أثر بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية-الخيالية) لتنمية بعض مهارات التفكير البصري وتعلم اللغة الفرنسية لدي الطفل

أ.م.د/ شيماء محمود محمد عبدالوهاب

أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة

د/ عماد محمد حسن سالم

مدرس تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد التاسع- العدد الثالث- مسلسل العدد (٢١)- يوليو ٢٠٢٣م

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٤٢٧٤ لسنة ٢٠١٦

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2974-4423

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jsezu.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

أثر بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) لتنمية بعض مهارات التفكير البصري وتعلم اللغة الفرنسية لدي الطفل

أ.م.د/ شيماء محمود محمد عبدالوهاب
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد– كلية التربية– جامعة المنصورة

د/ عماد محمد حسن سالم
مدرس تكنولوجيا التعليم– كلية التربية النوعية– جامعة الزقازيق

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحديد أثر بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) لتنمية بعض مهارات التفكير البصري وتعلم اللغة الفرنسية لدي الطفل، وكذلك الكشف عن أثر الاختلاف بين نمطي الشخصية الكرتونية في تقديم منهج اكتشف باللغة الفرنسية لطفل الروضة، من اجل تحقيق المفاهيم اللغوية ، والتفكير، وقد تم اختيار عينة من الأطفال تكونت من (٣٢) طفل وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبيتين بطريقة عشوائية، المجموعه التجريبية الأولي تدرس باستخدام نمط الشخصية الكرتونية الواقعي، والتجريبية الثانية وتدرس بنمط الشخصية الكرتونية الخيالي، من خلال بيئة تعلم تفاعلية، وللتحقق من ذلك تم اعداد اختبار لقياس الجانب المعرفي في المفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية، واستخدام اختبار للتفكير البصري مرتبط بطبيعة اللغة وما تتطلب من تنمية القدرة على التخيل باستخدام تكنولوجيا الوسائط والفيديو كان لها أثر في تحقيق الطفل لمهارات التفكير البصري وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي درجات الأطفال، يرجع التأثير لنمط الشخصية الكرتونية الخيالية. ويوصى البحث بالاستفادة من أنماط الشخصية الكرتونية في تحقيق منهج اكتشف لطفل الروضة بلغات اخري.

الكلمات المفتاحية: بيئة تعلم تفاعلية – الشخصية الخيالية/ الواقعية– مفاهيم اللغة الفرنسية– مهارات التفكير البصري– طفل مرحلة الطفولة المبكرة.

The effect of a learning environment based on the interaction between two types of cartoon characters (realistic-imaginary) to develop some visual thinking skills and learn French for children

Abstract:

The aim of the current research is to determine the effect of developing a learning environment based on the interaction between two types of cartoon characters (realistic/fantastical) to develop some visual thinking skills and learn the French language for the child as well as to reveal the effect of the difference between the two types of cartoon characters in presenting the Discover curriculum in French to kindergarten children. In order to achieve linguistic concepts and

thinking, a sample of children was selected, consisting of (32) children, they were selected and divided into two experimental groups randomly. They were divided into the first experimental group and taught using the realistic cartoon character style, and the second experimental group taught using the fantastical cartoon character style, through a learning environment. To verify this, a test was prepared to measure the cognitive aspect of linguistic concepts in the French language, and a test for visual thinking was used, linked to the nature of the language and what it requires to develop the ability to imagine using media and video technology, which had an impact on the child's achievement of visual thinking skills, and the results showed that there was a difference. Statistically significant at the level of (0.01) between the average scores of the children. The effect is due to the fantastical cartoon character style. The research recommends making use of cartoon character types in implementing the Discover curriculum for kindergarten children in other languages.

Keywords: interactive environment - cartoon character - French language - Discover curriculum - kindergarten child.

مقدمة:

إن الوصول إلى أي عمل يتطلب استخدام التكنولوجيات الحديثة بما تتناسب مع ميول الأطفال لإنجاح ما نقوم به، وتعتمد عملية التعلم أيضًا على التكنولوجيات، وهي أدوات يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم، ونقل الأفكار والمعرفة إلى المتعلم، وتعويده على تطوير مهاراته بالإضافة إلى ما يتعلمه من خلال الكلمات والرموز، والعاملين في قطاع التربية يبحثون دائمًا عن طرق جديدة لتطوير التواصل في عملية التعليم والتعلم بين المرسل الذي يقوم بدور المعلم، والمتلقي الذي يمثل المتعلم.

وتعلم اللغات الأجنبية عملية صعبة ولكنها مجزية للأطفال الصغار، وتؤكد الدراسات الطولية التي أجرتها جامعة هارفارد أن الأطفال الصغار الذين يتعلمون اللغات الأجنبية يستفيدون من زيادة مهارات التفكير النقدي والإبداع ومرونة العقل (Ford, 2014) بالإضافة إلى ذلك، فإن الأطفال الذين يعرفون أكثر من لغة واحدة يكونون أكثر استعدادًا للتواجد في مجتمع عالمي، وفي السنوات اللاحقة، تتاح لهم فرص وظيفية أوسع، ومع ذلك، فإن تعلم لغة ما في البلدان التي لا يتم التحدث بهذه اللغة فيها بشكل عام قد يكون أمرًا صعبًا، وتساهم العديد من العوامل في صعوبة تعلم اللغة، بما في ذلك الافتقار إلى تحفيز الاطفال، والذي قد ينجم عن أساليب التدريس غير الفعالة أو استراتيجيات التعلم والاستخدام التواصلي المحدود للغة، حتى في مستوى ما قبل المدرسة (Ansawi, 2017) .

في حين أن الأساليب القائمة على الاستخدام لتطوير اللغة تتمتع بدعم كبير من الدراسات، فقد كانت هناك محاولات قليلة للإجابة على التحدي الرئيسي الذي تطرحه النظرية القائمة على الاستخدام بان النمذجة الناجحة لتعلم اللغة تتيح للطفل أن يتعلم بطريقة تدريجية بحتة، من خلال المعالجة عبر استخدام التكنولوجيات القائمة على التجزئة، والذي يوفر تغطية واسعة ومتعددة اللغات مع توحيد الجوانب الرئيسية للفهم والإنتاج في إطار واحد (McCauley & Christiansen, 2019)

ويُعد التحدث باللغة الثانية المستهدفة طريقة جيدة لفهم اللغة، ويعتقد أن الكلام جيد في اجتياز حاجز التفاعل، خاصة للأطفال الصغار لأنه يتيح لهم تجاوز صعوبات القراءة وعدم الثقة بطريقة طبيعية أو مألوفة للتواصل في أعمارهم. ومع ذلك، فإن الاستخدام المحدود للغاية للغة في المنزل أو في المدرسة يجعل الأطفال الصغار غير الأصليين يشعرون بدافع أقل لاستخدام اللغة (Azman, 2016)، ويمكن أن يكون التعرف على الكلام مفيدًا لتعلم اللغة الثانية حيث يمكنه تعليم النطق الصحيح ومساعدة متعلمي اللغة الصغار على تطوير الطلاقة في مهارات التحدث لديهم، وهو ما يتطلب الكشف عن استراتيجيات بديلة تمكن الطفل من الاندماج والتعرف على الكلام معًا لتعلم اللغة مع الأطفال خصوصا الذين ليسوا متحدثين أصليين للغة حيث يتم تقديم اللغة للطفل في وقت مبكر من مرحلة ما قبل المدرسة، في سن ٥-٦ سنوات، ويستمر تدريسها كمادة إلزامية في المنهج الوطني في المرحلة الابتدائية (٦-١٢ سنة)، والمدارس الثانوية (١٣-١٧ سنة)، وكذلك مستويات التعليم ما بعد الثانوي والعالي (١٨ فما فوق) . باختصار، فإن العدد التقريبي للسنوات التي يقضيها العادي الذي يكمل تعليمه الرسمي من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المستوى الثالث (الدرجة الجامعية) يتراوح في المتوسط بين ١٤-١٥ سنة من تعليم اللغة (Dalim, Sunar, Dey & Billinghurst, 2020)

وتعتبر عملية اكتساب المفاهيم اللغوية إحدى العمليات الطبيعية التي يقوم بها الإنسان عبر مراحل عمرة، وتتم هذه العملية في إطار قدراته العقلية والمعرفية، وتبدأ عملية اكتسابها تدريجياً، وتمثل البيئة المحيطة أو الاجتماعية نقطة الانطلاق والأساس الأول لاكتساب المفاهيم اللغوية للإنسان ضمن إدراكه الحسي والعقلي قبل دخوله المدرسة. وبدخول الطفل إلى المدرسة ينتقل إلى اكتساب مفاهيم لغوية تكون أكثر تنظيما من تلك التي اكتسبها من محيطه الأسري والاجتماعي، وهنا يبدأ تصويب الخاطئ منها، من خلال تعريضه لمواقف تعليمية جديدة ومختلفة، وتعتبر هذه المواقف ترجمة لمحتويات المنهج اللغوي الذي يتضمن مجموعة من البرامج والمقررات اللغوية المبنية على المناهج التعليمية اللغوية التي تعتمدها النظم التعليمية، ومن خلال

اعتمادها كخيار لغوي معرفي من جهة، وكخيار تربوي منهجي من جهة أخرى في تدريس اللغة في منظومتنا التعليمية (كريمة فتحي، ٢٠٢١)

وتساهم اللغة في تنمية مهارات عليا للتفكير لدى أطفال ما قبل المدرسة، ولها من التأثيرات التيسيرية للغة على الإدراك البصري لا تقتصر على السياق الذي يتم فيه توفير اللغة المكانية فحسب، بل يمكن نقل تجربة الأطفال بعمر ٤ سنوات مع اللغة المكانية بالاعتماد على أدوات جديدة لتعزيز دورانهم العقلي(Casasola et al.,2020) ، من الممكن أن تساعدهم على إمكانية تفسير وتركيب قوية بدمج وحدات التمثيل في رسم للتنفيذ من أجل التفكير البصري (Chen et al.,2021).

فتعليم وتعلم اللغة كلغة أجنبية يحتاج الى ادوات يمكن لغالبية المتعلمين الصغار الاهتمام بها فهم مهتمون حقًا بالألعاب أو الأغاني أو القصص الخيالية أو لعب الأدوار، يجب على المعلمين العمل وفقًا لاحتياجات واهتمامات التلاميذ ويجب عليهم إيجاد طرق جديدة ومثيرة للاهتمام لجعل الدروس جذابة، يمكن استخدام الشخصيات لتعزيز قراءة الطلاب وتطوير مهارات التحدث والاستماع، وتحفيز المتعلمين الصغار على تعلم اللغة في سن مبكرة يتيح لهم فرصة تحفيز حماسهم ووعيهم باستخدام اللغة (Saydakhmetova, 2020)

وتقيم تأثير تعليم أشكال النشاط البصري المكاني الذى يتطلب مشاريع تشركهم، ويعلمون طلابهم الاستمرار في عملهم والالتزام بمهمة ما لفترة طويلة، ولعل أكثر العادات الذهنية وضوحًا التي يتم تدريسها للطلاب في التفكير البصري تتعلق بالحرف، وان يتعرف الطلاب على مجتمع الأشخاص التي تشكل عالم الفن (Winner et al.,2020)، وتوجد عديد من المؤثرات التي تؤثر على تعلم الكلمات في اللغة الأم واللغة الأجنبية، وعلى وجه الخصوص، ينصب التركيز على الحالات التي تكون فيها تجربة الفرد الوحيدة مع الشيء المراد تعلمه هي تعريف دون رؤية هذا الشيء أو لمسه شخصيًا، وعلى الرغم من أن هذا السؤال قد يبدو غريبًا، إلا أنه في الواقع، عندما نتعلم معلومات جديدة في الأوساط الأكاديمية، تكون تجربتنا مع المحتوى الذي نتعلمه محدودة للغاية، وإذا أخذنا مثال علم الأحياء أو دروس التاريخ، فإن المعلومات التي نتعلمها هناك، بغض النظر عن مدى واقعية هذه المعلومات، لن تكون أبدًا جزءًا من تجربتنا الحسية.(Frances, De Bruin & Duñabeitia, 2020) وذلك من شأنه أن يؤدي إلى ضعف التمثيل وصعوبة الاكتساب، وفي حالات مثل التعلم المتكامل للمحتوى واللغة، يتم أيضًا نقل المعلومات الجديدة بلغة أجنبية، مما يزيد من تعقيد التعلم وتذكر المعلومات المستخرجة من التجربة الحسية، ونظرًا لهذه الصعوبة المتزايدة في التعلم، فمن المهم العثور على الأدوات التي يمكنها تحسين هذه العملية أو تسهيلها .(Kousta ST et al.,2011)

وتنوع الشخصيات التي تظهر في أفلام الكارتون له الأثر في جذب انتباه الطفل إليها والارتباط بها، حيث تتعامل مع الحيوانات والبشر والجماد والأشياء الخيالية التي لا وجود لها في الواقع، مما يساعد على تنمية خيال الطفل، وقد تساعده في تكوين صورة ذهنية لشخصيات خيالية لم يسمع عنها من قبل. (منال أبو النصر، ١٩٩٤: ٣٩)

ويجب ان يكون تعلم اللغة يتماشى مع الجيل الجديد المفتون بالعرض الإعلامي، وتلعب وسائل الإعلام اليوم دورًا قويًا في النمو العقلي والتطور العاطفي للأطفال، ففي المرحلة الأولى من التطور المعرفي، يقلد الأطفال الكلمات والتعبيرات المستخدمة في محيطهم، وتؤثر الرسوم الكاريكاتورية واللغة المستخدمة فيها بشكل مباشر على التطور المعرفي واللغوي للأطفال (Lodhi, Ibrar, Shamim, & Naz, 2018,247). وما يجذ انتباه الطفل هي برامج أفلام الكرتون (الرسوم المتحركة). لذا فإن أهمية دراسة أثر الرسوم المتحركة على شخصية الطفل وسلوكه أصبح ملحا وضروريا لاسيما مع تجاهل الآباء لتأثيراتها السلبية لأن الطفل سرعان ما يتفاعل معها ويولع بتقليد أبطالها، (سميحة عليوات، ٢٠١٨).

وتكمن قوة أفلام الكارتون في أنها تتضمن شخصيات ذات خصائص مميزة تجعلها إما تتسطح أو تقذف في الفضاء أو تتجمد كالثلج، وأحد العوامل المهمة جدًا هو أن جميع شخصياتهم مصممة دائمًا بحيث تكون جاهزة للعودة إلى شكلها الأصلي بعد أي تشويه أو بترأي عضو فيها حسب الخط الدرامي للفيلم، وهذا ما يجعل المشاهدين يرتبطون به ويتعاطفون مع شخصياته عندما يتعرضون لهذه المواقف الديناميكية الصعبة (حسن شحاتة، ١٩٩٤).

وعلى ضوء ذلك توكد عديد من الدراسات ومنها دراسة (منار صابر، ٢٠١٧). مع تطور التكنولوجيا الرقمية وظهور المؤثرات الخاصة والبصرية، واستخدامها معاً أتاحت مجال أوسع لتحقيق الخيال وعرضه كالواقع للمشاهد ومدعم بالإثارة والإبهار والانجذاب ، وأيضاً تطورت طرق تنفيذ شخصيات الرسوم المتحركة داخل الفيلم الحي من الشخصيات المرسومة يدوياً ثنائية الأبعاد على ورق إلى شخصيات رقمية ثنائية الأبعاد إلى شخصيات رقمية ثلاثية الأبعاد، واستخدام نظام التقاط الحركة وإدخال الحركة لشخصية مصممة بالكمبيوتر تحت تنفيذ الحركات بطريقة أسهل كما أضافت للشخصية الكرتونية المرونة في الحركة ومحاكات الشخصية الحقيقية، وهذا التطور أسرع من عملية تصميم الشخصية الكرتونية وأعطتها الدقة، وهذا يتطلب ان يتم مواكبة استخدام التكنولوجيا المتطورة الرقمية من المؤثرات الخاصة والمؤثرات البصرية.

اما دراسة على ساحي، وأمال كزيز (٢٠١٩) اكدت على أن مواضيع الطفولة تحظى باهتمام بالغ من جانب المختصين في التربية لما تشغله هذه الحقبة العمرية في حياة الإنسان من أهمية في بلورة وتكوين الأسس القاعدية للشخصية، وظهور قنوات عبر اليوتيوب ينغرس فيها

الطفل وهذا لما من أفلام كرتونية متنوعة وضمن هذا السياق يمكن ان تساعد في تعلم هؤلاء الأطفال، وكذلك دراسة محمد علي (٢٠٢٠) التي اكدت على أن التطورات الكبيرة التي شهدتها في السنوات الأخيرة فهذه الوسائل أصبحت تحيط به من كل جانب، وتعد الصورة المتحركة المصحوبة بالصوت في المراحل المبكرة للطفل تتجاوب مع الوعي الحسي والحركي لديه، وتحث استجابات معينة في إدراكه، تساهم فيما بعد في تشكيل وعيه وتصوره للأشياء من حوله.

ومن خلال الدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام الشخصيات الكرتونية بشكل عام يتضح فاعلية استخدامها في تنمية العديد من المهارات، والمراحل الدراسية، الا أن تتنوع متغيرات تصميم الشخصيات، فمنها ما هو مرتبط بالجوانب الفنية كتصميم واجهة التفاعل وعناصر الوسائط التفاعلية، وأنماط العرض وأساليب الإبحار، ومنها ما هو مرتبط بالمحتوى القصصي ذاته، والأحداث والشخصيات، ومنها ما هو مرتبط بأسلوب الحكي والتعليق الصوتي والراوي والأصوات. وتمثل أنماط العرض في القصة الرقمية أحد المتغيرات الفنية وثيقة الصلة بأساليب عرض أحداث القصة وبناء الهيكل التفاعلي لها (فارغ سليمان، واخرون، ٢٠١٥) وهو ما يتطلب التعرف عل تصميم الشخصيات الكرتونية المصاحب لكتب الأطفال الرقمية التي تتطلب تعاون؛ ولابد أن تتوافر فيها مجموعة من المواصفات مثل الجاذبية المفرطة عن طريق شكل ولون ملابسها والتكوين التشريحي لها؛ ومن ثم ملائمتها لعمر الطفل المتلقي، وأيضا لكونها تحتوي على مفردات سيكولوجية فلابد لها أن تصف بشكل المحتوي المصاحبة لها، وذلك عن طريق التعبيرات والإيماءات الصادرة منها، وفى الواقع نكاد نجزم بأن أول ما يقع عليه نظر الطفل عند تصفحه للمحتوى الرقمي هو الشخصيات الكرتونية وما بها من بيئات مختلفة الأنماط(آيات فوزي أحمد غزالة، ٢٠٢٠) ، إلا أنه لم يتضح أي مدخل من مداخل التفاعل يمكن استخدامه داخل أنماط الشخصية الكرتونية الأمر الذي يتطلب فهم أعمق لتاثير نمط الشخصية الكرتونية بشكل أكثر تحديد وتفصيل وليس بشكل عام وهو ما اتضح في ندرة الدراسات التي اهتمت بالتعرف على أثر بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية). كما ان هناك عديد من الادبيات اهتمت بالتفكير البصري وبضرورة ربطها بالأشكال، والرسوم، والصور، ولقطات فيديو (طارق عامر، وايهاب مصري، ٢٠١٦) وهو مايمثل عناصر بنية الشخصية الكرتونية التي يمكن ان تساعد في تنميته.

مشكلة البحث:

نتج الإحساس بالمشكله لدي الباحثين من المصادر الأتية:

أولا خبرة الباحثين:

نبع إحساس يالمشكلة من خلال عمل الباحثين أعضاء هيئة تدريس ومن خلال إشراف أحد الباحثين علي طلبة التدريب الميداني في المدارس التجريبيه والتي تكون فيها اللغة الفرنسية لغة ثانية والتي تتوافق مع اهتمام أحد الباحثين باللغة الفرنسية، حيث تم ملاحظته أن هناك قصور في تدريس اللغة الفرنسية بالرغم من اهميتها لهذه المدارس كما لوحظ قصور الإهتمام بمهارات التفكير البصري وضعف توظيف التقنيات الحديثة في تعلم هذه المهارات للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.

ثانياً: الدراسة الإستكشافية:

نتج الإحساس بالمشكلة من خلال نتائج الدراسة الإستكشافية حيث قام الباحثين بإجرائها من خلال تطبيق إستبيان* على عينة عددها (٣٠) من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة والتي هدفت التعرف على أرائهن فيما يتعلق بأهمية تنمية مهارات التفكير البصري واللغة الفرنسية لدي الطفل ومدى تمكن الأطفال من هذة المهارات، وماهى الأسباب التى تمثل عائقا لإكتسابهم لهذة المهارات، وتمثلت أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة الاستكشافية موضحه في **التالي:**

١. ١٠٠%من العينة يؤكدن أهمية مهارات التفكير البصري للطفل.
٢. ٩٠% من العينة يؤكدن أهمية مهارات اللغة الفرنسية للطفل وأنها لا تحتل اولوية في الاهتمام داخل الفصل
٣. 86.6% من العينه أكدوا أن أولياء الأمور لا يركزوا الإهتمام علي تعلم مهارات تحدث اللغة الفرنسية لدى أطفالهم مقارنة بالمهارات اللغوية الأخري.
٤. ٨٠% من العينة أشاروا أن طرق التدريس الحالية غير فعالة فى تنمية مهارات التفكير البصري ومهارات اللغة الفرنسية للأطفال.
٥. 86.7% أشاروا أن مهارات التفكير البصري لا تدرس كمهارة منفصلة.
٦. ٩٠% أكدوا أن نظام التقويم الحالى يتجاهل تلك المهارات لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.
٧. ٩٠% أشاروا أن وقت الحصة لا يسمح بممارسة مهارة التفكير البصري واللغة الفرنسية داخل الفصل مقارنة بالمهارات الاخرى.

* ملحق(٢) الدراسة الإستكشافية.

٨. 93.3% من نتائج الدراسة الأستكشافية أشارو ان نسبة ٧٥% من الموضوعات يوجد بها صعوبات.

٩. ١٠٠% أكدوا على ضرورة توظيف تقنيات تعلم مبتكرة لتدريس تلك المهارات للأطفال.

