[٧]

استخدام نموذج "فراير" لمحو الأمية البصرية لطفل الروضة من خلال بعض لوحات الفن التشكيلي المصري

أ.د. جنات عبد الغني البكاتوشي
أستاذ مناهج الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة الإسكندرية

د. لمياء أحمد عثمان
أستاذ مناهج الطفل المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة الإسكندرية

استخدام نموذج "فراير" لمحو الأمية البصرية لطفل الروضة من خلال بعض لوحات الفن التشكيلي المصري

أ.د. جنات عبد الغني البكاتوشي*، د. لمياء أحمد عثمان**

مقدمة:

يُعد الانفجار المعرفي من أبرز السمات التي يتميز بها العصر الحالي؛ حيث يشهد هذا العصر الكثير من التطورات السريعة والهائلة في المعرفة العلمية والمستحدثات التقنية، لذا أصبح التعليم من أولويات الدول الباحثة عن التميز والتطور، والمتتبع للمتغيرات العميقة التي يمر بها العالم في حاضره سيصل إلى أن التعليم ونظمه؛ تعد من أمثل صور الاستثمار، مما حدا بالعديد من الدول إلى تبني الكثير من الإصلاحات العلمية، وانتهاج سبلاً متنوعة لتطوير نظمها وممارستها التعليمية والمنهجية.

وبالنظر لرؤية مصر فى التعليم ٢٠٣٠ يتضح أنها تتضمن منظومة قيم ثقافية إيجابية تحترم التنوع والاختلاف، وتُمكن المواطن المصري من الوصول إلى وسائل اكتساب المعرفة، وفتح الآفاق أمامه للتفاعل مع معطيات عالمه المعاصر، وإدراك تاريخه وتراثه الحضاري المصري (وزارة التخطيط والمتابعة،٢٠١٦،٦٢)، وعليه فقد أصبح تطوير االمناهج والطرق والأساليب التعليمية لاكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات من القضايا المهمة في التربية والتي تمثل الطريق نحو التغيير والتطوير على اعتبار أن أي تغيير في المجتمع لابد وأن يتبعه تغيير في النظام التعليمي.

ويعتبر التفكير البصري هو أحد أشكال التفكير الذى يمثل ضرورة تفرضها متطلبات العصر الحديث لما له من دور فى اكتساب المعرفة وتلبية احتياجات المتعلمين بما يتوافق مع متطلبات هذا العصر؛ إذ نعيش فى عالم ملىء بالصور

* أستاذ مناهج الطفل– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الإسكندرية.

** أستاذ مناهج الطفل المساعد– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الإسكندرية.

والبصريات فى كل مكان، ولم يعد المعنى مقصورًا على الكلمات والجمل فالصور تحتاج إلى تفسير وتركيب فعال للمعنى؛ لذا فالمتعلمون بحاجة إلى التفكير البصرى، والاعتماد على العين فى استقاء المعلومات، ويحتاج ذلك إلى مهارات يجب توفرها لدى المتعلم حتى يكون قادرًا على اكتساب المعلومات وفهمها من خلال حاسة البصر (أسماء حسين محمد، ٢٠١٧).

وفي ظل ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث كدراسة كل من (Goldstand, S., Koslowe, K., & Parush, S., 2005) ؛ ودراسة طارق محمد، وإسراء شمس (٢٠١٤)، يتضح أن النمط السائد في معالجة المعلومات داخل المخ هو النمط البصري مما أدى إلى ظهور مصطلح المخ البصري The Visual Brains في إشارة إلى أن المخ البشري يميل نحو التصور البصري في معالجة المعلومات، وأن أكثر من ٧٥٪ من المعرفة التي تصل إلى الإنسان تأتي عن طريق البصر من مجال الرؤية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين نمط معالجة المعلومات البصرية والأداء الأكاديمي للمتعلمين؛ حيث بينت النتائج وجود دلالة إلى تحصيل دراسي منخفض ممن لم تتوافر لديهم القدرة على المعالجة البصرية السليمة للمعلومات.

ولعل هذا يتفق مع المبادئ والأسس التي خرجت بها نظرية بافلوف في أن تعلم بعض الحقائق العلمية أو بعض المعارف يحتاج إلى إحداث عمليات اقتران؛ حيث يلجأ واضعوا المقررات الدراسية، وخاصة بالنسبة لطفل الروضة إلى استخدام الصور والأشكال لكي يتم اشتراطها مباشرة مع معاني الكلمات، فإن الكلمة المكتوبة التي تكون بمثابة المثير الشرطي تصاحب مع الصورة أو الشكل الدال على هذه الكلمة؛ وبالتالي تصبح الصورة مثير غير شرطي، وعن طريق الاقتران تكتسب الكلمة كمثير شرطي خصائص الصورة كمثير غير شرطي (عواطف محمد حسانين، ٢٠١٢، ١٠١).

وقد شهدت الساحة التربوية اهتمامًا واضحًا في الانتقال من الاعتماد على التلقين واللغة اللفظية المكتوبة إلى الاهتمام بالتعليم البصري، ومن هنا ظهرت مفاهيم جديدة في ميدان التربية منها محو الأمية البصرية كأحد أنواع التعليم التي تشير إلى قدرة المتعلم على قراءة وكتابة اللغة البصرية أو تحويل اللغة البصرية إلى لغة لفظية

أو العكس، وأخذ هذا المفهوم في الاتساع، حيث التعليم عن طريق الرؤية أو عن طريق قراءة الصور والرسوم (إسماعيل صالح الفرا، ٢٠٠٧، ٣).

وبهذا المعنى فإن التعليم البصرى أو محو الأمية البصرية يعدوا أحد ركائز التربية المعاصرة، فلا تخلو المناهج من أهداف تسعى من خلالها إلى محو الأمية البصرية لدى المتعلمين من خلال استراتيجيات ومداخل علمية تربوية، وقد اتفقت العديد من الدراسات والأبحاث على أن التعليم البصري مكون أساسي من القراءة العامة، والقدرة على تقييم، وتحليل، وتفسير العناصر المركبة للصور والمعاني الثقافية المصاحبة لها (Brill, J., Kim, D., & Branch, R., 2007) (Callow, J., 2008) (Beatty, N., 2013) (O'Neil, K., 2011).

ويعتبر للفن أهمية في التعليم البصري بصفة بخاصة، حيث أن الفنون والأنشطة الفنية والجمالية مصدرًا هامًا لإثراء الخيال واستخدام الاتجاه البصري في التعليم (بهاء الدين البيه، ٢٠١٢، ١٢٠). وفي هذا السياق حاولت دراسة (Capar, 2012) الكشف عن أهمية دور معلم المستقبل في محو الأمية البصرية لدى المتعلمين من خلال استخدام الأفلام عن الفنانين لتعليم النقد الفني وعلم الجمال، وتاريخ الفن والإنتاج الفني،وجاءت النتائج لتؤكد أن التعليم باستخدام الأفلام تم بشكل إيجابي، مما ساعد على تعلم هذه المجالات بشكل أفضل وفاعلية في مجال تعليم الفنون، وهو الأمر الذي أظهرته دراسة أسماء حسين محمد (٢٠١٧)؛ حيث أكدت على أهمية محو الأمية البصرية للتلاميذ ودورها فى تعزيز التعلم، وأبرزت مهارات محو الأمية البصرية والتعلم البصرى مثل: مهارة التعرف على الشكل، ووصفه، وتفسيره، المقارنة، التصنيف، الترتيب، كما توصلت دراسة (Ravas, T., Stark, M., 2012) إلى أن محو الأمية البصرية لابد وأن تستمر من سنوات الطفل الأولى وحتى المرحلة الجامعية؛ حيث إن التدريب على كيفية قراءة الصورة لا تقتصر على السن الكبير فقط بل يجب أن تشمل السن الصغير أيضًا؛ حيث يمضي الأطفال الصغار كثيرًا من الوقت علي الوسائط التكنولوجية القائمة علي الصور أكثر من ذي قبل، وأنه من المهم أن نعلمهم كيف يفسروا ويبتكروا رسائل بصرية في سن مبكر في حياتهم (National Art Education Association, 2016; National Association for the Education of Young Children, 2016).

