمييز الحروف الهجائية والكلمات لدى أطفال الروضة.(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

مراد، صلاح أحمد.(٢٠٠٤). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية.

مرسي، منال، ومشهور، كندة أنطوان. (٢٠١٢). مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. *مجلة الفتح، الجمهورية العربية السورية*، (٤٨)، ٣٥٥ - ٣٧٣.

مرواد، علاء عبد الله، والجزاوي، صبري إبراهيم.(٢٠١٩). برنامج أنشطة قائم على قصص اليوتيوب الاجتماعية لتنمية المفاهيم الزمانية والمكانية والمهارات الحياتية لدى أطفال الروضة. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١١)، ٢١٣ - ٢٦٤.

مصطفى، دينا.(٢٠١٠). سيكو دراما، مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفى، فهم.(٢٠٠٥). *الطفل والمهارات الحياتية في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية*. دار الفكر العربي.

المعراج، سمير عطية.(٢٠١٣). حل المشكلات لدى نوى صعوبات التعلم، المكتب العربي للمعارف. المنجمي، أثير سعد محمد.(٢٠٢٣). دور القصة الرقمية في تنمية القيم الدينية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر معلماتها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الطائف.

ناصر، حلا عبد الحسين.(٢٠٢١). أثر استخدام مسرح الطفل في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية الأساسية*، ٢٥ (١٠٥)، ٤٦٠ - ٤٧٧.

النجار، سميرة أبو الحسن عبدالسلام. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الحياتية في خفض صعوبات التعلم الاجتماعي لدى المراهقين. *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية*، ٥ (٨)، ١-٩١.

نوبي، أحمد محمد ، والنفيسي، خالد عبد المنعم، وعامر، أيمن محمد.(٢٠١٣). أثر تنوع أبعاد الصورة في القصة الرقمية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء أمورهن. *المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، في الفترة من ٤ إلى ٧ فبراير*. هاسكينز، براوني، وليو، ليوان.(٢٠١٩). قياس المهارات الحياتية في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. صندوق الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسف" والبنك الدولي.

يقيم، عزيزة خضير. (٢٠١٧). مدى الوعي البيئي لأطفال الروضة بدولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية*، ١ (٢)، ١١٥-١٣٩.

يوسف، يسرية عبدالحميد. (٢٠٢٠). نمطان للتلميحات "السمعية والبصرية" في بيئة تعلم إلكتروني قائمة على الأنشطة وأثرهما على تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة تكنولوجيا التعليم، ٥ (٣٠)، ٢٩٥-٣٦٧.

- Ardoine, N., & Bowers, A. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353.
- Bogumill, S. (2007). Child-inclusive decision making [http:// compasshouseservices.org/press/article_chid_inclusive_parenting.pdf](http://compasshouseservices.org/press/article_chid_inclusive_parenting.pdf) connection date: 18.09.2007
- Chung, S. (2008). Digital storytelling in Integrated Arts Education. *The International Journal of Arts Education*, 4(1), 33-50.
- Combs, L., Wendy, S., & Zimmer, D. (2013). Vi.T+D. *Color Photograph*, 1(67), 31-33.
- Davis, J., & Elliott, S. (Eds.). (2015). *Young children and the environment: Early education for sustainability*. Cambridge University Press.
- De Bono, E. (2012): Creative Thinking Skills to Improve the Lives of the Children of Sierra Leone (on-line). Available at: www.debonofoundation.co.uk
- Demirtaş, V., & Sucuoğlu, H. (2009). In the early childhood period children's decision-making processes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2317-2326.
- Frazel, M. (2011). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Gatumu, J., & Kathuri, W. (2018). An Exploration of Life Skills Programme on Pre-School Children in Embu West, Kenya. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7, (1), 1-6.
- Greenbank, P. (2010). Developing Decision-making Skills in Students: an active learning approach. Available online also at: <http://www.edqehill.ac.uk/clt/files/2012/02/Developing-decision-making-skills-in-students1.pdf> [accessed in Kota Kinabalu, Malaysia: April 15, 2015].
- Gülay H. (2012). Teaching preschool children about nature: A project to provide soil education for children in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 40, 177-185.
- Haji, F., Rojas, D., Childs, R., de Ribaupierre, S., & Dubrowski, A. (2015). Measuring cognitive load: performance, mental effort and simulation task complexity. *Medical education*, 49(8), 815-827.
- Halpern-Felsher, B., & Cauffman, E. (2001). Costs and benefits of a decision: Decision-making competence in adolescents and adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(3), 257-273.
- Jacobson, D., Parker, A., Spetzler, C., Bruine de Bruin, W., Hollenbeck, K., Heckerman, D., & Fischhoff, B. (2012). Improved Learning in US History and Decision Competence with Decision-Focused Curriculum. *PLoS ONE*, 7(9), 457-475.

- Joseph, G., & Strain, P. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-40.
- Koutsoklenis, A., & Papadopoulos, K. (2011). Olfactory Cues Used for Wayfinding in Urban Environments by Individuals with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(10), 692-702.
- Leahy, W., Hanham, J., & Sweller, J. (2015). High element interactivity information during problem solving may lead to failure to obtain the testing effect. *Educational Psychology Review*, 27(2), 291-304.
- Leppink, J., van Gog, T., Paas, F., & Sweller, J. (2015). Cognitive load theory: researching and planning teaching to maximise learning. *Researching medical education*, 207-218.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Nickerson, R., Perkins, D., & Smith, E. (2014). *The teaching of thinking*. Routledge.
- O'Neill, M. (2017). Environmental action begins with environmental literacy. *Sdearthimes Journal*, 1(3), 1-22.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*, 38(1), 1-4.
- Paivio, A. (1991). Dual Coding Theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255.
- Penttilä, J., Kallunki, V., Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). A structured inquiry into a digital story: Students report the making of a superball. *International journal of mobile and blended learning*, 8(3), 19-34.
- Rieber, L. (2000). *Computers Graphics and Learning*. Lloyd P. Rieber
- Tabboz, H., Hans, E., & Wachs, H. (2004). Effect modeling and visual cues in multimedia programs inside the classroom. *Educational Technology & Society*, 3(22), 42-56.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). *Global evaluation of skills education programmes: final report*. New York :UNICEF. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/global-evaluation-life-skills-education-programmes>, date of access: 16 July 2021.
- Wang, Y., & Ruhe, G. (2007). The cognitive process of decision making. *International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence*, 1(2), 73-85.
- Woolever, R., & Scott, K. (2007). *Active learning in social studies: Promoting cognitive and social growth*. Scott Foresman & Company.