م	أهمية تدريس مهارات التفكير البصري واللغة الفرنسية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة	الإستجابات			
	البند	موافق		غير موافق	
	(ن=٣٠)	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	تعد مهارات التفكير البصري من أكثر المهارات أهمية للطفل؟	٣٠	١٠٠%	٠	٠%
٢	تعد المفاهيم للغة الفرنسية من أكثر المهارات أهمية للطفل؟	٢٧	٩٠%	٣	١٠%
٢	تمثل مفاهيم اللغة الفرنسية الأولي بالإهتمام داخل الفصل ؟	٢٧	٩٠%	3	١٠%
٣	يركز أولياء الأمور الاهتمام الكافى علي تعلم اطفالهم مفاهيم اللغة الفرنسية ومهارات التفكير البصري لدى أطفالهم مقارنة بالمهارات اللغوية الأخري	4	١٥%	26	86.6%
٤	طرق التدريس الحالية فعالة فى تنمية مهارات التفكير البصري ومفاهيم اللغة الفرنسية للأطفال؟	6	٢٠%	24	٨٠%
٦	يتم تدريس مهارة التفكير البصري كمهارة مفصلة ؟	4	13.3%	26	
٧	وقت الحصة يسمح بممارسة مهارة التفكير البصري والمهارات اللغويه الفرنسية للأطفال ؟	٣	٣%	٢٧	
٨	يهتم نظام التقويم الحالى بقياس مهارة التفكير البصري ومهارات اللغة الفرنسية	٣	٣%	٢٧	
٩	جميع موضوعات المقررالمتضمنه مفاهيم الغة الفرنسية سهله بالنسبة للطفل ؟	2	6.7%	28	
١٠	مدي أهمية توظيف طرق وأساليب تكنولوجية مبتكرة لتعليم وتعلم الأطفال مفاهيم اللغة الفرنسية كلغة ثانية ومهارات التفكير البصري في مرحلة الطفولة المبكرة؟	٣٠	١٠٠%	٠	

ثالثاً: نتائج الدراسات السابقة:

المحور الأول

دراسات أشارت إلى أهمية توظيف أنماط الشخصيات في بيئات التعلم القائمة علي التفاعل.

تعد بيئات التعلم القائمة على التفاعل بما تملكة من تقنيات تفاعلية بصرية وسمعية، وما توفره من أدوات وخدمات تقنية تتيح للطفل الإثارة وسهولة التفاعل والتمكن من الإنجاز مما يساعد على تنظيمهم للمعرفة المكتسبة ودعم التعلم الذاتى والتفاعلات الإجتماعية بين الأطفال

تشير دراسة (Chittaro, et al., 2010) أن بيئة التعلم التفاعلية التي تضمنت توظيف والشخصيات الخيالية Intelligent Agents/Avatars تسهم في زيادة التفاعلية بين الطلاب وعناصر البيئة التعليمية، كما أنها تحفز المتعلمين على الإبحار فى البيئة والإنخراط فى التفاعل مع البيئة بمختلف مكوناتها وكائناتها، وتزيد من نشاط وإيجابية المتعلم نشطاً وتجعله أكثر دافعية للتعلم.

أما دراسة (الحلفاوى،٢٠١١) هدفت إلى تحديد أثر التفاعل بين زاوية ومجال الرؤية لتحقيق التصميم الأمثل فى التفاعلية ثلاثية الأبعاد وتحديد زاوية الرؤية الأنسب للشخصية الخيالية داخل بيئات التعلم ، وأشارت الدراسة أن إتاحت نظاماً للرؤية القائمة على إستخدام الشخصيات الخيالية داخل بيئات التعلم التفاعلية يتيح عرض جيد لعناصر البيئة مما يسهل إستيعاب المتعلم لمكونات البيئة التعليمية. وأوصت الدراسة بإجراء العديد من الددراسات عن توظيف أنماط الشخصية الخيالية والذكية والواقعية وغيرها فى تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلم.

وهدفت دراسة (السعدنى & الدبيان،٢٠١٧) التحقق من مدي أثر توظيف شخصيات خيالية –إفتراضية في بيئة ثلاثية الأبعاد لتنمية مهارات التحدث باللغة العربية للمتعلمين غير الناطقين بها، وقد خلصت لفاعلية الشخصيات الخيالية في بيئات افتراضية ثلاثية الأبعاد لدعيم التفاعلات الإجتماعية بين المتعلمين في زيادة ثقة الطلاب في قدرتهم علي تعلم تحدث مهارات اللغة العربية، كما أوصت بأهمية إثراء المحتوى الرقمى بمنتجات تعليمية قائمة علي توظيف الشخصيات الخيالية داخل البيئات التعليمية التفاعلية.

بينما أوصت دراسة (الطباخ & إسماعيل، ٢٠١٩) بإجراء المزيد من البحوث لتوظيف الشخصيات الخيالية بالبيئات الإفتراضية لتنمية المهارات اللغوية والإجتماعية للمتعلمين.

وفي دراسة (سماح محمد، ٢٠٢٢) كان الهدف هو تنمية المفاهيم العلميةو ذلك خلال دراسة أثر التفاعل بين أنماط الشخصية ببيئة التعلم الإلكتروني (محاكي للإنسان – خيالي) والإسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) لدي طفل مرحلة الطفولة المبكرة والتي أشارت نتائجها إلى أهمية الشخصية الخيالية في بيئة تعلم إلكترونيه لتنمية المفاهيم العلمية لدي طفل مرحلة الطفولة المبكرة.

وهدفت دراسة (Shabnur& Shayla , 2023) للتعرف علي كيف يتعرف الأطفال على عملية التحدث باللغة وأفعال الشخصية من خلال مشاهدة شخصيات برامج الرسوم المتحركة. تُظهر هذه الدراسة أيضًا

كيف يزيد الأطفال من مفرداتهم الإنجليزية من خلال متابعة شخصيات برامج الرسوم المتحركة. وخلصت الدراسة أن زيادة مفردات الإنجليزية للأطفال يرجع لمشاهدة المزيد من الرسوم المتحركة

الإنجليزية والشخصيات الكرتونية في الرسوم المتحركة هي أفضل المصادر لتعلم هذه اللغة، ويستمتع الأطفال بمشاهدتها.

المحور الثاني: دراسات أشارت إلى أهمية تنمية مهارات التفكير البصري بيئات التعلم القائمة علي التفاعل.

ومنها دراسة (Zaky & Al Mulhim, 2024) والتي اكدت على ضرورة تصميم بيئات تعليمية لتساعد في إعداد المعلمين لنهج التفكير التصميمي ذات هوية بصرية وتحسين مهارات التفكير ودراسة (Pak, eta al.,2019) بضرورة الاعتماد على منصات وبيئات التعلم في تطوير التفكير متعدد الأبعاد.

المحور الثالث: دراسات أشارت إلى أهمية تطوير مهارات تعلم اللغة الفرنسية:

وقد اكد ت دراسة Beauchamp, M. L. & MacLeod, A. A. (2022) على ان دراسات قليلة تركز على تطور اللغة الفرنسية لدى الأطفال خصوصا الذين يعيشون في سياقات ثنائية اللغة إضافية، وهو ما يتطلب معالجة هذه الفجوة في الأدبيات من خلال فحص تأثير التعرض للغة لدى الأطفال. وقد اكدت دراسة (Au-Yeung, et al., 2015) بضرورة تطور مهارات والقراءة والكتابة لدى الاطفال في اللغة الفرنسية، بينما دراسة (Khasawneh, & Al-Rub, 2020) بان توجد ضرورة دمج تقنيات تكوين الكلمات البصرية مع مناهج اللغة لتنمية المهارات اللغوية لدى الاطفال.

وفى ضوء العرض السابق: يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في أن "هناك حاجة تعليمية لتنمية مهارات التفكير البصري وتعلم اللغة الفرنسية لدى طفل الروضة، وسوف يتم تطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية-الخيالية) لتنمية ذلك المهارات"، وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال **الرئيس التالي:**

"ما أثر بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية-الخيالية) لتنمية بعض مهارات التفكير البصري وتعلم اللغة الفرنسية لدي الطفل؟"

ويمكن الإجابة عن السؤال الرئيس لمشكلة البحث من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات التفكير البصري اللازم تنميتها لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة ؟
٢. ما المفاهيم اللغوية التي يجب تنميتها لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة؟
٣. ما معايير تصميم بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية-الخيالية) لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة؟

٤. ما أثر بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) في تنمية الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة؟

٥. ما أثر بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) في تنمية الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة؟

أهداف البحث:

يسعي البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف **التالية:**

١. تحديد مهارات التفكير البصري اللازم تنميتها لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة.

٢. تحديد قائمة بالمفاهيم اللغوية فى اللغة الفرنسية التي يجب تنميتها لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة.

٣. تحديد قائمة بمعايير تصميم بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة.

٤. تقديم تصور مقترح لبيئة التعلم القائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة.

٥. دراسة أثر لبيئة التعلم القائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) في تنمية الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة.

٦. دراسة أثر لبيئة التعلم القائمة علي التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) في تنمية الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في توجيه أنظار المهتمين والمعنيين بالتعلم بتعليم طفل مرحلة الطفولة المبكرة **إلي:**

١. تنمية مهارات التفكير البصري اللازم تنميتها لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة.

٢. تنمية المفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية التي يجب تنميتها لدى طفل مرحلة الطفولة المبكرة.

٣. إمكانية توظيف أنماط الشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) في تعليم طفل مرحلة الطفولة المبكرة.

٤. التوجه نحو تطوير بيئات تعلم تتوافق مع ميول الأطفال في العصر الحالي.

٥. تحديد دور كل من المعلم والمتعلم وأساليب التفاعل أنماط الشخصية الكرتونية.

أدوات البحث:

أدوات جمع بيانات:

١. استبانة لتحديد مهارات التفكير البصري اللازم تنميتها لدى الطفل.

٢. استبانة لتحديد المهارات اللغوية في اللغة الفرنسية التي يجب تنميتها لدى الطفل.

٣. استبانة لتحديد قائمة بمعايير تصميم بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) لدى طفل الروضة.

أدوات قياس:

٤. اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية التي يجب تنميتها لدى الطفل.

٥. اختبار لقياس مهارات التفكير البصري اللازم تنميتها لدى الطفل.

حدود البحـــث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١. **الحدود الموضوعية:** المفاهيم اللغوية المرتبطة بالمستوي الثاني بمرحلة رياض الأطفال في اللغة الفرنسية وتوظيفها والتفكير البصري باستخدام نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية).

٢. **الحدود البشرية:** أطفال الروضة بالمستوى الثاني من ٥–٦ سنوات.

٣. **الحدود المكانية:** مدارس اللغات الرسمية الفرنسية بالمنصورة، بإدارة شرق المنصورة التعليمية، محافظة الدقهلية

٤. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البحث في الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤

عينـــة البحـــث:

تكونت عينة البحث من (٣٢) طفلاً في مرحلة الطفولة المبكره بمدارس اللغات الرسمية الفرنسية بالمنصورة ،بإدارة شرق المنصورة التعليمية، محافظة الدقهلية ،تم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعين على مجموعتين عشوائيا.

منهج البحث:

١. **المنهج الوصفي** :لمعالجة الإطار النظري والدراسات السابقة والتعرف وطبيعة التفاعلات التي تتم من نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) ومتغيرات البحث.

٢. **المنهج التجريبي** :للتعرف على أثر بيئة تعلم قائمة على التفاعل بين نمطين للشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) لتنمية بعض مهارات التفكير البصري وتعلم اللغة الفرنسية لدي الطفل.

التصميم التجريبي للبحث

استخدم الباحثون التصميم شبه التجريبي المعروف باسم تصميم البعد الواحد الذي يحتوي على مجموعتين تجريبيتين في القياس القبلي والبعدي، كما في الجدول التالي:

جدول (١): التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعات	المعالجات		
	القياس القبلي	معالجة تجريبية	القياس البعدي
المجموعة التجريبية الأولى (النمط الواقعي)	O1	X1	O2
المجموعة التجريبية الثانية(النمط الخيالي)	O1	X2	O2

حيث إن: O1: القياس القبلي للمجموعات، X1:المعالجة التجريبية الأولى (النمط الواقعي للشخصية الكرتونية)، X2: المعالجة التجريبية الثانية (النمط الخيالي للشخصية الكرتونية) O2: القياس البعدي للمجموعات.

مصطلحات البحث:

بيئة التعلم

عرف الغريب زاهر (٢٠٠٩، ٦٥٦) بيئة التعلم أنها" :المكان الذي يتم فيه تغيير سلوك المتعلم باستخدام البرمجيات التعليمية بالمقرر الإلكتروني المنشور في البوابات الإلكترونية."

كما عرفها الباحثون إجرائيا بأنها: "بيئة تقدم التعلم للطفل وتتيح التفاعل دون عائق زماني أو مكاني، معتمدة في ذلك على شبكة الانترنت ومدعمة بأنماط مختلفة من الشخصية الواقعية–الخيالية الكرتونية، والتي تقدم أساليب متعددة ومختلفة من التفاعل، مع إمكانية توظيفها وفقا لخصائص وحاجات الأطفال.

التفاعل في بيئة التعلم

عرف أندرسون التفاعل في بيئة التعلم بأنه: "استكمال أنشطة التعلم من خلال مجموعة متنوعة من خلال التفاعلات المتبادلة بين أطراف العملية التعليمية من متعلم ومعلم ومحتوي وواجهة تفاعل داخل بيئة التعلم المستخدمة (Terry, A., 2004, 24).

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: "مجموعه من الصور المرسومة بو اسطة اجهزة الكمبوتر تبداء يتصميم الشخصية وتحريكها وتركيب العناصر لتحقق الاتصال الذي يحدث على المستوي مظهر شخص في بيئة التعلم والتي من شأنها تيسير التفاعل الاجتماعي الفردي والجماعي بين الأطفال ويمثل نمطين:

- **الشخصية الكرتونية (الواقعية):** شخصية تفاعلية في صورة مظهر شخص واقعي ومصمم بحيث ييسر عملية التعلم عبر بيئة التعلم وذلك لتنمية المفاهيم اللغوية ومهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة.

- **الشخصية الكرتونية (الخيالية):** شخصية تفاعلية في صورة مظهر شخص خيالي ومصمم بحيث ييسر عملية التعلم عبر بيئة التعلم وذلك لتنمية المفاهيم اللغوية ومهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة.

مهارات التفكير البصري

التفكير البصري من المهارات التي تشجع المتعلم على التمييز البصري للمعلومات من خلال دمج تصوراته البصرية مع خبراته المعرفية، ومن الأنشطة والمهارات العقلية التي تساعد الطفل في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصريا ولفظيا، ويحدث بشكل تام عندما تندمج الرؤية والتخيل والرسم في تفاعل نشط (طارق عامر، إيهاب المصري، ٢٠١٦).

ويُعرف اجرائيا بانه: قدرة الأطفال على الاستقصاء وزيادة كفاءة اللغة الفرنسية من خلال وصف الصور والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بناءً على الملاحظة البصرية والمناقشة.

الإطار النظري:

المحور الأول :بيئات التعلم القائمة على التفاعل وفقا للشخصية الكرتونية

أولا: بيئات التعلم القائمة على التفاعل

تتميز بيئات التعلم القائمة على التفاعلات وما يندرج تحتهما من أنماط اتصال فردي وجماعي بانها توفر المرونة؛ حيث يمكن للأطفال الدخول والتفاعل في أوقات مختلفة، ومن أماكن مختلفة، دون التقيد بمواعيد محددة، مما يمكنهم من زيادة بناء المعرفة وحل المشكلات، من خلال الوصول إلى مصادر المعلومات والمراجع على شبكة الإنترنت، مع التغذية الراجعة الفورية، سواء من المعلم أو من أقرانه. كما تتميز بيئات التعلم بروح الجماعة والتكامل بين الأفراد لإنجاز ما يتم تكليفهم به، مما يجعلهم أكثر تفاعلية، بالإضافة إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال.

يعتبر التفاعل في بيئات التعلم المصممة باستخدام التكنولوجية أكثر نشاطا وتعقيدا منه في التعليم التقليدي، حيث يتميز التفاعل في التعلم في البيئة التكنولوجية بالديمومة والاستمرارية، ولا يقتصر على زمان ومكان محددين، ويتميز بالشمولية، بحيث يشمل كافة المتعلمين ولا يقتصر على عدد قليل منهم، بالإضافة إلى المرونة وتعدد أنواع التفاعلات التي تحدث (محمد خميس، ٢٠١١) .

نتيجة تطور الادوات التكنولوجية المختلف التى تتيح مجموعة واسعة من فرص التعلم(Donnelly, 2010) ينتج عنه التفاعل كعنصر رئيسي في التعلم (Anderson,2003) وفقًا لهذه الاعتبارات، يحدث التعلم عندما يتفاعل الطالب مع طلاب آخرين أو مع البيئة بغض

النظر عن مجال الموضوع أو التصميم التعليمي أو التكنولوجيا المستخدمة في عملية التعلم (Tirri & Kuusisto, 2013).

ويتميز القرن الحادي والعشرون بالتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية، مما يتطلب إعادة تعريف نموذج التعلم، خاصة في الجانب المتعلق باستخدام المعلومات والتقنيات الرقمية، الأطفال المعاصرون،"generation Z " أو "الجيل الرقمي"، كما يطلق عليهم، يولدون وينشأون محاطين بالتكنولوجيا ، والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية وأجهزة التلفزيون وأجهزة الكمبيوتر وغيرها، والتي يتعاملون معها بسهولة في مرحلة الطفولة المبكرة، وإنهم يواجهون الحاجة إلى تحسين مهاراتهم وكفاءاتهم، بسبب استخدام تكنولوجيا المعلومات والمعدات والوسائط المتعددة وتطبيقات الوسائط المتعددة (Rashkova, 2020) والإنترنت والرسوم المتحركة ومقاطع الفيديو والمزيد، مستقبل عصرنا، وتوفر التقنيات الرقمية الجديدة للبشرية فرصة تاريخية لإجراء تغييرات جوهرية في تعليم الأطفال، ولا تغير التقنيات الرقمية الطريقة التي يتعلم بها الأطفال فحسب، بل تؤثر أيضًا على محتوى وموضوعات العملية التعليمية وتضيف أن: "تعريف الأطفال الصغار بالواقع المحيط بهم يمكن أيضًا دعمه من خلال التقدم التكنولوجي الحديث" (Doncheva, 2015) .

والتفاعل يعتبر عنصرا هاما وأساسيا في بيئات التعلم؛ حيث تساهم أنواع التفاعل المختلفة بشكل كبير في تعلم الاطفال، كما أن طرق التدريس في أنظمة التعلم تشجع الفردية والتفاعل والمشاركة والمناقشة، وفي جميع الأحوال ينتقل تركيز التعليم من حول المعلم إلى تعليم يتمحور حول المتعلم وعلى أنشطة المتعلمين مما يساهم في خلق بيئة تعلم فعالة (نبيل عزمي ،٢٠٠٨) ومن البيئات التعليمية المدعمة بالرسوم الكرتونية والتي تعد جزءًا من تاريخ السينما منذ أن تم إنتاج الصور المتحركة الأولى في أواخر القرن التاسع عشر. الكارتون هو فيلم يتم إنتاجه باستخدام الرسوم المتحركة بدلاً من الممثلين المباشرين، وخاصة الفيلم الفكاهي المخصص للأطفال (Thompson, 2010)، يمكن أيضًا وصف الرسوم الكرتونية بأنها صناعة الأفلام من خلال تصوير سلسلة من الرسومات أو النماذج المتباينة قليلاً بحيث تبدو وكأنها تتحرك وتتغير عند عرض التسلسل .هذه هي العناصر التي تجعل المشاهدين (معظمهم من الأطفال) ملتصقين بمقاعدهم، و كانت الرسوم الكاريكاتورية في البداية قصيرة جدًا لأن الناس كانوا يشاهدون هذه الأفلام القصيرة في دور السينما قبل فيلمهم الطويل، و عندما تمكن رسامو الكرتونية من تقديم عروضهم على شاشة التلفزيون، بدأوا في الحصول على وقت أطول، وقاموا بإنشاء عروض جماعية مدتها نصف ساعة موجودة على قناة Nickelodeon, Cartoon, Network وقناة Disneyكما كان يجب أن تصبح الرسوم الكرتونية أكثر "مناسبة للعائلة" حتى يتمكن عدد أكبر من الناس من مشاهدة عروضها (Kapelian, 2009).

على الرغم من وجود العديد من الاعتبارات التي يجب أخذها في الاعتبار عند الحسابات الخيالية الواقعية يمكن أن توفير أدوات قيمة لمساعدة المعلمين على إثارة اهتمام الطلاب بالمواد والحفاظ عليه. مع إمكانية إتمام هذا التعلم بالسرعة التي تناسب ظروف المتعلم وقدراته (Palissery et al., 2018).

ثانيا: مفهوم الشخصية الكرتونية

تعرف الموسوعة الامريكية الأفلام بالشخصية الكارتونية التي تستخدم الرسوم المتحركة (Animated Cartoon) بأنها: شكل من الاشكال الفنية تعتمد على الرسوم التي يتم رسمها باليد او الكمبيوتر، ويتراوح مدة العرض ما بين ١٠ – ١٥ دقيقة وقد اشتقت هذه الكلمة من الكلمة الايطالية Cartoonوتعنى الورق المقوى الذي ترسم فوقه الرسوم التي يتكون منها الفيلم (قاموس المورد:١٩٩٤).