وباستقراء الدراسات السابقة يتضح ضرورة توجيه اهتمام المناهج التربوية لزيادة الاعتناء بالتعليم البصري ومحو الأمية البصرية والقيام برحلات وزيارة المعارض والمتاحف والابتعاد عن التعليم الجامد التقليدى، وهذا ما أظهرته دراسة عبد الله الحداد (٢٠٠٣)، كما أوصت دراسة (Beatty, N., 2013) بأهمية بناء مناهج متطورة في الفنون التشكيلية تسهم في توسيع المدركات البصرية والمخزون البصري لدى المتعلمين؛ حيث تُعرف الفنون التشكيلية بأنها "كل شيء يوخذ من الواقع، ويصاغ بصياغة جديدة، أي يُشكل تشكيلا جديدًا، ويأخذ شكل اللوحات المرسومة والمصورة، وكل إبداع صنعه الإنسان وليس من صنع الطبيعة.

وعلى صعيد آخر يمكن القول أن التغيرات التي تطرأ على الفنون التشكيلية عبر العصور تعد انعكاسًا للنظريات الفلسفية والعلمية المعاصرة وللاتجاهات الحديثة في الفن التشكيلي بمجالاته المختلفة، فالتطور الذي حدث في مجال البحوث والدراسات في إعداد البرامج والمناهج في ميدان الفنون التشكيلية أدى للاعتراف بقيمتها وأهميتها في اكتساب المتعلم لمهارة قراءة البصريات واكتساب لغة جديدة وهى اللغة البصرية التى تساعد على زيادة قدرته على الاتصال وفهم مجريات الأمور (Brill, J., Kim, D., & Branch, R. , 2007, 46-47).

وهذا ما تناولته العديد من الدراسات؛ حيث ركزت على أهمية محو الأمية البصرية من خلال الفنون التشكيلية؛ حيث وجود ارتباط مباشر بينهما، فقد أوضحت دراسة (Beatty, N., 2013) العلاقة الوطيدة بين محو الأمية البصرية وأساليب المعرفة، والتأمل، والتفكير، والتصنيف، والتنبؤ، والنقد والإبداع في الفن التشكيلي، كما توصلت دراسة كل من سعيد أحمد، وفوزي ياسر (٢٠٠٦)، وأحمد عبد الرحمن الغامدي (٢٠٠٧)، ودراسة (Tanir, A., Ilhan, A., Ozer, A., & Deniz, 2012) إلى أن تدريس محتوى الفنون البصرية لابد أن يكون مخططًا وفقًا لتعليم الفن المعاصر؛ حيث أكدت دراسة سعيد أحمد، وفوزي ياسر (٢٠٠٦) أن الهدف من تدريس الفنون التشكيلية ليس تدريب المتعلمين على إنتاج الأعمال الفنية فقط، بل هو تعديل سلوكهم والإسهام في تربيتهم عن طريق الأعمال الفنية، والتي تُعد وسيلة لإكسابهم بعض مهارات محو الأمية البصرية، وتنمي التصور والتخيل والاستحداث والإبداع، وتعودهم النظام ودقة الملاحظة، ويرى كل من دراسة صلاح الدين خضر

(٢٠٠٢)، ودراسة (Hume, H., 2010) أن الفنون التشكيلية كالرسم والتصوير تنمي عناصر محو الأمية البصرية كالشكل واللون والخطوط والمنظور، كما تؤهل شخصية المتعلم، وهذا النمو ينعكس على سلوك المتعلم ويتغير فيه كثير من الجوانب المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، ويتحقق لديه وعي خاص بنوعين من المحيط، أولًا محيط البيئة التي يعيش فيها ويستفيد مما تقدمه، والثاني هو المحيط الفكري والبنى المعرفية الناشئة، ويصبح متذوقًا للجمال، وناقدًا يتغير سلوكه تبعًا لما يتغير فيه من إدراك الجمال.

وفي المراحل العمرية الصغيرة اهتم كثير من المربين والباحثين التربويين باقتراح بعض النماذج والاستراتيجيات التدريسية، والتي من شأنها تذليل صعوبات الفهم، وتيسير عملية تعلم المفاهيم لدى طفل الروضة كاستراتيجيات التعلم النشط؛ لذا فقد اختارت الباحثتان نموذج "فراير" Frayerفي محاولة منهم لإكساب وتنمية بعض عناصر محو الأمية البصرية ومهاراتها لدى طفل الروضة؛ حيث يقوم نموذج "فراير" على أسس نظرية التعليم المعرفية للعالم "برونر" في التفكير واكتساب المفاهيم، والذي يعد أحد النماذج التي تعتبر من المنظمات التصويرية أو البيانية Organizers Graphic، والتي بدورها تعد وسيلة بصرية أو مرئية تنمي التفكير وتسمح بالتعلم ذي المعنى لمهارات محو الأمية البصرية، لأنها تساعد في استثارة تفكير المتعلم لما تعلمه والتعبير عنه بلغته الخاصة، وتوضح العلاقات بين المفاهيم لكي يتم فهمها بشكل أوضح، وتسمح بتخزين واسترجاع المعلومات بسهولة (مريم سالم الحربي، ٢٠١٧، ٨٣)، وهو يعد استراتيجية توجيهية للمعلمين كي يستعملوه لمساعدة المتعلمين ليتعلموا المفاهيم الجديدة من خلال استعمال الخصائص وغير الخصائص التعريفية للمفهوم (أسماء فندى وسهام غيدان، ٢١٢،٢٠١١).

وبناء على ما سبق يمكن القول أن محو الأمية البصرية هي وعاء الخبرة على مر العصور ولا يجب إغفال هذا الجانب في النمو لدى الأطفال، ويجب أن يعيها كل المهتمين بالتربية، ويمكن تنميتها لدى طفل الروضة من خلال وسائل المعرفة المختلفة ولاسيما الفنون التشكيلية المصرية التي يجب أن تغذي الطفل بعناصر ومهارات محو الأمية البصرية، وتزوده بالمعلومات والمفاهيم المتنوعة، وتكسبه بعض الاتجاهات والميول عن طريق اللوحات الفنية التي تحمل ملامح

وسمات البيئة المصرية، وذلك من خلال برنامج قائم على نموذج "فراير" التعليمي باستخدام بعض لوحات من الفن التشكيلي المصري الممثلة في لوحات "محمد سيف الدين وانلي" و"ابراهيم أدهم وانلي".

مشكلة البحث:

يُعد مفهوم محو الأمية البصرية لدى الأطفال من الموضوعات الحديثة والمهمة؛ حيث يهدف إلى تنمية القدرة على القراءة وفهم المعلومات المعروضة في شكل صورًا ورسوم تصويرية؛ لذا فهو يعني تمييز الطفل للصور بما فيها من أشكال وألوان وخطوط ومنظور وأفكار رئيسية، لتصبح الصورة ذات معنى يمكن إيصاله للآخرين.

ومن هنا تصبح محو الأمية البصرية هي القدرة على التعرف والاستدعاء اللفظي والترتيب والتمييز والتفسيرلمكونات الصورة والأحداث البصرية والرموز والأشياء في البيئة من حوله، أيضًا التصنيف والمقارنة وإدراك العلاقات بين مكونات الصورة، وأخيرًا التنبو وحل المشكلة للظاهرة أو الحدث الموجود في الصور، أي فهم واستخدام الصور متضمنة القدرة على التفكير والتعلم والتعبير عن النفس بصريًا (Lopatovska, I., et al., 2016: 109).

وانطلاقًا من ضرورة تدعيم الآباء والمربين تطوير برامج محو الأمية البصريةللأطفال الصغارفي الدول المتقدمة، واستنادًا إلى أن تعريف الأطفال بالفن التشكيلي في سن مبكرة وتشجيع التفكير الإبداعي لديهم وتطوير القدرة على فهم وإدراكالصورةيعد من أساسيات التعليم البصرى (Yenawine, P., 2003, 72)، ففي متحف الفن الحديث يأخذ المعلمون مجموعات من الأطفال والبالغين لمعرض بأسم فنان محدد لمشاهدة العمل، ثم الذهاب إلى الأستوديو لتصميم وتنفيذ أعمالهم الفنية الخاصة بالمواد التي يوفرها المتحف (The Museum of Modern Art, 2016)؛ مما كان له أكبر الأثر فى محو الأمية البصرية لديهم بصورة عملية تطبيقية؛ فقد أكدوا على ضرورة اكتساب الأطفال مهارات محو الأمية البصرية، مما يجعل الأطفال يدركون الصور وما تحتويه من مفاهيم.

وفي ضوء ذلك ونظرًا لأهمية توافر البرامج والمناهج الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة التي تركز علي الصورة بشكل كبير في رسوم ولوحات الفن التشكيلي (O'Neil, K., 2011, 214)، كان لزامًا التركيز في مجتمعنا العربي علي تطوير قدرات الطفل على تفسير وفك شفرة الصور وفهم ما فيها من معانى (Jeffrey, I., 2009,15) خاصًا في الأعمال الفنية وطيدة الصلة ببيئتنا العربية، وبرغم من أهمية مهارات محو الأمية البصرية في عملية التعليم والتعلم (Grand Staff, L., 2012, 12)، إلا أنها لم تنل اهتماماً كافياً من القائمين على تخطيط وتنفيذ مناهج الطفل، وكذلك أساليب تنفيذها والتي من أهمها استخدام نموذج "فراير" التعليمى. حيث أظهرت نتائج دراسات عديدة فاعلية وإيجابية استخدام نموذج ""فراير"" في التحصيل واكتساب المفاهيم المجردة بصورة بصرية، ومنها على سبيل الحصر دراسة (Cook, W., 2001)، وأسماء فندي وسهام غيدان (٢٠١١)، وزيد سمين ورشا صاحي (٢٠١١)، ونزال خزعل (٢٠١٤)، ومحمد عسيري (٢٠١٥)، وسها شملي (٢٠١٦)، وعلى النقيض مما تقدم، فإن الدراسات التي أجريت واستخدمت نموذج "فراير" لا تزال محدودة جدًا في مجال محو الأمية البصرية لدى طفل الروضة؛ حيث لا توجد –في حدود علم الباحثتان– دراسات عربية أو أجنبية في هذا المجال.

ومن جهة أخرى فقد تمت ملاحظة الباحثتان ضعف ممارسة الأطفال لمهارات محو الأمية البصرية من خلال زيارة المعلمات في الروضات في فترة التدريب الميداني، وتحسس هذه المشكلة لديهم؛ حيث وجدا – فى حدود علمهما – أن نظام التعليم الجديد (2.0) لأطفال الروضة يكاد يخلو من عناصر ومهارات محو الأمية البصرية من خلال الأنشطة الفنية وبرامج الروضة المتنوعة، وهذا ما دعا الباحثتان إلى تناول موضوع البحث الحالي وهو استخدام نموذج "فراير" لمحو الأمية البصرية لطفل الروضة من خلال بعض لوحات الفن التشكيلي المصري.

وتتمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى فاعلية برنامج أنشطة موجه لطفل الروضة قائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فراير" لتنمية مهارات محاور محو الأمية البصرية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس أسئلة فرعية على الوجه التالي:

- إلى أي مدى توجد فروق في مستوى مهارات محو الأمية البصرية لمحاور (الشكل، اللون، الخط، المنظور) لدى أطفال الروضة بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في البحث على استمارة ملاحظة المعلمة؟
- إلى أي مدى توجد فروق في مستوى مهارات محو الأمية البصرية لمحاور (الشكل، اللون، الخط، المنظور) لدى أطفال الروضة بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في البحث على استمارة ملاحظة المعلمة؟
- إلى أي مدى توجد فروق في مستوى مهارات محو الأمية البصرية لمحاور (الشكل، اللون، الخط، المنظور) لدى أطفال الروضة بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في البحث على مقياس محو الأمية؟
- إلى أي مدى توجد فروق في مستوى مهارات محو الأمية البصرية لمحاور (الشكل، اللون، الخط، المنظور) لدى أطفال الروضة بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في البحث على مقياس محو الأمية؟
- إلى أي مدى أثر برنامج أنشطة قائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فراير" في تنمية مهارات محو الأمية البصرية لمحاور (الشكل، اللون، الخط، المنظور) لدى أطفال الروضة؟
- إلى أي مدى توجد فروق في مستوى مهارات محو الأمية البصرية لمحاور (الشكل– اللون – الخط –المنظور) لدى أطفال الروضة بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس محو الأمية المستخدم في البحث؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فراير" لتنمية مهارات محو الأمية البصرية لمحاور (الشكل، اللون، الخط، المنظور) لدى طفل الروضة.

ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

- إعداد قائمة بمحاور ومهارات محو الأمية البصرية الواجب تدريب طفل الروضة عليها.
- وضع تصور لبرنامج قائم على نموذج "فراير" التعليمى لمحو الأمية البصرية لدى أطفال الروضة.
- بناء مجموعة من الأنشطة الفنية باستخدام نموذج "فراير" التعليمى.
- قياس أثر البرنامج القائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فراير" لتنمية مهارات محاور محو الأمية البصرية لدى اطفال الروضة (عينة البحث).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- إلقاء الضوء على كيفية محو الأمية البصرية لطفل الروضة.
- تقديم إطارًا نظريًا حول محو الأمية البصرية وكيفية تحقيقها.
- معرفة كيفية استخدام نموذج "فراير" كاستراتيجية تعليمية مع الأطفال.
- عرض نماذج من اللوحات الفنية التشكيلية لفنانين مصريين معاصرين.
- المساهمة في إطار نظري يتضمن نموذج "فراير" لمحو الأمية البصرية والفن التشكيلي المصري التي يمكن أن تثري المكتبة المصرية.
- يواكب هذا البحث الاتجاهات الحديثة فى التعليم ولا سيما رؤية التعليم ٢٠٣٠.

الأهمية التطبيقية:

- لفت أنظار القائمين على تربية الطفل لبرنامج محو الأمية البصرية لطفل الروضة.
- تقديم برنامج في محو الأمية البصرية قائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فراير" التعليمي.
- تقديم استمارة ملاحظة مهارات محو الأمية البصرية للقائمين على رعاية طفل الروضة.
- تقديم مقياس مهارات محو الأمية البصرية لطفل الروضة.