وبذلك أنها تقنية تسمح بإنشاء شخصيات وعالم خيالي فهي تعد أحد أنواع التحريك الذي يعتمد على مبدأ بث الحياه في الرسوم المنحوتات الصور، والدمي، وذلك بفضل تعاقب عدد من الصور المتتالية لبعض الأشكال أو عن طريق عدد من الرسوم التي تمثل المراحل المتعاقبة للحركة معتمدة على مبدأ التسجيل صورة (زينب مهية و لدمية عابدي ، ٢٠١٧). **ولذا هي عبارة عن الرسوم أو الأشياء التي تم تصويرها بحيث تبدو متحركة عندما تعرض على الشاشة، و** يحدد(Vereş, Magdaş, 2020) عدة فئات من الشخصية ومقاطع الفيديو المتحركة الكرتوني المقدمة لمرحلة ما قبل المدرسة وتلاميذ المدارس الصغار (٥–٧ سنوات) كما **يلي :**

١. الرسوم المتحركة في شكل قصص / حكايات خرافية.
٢. رسوم متحركة ذات تكافؤات إعلامية علمية.
٣. الرسوم المتحركة في مجال التربية البيئية.
٤. الرسوم المتحركة التي تحفز الاستبطان والتنمية الشخصية.
٥. الرسوم المتحركة التي تعزز القيم الاجتماعية.
٦. الرسوم المتحركة مع الموسيقى التصويرية / الأغاني التي يتم كتابتها بأحرف كبيرة موسيقيًا وإيقاعيًا.
٧. أفلام رسوم متحركة مصممة لتدريب وتطوير الكفاءات الخاصة بالفنون البصرية القدرات العملية .

ثالثا . مميزات الشخصية الكرتونية:

تعد الشخصية المجسمة وسيلة تعليمية تتمتع بإمكانيات واعدة لتكون بمثابة بديل للمعلمين الفعليين في التعلم في الفصول الدراسية، وعادة، يتم استخدام البشر الفعليين كشخصيات لمعلم، ومما لا شك فيه أن هذا الاختيار له مزاياه الخاصة، و لكن من حيث التطوير فهو ينطوي على خطوات صعبة ومعقدة، و يمكن أن يكون استخدام الشخصيات الكرتونية بديلاً لتطوير معلم (Ali & Ramlie, 2021)، ويتم استخدام البشر الواقعيين كشخصيات لان التصور الواقعي (Yamada et al., 2018) وقد تم وصف هذا النهج بأنه المسار الصحيح لتطوير الشخصيات (Luévano et al., 2015) ويتم تنفيذ وخاصة في إنتاج صور تشبه البشر الفعليين (Chang et al., 2018) يتضمن استخدام الشخصيات البشرية الواقعية/ الخيالية عملية تطوير محددة تتميز **بالتالي:**

١. يعتمد على الخيال أكثر من الواقع، مما يسهل التأثير على الطفل من خلال تجسيد الشخصيات له، وجعله يؤمن بها، ويتحمس لها، ويتحد معها. وقد يدفع الطفل إلى الخوف أو الحب أو الكراهية، وهي مشاعر لا تستطيع وسائل الاتصال الأخرى توليدها بسهولة.
٢. تتميز بالصور المعبرة، والألوان الجذابة، والقصص المثيرة، وبطولات الأبطال الخارقين، والطفل بطبيعته يحب ذلك كله. كما أنه متوافق مع العمليات العقلية والعاطفية للطفل.
٣. يعتبر من فن الرسوم المتحركة من الفنون ذات الأثر الخطير لأنه يمنح الفنان أو الرسام إمكانيات غير محدودة تتيح له الفرصة لإطلاق العنان لخيال الطفل واتباعه في عوالم غريبة قد تكون خيالية وغير متوقعة.
٤. على الرغم من أنها خيالية إلا أنها قد تستمد شخصياتها من الواقع، مثل البشر والحيوانات والجماد، ومن ثم يتم استجوابهم بطريقة تخرج عن المألوف مما يمنحهم سرًا خاصًا. (غادة عوف، ٢٠١٧)

وتُستخدم الرسوم الكرتونية على نطاق واسع كصور مرئية، في تعليم الأطفال (Goel & Upadhyay, 2017). وأن ما يقرب من ٩٦% من مواقع الأطفال تتميز بأنماط كرتونية تم تصميمها لتكون مضحكة وودية تجاه الأطفال (Kraak, Gootman & McGinnis, 2006).

وقد أظهرت دراسة Wahyuni et al (2019) أن الأطفال هم أفضل المراقبين في العالم، بدءًا من الاهتمام بالشيء وتذكره ثم تقليده، ولذا يجب على الأهل أن يكونوا انتقائيين في إعطاء الأمثلة على كيفية اختيار النظارات للأطفال، مما سيؤثر على قدراتهم وشخصياتهم المعرفية، تتناول هذه الدراسة تأثير الفيلم الكارتوني "Upin and Ipin" على النمو المعرفي وشخصية الطفولة المبكرة، وأظهرت النتائج أنه من خلال الرسوم المتحركة "Upin and Ipin"

تمكن الأطفال من معرفة شكل طائرة ورقية، ثم أصبح الأطفال قادرين على الرسم من طائرة ورقية وصنع طائرات ورقية، ومن خلال هذا الفيلم، تمكن الأطفال أيضًا من التعرف على الألوان، وبينما قيمة الشخصيات المزروعة في الفيلم هي المساعدة وحب الحيوانات والصبر، ولذلك يمكن أن نستنتج أن "Upin و Ipin" له تأثير جيد على التطور المعرفي وشخصية الطفولة المبكرة، بينما يقدم الآباء المساعدة للأطفال.

اما دراسة Kocak, O. & Goktas, Y. (2021) فقد أوضحت ان الرسوم المتحركة الكرتونية لها تأثيرات كبيرة على تعلم الأطفال – لتدريس المفاهيم .وفي نطاق الدراسة، تم تطوير أربعة رسوم كرتونية لتدريس المفاهيم المرتبطة بالوضعية (داخل الخارج، أمام الخلف، تحت فوق) .وأظهرت النتائج أن الرسوم الكرتونية لها آثار ذات دلالة إحصائية على مستويات التطور المفاهيمي لدى أطفال ما قبل المدرسة .بمعنى آخر، كان للتعليم من خلال الرسوم الكاريكاتورية آثار إيجابية على التطور المفاهيمي لدى الأطفال أكثر من التعليم بالطريقة التقليدية القائمة على اللعب .

رابعاً . فوائد مشاهدة مميزات الشخصية الكرتونية:

يُعد مشاهدة الرسوم المتحركة أو الأفلام الكرتونية قد تفيد الطفل في جوانب عديدة أهمها:

١. تنمي خيال الطفل وتغذي قدراته بنقله إلى عوالم جديدة لم تكن تخطر على باله. كما يعرّفه بأساليب تصحيح الكلام وتقويم اللسان بسهولة.
٢. مبتكر ومتنوع في التفكير والسلوك، وتكسب الطفل لغة فصيحة –قد لا يجدها في بيئته الأسرية، مما يشبع الطفل بعض احتياجاته ويشبع غريزة الفضول لديه وغريزة النقاش والمنافسة، مما يجعله يطمح إلى النجاح والانتصار.
٣. غرس القيم الإيجابية لدى الأطفال من خلال تقديم نماذج من الشخصيات التي تمارس نمطاً من السلوك الإيجابي. (أسمى الراوي،٢٠١٦).

وتوكد دراسة Schiau et al (2013) أن تقيم استخدام الرسوم الكرتونية الأكثر شعبية بين أطفال رياض الأطفال والمدارس، وما إذا كان لها تأثير على سلوكهم، و في سياق يشاهد فيه الأطفال التلفاز لساعات طويلة كل يوم، وأظهرت النتائج أن هناك مستوى معين من التأثير يأتي من الرسوم الكاريكاتورية .اعتمادًا على الفئة العمرية، يبدو أنها تؤثر على الأطفال في الغالب على مستوى اللغة، ويلعب الآباء دورًا مهمًا جدًا في هذه العملية حيث يمكنهم تحويل التجربة السلبية إلى تجربة تعليمية.

كما أن استخدام شخصيات جذابة تعرض للطفال مثل عرض الفواكه والخضروات، وترجمة هذه الشخصيات إلى صور رمزية كرتونية لشخصيات باستخدام البيئات الالكترونية عبر الانترنت (Agrawal, 2012).

وقد أظهرت العديد من الدراسات البحثية أن التعرض البصري للفواكه أو الخضروات قد يزيد من تفضيل الأطفال لهذه الأطعمة واستعدادهم لاستهلاكها، وأظهرت النتائج أن شخصيات الفاكهة والخضروات يمكن غرسها بشخصيات فريدة. بالإضافة إلى ذلك، فإن مدى إعجاب الشخصيات، وفقًا لمعدلات اهتمام الأطفال، قد يختلف عن شعبيتها كطعام، و على سبيل المثال، على الرغم من أن البيانات الوطنية توضح أن المدخول اليومي للأطفال في سن ما قبل المدرسة من الفاكهة مثل التفاح يتجاوز تناولهم اليومي من الخضروات مثل الفاصوليا الخضراء، حصلت شخصية التفاح على أدنى معدلات الفائدة وكانت شخصية الفاصوليا الخضراء هي الأكثر أهمية، وما إذا كانت مواقف الأطفال تجاه الشخصية القائمة على الغذاء تؤثر على تفضيلاتهم لهذا الطعام المعين ستكون خطوة تالية مهمة للبحث، و لوحظت بين الأطفال الصغار في مجموعة كبيرة تترجم إلى سيناريو اختبار مختلف ووسيط يتفاعل فيه الأطفال مع الصور الرمزية للرسوم المتحركة بطريقة شخصية(Longacre et al .,2015).

خامسا: تصميم الشخصية الكرتونية

أولى الأطفال اهتمامًا أكبر بالمنتجات ذات الشخصيات وفضلوا المنتجات الأقل صحية، و اختار الأطفال المنتجات التي لا تحتوي على أحرف بنسبة ٦٢% تقريبًا من الوقت، كما يختلف اختيارات الأطفال بشكل كبير بناءً على العمر والجنس والشخصية الكرتونية المحددة المعروضة، مع تفضيل الأولاد الأصغر سنًا للشخصيات المعروضة، واختيار الطفل للشخصية الكرتونية بشكل عام أكثر إثارة للاهتمام بالنسبة للأطفال، وتشير الأبحاث إلى أن الشخصيات الكرتونية تؤدي عمومًا إلى تفضيلات أعلى (Ogle, et al .,2017) ، ولذلك يجب عند تصميم الشخصيات الكرتونية مرعاه: (كريم محى الدين،٢٠٢٤)

١. العامل الشكلي؛ فعند تصميم المشهد الكرتوني يشمل الصيغ التصميمية للشخصيات الكرتونية بخلفياتها، لإظهارها جمالياً، حيث أنها عامل الجذب الرئيسي الذي يثير انتباه الطفل لفيلم الرسوم المتحركة، وذلك لأن صياغة الشخصيات الكرتونية، عند تصميمها، تخضع لصياغات متعددة للمفردات التي تتكون منها، و العلاقات الهيكلية وأنظمة البناء والقيم الجمالية، ويتضح أن هذا المجال يخضع لعناصر التصميم مثل الخط واللون والمساحة لتصميم طبيعة الشخصية الكرتونية ومظهرها الشكلي حسب جوانبها النفسية والفسيولوجية والاجتماعية، فتصبح عناصر التصميم هي العناصر الأساسية المستخدمة

في صياغة عناصر المشهد الكارتوني، وذلك لتحقيق الأسس الجمالية للتصميم بشكل يجذب انتباه الأطفال، مع مراعاة في تصميمه تفضيلات المرحلة العمرية الموجه إليها. التشخيص السليم عند صياغة الشخصية الكرتونية بعناية هو من مميزات المصمم، إذ يجب أن تكون الأشكال مناسبة لأدوارها، من حيث أن تكون صياغاتها التصميمية متوافقة مع خصائصها السلوكية حتى تكون أكثر إقناعاً للطفل المشاهد.

٢. أما بالنسبة لجانب إيصال الرسالة، فالتصميم هو شكل من أشكال التواصل، ويصمم الفنان/المصمم ويستقبله المشاهد المتلقي، والتصميم هو نوع من اللغة، من خلالها يستشعر المصمم تجربته الجمالية وينقلها إلى الآخرين، ولذلك يعتبر التصميم من أهم وسائل الاتصال والأكثر فعالية وتأثيراً في المجتمع هو تصميم المشاهد الكرتونية كوسيلة تواصل بصرية تدمج العناصر هي:

- الفنان/المصمم(المرسل)
- الطفل/المشاهد(المتلقي)
- التصميمية الصياغات تحميل مع الكرتونية المشاهد لعناصرها بعلامات ورموز ذات دالات للمتلقي(الرسالة)
- بيئة التواصل.

وعلى ضوء ذلك توكد دراسة Akça & Çilekçiler (2019) على أهمية التصمم في الرسوم الكرتونية التي يشاهدها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أكثر من غيرها، والشخصيات الكرتونية التي يريدها هؤلاء الأطفال والتي لا يريدون أن يكونوا عليها، . ووفقاً للنتائج، فإن ٥٣% من الأطفال يشاهدون الرسوم المتحركة، وبينما تريد الفتيات أن يصبحن شخصيات مثل إلسا وبلوم، يريد الأولاد أن يكونوا شخصيات مثل جيت وسبايدر مان، تظهر النتائج النوعية أن الأطفال يأخذون في الاعتبار في الغالب موضوعات مثل المظهر الجسدي، والقدرات الخارقة للطبيعة، والجنس، والحالات العاطفية الإيجابية والسلبية المتعلقة بالشخصية أثناء اختيارهم.

يمكن أن تؤثر الأنماط التخيلية على العديد من جوانب سلوك الأطفال وإدراكهم، ومع ذلك لا يُعرف سوى القليل عن الكيفية التي قد تساعد بها أو تعيق مهارات الوظيفة التنفيذية لدى الأطفال، فتقديم محتوي الفيديو (الخيال أو الواقع) وطريقة التفاعل (التظاهر أو التحكم غير التظاهري) في السيطرة المثبطة لدى الأطفال، وهو عنصر مهم في الوظيفة التنفيذية المبكرة، ولذلك فإن أسلوب اللعب والتفاعل مع القصة كان أكثر أهمية في تعزيز مهارات التحكم المثبطة لدى الأطفال من درجة الواقعية في القصة(White & Carlson, 2021) .

ويأخذ الخيال أشكالًا عديدة للأطفال الصغار، بما في ذلك العروض القصصية، ومن الناحية العملية، غالبًا ما يتم الجمع بين هذه الأنواع المختلفة من الخيال، كما هو الحال عندما يقوم الأطفال بدمج روايات معروفة في لعبهم ويستخدم المعلمون القصص كمصدر إلهام لأنشطة الفصل الدراسي القائمة على اللعب (Welsch, 2008). يمكن أن تكون القصص في الفيديو واقعية بطبيعتها، أو، كما هو الحال في كثير من الأحيان، قد تتضمن عناصر من الخيال، ولكن قد يميل ما يقرب من ٨٠% من كتب الأطفال تحتوي على موضوعات خيالية، حتى عندما يتم تضمين التلفزيون والأفلام، يقفز معدل المحتوى الخيالي إلى ٩١% (Goldstein & Alperson, 2020). ومع ذلك، فإن الأدلة قليلة ومتناقضة في كثير من الأحيان حول كيفية تأثير محتوى القصص الواقعية والخيالية على إدراك الأطفال(White & Carlson, 2021) .

ويمكن أن يكون الخيال مفيدًا للتعلم في بعض السياقات ولكنه ضار في سياقات أخرى (Hopkins & Weisberg, 2017)من ناحية، قد توجه الأحداث الخيالية انتباه الأطفال بشكل أفضل إلى محتوى القصة لأنها غير عادية (Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff & McCandliss, 2014)، وأن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يتعلمون الكلمات الجديدة بشكل أفضل عندما يتم تقديمها ضمن قصة خيالية مقابل قصة أكثر واقعية.(Weisberg et al.,2015) وتظهر دراسات أخرى فوائد محدودة للخيال فعلى سبيل المثال، ينقل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ إلى ٦ سنوات حلول حل المشكلات بشكل أفضل عندما تحتوي العنصر البصري على مستويات معتدلة من الخيال (Richert & Schlesinger, 2017)

من ناحية أخرى، قد يقوم الأطفال بعزل المعلومات عن السياقات الخيالية، معتقدين أنها لا صلة لها بالعالم الحقيقي. في إحدى الدراسات، سمع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ إلى ٥ سنوات محتوي بصري خيالي أو واقعية تتضمن حقائق عن زهور "البابل" فمن بين الأطفال الذين سمعوا النسخة الواقعية، نقل ٧٢% معلومات عن هذه الزهور إلى أسئلة حول العالم الحقيقي؛ فقط ٢٤% من الأطفال الذين سمعوا القصة الخيالية فعلوا ذلك (Walker, Gopnik & Ganea, 2015)يعمم الأطفال أيضًا دروسًا أقل من الشخصيات الخيالية مقارنةً بالشخصيات الواقعية (Richert & Smith, 2011)

اما دراسة Li, Boguszewski & Lillard, (2015) توكد على أن الرسوم الكرتونية الشهيرة للأطفال مليئة بالأحداث الخيالية، إلا أننا لا نعرف سوى القليل عما إذا كان الأطفال يفهمون أن هذه الأحداث خيالية وليست واقعية. في الدراسة ١، عُرض على ٥٤ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٤ إلى ٦ سنوات و١٨ شخصًا بالغًا ١٠ أحداث حقيقية و١٠ أحداث خيالية تم تصويرها في مقاطع فيديو مدتها ٤ ثوان من الرسوم المتحركة الشهيرة، وبعد مشاهدة كل مقطع،

طُلب من المشاركين الحكم على الحالة الواقعية للحدث وشرح أحكامهم، وأشارت النتائج إلى أنه حتى الأطفال بعمر ٤ سنوات لديهم فهم جيد إلى حد ما للأحداث الخيالية في الرسوم المتحركة لكنهم يقللون من شأن الوضع الواقعي للأحداث الحقيقية في مثل هذه الرسوم المتحركة. وفي الدراسة ٢، شاهد ٣٥ طفلًا تتراوح أعمارهم بين ٤ إلى ٦ سنوات و١٨ شخصًا بالغًا مقاطع فيديو لعشرة أحداث واقعية و١٠ أحداث خيالية يؤديها أشخاص حقيقيون من برنامج تلفزيوني صيني. مرة أخرى، قلل الأطفال بعمر ٤ سنوات من تقدير الوضع الواقعي للأحداث الحقيقية التي تظهر على شاشة التلفزيون. ومع ذلك، في ظل الخلفية "الحقيقية" في هذه الدراسة، حكم الأطفال بعمر ٤ سنوات أيضًا على أن ما يقرب من نصف الأحداث الخيالية كانت حقيقية.

ولذلك يري البحث الحالي ان هناك اختلافات حول العروض البصرية والقصصية المصنوعة في افلام الاطفال والشخصيات الكرتونية بأشكالها الواقعية والخيالية وهو ما يتطلب مناقشة الآثار المترتبة على التمييز بين الواقع والخيال لدى الأطفال ومشاهدتهم للوسائط الكرتونية المصممة في البيئة التفاعلية.

المحور الثاني التفكير البصري

اولا: مفهوم التفكير البصري

يعتبر التفكير البصري أحد أنماط التفكير غير اللفظي مثله مثل تعلم الموسيقى والحركة واشكال متنوعه من اللغة، وهذا النوع من التفكير يعتمد على ما تراه العين وما يُرسل من شريط من المعلومات المتتابعة التي يتم مشاهدتها إلى الدماغ، حيث يقوم بترجمتها وإعدادها وتخزينها في الذاكرة لمعالجتها لاحقاً، ولذلك نجد أن الجانب الأيمن هو المسئول عن عمليات معالجة الأفكار الإبداعية والمتميزون في هذا النوع من التفكير لديهم القدرة العالية على الإبداع في تفكيرهم والتواصل بدرجة عالية مع كل فكرة من الأفكار (طارق عامر، إيهاب المصري، ٢٠١٦).

ويعرف التفكير البصري بأنه "عملية استدلال عقلي تهدف إلى التوصل لعلاقات جديدة أو مفهوم جديد من خلال البصريات". (جيهان محمود،٢٠١١).

ويرى علماء النفس أن الوظيفة الأساسية للتفكير البصري هي قدرته على تنسيق معاني الصور المختلفة في صورة كاملة وواضحة، وأنه يساعد في إدخال نتائج التفكير اللفظي المجرد، حيث يصبح جوهر المنقذ مرئيا من المثقف. وهنا يضف التفكير البصري بأنه: منظومة من العمليات المرتبطة بخبرات الفرد وقدراته الكامنة والتي تظهر في قدرته على رؤية الموقف أو الشكل التعليمي من زوايا مختلفة ورؤى متعددة، وتترجم فيما قد يحصل عليه من استخلاص

البيانات والمعلومات من خلال قراءة الأشكال المرئية وتحويلها إلى لغة مكتوبة أو منطوقة (ماهر زنقور ،٢٠١٣).

وتعرفه دينا العشى (٢٠١٣) بأنه: عبارة قدرة المتعلم على فهم الصور والأشكال البصرية وتفسيرها وتمييزها وإيجاد العلاقات فيما بينها والتعبير عنها بلغة واضحة.

ولذلك فالتفكير عن طريق الصور Picture Thinking أو التفكير البصري، أو التعلم البصري أو المكاني هو ظاهرة التفكير من خلال المعالجة البصرية، في حين يكون البديل الآخر هو التفكير من خلال المعالجة اللغوية أو اللفظية (رمضان بدوي، ٢٠٠٨).

ثانيا: خصائص التفكير البصري

عند النظر في مجالات البحث التي تستخدم الخصائص البصرية، يجب استخدام هذه الحقول بشكل متزامن وليس على التوالي، أي لا ينبغي أن يتم البحث باستخدام النص أولاً ثم مرحلة التصفية أو البحث المتتابع باستخدام الخصائص البصرية لأنه يعتبر بحثاً متتابعاً، و يجب أن يكون نظام البحث عبارة عن مكونات بصرية ونصية متزامنة في ضوء نظرية التعلم بالوسائط المتعددة (Alhalafawy & Tawfiq, 2014) ، ويري (محمد حمادة، ٢٠٠٩) ان خصائص التفكير البصري تتمثل **في**:

- التفكير البصري هو تفكير متعدد الرؤية يزيد من إمكانية التفكير بزوايا واتجاهات ووجهات نظر متعددة ومتنوعة تتكامل مع بعضها البعض لتشكل رؤية ذاتية شاملة لجميع عناصر الموقف، ولذلك فهو يعتبر أحد أشكال مستويات التفكير العليا.
- التفكير البصري يجعل الطلاب قادرين على تطوير شبكة عصبية في الدماغ تسمح للدماغ بالتعرف على المعرفة وبناءها بشكل مستمر.
- التفكير البصري له دور هام في تنمية قدرة المتعلم على إصدار استجابات تباعدية تتميز بالطلاقة والمرونة المتميزة، وتعتبر من الفرص الإبداعية لدي المتعلم.
- يركز التفكير البصري على التدريب عليه أن على استخدام التخطيط الإداري والتقويم ويدعم الثقة والفهم، وييسر التنوع، ويطرح الحوار البصري الذي يتحدى الآخرين، ويشجع على بناء استبصارات أفضل تقوم على أساس من التفصيل المؤثرات البصرية.
- يعتمد التفكير البصري على تنوع التقنيات والمعاني في تمثيل الأفكار، وذلك باستخدام الرموز والصور والكلمات والتمثيل الدرامي الفعلي، وبناء النماذج والجداول والرسوم التوضيحية والرسوم البيانية.

ثالثا: أهمية التفكير البصري:

على الرغم من أن المجتمع المعاصر يتمتع بطابع بصري في الغالب، إلا أن التعليم لا يزال يميز الكلمة المكتوبة على جميع أشكال الاتصال الأخرى ويخضع النص المرئي للنص المكتوب في الفهم .في الواقع، لا يكون المعلمون مستعدين دائمًا بشكل جيد لتحليل اللغة المرئية ومناقشة معانيها، بينما يعملون على أهداف محددة ومحتويات المنهج الدراسي، معتمدين بشكل أساسي على اللغة الشفهية والمطبوعة .وبالفعل فإن التواصل الفعال يمتد إلى ما هو أبعد من القدرة على استخدام اللغة اللفظية ليشمل التواصل من خلال الفنون البصرية والحركة التعبيرية، مما يسلط الضوء على القيمة التي يفترضها استخدام التفكير البصري في استخدام الوسائط والتقنيات لنقل الرسائل وأهمية فهم كيفية الحكم على فعاليتها، وكذلك تقييم تأثيرها (Nuzzaci, 2019).

ويشير كل من محمد عمار، ونجوان القباني (٢٠١٠) إلي أهمية التفكير البصري في العملية التعليمية، ترجع إلي تحقيق الفوائد **التالية**:

- تنمية مهارات اللغة البصرية لدي الاطفال.
- تنمية القدرة على فهم الرسائل البصرية المحيطة بالأفراد في العملية التعليمية من كافة الجوانب نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي.
- مساعدة الطلاب على فهم وتنظيم وتجميع المعلومات في المواد الأكاديمية، ومساعدتهم على تنمية القدرة على الابتكار وإنتاج أفكار جديدة.
- تطوير الإدراك البصري والقدرة المكانية.
- يجذب الاطفال نحو موضوعات الدراسة التي تتضمن الأشكال المرئية إلى جانب النصوص اللفظية.
- يجعل تعلم الطفل مفعمة بالحيوية والنشاط.
- يساعد على فهم المفاهيم المجردة والعمليات المرتبطة بها.
- ربط الأشياء والأفكار والمعلومات بالصور والأشكال والرموز المرئية مما يسهل استيعابها وفهمها.
- يسهل استرجاع المعلومات من ذاكرة الطفل.
- يساعد الطلاب علي عمل المقارنات البصرية، ومن ثم الوصول للاستنتاجات بسهولة.
- يزيد من اهتمام الاطفال بالموضوعات التي يتعلمونها.

والتفكير البصري، ويسمى أيضًا التعلم البصري أو المكاني أو التفكير بالصور، هو ظاهرة التفكير من خلال المعالجة البصرية(Deza, 2009)، و تم وصف التفكير البصري بأنه

رؤية الكلمات كسلسلة من الصور (Silverman, 2002)، وهو شائع لدى حوالي ٦٠-٦٥% من عامة السكان(Deza, 2009)، ولذلك نرى أن المفكرون بالصورة الحقيقية أولئك الذين يستخدمون التفكير البصري تقريبًا لاستبعاد أنواع التفكير الأخرى، يشكلون نسبة أقل من السكان، وتشير الأبحاث التي أجرتها منظِّرة تنمية الطفل ليندا كريجر سيلفرمان إلى أن أقل من ٣٠% من السكان يستخدمون التفكير البصري/المكاني بقوة، بينما يستخدم ٤٥% منهم التفكير البصري/المكاني والتفكير في شكل كلمات، و٢٥% يفكرون حصريًا بالكلمات، وفقًا لكريجر سيلفرمان، من بين ٣٠% من عامة السكان الذين يستخدمون التفكير البصري/المكاني، هناك نسبة صغيرة فقط تستخدم هذا الأسلوب فوق كل أشكال التفكير الأخرى، ويمكن القول بأنهم "مفكرون مصورون" حقيقيون (Silverman, 2005).

رابعا: مهارات التفكير البصري:

١. مهارة القراءة البصرية: وهي تمثل القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصورة المعروضة

٢. مهارة التمييز البصري: وهي تمثل القدرة على التعرف الشكل أو الصورة المعروضة، وتمييزها عن الأشكال الأخرى أو الصور الأخرى.

٣. مهارة إدراك العلاقات: وهي تمثل القدرة على رؤية علاقة التأثير والتأثر من بين المواقع الظاهـــرات المتمثلة في الشكل أو الرسم المعروضة.

٤. مهارة تفسير المعلومات: وهي تمثل القدرة على إيضاح مدلولات الكلمات والرموز والإشارات في الأشكال وتقريب العلاقات بينهما.

٥. مهارة تحليل المعلومات: وهي تمثل قدرة الطفل في التركيز على التفاصيل الدقيقة والاهتمـــام البيانات الكلية والجزئية.

٦. مهارة استنتاج المعنـــى: وهي تمثل قدرة الطفل على استخلاص معاني جديدة والتوصل إلـــى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل أو الصورة المعروضة. وهذه الخطوة محصلة للخطوات لسابقة (زيد الهويدي، ٢٠١٦، ١٩٣)

وتبين فداء الشوبكي (٢٠١٠) أن مهارات التفكير البصري: هي مجموعة من المهارات التي تشجع المتعلم على التفريق البصري للمعلومات العلمية من خلال دمج تصوراته البصرية مع خبراته المعرفية للوصول إلى اللغة .وهذه المهارات هي:

١. **مهارة التمييز البصري:** وتعني القدرة على التعرف على الشكل البصري المعروض وتمييزه عن الأشكال الأخرى، وأن الشكل يمثل المعلومات الموضوعة لآجلة سواء كان هذا الشكل البصري عبارة عن رموز، صور، رسوم بيانية، منظومات، مسائل مرسومة.

٢. **مهارة إدراك العلاقات المكانية:** وتشير إلى القدرة على التعرف على وضع الأشياء في فرغها، وإختلاف موقعها حسب موقع الشخص الذي يشاهدها، كذلك دراسة الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد.

٣. **مهارة تحليل المعلومات على الشكل البصري:** وتعني التركيز على التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الجزئية والكلية، أي القدرة على تفكيك الشكل البصري إلى مكوناته الأساسية.

٤. **مهارة تفسير المعلومات على الشكل البصري:** وهي تمثل القدرة على تفسير كل جزئية من جزئيات الشكل البصري المعروض حيث أن الشكل البصري وما يحتويه من رموز وإشارات توضح المعلومات المرسومة وتفسرها.

٥. **مهارة استنتاج المعنى:** ويعني الوصول إلى المفاهيم والمبادئ العلمية من خلال النموذج المقدم، مع مراعاة تضمينه للخطوات السابقة.

إذ أن تمثيل الأفكار بصريا من أشكال ورسوم وصور يثير المتعلم في اكتشاف معنى المضامين التي أمامه وهذا يودي إلى تفكير أفضل وتطورا تصاعديا نحو الإبداع ومؤشرا على البناء التطوري الإدراكي. فقراءة الشكل البصري يهدف إلى فهم المعنى ويشمل الفهم في قراءة الشكل والربط والرمز والمعنى وتنظيم الأفكار المقروءة، فهو جملة النشاطات التي تتيح تحليل المعلومات الملقاة في صيغة ارتباطات وظيفية في الشكل المعروض أي جملة نشاطات ربط المعلومات الجديدة بالمعطيات المكتسبة سابقا والمخزونة في الذاكرة ونماذج الفهم هذه وثيقة الصلة بتمثيل الشكل العروض (جمال عبدالهادى، ٢٠٠٣، ٩٣).

النظريات التربوية الداعمة للتفكير البصري

إن المفهوم الرئيسي الذي يقوم عليه أنشطة التفكير البصري المحددة والممتدة، وفقًا Yenawine، هو "الإذن بالتساؤل "وقد تم تقديمه بشكل كبير في عام ٢٠١٣ فيما وصفه بأنه الكتاب الأكثر شمولاً في توثيق التفكير البصري من وجهة نظر نظرية وعملية، وهي المعرفة العملية لمحو الأمية البصرية المدرجة في أي تسلسل حياة آخر (Albert, Mihai, & Mudure-Iacob, ,2022, 3). وعليه فإن نظرية التفكير البصري هي نظرية تربوية تقوم على الاكتشاف النشط وتركز على المتعلمين وفق أهداف مرتبطة بالأفكار المعرفية والتعليمية متضمنة: (Housen,2007)

١. استعمال الأسئلة غير المحددة والربط بين أفكار الاطفال ذات الصلة وتسهيل المناقشة.
٢. يشكل المعلم بإنشاء مواقف لفحص وملاحظة كل فكرة.
٣. ينظر الاطفال بعناية إلى اللوحة أثناء المناقشة ويسهلون ذلك بالإيماءات واللغة الجسم.

٤. تبني أفكار الآخرين من خلال معالجة المعلم لكل تعليق يدلي به الطفل.
٥. تجربة كل اتصال وتبرير الأفكار من خلال تقديم الأدلة.

وكانت نظرية الاستبقاء الموحد هي تقديم إطار عام يمكن الاعتماد عليه للباحثين يمكن استخدامه عند ترتيب المحفزات البصرية واللفظية من خلال واجهة محرك البحث فيما يتعلق بأيقونات البحث المتعاقبة التي يستخدمها المتعلم عند إدخال متغير البحث المتعلق بالصورة التي يحتاجها، و هل سيقوم محرك البحث بترتيب أيقونات البحث الخاصة به بحيث تظهر أيقونات البحث اللفظي أولا متبوعة بالتسلسل بالأيقونات ذات الخصائص البصرية للصور أم العكس، وقد حلت نظرية الاستبقاء الموحد هذه الحجة لصالح أيقونات بحثية محددة للخصائص البصرية للصورة والتي أعقبتها بعد ذلك أيقونة البحث عن النص(Alhalafawy & Tawfiq, 2014).

حيث ان للمثيرات البصرية التي تستقبلها العين مثل الصور والرسوم الثابتة والمتحركة والرسوم البيانية، دور مهم في إيصال الرسالة التعليمية إلى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، لما لها من قدرة فائقة على جذب انتباه المتعلم وجذب انتباهه، و تثيره في التعلم، كما أنها تتميز بالدقة والوضوح أكثر من التعبيرات اللفظية، والمحفزات البصرية تشجع المتعلم على استثمار قدراته العقلية في الملاحظة والتأمل والتفكير والنقد والاستدلال، و لا شك أن التفكير البصري هو أحد عمليات الاستغلال الناجح للمثيرات البصرية التي يتعرض لها الفرد في كل لحظة من حياته، حيث أن التفكير البصري يمنح المتعلم القدرة على تخزين المعلومات التي يتلقاها من حوله من خلال حاسة البصر، والقيام بالعمليات العقلية المختلفة عليها، بدءاً من الانتباه، ثم الإدراك، والتحليل، والمقارنة، والتقييم، ومن ثم استرجاع هذه المعلومات عند الحاجة إليها (أحمد عبدالمنعم ، ياسر فوزي، ٢٠١٠).

فميسري التعليم، وكذلك الاطفال، هم المستفيدون المباشرون من العمل الذي يقومون به، يعيشون في عالم يحيط بهم تمامًا بالمحفزات البصرية الناشئة من مجال التكنولوجيا (Ahmadi, 2018)، لا يمكن للجهات التعليمية تجنب هذا الجانب، ولا يمكن تجنبه إلا من خلال دمجها بكفاءة في العملية التي تنظمها. ويتم تعظيمه أيضًا في حالة متعلمي اللغة ، حيث تأخذ الجهود التعليمية المحددة في الاعتبار سمات تعلم الاطفال (Harmer, 2012)، ومن أكثر المفاهيم تعقيدًا التي تناسب مثل هذه البيئة (التعليمية) هي عمليات التفكير البصري، حيث أنها تعتمد على الاستغلال الكامل للخصائص المعززة للتعلم البصري وعلى دمجها مع العمليات المعرفية التي تهدف إلى تطوير المهارات الترابطية لدى الطلاب عند اكتسابها، والمفردات والهياكل النحوية والتسلسل النحوي، وهي عملية معقدة تم وضعها نظريًا بواسطة يناوين (Yenawine, 2013) وسيتم عرضها بالتفصيل في المراجعة الحالية.

واظهرت دراسة(2018) Cho, Donovan & Lee, أنه على الرغم من الطبيعة البصرية الساحقة لمعظم ألعاب الفيديو والاهتمام بالأسلوب البصري بين مستخدمي ألعاب الفيديو. أحد التفسيرات لهذه الندرة هو صعوبة استنباط أحكام متسقة حول الأسلوب البصري، ويرجع ذلك على الأرجح إلى التفسيرات الذاتية للمصطلحات وعدم وجود اختبارات يمكن إثباتها للأحكام المتزامنة، وهو ما يتطلب الإضافة إلى أفكار حول تحديات تنمية الإجماع حول الأسلوب البصري في ألعاب الفيديو. توضح الدرجة العالية من الاتفاق العام في دراسة المستخدم القيمة المحتملة للواصف مثل النمط البصري في تطوير التصنيفات. قد يساعد تصنيف النمط البصري الناتج والأساليب والتحليلات الموضحة في تحسين تنظيم واسترجاع ألعاب الفيديو وربما المواد البصرية الأخرى مثل التصميمات الرسومية والرسوم التوضيحية والرسوم المتحركة.

اما دراسة Mandapuram, (2022) اكدت على أنه يمكن أن تشكل المؤثرات البصرية في الصور المتحركة رابطًا لا يصدق بين الخيال والواقع، ولقد غيرت هذه الأدوات الثورية مشهد السينما بالكامل، ورفعت رواية القصص إلى آفاق جديدة لم يكن من الممكن تصورها من قبل. لقد سمحت المؤثرات البصرية لصانعي الأفلام بنقل الجماهير إلى عوالم كانت مستحيلة في السابق الى اشكال تتميز بعلاقة عاطفية عميقة مع شخصيات الفيلم. تتميز "أفاتار" بإعدادات غنية وغريبة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن الشعور بتأثير التأثيرات البصرية في مناطق لا تتعلق مباشرة بالإدراك البصري. إنها تعمل على تحسين رواية العمل، وتأخذ الاستثمار العاطفي إلى مستوى أعمق، وتسمح المؤثرات البصرية لصانعي الأفلام بتجاوز حدود ما هو ممكن على الشاشة، وإزالة الحواجز بين الواقع والخيال. كما اكدت دراسة Waldron & Butler's, (2023) على أن الخيال مصدر شائع الاستخدام ومحترم لمعايير القراءة والكتابة البصرية والتدريب والبروتوكولات، و مكان بداية جيد لأولئك الذين قد يكونون جددًا في ممارسات التفكير البصري.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي نحو التحقق من صحة الفروض التالية:

اولا: الفروض الخاصة بقياس الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية وقد تضمنت:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولي في القياس القبلي والبعدي في اختبار الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية لصالح القياس البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياس القبلي والبعدي في اختبار الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية لصالح القياس البعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي في اختبار الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية يرجع إلى أثر اختلاف نمط الشخصية الكرتونية (واقعي/ خيالي).

ثانيا: الفروض الخاصة بقياس الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري وقد تضمنت:

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي في القياس القبلي والبعدي في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري لصالح القياس البعدي.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياس القبلي والبعدي في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري لصالح القياس البعدي.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري يرجع إلى أثر اختلاف نمط الشخصية الكرتونية (واقعي/ خيالي).

الإجراءات المنهجية للبحث:

من خلال الإطار النظري للبحث أمكن تحديد المبادئ والأسس النظرية التي تقوم عليها إجراءات البحث، ونظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى تحديد أثر أنسب تطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل (واقعي–خيالي) بعرض شخصية كرتونية في تنمية المفاهيم اللغوية ومهارات التفكير البصري في اللغة الفرنسية لدى اطفال الروضة، لذلك فقد قام الباحث بالإجراءات التالية:

- تحديد معايير ومبادئ تصميم تطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل (واقعي–خيالي) بعرض شخصية كرتونية.
- التصميم التعليمي لمعالجات نمطي التفاعل (واقعي–خيالي) بعرض شخصية كرتونية.

وتم تنفيذ هذه الإجراءات على النحو التالي:

أولًا: تحديد معايير ومبادئ تصميم تطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل (واقعي–خيالي) بعرض شخصية كرتونية.

١. **تحديد الهدف من قائمة معايير** تصميم تطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل (واقعي–خيالي) بعرض شخصية كرتونية: استهدفت القائمة تحديد المعايير التي يتم على ضوئها تصميم

تطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل (واقعي–خيالي) بعرض شخصية كرتونية، وروعي في صياغة المعايير أن تعكس خصائص الشخصية الكرتونية، مع مراعاة الأسس التربوية.

٢. **إعداد الصورة المبدئية لقائمة معايير أنماط عرض شخصية كرتونية:** تم إعداد الصورة المبدئية لقائمة معايير تم تحديها على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت معايير الرسوم والاشكال والأفلام الكرتونية والمتحركة، وقد شملت القائمة المبدئية على (٦) معايير أساسية تضمنت (٣٩) مؤشرًا فرعيًّا، وقد كانت محاور المعايير الأساسية على النحو التالي:

- المعيار الأول فكرة الرسوم: وتمثلت في عدد ٦ معايير فرعية.
- المعيار الثاني السيناريو: وتمثلت في عدد ٧ معايير فرعية.
- المعيار الثالث رسم الشخصيات: وتمثلت في عدد ٧ معايير فرعية.
- المعيار الرابع رسوم التحريك: وتمثلت في عدد ٧ معايير فرعية.
- المعيار الخامس الخلفيات: وتمثلت في عدد ٦ معايير فرعية.
- المعيار السادس الصوت: وتمثلت في عدد ٦ معايير فرعية.

٣. **التحقق من صدق قائمة المعايير:** تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق التدريس، وذلك من اجل التأكيد من دقة المعايير والمؤشرات التي تنتمي لكل معيار، وذلك عن طريق استبانة تم اعداها من خلالها الاستفسار من المحكمين حول:

- صلاحية المعيار، وارتباط المؤشر بالمعيار.
- والصياغة العلمية للمؤشر.

٤. وقد أسفرت عملية التحكيم عن اقتراح بعض التعديلات المرتبطة بصياغات بعض المؤشرات، وقد كانت الصورة النهائية لقائمة المعايير: تمثلت الصورة النهائية في (٦) معايير أساسية، تضمنت (٣٩) مؤشرًا وقد كانت قيمة ثبات المؤشرات يمثل نسبة اتفاق ٩٢%.

ثانيًا: التصميم التعليمي لمعالجات عرض النص الموازي (واقعي–خيالي) بعرض شخصية كرتونية.

يتناول هذا المحور عرض الخطوات الإجرائية الرئيسية التي اتبعها الباحثان في تصميم بيئة تعلم قائمة على التفاعل (واقعي–خيالي) بعرض شخصية كرتونية للأطفال وتطويرها، وبناء أدوات القياس، وكذلك عرض التجربة الاستطلاعية للبحث، والتجربة الأساسية للبحث، وأخيرًا الملاحظات على تجربة البحث، وفيما يلي عرض مُفصل لهذه الخطوات:

١. **تصميم البيئة القائمة على نمط الشخصية الكرتونية:** الهدف من البحث الحالي تحديد أنسب طرق لتطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل (واقعي- خيالي) بعرض شخصية كرتونية لتنمية المفاهيم اللغوية ومهارات التفكير البصري في اللغة الفرنسية لدى اطفال الروضة، كما أن إعداد وتصميم أي برنامج أو تطبيق تعليمي يحتاج من القائم على التصميم والتطوير أن يتبع عددًا من المعايير التي تحدد شروط هذا التطبيق ومواصفاته، تعتبر نماذج التصميم والتطوير التربوي المدخل الأساسي لتبني التطوير على أسس نظرية سليمة، وعليه قام الباحثان بمراجعة نماذج التصميم والتطوير التعليمي لاختيار النموذج الأنسب لطبيعة البحث الحالي من بينها.