- يقدم البحث رؤية جديدة في تنظيم محتوى مناهج الطفل بطريقة جديدة قد تفيد معلمات الروضة في تنفيذ الأنشطة داخل قاعات الروضة.
- قد يستفيد القائمون على تخطيط وتطوير مناهج الطفل من قائمة مهارات محو الأمية البصرية بالبحث.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث الحالي على برنامج أنشطة فنية (رسم وتلوين– تعبير شفهي– تشكيل– طباعة) قائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري للفنانين سيف وأدهم وانلي باستخدام نموذج "فراير" التعليمي لتنمية بعض محاور محو الأمية البصرية وهي: اللون، الشكل، الخط، المنظور.
- **الحدود المكانية:** روضة معهد سموحة النموذجى الأزهرى إدارة وسط التعليمية الأزهرية، بمحافظة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- **الحدود الزمانية:** طبق البحث في الفترة من سبتمبر ٢٠١٨ إلى يناير ٢٠١٩– الفصل الدراسي الأول للعام الدراسى٢٠١٨/٢٠١٩.
- **الحدود البشرية:** طبق البحث الحالي على أطفال المستوى الثاني في المرحلة العمرية من (٦ إلى ٧ سنوات).

مصطلحات البحث:

– نموذج "فراير" (Frayer Model):

ويعرف نموذج "فراير" إجرائيًا بأنه نموذج تعليمى يتسم بأنه منظم بياني تخطيطي يتيح للطفل رؤية عدد كبير من أجزاء المعلومات حول المفهوم في نظرة واحدة سريعة (اللون، الشكل، الخط، المنظور)، وبالتالي فهو أكثر ما يصلح للمفاهيم الجديدة وغير المألوفة للأطفال، كما يتميز هذا النموذج بأنه يساعدهم على التفكير بطرق متعددة ويشجعهم على استخدام التفكير الناقد لإيجاد العلاقات بين المفاهيم الواردة فى لوحات الفن التشكيلى المصرى.

– محو الأمية البصرية (Visual Literacy):

وتُعرف محو الأمية البصرية إجرائيًا بأنها منظومة متكاملة من رموز وأشكال العلاقات والمضامين والتشكيلات التي تحمل خبرات ورصيد الشعب

المصرى، وتتصف بسماته وتعد نظرية عامة في السلوك الفني أكثر منها نظرية في المعرفة وتتم من خلال الوسائط البصرية المحيطة بالطفل، وتتضمن الصور المقدمة، الأفلام، الصور الفوتوغرافية وغيرها.

- الفن التشكيلي المصري (Egyptian Fine Art):

ويعرف الفن التشكيلي المصري إجرائياً في البحث الحالي بأنه اللوحات التي تجسد الفن المصري التشكيلي والذي يمثل الجانب النظري المعرفي الذي يتم إكسابه للطفل والأرتقاء بذوقه الفني والجمالي والجانب التطبيقي العملي الذي يتمثل في مجالات الفن المختلفة كي يصقل خبرات الطفل لمحو الأمية البصرية وهى فى البحث الحالى لوحات (أدهم وسيف وانلى) الفنانين المصريين السكندريين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

• محو الأمية البصرية:

تطور في الآونة الأخيرة مفهوم التعليم البصري حيث إن تنمية الجانب البصري لدى الطفل من العوامل التي تساعد على تنمية التفكير لديه وتحسين أدائه، وبالتالي تقوى عملية التعلم لديه، وذلك ضمن نظرية الذكاءات المتعددة التي تعتمد ثمانية استراتيجيات لتنمية الذكاء، من أهمها الاستكشاف البصري (Visual Discovery) من خلال الاعتماد على الأشكال والرسوم المختلفة، والإجابة عن الأسئلةبالاعتماد على التصور البصري وعمليات التمثيل العقلية واستحضار الصور من الذاكرة (Suzanne, S., 2001 , 148).

إن التعليم البصري لما له من أهمية وذلك نظير التطور المستمر في مجال الصورة، يمثل أداة عظيمة لتبادل الأفكار بسرعة قياسية، سواء تم ذلك بصورة فردية أو جماعية، حيث يساعد على تسجيل الأفكار والمعلومات بصورة منظمة، فإن اختلاط الألوان والصور والأشكال في المشاهد المتتابعة الملتقطة بواسطة العين تعمل على زيادة القدرة على ما يسمى باستحضار المشاهدة، وهى ذات فائدة جمة لاستيعاب المعلومات الجديدة بسرعة وإتقان (إنصاف محمد أحمد، ٢٠٠٨، ٤١).

ومفهوم محو الأمية البصريةVisual Literacy كأحد مفاهيم التعليم البصري تُعرف على أنها "مجموعة من الكفايات البصرية التي يمتلكها الإنسان

بواسطة الرؤية ودمج وتكامل بعض الخبرات الحسية الأخرى" (عبد الله خلف العساف، ٢٠٠٤، ٢٣)، فهي مصطلح يُعني برصد الرؤى المختلفة المحيطة بالصور ودلالاتها ومعانيها وتأثيراتها، وكيفية النظر إليها كرمز وكوسيلة تواصل وكناقل للمعرفة، أي إنها محصلة كل التفاعلات التي يحياها الإنسان والتي تنتقل إليه عبر الأحداث المرئية من خلال قنوات التعليم البصري المقصودة وغير المقصودة، وإن كانت الرموز والمدركات لا يستقبلها الطفل دون معرفة بها، فالصورة معلومة وإن كل صورة تحمل في طياتها فكرًا ورصيدًا (يوسف خليفة غراب، ٢٠٠٦، ١٥٥) (نجم عبد الله عسكر وآخرون، ٢٠١٦، ٥)، كما تعرَّف محو الأمية البصرية بأنها: مجموعة من المهارات والعمليات التى تجعل المتعلم قادرًا على قراءة الشكل البصرى، وتحويل اللغة البصرية التى يحملها الشكل إلى لغة لفظية بالإضافة إلى استخلاص المعلومات منه (أسماء حسين محمد، ٢٠١٧)، ويعرفها صالح عبد الله وآخرون (٢٠٠٨، ١٢) بأنها "نمط من أنماط التفكير الذي يثير عقل المتعلم باستخدام مثيرات بصرية، لإدراك العلاقة بين المعارف والمعلومات واستيعابها، وتمثيلها، وتنظيمها ودمجها في بنيته المعرفية، للموائمة بينها وبين خبراته السابقة وتحويلها إلى خبرة مكتسبة ذات معنى بالنسبة له".

وتتم محو الأمية البصرية من خلال الوسائط البصرية المحيطة بالطفل وتتضمن الصور المقدمة، الأفلام، الصور الفوتوغرافية والفيديو والتلفاز والإنترنت وغيرها (Mitchell, W., 2002, 172).

- **محاور محو الأمية البصرية:**

قام العديد من الباحثين (Dcerts, D., 2004) ; (O'Neil, K., 2011) ; (Ravas, T., Stark, M., 2012) بدراسة المظاهر المتنوعة لمحاور محو الأمية البصرية، وعلي الرغم من الإختلافات أكد معظمهم علي ضرورة فهم السياق الثقافي للصورة التي يتم رؤيتها، بينما البعض الآخر ركز علي تفسير وتحليل وفهم العناصر المركبة للصورة وابتكارها، وتنطوي هذه الدراسات على أربعة محاور رئيسة هي:

- **اللون:** وتعني المعرفة والقدرة علي تحديد الألوان الأساسية، ودرجة حرارة اللون (بارد / دافئ) وقيمة اللون (الضوء / الظلام).