وقد تبنى الباحثان في مراحل التصميم والتطوير التعليمي مراحل النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE حيث اكدت الدراسات على فاعليته في التصميم الخاص بالأفلام الكرتونية للطفل، كما أنه يتصف بالسهولة والوضوح والشمول، ويعد من النماذج المرنة مرونة التي تسمح بالتطويع فيه بما يتناسب مع طبيعة البحث، ولكل مرحلة من مراحل نموذج التصميم التعليمي العام ADDIE يتناسب مع طبيعة البحث الحالي، ليكون النموذج المُتبع في البحث على **الشكل التالي:**

شكل (١) نموذج التصميم التعليمي العام"" ADDIE .(Model, 2019)

وفيما يلي عرضاً تفصيلي للإجراءات التي اتبعتها الباحثين في كُل مرحلة من هذه المراحل:

الاولي: مرحلة التحليل: وقد اشتملت هذه المرحلة على الإجراءات التالية:

١. **تحليل وتحديد المشكلة؛** تمثلت مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف في مستوى المعرفة في المفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية، وكذلك المهارات البصرية الخاصة بالتفسير والتحليل والوصف وهو الأمر الذي أكدته الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثين، وتضمنت إجراء عدد من المقابلات مع معلمي المدارس التجريبية الفرنسية بمدينة المنصورة، وقد أكدوا جميعهم وجود صعوبة لدى أطفال الروضة في دراسة المفاهيم اللغوية، كما أكدوا أنهم

يعتمدون على الطريقة التقليدية في التدريس على الرغم من تأكيد العديد من الدراسات ضرورة إعادة النظر في طرق وأساليب التدريس المستخدمة مع الأطفال خصوصا في المرحل الأولى في تعليم ما قبل المدرسة ، مما دعا الباحثين إلى البحث في المستحدثات التكنولوجية عمًّا يناسب طبيعة الأطفال والمرحلة ويمكن توظيفه لهم، وقد رأى أن نمط الشخصية الكرتونية تُعد مناسبة بشكل كبير لطفل الروضة وأكدت عليه الدراسات ، لأن هذه التكنولوجيا تعتمد على التمثيل البصري في عرض المعلومات وتقديمها وهو ما يتوافق مع طبيعة المحتوي المخصص للمفاهيم والمهارات الخاصة بالتفكير البصري ، وبالتالي فهي تخاطب حاسة البصر لدى الاطفال، الأمر الذي يُعد مثاليًّا الاطفال كونهم يعتمدون بشكل كلي على البصر في استقبال المعلومات ومعالجته، مما دعا الباحثين إلى بحث أثر اختلاف تحديد أنسب تطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل (واقعي- خيالي) بعرض شخصية كرتونية في تنمية المفاهيم اللغوية ومهارات التفكير البصري في اللغة الفرنسية لدى اطفال الروضة؛ وبناءً عليه، ظهرت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي؛ للكشف عن تطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل الأنسب (واقعي- خيالي) بعرض شخصية كرتونية في تنمية المفاهيم اللغوية ومهارات التفكير البصري في اللغة الفرنسية لدى اطفال الروضة.

٢. **تحليل المهمات التعليمية؛** هدف هذا الإجراء إلى تحديد المهام التعليمية المطلوبة واستخراجها من المحتوي الدراسي المقرر. وقد مر هذا الإجراء بالخطوات التالية: حيث قام الباحثان بعمل استبانة؛ لاستطلاع رأى معلمي المدارس التجريبية الفرنسية؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول أكثر الموضوعات صعوبة في محتوي اللغة الفرنسية في كتاب اكتشف باللغة الفرنسية، وتضمنت هذه الاستبانة في شكلها المبدئي "خمس " موضوعًات ولكن عند تطبيقها على المعلمين اتضح أن هناك بعض الموضوعات التي لا يتم تدريسها الاطفال وذلك بناءً على النشرة الواردة إليهم من مكتب التربية بمديرية التربية والتعليم، وعلى ذلك قام الباحث بتعديل الموضوعات المتضمنة بالاستبانة وفقًا لتلك النشرة، وأعدها في شكلها النهائي:

A. Thème 1: Qui suis-je?
- Chapitre 1: Tout sur moi.
- Chapitre 2: La présentation de ma classe.
- Chapitre 3: Deux pieds, Quatre pattes.

B. Thème 2: Le monde autour de moi.
- Chapitre 1 : Le monde de la nature .
- Chapitre 2 : Le monde créé par l'homme.

وبعد ان تم عرض الاستبانة على عدد من معلمي المدارس التجريبية الفرنسية، وكانت نتائج استطلاع رأيهم ان نسبة ٧٥% من الموضوعات يوجد بها صعوبات.

٣. **تحليل خصائص الفئة المستهدفة،** الاطفال عينة البحث الحالي من الأطفال الملتحقين بالمدارس التجريبية الفرنسية بمدينة المنصورة المستوي الثاني لمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، وقد تم إعداد استمارة مقابلة لهم بهدف التعرف على طبيعة خبراتهم في التعامل مع نمط الشخصية الكرتونية، وقبل تقديم الاستمارة للأطفال عينة البحث تم عرضها على السادة المحكمين، ومن ثم إجراء التعديلات المطلوبة.

٤. **تحليل الموارد والقيود في بيئة التعلم:** تمثلت بيئة التعلم بنطين للشخصية الكرتونية مكونة من (٥) مهمات، وهي: Tout sur moi . La présentation de ma classe. Deux pieds, Quatre pattes. Le monde de la nature. Le monde créé par l'homme. ، وكل مهمة تقدم مجموعة من الأنشطة تربط بين محتويات مادية ورقمية وفقا لنمط الشخصية الكرتونية المستخدمة ، وتم تقديم نسختين من البيئة، النسخة الأولى مرتبطة (بالنمط الواقعي) للشخصية الكرتونية، بينما النسخة الثانية قائمة (النمط التخيلي) للشخصية الكرتونية، ويتطلب استخدام البيئة استخدام الاطفال محل البحث لجهاز كمبيوتر او هاتف ذكي او تأبلت لديه اتصال بالإنترنت.

الثانية: مرحلة التصميم: تتعلق هذه المرحلة بوصف المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية تهيئة البيئة التعليمية بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها. تتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

١. **تحديد الأهداف التعليمية؛** إن نجاح البيئة التعليمية المقترحة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحديد الأهداف التعليمية؛ ويساعد تحديد الأهداف في اختيار الخبرات التعليمية المناسبة، واختيار مصادر التعلم والأنشطة وطرق التدريس، وفقا للأنماط المحددة، والتي بدورها تساعد في توفير الخبرات التعليمية المناسبة، وكذلك أساليب التقييم وقياس نتائج التعلم. إن التحديد الدقيق للأهداف التعليمية يساعد على توضيح مستوى التعلم والأداء المطلوب، ويؤدي إلى النجاح في تحقيق هذه الأهداف، وقد تم تحديد الهدف العام لمحتوى البيئة على النحو التالي: "تنمية المفاهيم اللغوية والتفكير البصري في اللغة الفرنسية لدى أطفال الروضة". هذا وقد انبثق من هذا الهدف العام (١٩) هدفًا إجرائيًا فرعيًا، تمت صياغتها في ضوء عدد من المعايير، وهي:

- صياغة الهدف الموضوعي بشكل واضح ومحدد.
- يكون بيان الهدف واقعيا وسهل الملاحظة والقياس.
- يتضمن بيان الهدف نتيجة تعليمية واحدة.
- تنظيم الأهداف في تسلسل هرمي من الأسهل إلى الأصعب.

٢. **صياغة وتحديد الأهداف السلوكية:** في ضوء تحديد العناصر الأساسية للموضوعات المطروحة بمنهج اكتشف باللغة الفرنسية لأطفال المستوي الثاني بمرحلة رياض الاطفال، فقد تمت صياغة أهداف التعلم على شكل عبارات سلوكية تحدد بدقة التغيير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم. وأن تكون قابلة للملاحظة والقياس بشكل موضوعي، وأن تصبح مبادئ توجيهية للتحكم في التقدم واختبار فعالية البيئة المقدمة، ولاختيار وإعداد أدوات القياس والتقييم المناسبة، وقد تم اعداد قائمة الأهداف في صورتها الأولية ثم عرضت هذه القائمة على محكمين متخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية والمعلمين؛ بهدف استطلاع آرائهم عن مدى تحقيق كل عبارة هدف سلوكي مراد تعلمة وكذلك تحقيقه، ودقة صياغة كل هدف من أهداف القائمة، واقتراح الصياغة المناسبة فوق الأهداف التي يرى المحكم أنها تحتاج إلى تعديل في الصياغة ، وقد اعتمدت نتيجة الهدف بنا على أن الهدف الذي يُجمع عليه أقل من ٨٥٪ من المحكمين يعد هدف غير سليم؛ وبالتالي يتطلب إعادة صياغته وفق توجيهات المحكمين.، وقد كانت قيمة ثبات الأهداف بالقائمة حصلت على نسبة مئوية أكثر من ٨٩.٦٢٪ ؛ وبعض الأهداف تضمنت تعديلات في صياغتها، وقام الباحثان بتعديلها بناء على توجيهات السادة المحكمين.

٣. **تحليل المحتوى وتحديد المفاهيم المتضمنة به: وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية:**

أ. **تحليل المحتوى وضبطه؛** ومن خلال تحديد الأهداف التعليمية بشكلها النهائي تم استخراج المحتوى التعليمي الذي يغطي هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها، وبناء على ما سبق تم إعداد المحتوى التعليمي بصورته الأولية، ثم عرضه على المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية. وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول ما يلي: مدى ارتباط المحتوى التعليمي بالأهداف، ومدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف التعليمية، وأعقب ذلك إجراء المعالجة لحسبا ثبات الاستجابات للسادة المحكمين بحساب معامل قيم الاتفاق وفقا (كوبر) بحساب النسبة المئوية لمدى ارتباط المحتوى التعليمي بالأهداف، وقد تم اعتبار المحتوى التعليمي أن أقل من ٨٠% من المحكمين يوافقون على تحقيق الهدف ولا يحقق الهدف بالشكل المطلوب، وبالتالي يتطلب إعادة النظر بناء على توجهاتهم.

ب. **تحديد المفاهيم المتضمنة بالمحتوى:** بناءً على محتوى منهج اكتشف باللغة الفرنسية المقرر على أطفال المستوي الثاني، ووفقاً لتوزيع المنهج على الفصول المقررة فقد احتوت على :

C. Thème 1: Qui suis-je?

- Chapitre 1: Tout sur moi.

- Chapitre 2: La présentation de ma classe
- Chapitre 3: Deux pieds, Quatre pattes.

D. Thème 2: Le monde autour de moi.

- Chapitre 1: Le monde de la nature.
- Chapitre 2 : Le monde créé par l'homme

ج. **تحديد طرق تقديم المحتوى وتنظيمه؛** وقد تتضمن هذه المرحلة تنفيذ الإجراءات التالية:

- **تحديد طرق تقديم المحتوى:** تفترض طبيعية التعلم عبر بيئة التعلم وفقا لأنماط الشخصية الكرتونية تقديم المحتوى عبر مكونين، أحدهما واقعي – والأخر خيالي، ويتم تقديم المكون إلى قائمة الشخصيات الكرتونية الواقعية، أي رسم متحرك أو رسم توضيحي هو رسم كاريكاتوري، ويمكن أن يكون غير واقعي أو شبه واقعي خيالي. من خلال تقديم أدوات الذكاء الاصطناعي المختلفة، بإعادة إنشاء إصدارات ثلاثية الأبعاد لشخصياتك الكرتونية المفضلة في شكل مهمات تعليمية كل مهمة تتكون من (٦) مكونات رئيسية توضح للمتعلم آليات ممارسة المهمات المتنوعة وكيفية تقويمها، ويتم ربط جزء محدد من هذه المكونات بطبقة افتراضية عبر أحد تطبيقات الواقع المعزز، ويتم من خلال هذه الطبقة تقديم محتوي كرتوني له علاقة بموضوع التعلم، وقد تم تصميمة وفقا للنمطين.
- **تصميم المهمات التعليمية وفق نمط البيئة التفاعلية** ؛ وقد تتضمن هذه المهمات مجموعة من المحاور التي تعمل على تزويد الأطفال في الروضة بجميع الأدوات التي تمكنهم من إتقان المهمات التعليمية وفقا لخطوات البيئة، وما تتضمنه من محتويات فرعية، وقد تم تصميم (٥) مهمات تعليمية تساعد على تحقيق موضوعات التعلم التي تم تحديدها في منهج اكتشف باللغة الفرنسية حتى يتحقق المفاهيم اللغوية والتكوين للمهارات الخاصة بالتفكير البصري وهي عمليه تقوم على الاستقصاء وتفسير المعلومات، وقد تم تزويد الاطفال عينة البحث بهذه المهمات وفق الجدول الزمني الذي تم تحديده في التجربة الأساسية للبحث، حتى ينفذ كل طفل متطلبات المهمة، وقد تم تصميم هذه المهمات وفقًا للمكونات التالية:
  - **المقدمة:** من خلال هذا الجزء يتم إعطاء مقدمة عامة حول المفاهيم المرتبطة بالمحتوي الخاص بمنهج اكتشف، وتحفيز الطفل وإثارة انتباه المجموعة، لكي تساعد على تحقيق الموقف.
  - **الأهداف:** ويقصد بها الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلال تنفيذ المهمة المرتبطة بأهداف

- **المهام والانشطة:** وصف تفصيلي لما سوف ينجزه الطفل في نهاية أداء المهمة التعليمية.
- **العمليات:** وصف تفصيلي للخطوات التي يمر بها الطفل حتى يتم إكمال المهمة، والاستراتيجيات والأنشطة التي يتضمنها ذلك، وتصميم العمليات داخل النشاط مرتبطة بنمطين للشخصية الكرتونية.
- المصادر داخل البيئة: هذا الجزء يوضح البيئة والموارد التي يستخدمها الأطفال مع المعلم لإكمال المهمة.
- التقييم: وفيه يتم وصف إطار التقييم للأداء سواء اكان اثناء المهام والأنشطة يمثل تقيم تكويني او بعد الانتهاء ويمثل التقييم الختامي.

٤. **تصميم المكون العام لأنماط الشخصية في البيئة التفاعلية؛** وقد تم إعداد (١٢) مقاطع فيديو بواقع (٧) مقاطع للمجموعة التجريبية الخاصة بتطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل بنمط الشخصية الواقعية مدعمة بالنصوص والصوت اثناء العرض، وكذلك (٧) مقاطع تعليمية تمثل المحتوي بنط الشخصية الكرتونية الخيالي وقد اعتمد في التصميم على معيار أن يكون زمن المقاطع لا تزيد عن (٥ الى ٧) دقائق وفقا لما هو متفق عليه في استراتيجيات الصفوف المعكوسة المعتمدة على نمط الفيديو.

٥. **تحديد وتنظيم استراتيجية المحتوى؛** وقد تم تنظيم عرض المحتوى بأسلوب التتابع الهرمي؛ ليتم عرض المحتوى كما يلي: مفهوم ثم العناصر الخاصة بالمفهوم ومن ثم العناصر الفرعية، وكل مفهوم يعتمد على المفهوم الذي يسبقه.

٦. **تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم وأساليبهما؛** تم الاعتماد على أسلوب التعلم الفردي إذ يتحكم المتعلم في هذه البيئة أثناء التعلم او قبل المجيد للقاعه الدراسية، واثناء التعلم داخل القاعة يتم عمل مشاركات جماعية في تنفيذ الأنشطة والمهما المقترحة وفقا لمنهج اكتشف الذي يعتمد على التشارك والتعاون في ممارسة الاعمال.

٧. **كتابة السيناريوهات وتصميم المحتوي؛** وقد تم وضع المحتوي داخل جدول تفصلي متضمن اليات عرض الشاشة الخاصة بالفيديو ها المصممة (مسلسل–اسم الشاشة–الصورة–الصوت – النص–الحدث – المرحلة–التفاعل)

٨. **تحديد التفاعل في مواد المعالجة التجريبية:** تضمنت بيئة التفاعل اعداد أنماط للتفاعل ارتكزت حول تفاعل الاطفال مع المكونات والتنقل داخل الحدث في الفيديو المعروض، وتفاعل الاطفال مع واجهة البيئة المصممة، بالإضافة إلى تفاعل الاطفال مع المعلم من

خلال أداء المهام والاستفسار عن أي معلومات حول المحتوى، التعليمي وكيفية تنفيذ المهمات.

٩. **تحديد التغذية الراجعة:** تم تصميم التغذية الراجعة؛ لمتابعة ومراقبة مشاهدات الأطفال قبل واثناء وبعد، شجعهم على إكمال مشاهدة المقطع والإجابة على السؤال في نهاية كل مقطع فيديو، وذلك أيضاً من خلال التعليقات عبر البيئة ومن ثم إرسال التعليقات من المعلمة إلى الأطفال من خلال الإجابة على أسئلتهم أو توضيح بعض المفاهيم.

١٠. **تحديد أدوات القياس:** وسوف يتم ذلك بالعرض التفصيلي لجميع الأدوات من خلال الجزء الخاص ببناء أدوات القياس.

الثالثة: مرحلة التطوير: وبعد الانتهاء من كتابة السيناريو وتصميم المحتوى، تم التطوير والإنتاج الفعلي للبيئة التفاعلية المعتمدة على أسلوب الشخصية الكرتونية. كما حددت الباحثان التي سيتم استخدامها لتطوير البيئة. وقد مرت هذه المرحلة بالإجراءات التالية:

١. **إنتاج المحتوى:** في هذه المرحلة تم إنتاج المهمات التعليمية وطباعتها في صفحات ورقية وفقا لنمط السناريو المعد، روعي في هذه طباعة صور – والنص المستخدم – والمؤثرات – وتجميع وربط مقاطع الفيديو وفقا للنمط المستخدم.

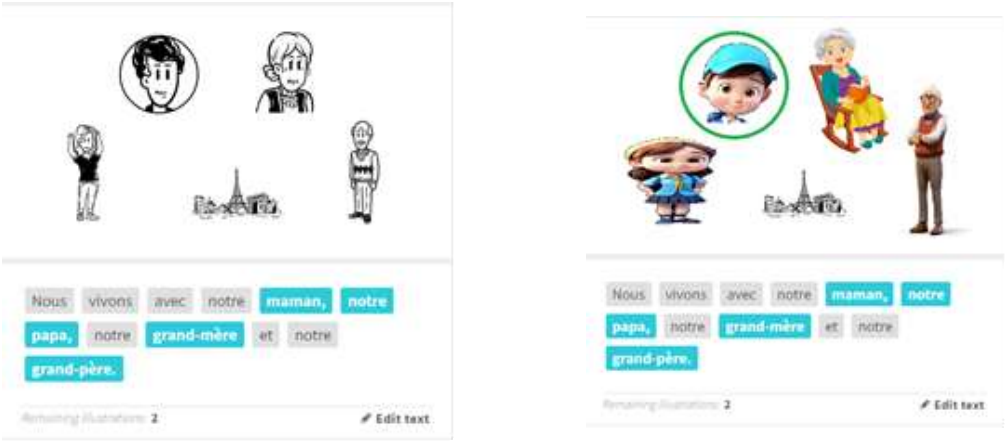
٢. **إنتاج المحتوى الخاص بمقاطع الفيديو الكرتوني:** وقد تم الاستعداد بإنتاج كائنات الفيديو وفقا للأشكال المحددة بالاستعانة بمصمم محترف، لديه مهارة في معالجة الصور باستخدام برنامج ادوبي فوتوشوب، وبرنامج (ادوبي Premiere) لعمل مونتاج لمقاطع الفيديو وتجهيزها، وبرنامج تسجيل الشاشة (ستريم) وذلك لتسجيل المحتوى ، وبرنامج (معالج النصوصص ورد ٢٠١٦) لكتابة النصوص.

٣. **تطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل (واقعي/ خيالي) بعرض شخصية كرتونية: وتم في هذه المرحلة إنتاج مقاطع الفيديو وفقا للخطوات التالية:**

– الخطوة ١: استخدم صانع رسوم متحركة قويًا؛ الهدف من إنشاء فيديو رسوم متحركة (واقعي / خيالي) بالاعتماد على الشخصية الكرتونية في تصميم الفيديو، تم الاعتماد على أداة Moovly لإنشاء فيديو رسوم متحركة تعتمد بالكامل على السحابة وبعد الانشاء تم وضعها داخل البيئة التفاعلية. وتوجد العديد من المكتبات الرسومية الفريدة ويتضمن أكثر من مليون صورة وصوت وفيديو مجاني يمكنك استخدامها في الرسوم المتحركة الخاصة بك، وهو ما يتوافق مع محتوي منهج اكتشف وكذلك أمكن استيراد الصور والرسوم الغير مضافة.

شكل (٢) اعداد الموضوع والمقدمة للفيديو

– الخطوة ٢: اختيار قالبًا للفيديو بنمط (واقعي/ خيالي) بشخصية كرتونية: تم اختيار المقاطع حسب المحتوي المختار بمنهج اكتشف باللغة الفرنسية، وضعها في تسلسل، وتعديل محتواها لتناسب مع الهدف تم تضمين ذلك: الألوان، الرسوم التوضيحية، النص، الأصوات، الموسيقى، الحجم، التوقيت، تأثيرات الرسوم المتحركة



شكل (٣) اعداد نمطي الشخصية الفيديو الكرتوني (الألوان، الرسوم التوضيحية، النص، الأصوات، الموسيقى، الحجم، التوقيت، تأثيرات الرسوم المتحركة)

–الخطوة ٣: تحريك ومزامنة؛ كما تظهر لقطة الشاشة أعلاه، فإن واجهة أداة التطبيق المستخدم بسيطة وبديهية، وهي تتيح إسقاط أي شيء على المسرح، فإنه يظهر أيضًا في المخطط الزمني أدناه، وامكن بسهولة تغيير مظهر الكائن الخاص أو تقصيره أو تطويله، حتى تم التمكن من تحديد متى يظهر أو يختفي في الفيديو الخاص بالمحتوي الخاص باللغة الفرنسية، وبهذه الطريقة تم مزامنة الكائنات مع بعضها البعض أو مع الصوت أو الموسيقى أو الصوت؛ وكيفية ظهورها، وكيفية تحركها، أو تدويرها، أو تغيير حجمها، وكيف تختفي. ، وتأثيرات الرسوم المتحركة لكل كائن تستخدمه: الطيران، والتلاشي، والارتداد، والمسح، والإسفين، والبوب، والشريحة، والتدفق، والتحرك، والتكبير/التصغير والشكل يوضح اثناء اعدد الفيديو.

شكل (٤) اعداد الشخصيات الكرتونية بنمطي (الواقعي/ الخيالي)

–الخطوة ٤: اضافة مقطعًا موسيقيًا أو تعليقًا صوتيًا: دعم البرنامج المستخدم المسار الصوتي المصاحب للفيديو بنمط الشخصية بما يتوافق مع العرض المقدم.

–الخطوة ٥: بعد إضافة المحتوي يتم نشر ومشاركة وتنزيل الفيديو: بمجرد ان تم الانتهاء من انتاج الفيديوهات وفقا للأنماط المحددة تم نشرة على البيئة المصممة لعرض محتوي الفيديو بنمط الشخصية

٤. تطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل لرفع (واقعي/ خيالي) بعرض شخصية كرتونية والمهام والأنشطة:

- تطوير بيئة تفاعلية: وتم ذلك بتصميم تطبيق حتى يسهل الطلاب التعامل معه وتحميل الفيديوهات تم تحميله على هواتف اوليا الأمور لطلاب للحصول ورفعه والشكل يمثل الواجهة المصممة:

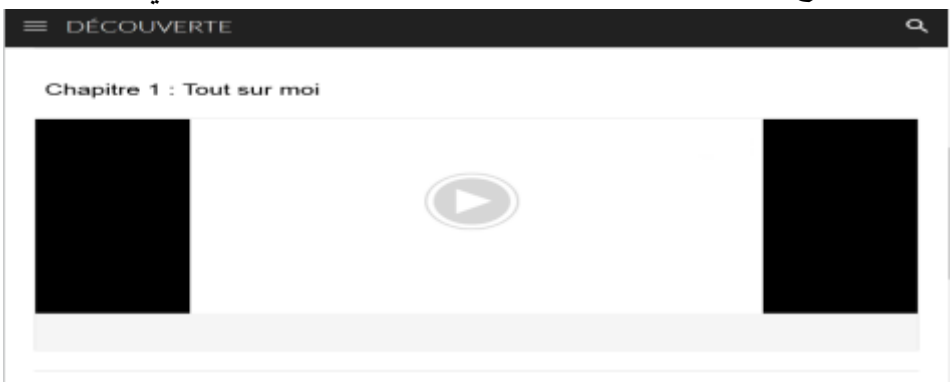
شكل(٥) البيئة المطورة لرفع تصميمات الفيديو بالشخصية الكرتونية

- تم تصميم قائمة تتضمن المحتوي المقدم في منهج اكتشف باللغة الفرنسية حتى يتوافق مع المفاهيم الخاصة باللغة الفرنسية ويتناسب المحتوي مع مهارات التفكير البصري التي تتطلب من الأطفال الوصف والتحليل والتفسير حيث ان من مهام المنهج اتاحه ذلك للأطفال والقائمة في التطبيق توضح ذلك

شكل (٦) قائمة المحتوي في البيئة المطورة للأطفال

- تم تقسيم شاشة المحتوي وفقا لأنماط الشخصية الكرتونية حيث يتاح لأطفال كل مجموعه الدخول حسب المجموعة المحددة ويمكن الاطلاع على محتوي الوحدة:

- تم تحميل مقاطع الفيديو التي تم إنتاجها إلى منصة: بعد ان تم تصميم الفيديوهات وتحديدها في المراحل السابقة تم رفعها على المنصة المحددة وهو التطبيق ليكون متاح للأطفال الاطلاع عليها من خلال الضغط على علامة الفيديو الظاهرة في نافذة التطبيق:



شكل (٧) الشخصية الكرتونية شكل عرض الفيديو في البيئة التفاعلية

- وبعد ان يتم الضغط على الفيديو المخصص للطفل يظهر نمط متحرك بأشكال الشخصية الكرتونية توضح المعنى النصي والذى يتيح للأطفال القدرة على اتقان المفاهيم الفرنسية، وكذلك ارتباط العرض بالتفكير البصري:

شكل (٨) الشخصية الكرتونية شكل عرض الشخصيات في البيئة التفاعلية

٥. **التقويم المبدئي لبيئات التفاعل:** تضمنت هذه المرحلة عرض المعالجات التجريبية التي تم انتاجها وفقا للمراحل السابقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لتأكيد إمكانية الاعتماد عليها في تنفيذ نمط عرض الشخصية الكرتونية، وعلى ضوء نتائج التقويم النهائي، اتضح اتفاق المحكمين على أن البيئة المصممة مناسبه وفقا للمعايير الموضحة ومواد المعالجة التجريبية مناسبة وصالحة للتطبيق، وتحقق أهداف البحث، وبذلك تكون البيئات في شكلها النهائي جاهزة للتجريب ميدانيًّا على الاطفال عينة البحث.

٦. **الإخراج النهائي للتطبيقات التعليمية القائمة على نمط الشخصية الكرتونية:** بعد الانتهاء من عمليات التقويم وتعديل البيئة في ضوء توجيهات وآراء المحكمين، تم إعداد البيئة واخرجها في شكلها النهائي تمهيدًا لتجهيزها للعرض والاستخدام الفعلي على عينة البحث.

الرابعة: مرحلة التنفيذ: وقد تضمنت هذه المرحلة الإجراءات التالية:

١. تحميل البيئة التعليمية على الأجهزة الذكية الهاتف واللوحية: حسب ما هو متاح للطالب وولى الامر وكل جهاز يحمل البيئة الخاصة بإحدى المعالجات التجريبية (واقعي/ خيالي).

٢. الاستخدام الفعلي للتطبيقات التعليمية: وذلك بالتمهيد للأطفال وجلسات مع اوليا الأمور للاهتمام بما هو مقدم للطفل على يساعده على اتقان المحتوي الذي يساعد في تحقيق المفاهيم الخاصة باللغة الفرنسية وتحقيقيا لمنهج اكتشف الذى يتوافق مع عمليات الشرح والتفسير والوصف التي تمثل مهارات التفكير البصري.

٣. تم تطبيق تجربة البحث وفقاً للخطوات التالية:

- اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية مقصودة من طفال مدراس اللغات الفرنسية التجريبية بمدينة المنصورة

١. بعقد لقاء فعلي مع جميع اوليا الأمور للفئة المستهدفة قبل البدء في التعامل مع بيئات التفاعل المطورة وفقا لأنماط الشخصية الكرتونية، وكذلك لقاء تمهيدي للأطفال لتعليمهم على كيفية الدخول حيث ان اتاحة البيئة كتطبيق على الأجهزة الذكية سهل للأطفال الدخول والتعامل، وزيادة دافعيتهم في الإقبال واكتساب مهاراته.

٢. تطبيق أدوات القياس تطبيقاً قبلياً. وذلك للتاكد من تكافوء مجموعتى البحث قبل تنفيذ التجربة وفقا للنمطي

جدول (٢) تكافؤ مجموعات البحث في التطبيق القبلي

الأداة	المجموعه	N	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
المفاهيم اللغوية	واقعي	١٥	٢.٤٠	٠.٩٩	٣٠	٠.٧٢٩	٠.٤٧٢
	خيالي	١٧	٢.٦٥	٠.٩٣			غير دال
التفكير البصري	واقعي	١٥	٣.١٣	٠.٨٣	٣٠	٠.٩٢٨	٣٦٧.
	خيالي	١٧	٢.٨٨	٠.٧٠			غير دال

يتضح من الجدول ان قيمة (ت) غير داله احصائيا عند مستوي ٠.٠٥ بين المجموعات التجريبية وفقا لنمطي الشخصية الكرتونية (الواقعية–الخيالية) في اختبار المفاهيم الخاصة بتعلم اللغة الفرنسية ومهارات التفكير البصري ، ولذلك سوف يرجع اى تحسن في الأداء الى مادة المعالجة المستخدمة.

٣. تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجربتين عينة البحث المجموعة التجريبية الأولى نمط واقعي تكونت من (١٥) طفلاً من مدارس اللغات الرسمية الفرنسية بالمنصورة ‘المجموعة التجريبية الثانية نمط خيالي تكونت من (١٧) طفلاً من مدارس اللغات الرسمية الفرنسية بالمنصورة.

٤. تنفيذ التجربة في الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ في الفترة من ٢٠٢٣/١٠/١٨ إلى ٢٠٢٣/١٢/١٩.

٥. إتاحة ا لمحتوى في البيئة المصممة للأطفال بمجالاته نمط الشخصية الكرتونية (واقعي – خيالي) على هيئة جلسات تدريبية.

٦. تطبيق أدوات القياس تطبيقياً بعدياً.

الخامسة: مرحلة التقويم: وتضمنت هذه المرحلة الإجراءات التالية:

١. **تقويم جوانب التعلم:** تم تقويم جوانب التعلم المعرفية والمهارية عقب دراسة الطفل للمحتوي المقدم باستخدام البيئة المطورة من خلال اختبار مفاهيم اللغة / اختبار التفكير البصري. وفيما يلى عرضا للأدوات التي الاعتماد عليها في القياس:

أ. الاختبار التحصيلي لقياس الجوانب المعرفية المتضمنة في للمفاهيم اللغوية:

في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، والمحتوى التعليمي لبيئتي التعلم التفاعلية المصممة وفقا لأنماط الشخصية الكرتونية، تم تصميم وبناء اختبار تحصيلي موضوعي؛ لقياس الجوانب المعرفية المتضمنة في للمفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية في منهج اكتشف المقرر على الأطفال في المستوي الثاني الفصل الدراسي الأول، وتم ذلك من خلال:

- **تحديد الهدف من الاختبار**؛ هدف الاختبار التحصيلي قياس مستوى تحصيل الجوانب المعرفية المتضمنة في للمفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية في منهج اكتشف المقرر على الأطفال في المستوي الثاني الفصل الدراسي الأول، وذلك بتطبيقه قبليا وبعديا، ومن ثم تم تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية، تحديدا سلوكيا واضحا يدل على السلوك النهائي.
- **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها**؛ تم تحديد نوع مفردات الاختبار كالتالي: نمط أسئلة أكمل، نمط أسئلة الصواب والخطأ، وتم صياغة المفردات بحيث تغطى جميع الجوانب المعرفية للمفاهيم المطروحة في المحتوي المخصص للطفل وفقا لمنهج الوزارة، وبلغت عدد مفرداته (١٩) موزعه على الموضوعات.
- **صياغة تعليمات الاختبار**؛ تم صياغتها في مقدمة الاختبار وتم عند الصياغة مراعاة أن تكون واضحة ودقيقة ومختصرة ومباشرة ومبسطة وتتناسب مع الطفل في المستوي؛ حتى لا تؤثر على استجابة الطفل وتغير من نتائج الاختبار.
- تقدير الدرجة وطريقة التصحيح: اشتمل الاختبار على (١٩) سؤالا، وتم تقدير درجة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل سؤال من أسئلة الاختبار.
- ضبط الاختبار: للتأكد من صلاحيته للتطبيق تم حساب صدق الاختبار بالاعتماد على صدق المحكمين، فبعد إعداد الصورة الأولية للاختبار تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الفرنسية ورياض الاطفال، وتم عمل التعديلات، وصولا للصورة النهائية للاختبار وقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية للتأكد من ثباته، حيث اشتملت على (١٩) سؤال كما موضح بالجدول التالي :

جدول (٣) توزيع أسئلة الاختبار على الموضوعات والدروس

الموضوع	الدرس	عدد الاسئلة	النسبة المئوية
الأول	Tout sur moi.	٢	%١١
	La présentation de ma classe.	٤	%٢١
	Deux pieds, Quatre pattes.	٣	%١٦
الثاني	Le monde de la nature.	٤	%٢١
	Le monde créé par l'homme.	٦	%٣٢
الإجمالي		١٩	%١٠٠

- ثبات الاختبار حيث تم التأكد من الثبات الداخلي للاختبار التحصيلي بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، وذلك باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية، هذا وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (٠.٨٧٣)، مما يدل على دقة الاختبار في القياس، واتساقه فيما وضع لقياسه يزودنا به من معلومات عن المفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية لدى الاطفال أفراد عينة البحث.

ب. **اختبار قياس مهارات التفكير البصري.**

- تحديد الهدف من الاختبار: تم اعتماد العمليات التي تساعد تحقيق منهج اكتشف في تعليم اللغة الفرنسية كمكونات تشكل مجموع التفكير البصري
- تحديد أسلوب التسجيل: تم استخدام نظام العلامات.
- تحديد العمليات التي يتضمنها الاختبار: تم تحديد العمليات الخاصة باختبار مهارات التفكير البصري لطفل الروضة بما يتوافق مع المنهج المقدم للطفل والذي يحقق الاكتشاف، من خلال الاعتماد على قائمة مهارات، وقراءة وأداء جميع المهارات الخاصة باستخدام التفكير البصري وفقا للعمليات التي يقوم بها الطفل، وفيما يلي تحديد لهذه العمليات
  - التعرف على الشكل ووصفة.
  - تحليل الشكل.
  - ربط العلاقات في الشكل.
  - أدارك وتفسير الغموض.
  - استخلاص المعاني.

- **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها**؛ تم تحديد نوع مفردات الاختبار من نوع أكمل او وصف الحدث او الشكل ويضع الطفل إجابة من خلال وصفة، وتم صياغة المفردات بحيث

تغطى جميع الجوانب المهارية للتفكير البصري المطروحة في المحتوي المخصص وبلغت عدد مفرداته (١٥) موزعه على المهارات.

- تقدير الدرجة وطريقة التصحيح: اشتمل الاختبار على (١٥) سؤالا، وتم تقدير درجة واحدة لكل إجابة صحيحة في ضوء خيارين للأداء، هما: (أدى المهارة–لم يؤد المهارة).
- ضبط الاختبار: للتأكد من صلاحيته للتطبيق تم حساب صدق الاختبار بالاعتماد على صدق المحكمين، فبعد إعداد الصورة الأولية للاختبار تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الفرنسية ورياض الأطفال وعلم النفس، وتم عمل التعديلات، وصولا للصورة النهائية للاختبار، حيث اشتملت على (١٥) سؤال كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٤) توزيع أسئلة الاختبار على المهارات

المهارة	عدد الاسئلة	النسبة المئوية
التعرف على الشكل ووصفة.	٣	%٢٠
تحليل الشكل.	٣	%٢٠
ربط العلاقات في الشكل.	٣	%٢٠
أدارك وتفسير الغموض.	٣	%٢٠
استخلاص المعاني	٣	%٢٠
الإجمالي	١٥	%١٠٠

- ثبات الاختبار حيث تم التأكد من الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمنى قدرة (١٥) يوما وذلك لحساب قيم معامل الارتباط والجدول يوضح التالي:

جدول (٥) قيم معامل الارتباط على المهارات الخاصة باختبار التفكير البصري

المهارة	قيمة معامل الارتباط	مستوي الدلالة
التعرف على الشكل ووصفة.	٠.٨٧٣	%٢٠
تحليل الشكل.	٠.٨٩٥	%٢٠
ربط العلاقات في الشكل.	٠.٧١٦	%٢٠
أدارك وتفسير الغموض.	٠.٨٢٧	%٢٠
استخلاص المعاني	٠.٨٦٢	%٢٠
الإجمالي	٠.٨٤٤	%١٠٠

باستقراء نتائج الجدول يتضح ان قيمة معامل الارتباط على مهارات اختبار التفكير البصر بعد تطبيقه على عينة استطلاعية كانت داله عند مستوي ٠.٠١ وهي قيمة داله إحصائية وتوكد ثبات الاختبار، وقد تم حساب الثبات الداخلي للاختبار بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ،

وذلك باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية، هذا وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (٠.٨٩٦)، مما يدل على دقة الاختبار في القياس، واتساقه فيما وضع لقياسه يزودنا به من معلومات عن مدى تحقيق التفكير البصري لدى الاطفال أفراد عينة البحث. مما يدل على دقة الاختبار في القياس.

المعالجة الإحصائية للنتائج وتحليلها ومناقشتها:

أولا: النتائج الخاصة قياس الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية

لاختبار صحة الفرض الأول:

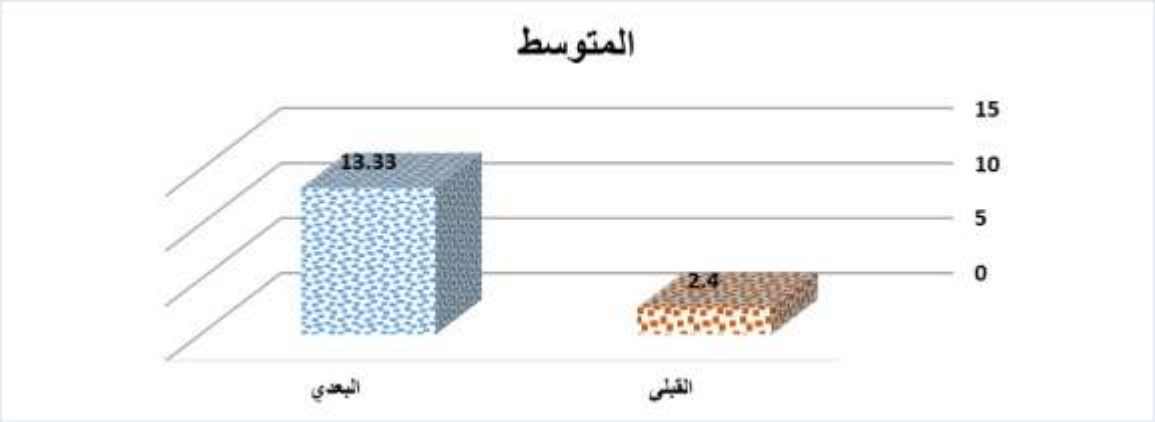
والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي في القياس القبلي والبعدي في اختبار الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية لصالح القياس البعدي".

ولمعرفة الفروق بين أداء الأطفال في القياس القبلي والبعدي تم حساب قيمة المتوسط والانحراف المعياري فى اختبار الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية كما هو وضح بالجدول (٦) .

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية فى اختبار الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية (المجموعة التجريبية الأولى–نمط الواقعي)

المجموعات	القبلي		البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الاختبار	٢.٤٠	٠.٩٩	١٣.٣٣	١.٠٥

باستقراء نتائج الجدول تضح ان متوسط القياسي البعدي للمجموعة التجريبية الأولى من عينة الأطفال التي درست باستخدام الشخصية الكرتونية الواقعية في البيئة التفاعلية اعلى من القياس القبلي، فقد كانت قيمة المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال أفراد المجموعة التجريبية الأولى في اختبار المفاهيم اللغوية بين التطبيق القبلي فقد كانت قيمته (٢.٤٠)، وجاءت قيمة الانحراف المعياري (٠.٩٩)، مقارنة بنتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية التي جاءت قيمة المتوسط الحسابي فيه (١٣.٣٣)، والانحراف المعياري (١.١٦)، وتتمثل درجات الاطفال في التطبيق القبلي والبعدي للإختبار في الشكل **التالي** :



مخطط (٩) متوسط أداء الطلاب في اختبار الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية

ولتاكد من دلالة الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمجموعات المرتبطة بإستخدام الحزمة الإحصائية SPSS for windows (V27) ، لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب الاطفال أفراد المجموعة التجريبية الاولي في اختبار الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية بين التطبيق القبلي والبعدي وكانت النتائج هي موضحة بالجدول (٦) كالتالي:

جدول (٧) نتائج اختبار ويلكوكسون في المفاهيم اللغوية المجموعة التجريبية الأولى

نوع القياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة (قبلى)	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٣١	٠.٠١
	الرتب الموجبة (بعدي)	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
	المفقود	٠				
	المجموع	١٥				

يتضح من الجدول (٧) ان قيمة (Z) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بنمط الشخصية الكرتونية (الواقعية) على اختبار المفاهيم اللغوية، وذلك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وقد كانت نتائج الجدول توضح أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي وهو (صفر)، أما متوسط الرتب في القياس البعدي كان (٨,٠٠) وبلغ مجموع الرتب (١٢٠.٠٠)، وقد كانت قيمة Z كانت (٣,٤٣)، وبذلك تكون دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى في اختبار المفاهيم اللغوية المحققة في اللغة الفرنسية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على صحة الفرض.

لاختبار صحة الفرض الثاني:

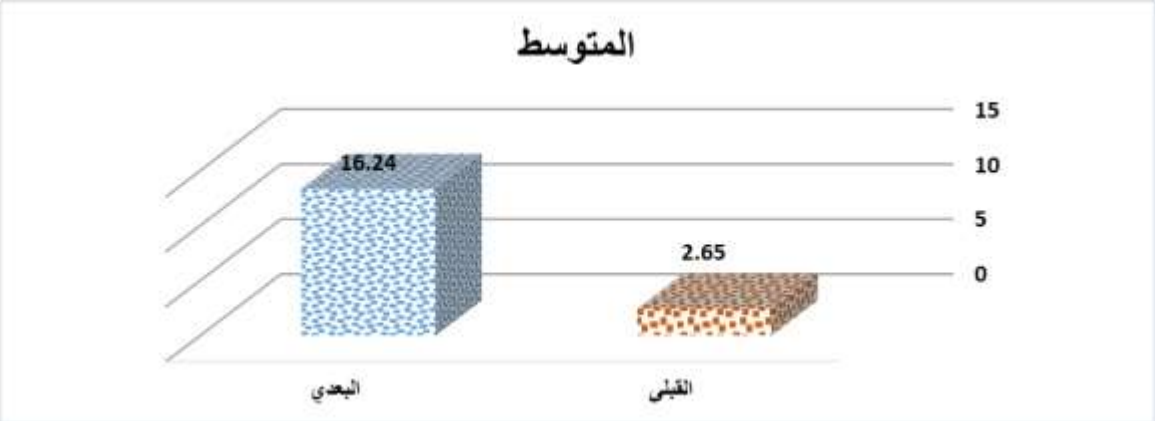
والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياس القبلي والبعدي في اختبار الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية لصالح القياس البعدي".

ولمعرفة الفروق بين أداء الأطفال في القياس القبلي والبعدي تم حساب قيمة المتوسط والانحراف المعياري فى اختبار الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية الجدول (٨)

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية فى اختبار الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية(المجموعة التجريبية الثانية- نمط خيالي).