- **الشكل:** ويقصد به المعرفة والقدرة على تحديد الأشكال والأدوات الأساسية داخل الصورة، والطريقة التي يتم بها تنظيم الأشياء لإنشاء أشكال داخل صورة، حيث يمكن أن يؤدي تحديد الأشكال واستخداماتها داخل صورة ما إلي فهم أفضل لمفاهيم أكثر تعقيدًا مثل التماثل والتوازن في الصورة.
- **الخط:** ويعني المعرفة والقدرة على تحديد أنواع الخطوط المختلفة بأنواعها كالخط المستقيم والمنحني والمتوازي، إن وظيفة الخطوط المساعدة في توضيح المنظور والنقطة المحورية (نقطة تقاطع مجموعة من الخطوط المتوازية) في الصورة.
- **المنظور:** وهو القدرة علي فهم استخدام حجم الشكل لتحديد المسافة (الأشكال القريبة والبعيدة)، وتمييز الخلفية في الصورة، وتحديد الفرق بين الشكل والأرضية، والخطوط المؤدية إلي نقطة التلاشي أو نقطة الارتكاز.

وقد أجرى كل من(Jeffrey, I., 2009) و (Ravas, T., Stark, M., 2012) دراسة بينت نتائجها أن قراءة اللوحات الفنية بصريًا يتم من خلال عدة مهارات ومستويات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **التعرف:** ويعنى التعرف على محاور محو الأمية البصرية (الشكل – الخط – اللون – المنظور) في اللوحات الفنية.
- **الاستدعاء اللفظى:** القدرة على استدعاء المعلومات اللفظية المتعلقة بمحاور محو الأمية البصرية في اللوحة الفنية.
- **الوصف:** قدرة الطفل على شرح كل عنصر في اللوحة الفنية بما يتضمنه من مكونات باللغة اللفظية المكافئة لها دون إضافة أي معنى.
- **المقارنة:** قدرة الطفل على التوصل بنفسه إلى تحديد أوجه الشبة والاختلاف بين الأشياء والظواهر المكونة لكل محور من محاور محو الأمية البصرية بين اللوحات الفنية المختلفة.
- **التصنيف:** قدرة الطفل على القيام بنفسه بتجميع الأشياء والأحداث والمكونات المعبرة عن أحد محاور محو الأمية البصرية فى لوحتان أو أكثر على أساس معيار أو صفة.

- **الترتيب:** قدرة الطفل على القيام بنفسة بترتيب مكونات أحد المحاور في اللوحة الواحدة أو مجموعة من اللوحات الفنية.
- **إدراك العلاقات:** قدرة الطفل على الإدراك الصحيح لعلاقات محددة وسبق له دراستها كالقوانين والمبادئ والقواعد التي تم التعامل بها مع محاور محو الأمية البصرية وقراءة الصورة.
- **التفسير:** قدرة الطفل على توظيف ما لديه من معلومات فى التوصل بنفسه إلى الأسباب التى تكمن وراء استخدام أحد مكونات محاور محو الأمية البصرية في اللوحة الفنية.
- **التنبؤ:** قدرة الطفل على توقع الوضع الذى سيكون عليه أحد المحاور، ومعبر عنه برسم توضيحي مع ذكر الأسباب التى بنى عليها توقعه.
- **حل المشكلات:** قدرة الطفل على تحديد العلاقات والإجراءات المناسبة للتعامل مع أحد مكونات محاور محو الأمية البصرية الغير مألوف، ومعبر عنه برسم توضيحي بناء على تحليله للمطلوب في اللوحة الفنية.

وهناك عدد من الدراسات التي تصف ردود فعل الأطفال علي الصورة البصرية بالإضافة إلى فوائد وطرق تطوير مهارات محو الأمية البصرية في سن مبكرة، حيث اختبرت دراسة (Callow, J., 2008) الأطفال (طلاب الصف الأول والثالث والسادس والتاسع) لمعرفة قدرتهم علي تحديد بعض محاور محو الأمية البصرية (الخط، الملمس، التكوين، المنظور)، ووجد أن أداء طلاب الصف التاسع أفضل في تحديد محاور محو الأمية البصرية، بينما يميل الطلاب الأصغر سنًا إلي فهم طبيعة الأحداث في اللوحات والرسومات، كما اقترح أن الأطفال يجب أن يكونوا أكثر عرضة للصور البصرية بطريقة تسمح لهم بتطوير تفكيرهم الناقد بحرية وتطوير المعاني التي تكونت من خبراتهم الشخصية، ولقد أوصت دراسة إسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٧) بأهمية الاهتمام بمحو الأمية البصرية للأطفال من خلال تدريبهم على تحليل عناصر البيئة من حولهم وإدراك التفاصيل والعلاقات التي تربطها بعضها البعض.

ولقد درس (O'Neil, K., 2011) تأثير بعض محاور محو الأمية البصرية في الرسوم التوضيحية مثل الخط، واللون، والشكل علي فهم الأطفال لسياق

الأحداث في قصص الأطفال؛ حيث توصل إلى وضوح هذه المحاور في الصور كان له عظيم الأثر في فهم الأطفال للسلوك الانفعالي لشخصيات القصة.

كما تؤكد دراسة (Prior, L., Wilson, A. & Martinez, M., 2012) أن قراءة الصورة ضرورية لتطوير مهارات القراءة والكتابة؛ حيث أجرى الباحث دراسة على أطفال الصف الأول الابتدائي في مدرستين، واحده منهم في الحضر والأخرى في الريف لتحديد كيفية استجابة الأطفال للفنون البصرية قبل وبعد برنامج لمحو الأمية البصرية لمدة عام، وانتهت الدراسة إلى أن البرامج أتاح للأطفال فرصة التحدث عن الفن بطريقة تعزز نموهم اللغوي.

ودراسة (Mc Ghee, K., 2016) التي وضحت أن محو الامية البصرية تسهم في خبرات التعليم والتعلم من خلال توفير البيئة الفنية البصرية المناسبة، وقد أوصت الدراسة بإعادة بناء مناهج تدريس التربية الفنية واستخدام بيئات المتاحف لأغراض التعليم.

ومما سبق نجد أن معرفة مدى توافر مهارات محو الأمية البصرية لدى طفل الروضة خطوة أساسية لإنتقاء الأطفال الذين هم بحاجة إلى التأهيل والتدريب في هذا المجال من خلال برامج تربوية وطرائق مختلفة لفهم محاور ومهارات هذا المفهوم وإيجاد أنسبها لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة وخاصًا مرحلة الرياض.

- **الفن التشكيلي المصري:**

يعد الفن لغة اتصال بين بني البشر، وهذه اللغة لها مميزات ترفعها درجات فوق كثير من اللغات البشرية، لغة عالمية تحررت من المكان والحدود وأطلقت رسالة يمكن لكل إنسان فهمها واستخدامها، فالفن هو نتاج إبداعي ينبع من ثقافة الإنسان (محمد عبد المجيد فضل،٢٠٠٠، ٧) (محمد محمود الحيلة،٢٠٠٢، ٢٨)، فهو يُعد منظومة متكاملة من رموز وأشكال العلاقات والمضامين والتشكيلات التي تحمل خبرات ورصيد الشعوب الحضارية وتتصف بسماتها وهي نامية متجددة ذاتية وديناميكية (يوسف خليفة غراب،٢٠٠٦، ١٥٤).