المجموعات	القبلي		البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الاختبار	٢.٦٥	٠.٩٣	١٦.٢٤	١.٢٠

باستقراء نتائج الجدول تضح ان متوسط القياسي البعدي للمجموعة التجريبية الثانية من عينة الأطفال التي درست باستخدام الشخصية الكرتونية الخيالية في البيئة التفاعلية اعلى من القياس القبلي، فقد كانت قيمة المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال أفراد المجموعة التجريبية الثانية في اختبار المفاهيم اللغوية بين التطبيق القبلي فقد كانت قيمته (٢.٦٥)، وجاءت قيمة الانحراف المعياري (٠.٩٣)، مقارنة بنتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية التي جاءت قيمة المتوسط الحسابي فيه (١٦.٢٤)، والانحراف المعياري (١.٢٠)، وتتمثل درجات الاطفال في التطبيق القبلي والبعدي للإختبار في الشكل **التالي** :



مخطط (١٠) متوسط أداء الطلاب في اختبار الجوانب المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية

ولتاكد من دلالة الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمجموعات المرتبطة بإستخدام الحزمة الإحصائية SPSS for windows (V27) ، لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب الاطفال أفراد المجموعة التجريبية الاولي في اختبار الجوانب

المعرفية المتضمنة في المفاهيم اللغوية بين التطبيق القبلي والبعدي وكانت النتائج هي موضحة بالجدول (٨) **كالتالي:**

جدول (٩) نتائج اختبار ويلكوكسون في المفاهيم اللغوية المجموعة التجريبية الثانية

نوع القياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة (قبلى)	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٣٠	٠.٠١
	الرتب الموجبة (بعدي)	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
	المفقود	٠				
	المجموع	١٥				

يتضح من الجدول (٩) ان قيمة (Z) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط الشخصية الكرتونية (الخيالية) على اختبار المفاهيم اللغوية، وذلك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وقد كانت نتائج الجدول توضح أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي وهو (صفر)، أما متوسط الرتب في القياس البعدي كان (٨,٠٠) وبلغ مجموع الرتب (١٢٠.٠٠)، وقد كانت قيمة Z كانت (٣,٤٣٠)، وبذلك تكون دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار المفاهيم اللغوية المحققة في اللغة الفرنسية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على صحة الفرض.

لاختبار صحة الفرض الثالث:

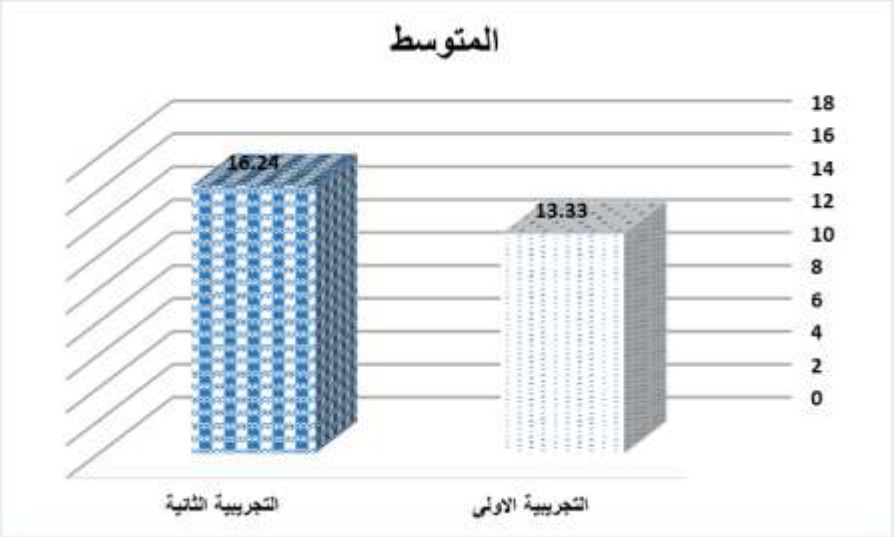
والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الاطفال أفراد المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي في اختبار الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية يرجع إلى أثر اختلاف نمط الشخصية الكرتونية (واقعي/ خيالي)".

ولمعرفة الفروق بين أداء الأطفال في القياس القبلي والبعدي تم حساب قيمة المتوسط والانحراف المعياري في اختبار الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية كما هو موضح بالجدول (١٠).

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية في اختبار الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	١٥	١٣.٣٣	١.٠٥
التجريبية الثانية	١٧	١٦.٢٤	١.٢٠

باستقراء نتائج الجدول تضح ان متوسط القياسي البعدي للمجموعتين التجريبيتين من عينة الأطفال التي درست باستخدام الشخصية الكرتونية الواقعية/ الخيالية في البيئة التفاعلية كان اعلى من القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام الشخصية الكرتونية (الخيالية)، فقد كانت قيمة المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال أفراد المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي في اختبار الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية بين التطبيق المجموعة التجريبية الاولى فقد كانت قيمته (١٣,٣٣)، وجاءت قيمة الانحراف المعياري (١.٠٥)، مقارنة بنتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية التي جاءت قيمة المتوسط الحسابي فيه (١٦.٢٤)، والانحراف المعياري (١.٢٠)، وتتمثل درجات الاطفال في التطبيقين للإختبار في الشكل **التالي :**



مخطط (١١) متوسط أداء الاطفال في اختبار الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية للمجموعتين

ولتأكد من دلالة الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار مان ويتنيMann Whitney بإستخدام الحزمة الإحصائية SPSS for windows (V27) ، لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب الاطفال أفراد المجموعتين التجريبيتين في اختبار الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية بين في التطبيقين وكانت النتائج هي موضحة بالجدول (١١) كالتالي:

جدول (١١) نتائج اختبار مان ويتنيMann Whitney في الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي

نوع القياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوي الدلالة	حجم التأثير
الدرجة الكلية	التجريبية الاولى	١٥	٨.٤٠	١٢٦.٠٠	٦.٠٠	١٢٦.٠٠	٤.٦٥	٠.٠١	كبير
	التجريبية الثانية	١٧	٢٣.٦٥	٤٠٢.٠٠					

يتضح من الجدول (١١) ان قيمة (Z,W,U) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية على اختبار المفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط الشخصية الكرتونية (الخيالية) في البيئة التفاعلية المطورة ، وهذا يؤكد النتائج التي توصل إليها حيث بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية الاولى (٨.٤٠) ومجموع الرتب (٨.٤٠)، و بينما بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط الشخصية الكرتونية (الخيالية) في البيئة التفاعلية المطورة (٣.٦٥) ومجموع الرتب (٤٠٢.٠٠) وبلغت قيمة (U,6.00) بينما بلغت قيمة (W,126.00) ، وبينما بلغت قيمة (Z,4.65) وبلغت قيمة الدلالة دالة عند مستوى (٠,٠١) ونجد أن هناك تطابقاً بين هذه القيمة في الفروق بين المتوسطات ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية يرجع إلى أثر نمط الشخصية الكرتونية(خيالي). كما تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل على المهارة وذلك بحساب حجم التأثير (Eta carré η2) باستخدام معادلة معامل الارتباط الثنائي والتى تنص على :

$$\eta^2 = \frac{Z^2}{n}$$

Effect size	Small	Medium	Large	Range
η2	0.01 : < 0.06	0.06 : < 0.14	≥ 0.14	[0,1]

من خلال المعادلة السابقة تم حساب حجم التأثير (Eta carré η2) باستخدام معادلة معامل الارتباط الثنائي لحساب تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابع وبحساب ذلك اتضح ان قيمة حجم التأثير هي (٠.٩٥٣) وهي كبير تدل على تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع للمجموعة التجريبية الثانية وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Hopkins & Weisberg, 2017) يمكن أن يكون الخيال مفيدًا للتعلم في بعض السياقات ولكنه ضار في سياقات أخرى من ناحية، قد توجه الأحداث الخيالية انتباه الأطفال بشكل أفضل إلى محتوى القصة لأنها غير عادية ودراسة (Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, & McCandliss, 2014) وأن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يتعلمون الكلمات الجديدة بشكل أفضل عندما يتم تقديمها ضمن قصة خيالية مقابل قصة أكثر واقعية ، ويرجع ذلك من نتائج حول تعليم اللغة الفرنسية لطفل الروضة باستخدام بيئة تفاعلية بنمط الشخصية الكرتونية يمكننا أن نؤكد أن هذا التعليم قد ساهم بدرجة كبيرة في تحقيق خبرات ومخرجات التعلم المرغوبة نظرا لما يتميز به هذا النوع من التعليم من حيث أنه :

- يوفر ثقافة جديدة هي " الشخصية الكرتونية " التي تركز على معالجة المعرفة الخاصة بالمفاهيم اللغوية ويكون الطفل فيها هو محور عملية التعليم.

- ساعد في إتاحة الفرصة للأطفال لإدارة تعلمه بنفسه.
- يسهم في تنمية المفاهيم وإثراء عملية التعلم.
- ساعد الاطفال على التعلم في أي وقت وأي زمان وفقاً لقدرته على التعلم والاستيعاب نظرا لإتاحة المحتوي في يد الطفل.
- تنوع مصادر التعلم المختلفة الخاصة بتنفيذ الأنشطة وفقا للأنماط المستخدمة.

ثانيا: قياس الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري

لاختبار صحة الفرض الرابع:

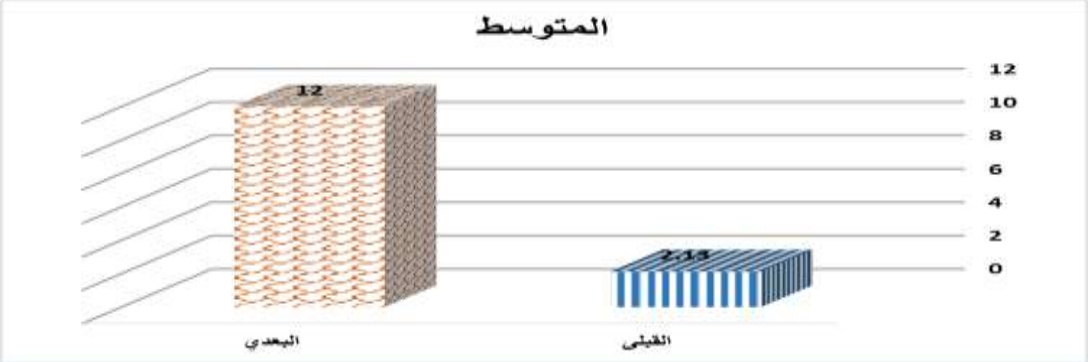
والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الاولي في القياس القبلي والبعدي في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري لصالح القياس البعدي.

ولمعرفة الفروق بين أداء الأطفال في القياس القبلي والبعدي تم حساب قيمة المتوسط والانحراف المعياري فى اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري الجدول (١٢)

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري(المجموعة التجريبية الأولى- نمط الواقعي)

المجموعات	القبلي		البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الاختبار	٣.١٣	٠.٨٣	١٢.٠٠	١.٢٠

باستقراء نتائج الجدول تضح ان متوسط القياسي البعدي للمجموعة التجريبية الأولى من عينة الأطفال التي درست باستخدام الشخصية الكرتونية الواقعية في البيئة التفاعلية اعلى من القياس القبلي، فقد كانت قيمة المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال أفراد المجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارات التفكير البصري بين التطبيق القبلي فقد كانت قيمته (٣.١٣)، وجاءت قيمة الانحراف المعياري (٠.٨٣)، مقارنة بنتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية التي جاءت قيمة المتوسط الحسابي فيه (١٢.٠٠)، والانحراف المعياري (١.٢٠)، وتتمثل درجات الاطفال في التطبيق القبلي والبعدي للإختبار في الشكل **التالي**:



مخطط (١٢) متوسط أداء الطلاب في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري

ولتاكد من دلالة الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمجموعات المرتبطة بإستخدام الحزمة الإحصائية SPSS for windows (V27) ، لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب الاطفال أفراد المجموعة التجريبية الاولي في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري بين التطبيق القبلي والبعدي وكانت النتائج هي موضحة بالجدول (١٣) **كالتالي:**

جدول (١٣) نتائج اختبار ويلكوكسون في مهارات التفكير البصري المجموعة التجريبية الأولى

نوع القياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة (قبلى)	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٦٥٤	٠.٠١
	الرتب الموجبة (بعدي)	١٧	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
	المفقود	٠				
	المجموع	١٧				

يتضح من الجدول (١٣) ان قيمة (Z) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بنمط الشخصية الكرتونية (الواقعية) على اختبار مهارات التفكير البصري، وذلك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وقد كانت نتائج الجدول توضح أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي وهو (صفر)، أما متوسط الرتب في القياس البعدي كان (٨,٠٠) وبلغ مجموع الرتب (١٢٠.٠٠)، وقد كانت قيمة Z كانت (٣,٦٥٤)، وبذلك تكون دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارات التفكير البصري المحققة في اللغة الفرنسية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على صحة الفرض.

لاختبار صحة الفرض الخامس:

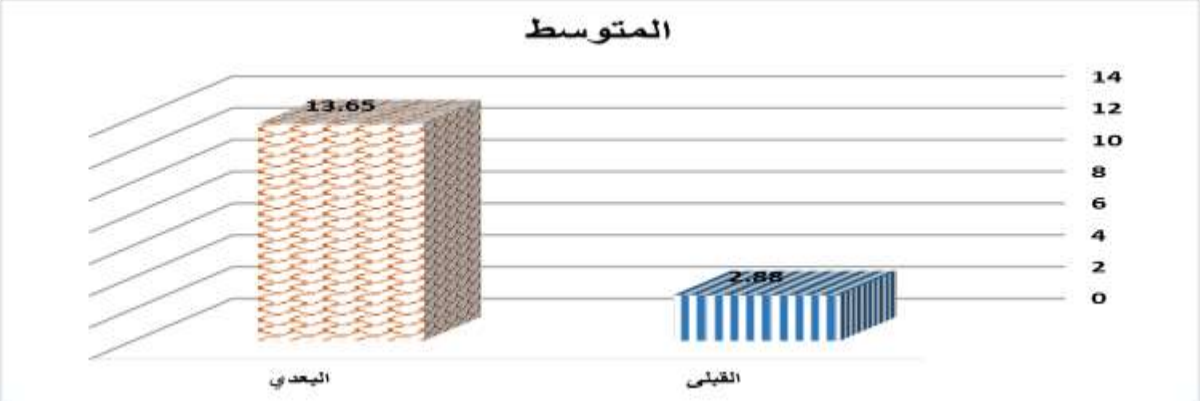
والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اطفال المجموعة التجريبية الثانية في القياس القبلي والبعدي في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري لصالح القياس البعدي.

ولمعرفة الفروق بين أداء الأطفال في القياس القبلي والبعدي تم حساب قيمة المتوسط والانحراف المعياري فى اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري كما هو موضح بالجدول (١٤) .

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية فى اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري(المجموعة التجريبية الثانية– نمط خيالي)

المجموعات	القبلي		البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الاختبار	٢.٨٨	٠.٧٠	١٣.٦٥	٠.٩٣

باستقراء نتائج الجدول تضح ان متوسط القياسي البعدي للمجموعة التجريبية الثانية من عينة الأطفال التي درست باستخدام الشخصية الكرتونية الخيالية في البيئة التفاعلية اعلى من القياس القبلي، فقد كانت قيمة المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال أفراد المجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارات التفكير البصري بين التطبيق القبلي فقد كانت قيمته (٢.٨٨)، وجاءت قيمة الانحراف المعياري (٠.٧٠)، مقارنة بنتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية التي جاءت قيمة المتوسط الحسابي فيه (١٣.٦٥)، والانحراف المعياري (٠.٩٣)، وتتمثل درجات الاطفال في التطبيق القبلي والبعدي للإختبار في الشكل **التالي**:



مخطط (١٣) متوسط أداء الطلاب في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري

ولتاكد من دلالة الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمجموعات المرتبطة بإستخدام الحزمة الإحصائية SPSS for windows (V27) ، لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب الاطفال أفراد المجموعة التجريبية الاولي في اختبار الجانب

المهارى لمهارات التفكير البصري بين التطبيق القبلي والبعدي وكانت النتائج هي موضحة بالجدول (١٤) كالتالي:

جدول (١٥) نتائج اختبار ويلكوكسون في مهارات التفكير البصري المجموعة التجريبية الثانية

نوع القياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة (قبلى)	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٣٠	٠.٠١
	الرتب الموجبة (بعدي)	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
	المفقود	٠				
	المجموع	١٥				

يتضح من الجدول (١٥) ان قيمة (Z) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط الشخصية الكرتونية (الخيالية) على اختبار مهارات التفكير البصري، وذلك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وقد كانت نتائج الجدول توضح أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي وهو (صفر)، أما متوسط الرتب في القياس البعدي كان (٨,٠٠) وبلغ مجموع الرتب (١٢٠.٠٠)، وقد كانت قيمة Z كانت (٣,٤٣٠)، وبذلك تكون دالة إحصائياً وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارات التفكير البصري المحققة في اللغة الفرنسية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على صحة الفرض.

لاختبار صحة الفرض السادس:

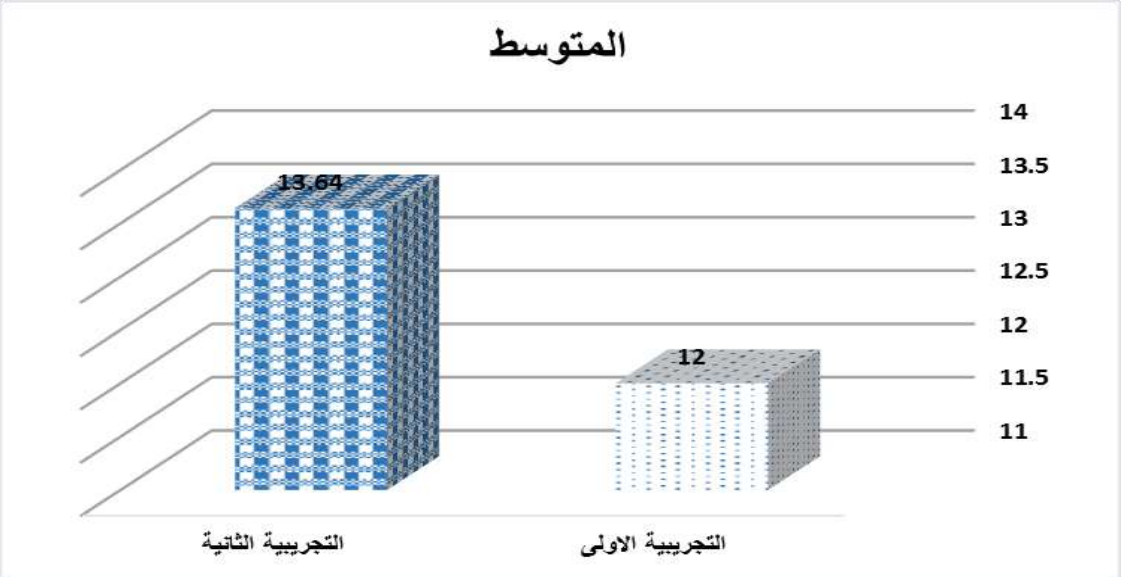
والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري يرجع إلى أثر اختلاف نمط الشخصية الكرتونية (واقعي/ خيالي).

ولمعرفة الفروق بين أداء الأطفال في القياس القبلي والبعدي تم حساب قيمة المتوسط والانحراف المعياري فى اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري كما هو موضح بالجدول (١٦) .

جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية فى اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	١٥	١٢.٠٠	١.٢٠
التجريبية الثانية	١٧	١٣.٦٥	٠.٩٣

باستقراء نتائج الجدول تضح ان متوسط القياسي البعدي للمجموعتين التجريبيتين من عينة الأطفال التي درست باستخدام الشخصية الكرتونية الواقعية/ الخيالية في البيئة التفاعلية كان لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام الشخصية الكرتونية (الخيالية)، فقد كانت قيمة المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال أفراد المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي في اختبار الجانب المعرفي للمفاهيم اللغوية بين التطبيق المجموعة التجريبية الاولى فقد كانت قيمته (١٢,٠٠)، وجاءت قيمة الانحراف المعياري (١.٢٠)، مقارنة بنتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية التي جاءت قيمة المتوسط الحسابي فيه (١٣.٦٥)، والانحراف المعياري (٠.٩٣)، وتتمثل درجات الاطفال في التطبيقين للإختبار في الشكل **التالي :**



مخطط (١٤) متوسط أداء الاطفال في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري

ولتأكد من دلالة الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار مان ويتنيMann Whitney بإستخدام الحزمة الإحصائية SPSS for windows (V27) ، لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب الاطفال أفراد المجموعتين التجريبيتين في اختبار الجانب المهارى لمهارات التفكير البصري بين فى التطبيقين وكانت النتائج هي موضحة بالجدول (١٧) **كالتالي:**

جدول (١٧) نتائج اختبار مان ويتنيMann Whitney في مهارات التفكير البصري المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي

نوع القياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية	التجريبية الاولى	١٥	١٠.٤٧	١٥٧.٠٠	٣٧.٠٠	١٥٧.٠٠	٣.٥١	٠.٠١
	التجريبية الثانية	١٧	٢١.٨٢	٣٧١.٠٠				

يتضح من الجدول (١٧) ان قيمة (Z,W,U) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية

على اختبار المفاهيم اللغوية في اللغة الفرنسية لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط الشخصية الكرتونية (الخيالية) في البيئة التفاعلية المطورة ، وهذا يؤكد النتائج التي توصل إليها حيث بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية الاولى (١٠.٤٧) ومجموع الرتب (١٥٧.٠٠)، و بينما بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط الشخصية الكرتونية (الخيالية) في البيئة التفاعلية المطورة (٢١.٨٢) ومجموعة الرتب (٣٧١.٠٠) وبلغت قيمة (U,37.00) بينما بلغت قيمة (W,157.00) ، وبينما بلغت قيمة (Z,3.51) وبلغت قيمة الدلالة دالة عند مستوى (٠,٠١) ونجد أن هناك تطابقاً بين هذه القيمة في الفروق بين المتوسطات ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية يرجع إلى أثر اختلاف نمط الشخصية الكرتونية(خيالي). كما تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل على المهارة وذلك بحساب حجم التأثير (Eta carré η2)باستخدام معادلة معامل الارتباط الثنائي والتى تنص على :

$$\eta^2 = \frac{Z^2}{n}$$

Effect size	Small	Medium	Large	Range
η2	0.01 : < 0.06	0.06 : < 0.14	≥ 0.14	[0,1]

من خلال المعادلة السابقة تم حساب حجم التأثير (Eta carré η2) باستخدام معادلة معامل الارتباط الثنائي لحساب تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابع وبحساب ذلك اتضح ان قيمة حجم التأثير هي (٠.٧٠٩) وهي كبير تدل على تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع للمجموعة التجريبية الثانية كما تتفق مع نتائج دراسة .(Weisberg et al.,2015) وتظهر دراسات أخرى فوائد محدودة للخيال فى تكوين العامل البصري ، ودراسة (Richert & Schlesinger, 2017) ينقل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ إلى ٦ سنوات حلول حل المشكلات بشكل أفضل عندما تحتوي العنصر البصري على مستويات معتدلة من الخيال ، ودراسة (Mandapuram, 2022) التي أكدت على أنه يمكن أن تشكل المؤثرات البصرية في الصور المتحركة رابطًا لا يصدق بين الخيال والواقع وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج حول تعليم اللغة الفرنسية لطفل الروضة باستخدام بيئة تفاعلية بنمط الشخصية الكرتونية يمكننا أن نؤكد أن هذا التعليم قد ساهم بدرجة كبيرة في تحقيق خبرات ومخرجات التعلم المرغوبة نظرا لما يتميز به هذا النوع من التعليم وتكوين المهارات البصرية من حيث أنه:

- يعتمد على تقديم المحتوى العلمي في هيئة نصوص تحريرية، وصور ثابتة، ومتحركة، ولقطات فيديو، ورسومات، ومخططات، ويكون في هيئة مقرر إلكتروني وفقا لشكل الشخصية مما يزد من العنصر البصري والذي توافق مع محتوي المهارات المقدم في منهج اكتشف باللغة الفرنسية.

- تنوع المحتوي وفقا لأنماط الشخصية في البيئة التفاعلية كان مصدر شائع الاستخدام ومحترم لمعايير القراءة والكتابة البصرية، ومكان بداية جيد لأولئك الذين قد يكونون جددًا في ممارسات التفكير البصري.
- طبيعة اللغة وما تتطلب من تنمية القدرة على التخيل باستخدام تكنولوجيا الوسائط والفيديو كان لها أثر في تحقيق الطفل لمهارات التفكير البصري.

توصيات البحث:

بناءا على ما تقدم من المضامين التربوية لبحث الحالي، يوصي بما يلي:

١. ضرورة الاهتمام بتأسيس نظرية للتعلم عبر الأنظمة الالكترونية لمشاهدة الأفلام الكرتونية تحدد أسس ومبادئ الممارسة الفعالة لهذا النوع من التعلم لطفل الروضة.
٢. الاستفادة من أنماط الشخصية الكرتونية في تحقيق منهج اكتشف لطفل الروضة بلغات اخري.
٣. الاعتماد على نموذج ADDIEلتصميم التعليم في تصميم المحتوي الرقمي لطفل الروضة بما يحقق إجراءات مدخل النظم.
٤. ضرورة أن يتسم تصميم البيئة التفاعلية بالفاعلية وفقا لمعايير بصرية محددة لتحقيق المتعة للطفل مما يدفعه نحو مزيد من التعلم.

بحوث مستقبلية:

بناءً ا على نتائج البحث يمكن اقتراح مجموعة من البحوث المستقبلية:

- إجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي في اللغة الإنجليزية والعربية في منهج اكتشف.
- إجراء دراسات مشابهة تراعي تنمية مهارات التفكير العليا لدى طفل الروضة وفقا لمهارات منهج ٢٠٠.

قائمة المراجع:

أولا : المراجع العربية:

١. أحمد حاتم سعيد عبدالمنعم ، و ياسر محمود فوزي (٢٠١٠). الخيال والتفكير البصري كأساس لبناء تعلم بصري قائم على الجمع بين الواقع والصورة الممثلة له. *المجلة العلمية لجمعية إمسيا التربية عن طريق الفن*، ع١ ، ١٧٤ – ٢٣٢.
٢. أسمى نوري صالح الراوي (٢٠١٦). دور برامج الإطفال في القنوات الفضائية العربية المتخصصة في تثقيف الطفل، دار عيلاء، عمان.
٣. آيات فوزي أحمد غزالة (٢٠٢٠). أثر اختلاف نمطي العرض "خطي وهرمي" في الأقصوصة الرقمية التفاعلية على تنمية مهارات التفكير البصري: دراسة ميدانية على

أطفال الروضة بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج٤، ع١٥ ، ٣٩ – ٦٢.

٤. جمال الدين عبد الهادي (٢٠٠٣). تقويم كراسة التدريبات والأنشطة لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء أساليب الاتصال البصرية وعمليات العلم الأساسية .*المجلة المصرية للتربية العلمية*، مج ٦، ع ٢ ، ١ – ٣٧.

٥. جيهان محمود (٢٠١١). فاعلية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مفاهيم ومهارات نظرية الفوضى وتنمية التفكير البصري و الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات. رسالة دكتوراه، كليه التربية، جامعه قناة السويس./

٦. حسن شحاتة (١٩٩٤). أدب الطفل العربي، ط٢، دراسات وبحوث الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٧. دينا العشى (٢٠١٣). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المبادئ العلمية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف السادس الأساي في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

٨. رمضان مسعد بدوي (٢٠٠٨) . تضمين التفكير الرياضي في الرياضيات في برامج الرياضيات المدرسية. عمان: دار الفكر العربي.

٩. زيد الهويدي (٢٠١٦). الإبداع: ماهيته – اكتشافه – تنميته. القاهرة ، دار الكتاب الجامعي،

١٠. زينب مهية و لدمية عابدي (٢٠١٧). الطفل والرسوم المتحركة عبر اليوتيوب بين الاستخدام والتأثير. مجلة الرسالة للدراسات و البحوث الإنسانية، مج. ١، ع. ٤، ص ص. ١٥٧-١٧٤.

١١. سماح يوسف محمد. (٢٠٢٢). التفاعل بين نمط الشخصية االفتراضية وألسلوب المعرفي داخل بيئة تعلم إلكترونية وأثره في تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل الروضة .*مجلة دراسات تربوية واجتماعية*،كلية التربية ، جامعة حلوان ، ج ٢٨، ٩١:١٤٠.

١٢. سعدية مقاط (٢٠٠٧). أثر برنامج مقترح في التعلم البنائي على التحصيل. وتنمية التفكير في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة.

١٣. سميحة عليوات(٢٠١٨). الرسوم المتحركة على شخصية الطفل وسلوكه. مجلة التواصل، مج٢٤، ع٥٣، ٢٧ – ٣٧

١٤. طارق عبد الرؤوف، عامر، وإيهاب عيسى المصري (٢٠١٦). التفكير البصري. مفهومه – مهاراته إستراتيجيته القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر.
١٥. علي ساحي ، أمال كزيز (٢٠١٩). تأثير الإنترنت على التواصل بين الأسرة والطفل: أفلام الكرتون المشاهدة عبر اليوتيوب أنموذجا: دراسة ميدانية على عينة من الأسر بولاية بسكرة. مجلة التمكين الاجتماعي، مج١، ع١ ، ٩٦ – ١٠٩.
١٦. غادة محمود إبراهيم عوف (٢٠١٧). دراسة تحليلية عن تأثير الرسوم المتحركة على طفل الروضة إيجابيا وسلبيا، كلية التربية جامعة المجمعة، السعودية.
١٧. الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩). المقررات الإلكترونية تصميمها وإنتاجها ونشرها. القاهرة: عالم الكتب. محمد بن عايض محمد القحطاني (٢٠١٠) أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية على كفايات التعلم الإلكتروني لدي مجتمع الممارسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، المناهج وطرق التدريس، تقنيات التعليم جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
١٨. فارغ محمد حسن سليمان ، عبير حسين عوني ، و ناصر بداح سعد السبيعي، أشرف أحمد عبدالعزيز زيدان، (٢٠١٥). أثر تصميمين مختلفين للإبحار في القصة الإلكترونية على تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*.ع ٢٥، ٣٥٧ – ٣٣٣
١٩. فداء محمود الشوبكي. (٢٠١٠) .*أثر توظيف المدخل المنظومى فى تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادى عشر* ، رسالة ماجستير غير منشورة .الجامعة الإسلامية ،غزة.
٢٠. قاموس المورد (١٩٩٤): دار العلم للملايين، بيروت.
٢١. كريمة فتحي. (٢٠٢١). واقع اكتساب المفاهيم اللغوية في ظل المقاربة النصية: مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا. مجلة لغة. كلام، مج٧، ع٣ ، ٥٠٣ – ٥١٢.
٢٢. كريم رأفت محى الدين (٢٠٢٤). الدلالات المفاهيمية للمحتوى التصميمي في مشاهد الرسوم الكرتونية وأثرها على الطفل. بحوث في التربية الفنية والفنون، ٢٤(١)، ٣٨٢–٣٨٧.
٢٣. ماهر محمد صالح زنقور (٢٠١٣). أثر برمجية تفاعلية قائمة على المحاكاة الحاسوبية للأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات التفكير البصري والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة الباحة. *مجلة تربويات الرياضيات الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات* ع ١٩، ج ١، ١٠–٣٠.

٢٤. محمد عطية خميس. (٢٠١١). أنواع نظم وأشكال تكنولوجيا التعلم الإلكتروني. تكنولوجيا التعليم، مج٢١، ع٣ ، ١ – ٣.

٢٥. محمد علي. (٢٠٢٠). القيم المتضمنة في أفلام الرسوم المتحركة وأثرها على تنشئة الطفل. مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، مج٦، ع١، ٩٧ –١١٢.

٢٦. محمد عيد عمار، نجوان حامد القباني (٢٠١١). التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

٢٧. محمد محمود ومحمد حمادة (٢٠٠٩). فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على حل طرح المشكلات اللفظية في الرياضيات والاتجاه نحو حلها لتلاميذ الصف الخامس. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٤٦، ص ص١٥–٦٤.

٢٨. منار وجيه محمد صابر. (٢٠١٧). التطور التكنولوجي للمؤثرات البصرية على تصميم شخصيات الرسوم المتحركة في الأفلام الحية. *مجلة التصميم الدولية*، مج٧، ع٤، ٥١ – ٥٦.

٢٩. منال أبو النصر (١٩٩٤): تأثير الحركة على الشكل في فن الرسوم المتحركة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة حلوان.

٣٠. ناصر أحمد حامد محمد (٢٠٢٠). أثر قصائد الأطفال في تصميم الشخصيات الكرتونية الخاصة بكتب الأطفال الرقمية: دراسة وصفية تطبيقية .*مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، عدد خاص* ، 824 – 806.

٣١. نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإليكتروني. القاهرة، دار الفكر العربي.

ثانيا: المراجع الانجليزية:

32. Agrawal, R. (2012). Super Sprowtz: marrying arts and nutrition education to inspire children to eat more vegetables. *Childhood Obesity (Formerly Obesity and Weight Management)*, *8*(5), 488-490.

33. Ahmadi, D. M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International journal of research in English education*, *3*(2), 115-125.

34. Akça, F., & Çilekçiler, N. K. (2019). The cartoon characters with the greatest influence on preschool children and the digital dangers they can be exposed to while identifying with these characters. *Addicta: The Turkish Journal of Addictions*, *6*(2), 403-433.

35. Albert, C. N., Mihai, M., & Mudure-Iacob, I. (2022). Visual thinking strategies—theory and applied areas of insertion. *Sustainability*, *14*(12), 7195.

36. Alhalafawy, W. S., & Tawfiq, M. Z. (2014). The relationship between types of image retrieval and cognitive style in developing visual thinking skills. *Life Science Journal*, *11*(9), 865-879.
37. Ali, A. Z. M., & Ramlie, M. K. (2021). Examining the user experience of learning with a hologram tutor in the form of a 3D cartoon character. *Education and information technologies*, *26*(5), 6123-6141.
38. Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *4*(2).
39. Ansawi, B., & Pang, V. (2017). The relationship between professional learning community and lesson study: A case study in low performing schools in Sabah, Malaysia. *Sains Humanika*, *9*(1-3).
40. Au-Yeung, K., Hipfner-Boucher, K., Chen, X., Pasquarella, A., D'Angelo, N., & Hélène Deacon, S. (2015). Development of English and French language and literacy skills in EL1 and EL French immersion students in the early grades. *Reading Research Quarterly*, *50*(2), 233-254.
41. Azman, H. (2016). Implementation and Challenges of English Language Education Reform in Malaysian Primary Schools. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, *22*(3).
42. Beauchamp, M. L., & MacLeod, A. A. (2022). The role of exposure on school-aged bilingual language abilities–it depends on what you measure. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(9), 3404-3419.
43. Bosshart, N., Bearth, A., Wermelinger, S., Daum, M., & Siegrist, M. (2022). Seeing household chemicals through the eyes of children—Investigating influential factors of preschoolers' perception and behavior. Journal of safety research, 83, 400-409.
44. Casasola, M., Wei, W. S., Suh, D. D., Donskoy, P., & Ransom, A. (2020). Children's exposure to spatial language promotes their spatial thinking. *Journal of Experimental Psychology: General*, *149*(6), 1116.
45. CHANG, M., XING, Y. Y., ZHANG, Q. Y., HAN, S. J., & Kim, M. (2018). A CNN Image Classification Analysis for'Clean-Coast Detector'as Tourism Service Distribution. *Journal of Distribution Science*, *18*(1), 15-26.
46. Chen, H. E., Sun, D., Hsu, T. C., Yang, Y., & Sun, J. (2023). Visualising trends in computational thinking research from 2012 to 2021: A bibliometric analysis. *Thinking Skills and Creativity*, *47*, 101224.

47. Chiang, Y., & Tu, J. (2016). The influence of design strategy of peer learning on 3-D software learning. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *12*(5), 1263–1271.
48. Cho, H., Donovan, A., & Lee, J. H. (2018). Art in an algorithm: A taxonomy for describing video game visual styles. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, *69*(5), 633-646.
49. Dalim, C. S. C., Sunar, M. S., Dey, A., & Billinghurst, M. (2020). Using augmented reality with speech input for non-native children's language learning. *International Journal of Human-Computer Studies*, *134*, 44-64.
50. Deza, M. M., & Deza, E. (2009). Encyclopedia of Distances. Berlin: Springer-Verlag.
51. Doncheva, J. (2015). Technological educational environment in primary school. In *Proceedings of the annual university conference, National Military University* (No. 1, p. 68).
52. Donnelly, R. (2010). Interaction analysis in a 'Learning by Doing'problem-based professional development context. *Computers & Education*, *55*(3), 1357-1366.
53. Ford, W. (2015). *Student inquiry and critical thinking* (Doctoral dissertation, Northwest Missouri State University).
54. Frances, C., De Bruin, A., & Duñabeitia, J. A. (2020). The influence of emotional and foreign language context in content learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *42*(4), 891-903.
55. Goel, D., & Upadhyay, R. (2017). Effectiveness of use of animation in advertising: a literature review. *International Journal of Scientific Research in Network Security and Communication (IJSRNSC)*, *5*(3), 146-159.
56. Goldstein, T. R., & Alperson, K. (2020). Dancing bears and talking toasters: A content analysis of supernatural elements in children's media. *Psychology of Popular Media*, *9*(2), 214.
57. Habib, K., & Soliman, T. (2015). Cartoons' effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences*, *3*(09), 248.
58. Harmer, J. (2012). *Essencial Teacher Knowledge. Core concepts in english language teaching*.
59. Hopkins, E. J., & Weisberg, D. S. (2017). The youngest readers' dilemma: A review of children's learning from fictional sources. *Developmental Review*, *43*, 48-70.
60. Housen, A. (2007). Art Viewing and Aesthetic Development, Designing for the Viewer. New York. **Visual Understanding in Education**. (21)2-22.

61. Kapelian, A. (2009). From movies to tv: Cultural shifts and cartoons. *Accessed November 15th*.
62. Khasawneh, M. A. S., & Al-Rub, M. O. A. (2020). Development of reading comprehension skills among the students of learning disabilities. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(11), 5335-5341.
63. Kocak, O., & Goktas, Y. (2021). The effects of three-dimensional cartoons on pre-school children's conceptual development in relation to spatial perception. *International Journal of Early Years Education*, *29*(4), 420-437.
64. Kousta, S. T., Vigliocco, G., Vinson, D. P., Andrews, M., & Del Campo, E. (2011). The representation of abstract words: why emotion matters. *Journal of Experimental Psychology: General*, *140*(1), 14.
65. Kraak, V. I., Gootman, J. A., & McGinnis, J. M. (Eds.). (2006). *Food marketing to children and youth: threat or opportunity?*. National Academies Press.
66. Li, H., Boguszewski, K., & Lillard, A. S. (2015). Can that really happen? Children's knowledge about the reality status of fantastical events in television. *Journal of Experimental Child Psychology*, *139*, 99-114.
67. Lodhi, M. A., Ibrar, S. N., Shamim, M., & Naz, S. (2018). Linguistic analysis of selected TV cartoons and its impact on language learning. *International Journal of English Linguistics*, *8*(5), 247-258.
68. Longacre, M. R., Roback, J., Langeloh, G., Drake, K., & Dalton, M. A. (2015). An entertainment-based approach to promote fruits and vegetables to young children. *Journal of nutrition education and behavior*, *47*(5), 480-483.
69. Luévano, L., de Lara, E. L., & Quintero, H. (2019). Professor avatar holographic telepresence model. Retrieved from https://www.intechopen.com/books/holographic-materials-and-applications/professor-avatar-holographic-telepresence-model
70. Mandapuram, M. (2022). Visual Effects in Movies: Bridging the Imagination-Reality Divide. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, *9*(2), 41-52.
71. McCauley, S. M., & Christiansen, M. H. (2019). Language learning as language use: A cross-linguistic model of child language development. *Psychological review*, *126*(1), 1.
72. Model, A. (2019). ADDIE Model. *Diperoleh pada*, *9*.
73. Nuzzaci, A. (2019). A picture is worth a thousand words: visual thinking between creative thinking and critical thinking in the teaching-learning processes. *Img Journal*, *1*(1), 234–253. https://doi.org/10.6092/issn.2724-2463/11071

74. Ogle, A. D., Graham, D. J., Lucas-Thompson, R. G., & Roberto, C. A. (2017). Influence of cartoon media characters on children's attention to and preference for food and beverage products. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, *117*(2), 265-270.
75. Pak, N. I., Stepanova, T. A., Bazhenova, I. V., & Gavrilova, I. V. (2019). Multidimensional algorithmic thinking development on mental learning platform. *Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки*, *12*(6), 1072-1087.
76. Palissery, G. K., Kuhn, A., Brasier, D. J., & Wegener, M. A. (2018). Six autobiographies and two realistic fiction books as tools to engage students in neurobiology of disease: a guide for instructors. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, *17*(1), R4.
77. Rashkova, L. (2020). Comparative analysis of the socio-pedagogical activity in the bases of the social system of Bulgaria and Europe.
78. Richert, R. A., & Schlesinger, M. A. (2017). The role of fantasy–reality distinctions in preschoolers' learning from educational video. *Infant and Child Development*, *26*(4), e2009.
79. Richert, R. A., & Smith, E. I. (2011). Preschoolers' quarantining of fantasy stories. *Child Development*, *82*(4), 1106-1119.
80. Saydakhmetova, D. (2020). Teaching Russian as a foreign language through stories. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences Vol*, *8*(5).
81. Schiau, S., Plitea, I., GUSIŢĂ, A., Pjekny, S., & Iancu, I. (2013). How do cartoons teach children? A comparative analysis on preschoolers and schoolchildren. *Journal of Media Research*, *6*(3).
82. Shabnur Ahmed, Shayla Sharmin Snigdha (2023). The Impact of Cartoon Programs on Childrens' English Language. *Learning International Journal of Research Publication and Reviews*, 4, 8, 1516-1531.
83. Silverman, B. G. (Ed.). (2005). *Intelligent paradigms for healthcare enterprises: systems thinking* (Vol. 184). Springer Science & Business Media.
84. Silverman, L. K. (2002). *Upside-down brilliance: The visual-spatial learner*. Denver, CO: DeLeon Publishing.
85. Terry, A. (2004). Toward a Theory of Online Learning. In Terry, A. & Fathi, E.(Eds) Theory and practice of Online Learning, 33-60. From : cde.athabascau.ca/online book.
86. Thompson, A. (2010). The effect of enhanced visualization instruction on first grade students' scores on the North Carolina standard course assessment.
87. Tirri, K., & Kuusisto, E. (Eds.). (2013). *Interaction in educational domains*. Springer Science & Business Media.

88. Vereș, S.., & Magdaș, I. (2020). The Use of the Educational Animated Film in Primary Education in Romania. Literature Review. *Romanian Review of Geographical Education*, *9*(2).
89. Wahyuni, W., Wiandari, F., Pratiwi, S. H., & Panjaitan, C. J. (2019). Effects of Cartoon Films on Cognitive and Character Development in Early Childhood. *International Conference on Early Childhood Education* (pp. 190-195).
90. Waldron, K., & Butler's, W. (2023). Magical Multi-Culti ello Brick Road Realism: Using Imagination to Find Realit.
91. Walker, C. M., Gopnik, A., & Ganea, P. A. (2015). Learning to learn from stories: Children's developing sensitivity to the causal structure of fictional worlds. *Child development*, *86*(1), 310-318.
92. Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & McCandliss, B. D. (2014). Mise en place: Setting the stage for thought and action. *Trends in Cognitive Sciences*, *18*(6), 276-278.
93. Weisberg, D. S., Ilgaz, H., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2015). Shovels and swords: How realistic and fantastical themes affect children's word learning. *Cognitive Development*, *35*, 1-14.
94. Welsch, J. G. (2008). Playing within and beyond the story: Encouraging book-related pretend play. *The Reading Teacher*, *62*(2), 138-148.
95. White, R. E., & Carlson, S. M. (2021). Pretending with realistic and fantastical stories facilitates executive function in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *207*, 105090.
96. Winner, E., Hetland, L., Veenema, S., Sheridan, K., & Palmer, P. (2020). Studio thinking: How visual arts teaching can promote disciplined habits of mind. In *New directions in aesthetics, creativity and the arts* (pp. 189-206). Routledge.
97. Yamada, S., Kakue, T., Shimobaba, T., & Ito, T. (2018). Interactive holographic display based on finger gestures. *Scientific Reports*, *8*(1), 1–7.
98. Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.
99. Zaky, Y. A. M., & Al Mulhim, E. N. (2024). Teacher Education: Design Thinking Approach in Makerspaces to Produce Quality Educational Video Games with a Visual Identity and Improve Design Thinking Skills. *Education Sciences*, *14*(7), 718.