وتكمن قوة الفن في اشتراك المجتمع العالمي فيه بدون حدود؛ حيث يعمل الفنان بثقة واستقلالية ويفهم أن حرية التعبير لا تتحقق دون تحمل المسئولية، وأن العمل

المستمر الدؤب هو القاعدة، فالفنان هو شخص لديه القدرة على التوصل للحلول واتخاذ قرارات مسؤولة (Katter, E., 2003, 38)، كما يساهم الفن في تعلم كيفية إصدار أحكام جيدة حول العلاقات النوعية، ويسمح بوجود رؤى متعددة لرؤية وتفسير العالم،التي يمكن من خلالها أن تعلم الأطفال أن المشاكل لها أكثر من حل (Eisner, E., 2002, 11).

إن الفن باختصار يعزز ويشجع القدرات بكل أنواعها المعرفية واللغوية والاجتماعية، فهو يحسن من حياة المتعلمين في جميع مناحي الحياة، ويجعلهم ينظرون إلى الأشياء بشكل مختلف وبصورة علمية (بهاء الدين عادل البيه، ٢٠١٢، ٢٢)؛ حيث تعتبر الفنون بشكل عام أحد التطبيقات التربوية الهامة في العملية التعليمية إن لم تكن الأساسية في تكامل المعرفة واندماجها بهدف تنمية العقل البشري، إن الوظيفة التربوية للفن تكمن في القدرة على تكوين الفرد المتكامل بأبعاده المختلفة (المعرفية، الانفعالية، الحسية الحركية) مساهمة بذلك في دعم اندماجه في المجتمع وتكيفه معه. قديمًا في القرن العشرين كان الفن يحتل مكانة في قلب الحياة الاجتماعية التي تتكون من الفنانين والمثقفين والفلاسفة والهواة، وهذا المكان كان بمثابة مساحة حرة تأتي على هامش المعارض والمؤتمرات، أما الأن فقد أصبح الفن المعاصر ممارسة يمارسها الناس كافة (شاكر عبد الحميد، ٢٠٠١، ٢٥٩) (Cildirz, M., 2015,17).

وتُعني **الفنون التشكيلية** بتمثيل الأشياء بأشكال مبتكرة، وهذا التمثيل الرمزي أو الواقعي يتم بأخذ طرق متنوعة منها نقل الشكل بتخطيط ملامحه الأساسية وحدوده ونسمي هذا رسمًا، فالفن التشكيلي هو كل شيء يؤخذ من حياتنا اليومية أو الواقع، ويتم صياغته بطريقة جديدة، أي يشكل تشكيلاً جديداً، وهذا ما ينطبق عليه كلمة التشكيل.

ويعتبر الفن التشكيلي هو كافة الفنون التي تستخدم مفردات الشكل كاللون والمساحة والخط والكتلة في التعبير عن انفعال وموضوع داخل قالب منظور يدرك أساسًا من خلال الرؤية، وإن تضافرت فيها حواس أخرى للاستيعاب بما يحتويه العمل أحيانًا من ملامس، أو ما يدمجه بعض أتباع مذاهب فنية بعينها من مؤثرات حركية وصوتية (حبيبة بوزا، ٢٠١٤، ٢٨).

ويقصد **بالفنون التشكيلية المصرية** في البحث الحالي اللوحات التي تجسد الفن التشكيلي المصري، والذي يمثل الجانب النظري المعرفي الذي يتم إكسابه للطفل للإرتقاء بقدراته التعليمية، والجانب التطبيقي العملي الذي يتمثل في مجالات الفن المختلفة كي يصقل الطفل خبراته الفنية والجمالية.

وتُعرف إجرائيًا بأنها "محتوى اللوحات المصرية التشكيلية للفنانين التشكيلين (أدهم إسماعيل محمد وانلي) و(سيف الدين إسماعيل محمد وانلي) التي ستقدم للأطفال لإكسابهم محاور ومهارات محو الأمية البصرية".

ويُعد(أدهم إسماعيل محمد وانلي) فنان تشكيلي مصري من مواليد الإسكندرية في ٢٥ فبراير ١٩٠٨ وتوفي في ٢٠ ديسمبر ١٩٥٩، وكان عضوًا بهيئة التدريس بكلية الفنون الجميلة بالإسكندرية عند إنشائها ١٩٥٧ وحتى وفاته، كما يُعد (سيف الدين إسماعيل محمد وانلي) فنان تشكيلي مصري أيضًا من مواليد الإسكندرية في ٣١ مارس ١٩٠٦، وتوفى في ستوكهولم ١٥ فبراير ١٩٧٩، حيث عمل أستاذًا لفن التصوير الزيتي في كلية الفنون الجميلة بالإسكندرية عند إنشائها صيف ١٩٥٧ ومستشارًا فنيًا بقصور الثقافة بالإسكندرية، وكان رئيسًا للجمعية الأهلية للفنون الجميلة، ويعتبر هو وأخوه الأصغر أدهم وانلي من أشهر الفنانين التشكيليين في مصر، وكان مرسمهما مزارًا للفنانين والمثقفين لأكثر من ٤٠ عامًا حتى بعد وفاة أدهم واستمرار سيف في مسيرته الفنية، ولهما متحف باسميهما في مجمع متاحف محمود سعيد بالإسكندرية (ويكبيديا، ٩ نوفمبر ٢٠١٩).

- **الأدوار التربوية للفن التشكيلي:**

تكمن أهمية الفن التشكيلي تربويًا في النقاط التالية: (Riccio, S., 2001, 11) (Bondy, M., et al., 2005, 333) (Prior, L., Wilson, A. & Martinez, M., 2012, 195-198).

- التعرف على الحضارات القديمة وعادات الشعوب وثقافتهم.
- تسجيل الإنجازات الحضارية للأمم.
- التعبير بلغة خاصة بصرية وكتابية، فهي تمتلك القدرة على معرفة المشاعر بكل أنواعها.
- تساعد الفنون على تسهيل الفهم للمدركات البصرية في البيئة.

- تكسب المتعلم القدرة على الملاحظة والتدقيق في مكونات البيئة المحيطة وإكساب العادات الإيجابية.
- فهم العالم والرموز البصرية المتنوعة.

وقد أظهرت الدراسات الدور الفعال للفن التشكيلي في التعليم مثل دراسة (Bleick, C., 2003) التي هدفت إلى تبني عدد من المشاريع بجامعة فرجينيا للتوصل لأفضل الطرق لتدريس علم الأحياء من خلال الفنون، وأثبتت النتائج نجاح المشروع القائم فى تعليم الاطفال على الشراكة بين الفنون التشكيلية والعلوم.

وتضيف دراسة (Mayer, M., 2005) أن هناك سببين لاستخدام الفنون في تربية وتعليم الأطفال وهم المتعة والابتكار، وأن الفنون هي المحرك للمشاعر الذي يعمل على توظيف اليد لأداء عملها، ولكن من الخطأ أن نعزل ذلك عن النشاط العقلي، وأشار إلى أن الفنون التشكيلية مرتبطة وبشكل عميق بتطوير العقل الإنساني، كما تشير دراسة (Namur, N., 2012) ودراسة (نضال الأحمد، حصة عبد الرحمن، ٢٠٠٧) إلى أنه يمكن تنمية قدرات الطفل على الملاحظة العلمية منذ الصغر، وذلك من خلال ملاحظاته لأعماله الفنية وأعمال غيره.

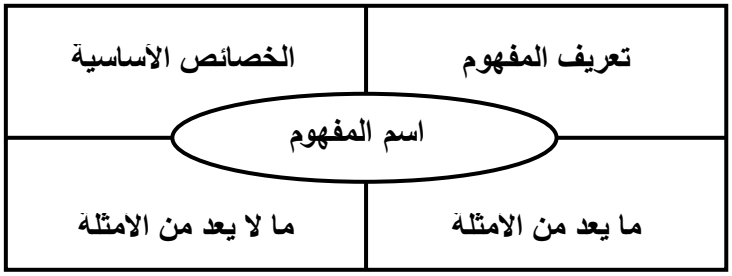
وبناء على ماسبق يمكن القول أن العديد من التربويين قد أكدوا على أهمية دور الفنون التشكيلية في التعليم، وهذا ما يدعو إلى استخدامها كوسيلة لمحو الأمية البصرية لقدرتها على تحويل المفاهيم المجردة لأشياء محسوسة أمام المتعلمين.

وفي هذا الاتجاه يشير كل من صلاح الدين خضر (٢٠٠٢، ١٩) والحسين بودلال وآخرون (٢٠٠٥، ٨٢) إلى إن الفنون التشكيلية تنمي ثقافة الطفل البصرية والتعليم البصرى، وهذا النمو ينعكس على سلوكه ويتغير فيه كثير من الجوانب المعرفية والوجدانية، ويصبح بالتدريج متذوقًا للجمال وناقدًا للفن، فيتغير سلوكه تبعًا لما يتغير فيه من إدراك الجمال في اللوحات. ولقد أكدت العديد من الدراسات على وجود ارتباط مباشر بين محو الأمية البصرية وفن الرسم والتصوير مثل دراسة أحمد عبد الرحمن الغامدي (٢٠٠٧) ودراسة (Grand staff, L., 2012؛ حيث وضحوا العلاقة الوطيدة بينهم في أساليب المعرفة والتأمل والتفسير والتفكير الناقد وحل المشكلات والنقد للعمل الفني. ولقد أجرى (Nammur, N., 2012) دراسة في تركيا أظهرت نتائجها وجود أثر كبير لاستخدام الأطفال الصور

الرقمية الحاسوبية والتليفزيونية لبعض لوحات الفن التشكيلي على تطور رسوماتهم، من حيث سهولة فهم بعض محاور محو الأمية البصرية وهم: الخط والمنظور والإيقاع والتوازن والتماثل، وكذلك دراسة (Tanir, A., Ilhan, A., Ozer, A & Deniz, O., 2012) التي توصلت نتائجها أن تعليم محاور محو الأمية البصرية لابد أن يكون مخططاً وفقاً لتعليم محتوى الفنون البصرية في الفن المعاصر.

- **نموذج "فرايرFraryer Model):**

يُعد نموذج "فرايـر" استراتيجية تدريسية تساعد المعلم في تعليم المفاهيم الجديدة، وعادة يقوم المعلم باستخدام هذا النموذج عدة مرات لتأكيد المعلومات التي قدمها للمتعلمين (Macceca, S., 2007, 11)، واستخدام نموذج "فرايـر" في التدريس يركز على جميع مكونات المفهوم وخصائصه فيهتم بأمثلة ولا أمثلة المفهوم، كما يهتم بخصائص المفهوم المميزة (التعريفية) والمتغيرة، وربط المفهوم بالمفاهيم الرئيسة والفرعية، فهو يتفوق في تسهيل مرحلة تعلم المفاهيم وتصحيح الأخطاء الشائعة، والتي تعتبر مرحلة انتقالية حقيقية، وطفرة نوعية ينتقل فيها المتعلم من مرحلة لأخرى أكبر. ويعتمد هذا النموذج على بحوث "برونر" في التفكير واكتساب المفاهيم؛ حيث يقوم المتعلم بتحليل اسم المفهوم لخصائص أساسية وأخرى غير أساسية، ويدلل على فهمه من خلال اختيار أمثلة ولا أمثلة عن المفهوم، ولتسهيل تطبيق النموذج يتم عمل مخططًا رسوميًا على شكل مستطيل يتكون من أربعة مربعات يتوسطها اسم المفهوم في دائرة كما هو موضح في الشكل الآتي: (عبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٢،٢٣٧).



شكل (١)

الشكل العام لمخطط نموذج "فرايـر"

وتتلخص إجراءات تطبيق نموذج "فراير" بأن يقوم المعلم بتحديد المفاهيم الرئيسة وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى المرتبطة بها، بحيث يستعين المتعلمين بهذه المربعات في تعليم فردي أو في مجموعات صغيرة أو مناقشة جماعية يقومون بعدها بصياغة المفهوم وتحليله لمعرفة المفاهيم التي يتضمنها والتي يقع تحتها وتوضيح مدى الاتفاق أو الاختلاف بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي لدى المتعلمين، ومن ثم تقديم مجموعة من الأمثلة التي تشرح وتفسر المفهوم الجديد، وكذلك تقديم مجموعة من الأمثلة الخالية من هذا المفهوم، وأخيرًا يقوم المتعلمين بتقديم الأمثلة واللأمثلة حول المفهوم وطرح مجموعة من الأسئلة لتمييز الأمثلة من اللاأمثلة (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١١، ٣٣).

وسوف تتبع الباحثتان الخطوات التالية لتنفيذ النموذج مع أطفال الروضة واكسابهم مهارات محو الأمية البصرية:

- نوضح للأطفال النموذج.
- نقدم النموذج للأطفال بعرضه على السبورة التفاعلية ونطلب منهم معرفته جيدًا.
- نختار أحد المحاور ومهارة من مهارات محو الأمية البصرية، ولوحة الفن التشكيلي المناسبة المتوقع أن للأطفال تصورات حولها، لتوضيح المهارة وتحديد الخصائص الأساسية.
- يمكن أن يُنفذ النشاط بشكل فردي أوفي مجموعات صغيرة أو للأطفال جميعهم.
- نرشد الاطفال بوضع لوحة فن تشكيلي أخرى بجانب الأولى في الجزء المخصص من النموذج للمقارنة بينهم وتحديد الأمثلة واللأمثلة.
- نناقش الأطفال فيما نفذوه من نشاط.
- نطلب منهم مليء جميع الأجزاء الأربعة من النموذج مع ذكر سبب اختيارهم.

وأهم ما يتميز به هذا النموذج أنه منظم بياني تخطيطي يتيح للمتعلم رؤية عدد كبير من أجزاء المعلومات حول المفهوم في نظرةواحدة سريعة، وبالتالي فهو أكثر ما يصلح للمفاهيم الجديدة وغير المألوفة للمتعلمين، كما يتميز هذا النموذج بأنه يساعد المتعلمين على التفكير بطرق متعددة ويشجعهم على استخدام التفكير الناقد لإيجاد العلاقات بين المفاهيم (Teacher Resource Guide, 2006, 12)، (Trask, C., 2011, 13)، ويتطلب منهم تنشيط المعرفة السابقة لإكمال المخطط

وبالتالي مساعدة المتعلمين في بناء وفهم العلاقات وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم والتمييز بين الخصائص الأساسية وغير الأساسية ويزيد من تحصيل المتعلمين وإتقانهم للمفاهيم (Nahampun, E., 2014, 8).

وهذا النموذج يزيد من دافعية المتعلمين وخاصة من لديهم صعوبات تعليمية، وله فاعلية في تدريس المفاهيم المركبة والمجردة وتطوير التعلم ذو المعنى (Karjala, L., 2010, 11)، (Ilter, H., 2015,1106).

وقد اهتمت بعض الدراسات والبحوث بدراسة خصائص نموذج "فرايـر" ودوره مع الأطفال في عملية التعليم والتعلم والمتغيرات المرتبطة به، مثل دراسة(Hawk, P., 2006) وموضوعها عن استخدام المخططات البيانية التنظيمية ومنها نموذج "فرايـر" مع أطفال المرحلة الإبتدائية وأثرها على التحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام هذة المخططات البيانية في ارتفاع معدل التحصيل الدراسي لدى الأطفال في بعض المواد الدراسية وهم العلوم والحساب، كما توصلت النتائج بعد المعالجات الإحصائية إلى أن نموذج "فرايـر" أكثرهم فاعلية، ودراسة كل من (Griffin, C. & Tulbert, B., 2006) و(2010 Greenwood, S.,) حيث كان الهدف اختبار دور نموذج "فرايـر" في زيادة المفردات اللغوية وفهم أطفال الصف الأول الابتدائي بعض النصوص القرائية باللغة الإنجليزية؛ حيث أشارت النتائج إلى تحسن في نتائج الاختبارات التحصيلية.

خلاصة وتعقيب:

يتضح من خلال العرض السابق للإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بمتغيرات البحث ضرورة محو الأمية البصرية لطفل الروضة، وزيادة قدرته على قراءة الصور من خلال تحليل عناصر البيئة المحيطة، لما لذلك من أهمية في فهم الأحداث وإدراك لأنواع السلوك المختلفة، وتطوير لمهارات القراءة والكتابة، وحدوث تحسن في النمو اللغوي والتفاعل اللفظي وغير اللفظي.

ويلاحظ من خلال هذه الدراسات تباين اهتمامات الباحثين في تناولهم مهارات محو الأمية البصرية، وكان التدريب عليها من خلال البرامج التدريبية،

واستخدمت المنهج شبه التجريبي القائم على ضبط المتغيرات، والمقارنة بين المجموعات التجريبية والضابطة، ويمكن للباحثتان الاستفادة منها في الإجراءات التجريبية للبحث الحالي.

وقد استفادت الباحثتان من الدراسات والبحوث السابقة في التعرف على الدور الفعال للفن التشكيلي تربويًا وتعليميًا في كثير من الجوانب المعرفية والإنفعالية وتطوير العقل الإنساني، وضرورة الاعتماد على برنامج تدريبي يحتوي على مجموعة أنشطة قائمة على شرح وتفسير بعض لوحات الفن التشكيلي المصري لتوضيح محاور محو الأمية البصرية ومهاراتها لدى أطفال الروضة، بحيث يمكن إرجاع التحسن الذي طرأ على أطفال المجموعة التجريبية إلى المتغير المستقل وهو برنامج الأنشطة بعد ضبط بعض المتغيرات الدخيلة أو الوسيطة مع ضرورة التكافؤ بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المتغيرات.

كما استفادت الباحثتان من هذه الدراسات في التعرف على أسس وفنيات نموذج "فراير" وكيفية تطبيقة من خلال أنشطة برنامج محو الأمية البصرية لما له من مميزات في سرعة وسهولة تبسيط المعلومات والمفاهيم، وتحديد مدة كل نشاط، ونوع الأنشطة فردية أم جماعية، مما ساهم في إعداد برنامج البحث الحالي.

لذا يتضح من خلال هذا العرض الحاجة الماسة في الوقت الحاضر لإجراء المزيد من البحوث والدراسات العربية في مجال محو الأمية البصرية باستخدام نموذج "فراير"، لذا تسعى الباحثتان إلى إجراء بحث للتحقق من فاعلية برنامج أنشطة قائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فراير" لتنمية مهارات محاور محو الأمية البصرية لدى أطفال الروضة.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين إحداهما تجريبية تعرضت للبرنامج المعد في البحث، والأخرى ضابطة تعرضت لبرنامج الأنشطة الاعتيادي في الروضة، ويعتمد البحث على القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعتين، وذلك لتحديد فاعلية برنامج أنشطة قائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فراير" لتنمية مهارات محو الأمية

لمحاور (الشكل، اللون، الخط، المنظور) البصرية لدى أطفال الروضة، من خلال قياس أثر المتغير المستقل (برنامج الأنشطة) على المتغير التابع (مهارات محو الأمية البصرية)، وهذا المنهج ملائم لموضوع البحث ومتغيراته.

فروض البحث:

- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على استمارة ملاحظة المعلمة لصالح المجموعة التجريبية".
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة التجريبية على استمارة ملاحظة المعلمة لصالح القياس البعدي".
- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التدريبية في القياس البعدي على مقياس محو الأمية البصرية لصالح المجموعة التجريبية".
- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة التجريبية على مقياس محو الأمية البصرية لصالح القياس البعدي
- يوجد أثر كبير لبرنامج محو الأمية البصرية في تنمية مهارات محو الأمية البصرية لطفل الروضة".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس محو الأمية البصرية".

إجراءات البحث الميدانية:

تمت الاجابة عن الأسئلة الواردة بمشكلة البحث وفقًا للإجراءات التالية:

أدوات البحث:

للإجابة عن الأسئلة فى مشكلة البحث والخاصة بتحديد أثر برنامج البحث فى محو الأمية البصرية لدى الأطفال عينة البحث، وفى تحسين مستوى التعليم

البصرى ومهارات محو الأمية البصرية لديهم، قامت الباحثتان بإعداد أداتي البحث وفقًا للخطوات التالية:

أولاً: استمارة ملاحظة مهارات محو الأمية البصرية:

الملاحظة العلمية تعني الانتباه لما يقوم به الاطفال بقصد التفسير واكتشاف الأسباب، كما أن الملاحظة المباشرة يمكن استخدامها لدراسة سلوك الأطفال وتصرفاتهم عندما يجتمعون بهدف اللعب، حيث تهدف لاكتشاف قدراتهم المتنوعة أثناء ممارستهم للأنشطة (جودت عزت عطوي، ٢٠٠٧، ١٢٠) (نبيل أحمد عبد الهادي، ٢٠٠٦، ٥٥) (خالد حامد، ٢٠٠٨، ١٢٧).

وتعتبر الملاحظة من الأدوات المستخدمة في البحث الحالى، وتكمن أهمية تلك الأداة في جمع البيانات المتعلقة بالجانب السلوكي والوجداني لمهارات محو الأمية البصرية لدى طفل الروضة التي لا يمكن دراستها إلا بواسطة تلك الأداة، والتعرف على مدى نمو هذه المهارات التي تضمنها البرنامج موضوع البحث لدى عينة البحث قبل تنفيذ البرنامج وبعده، وقد تم صياغة عبارات الاستمارة بدقة حتى يسهل على المعلمة تسجيل مستوى أداء كل طفل من مجموعة البحث من خلال ملاحظتها له في تعاملاته بالروضة بطريقة سهل وموضوعية.

وتعد الملاحظة من بين التقنيات المستعملة في البحث الحالى لأنها الأداة التي تجعل الباحثتين أكثر اتصالا بالبحوث السابقة لنفس متغيرات البحث، والملاحظة العلمية تمثل طريقة منهجية يقوم بها الباحثتين بدقة تامة وفق قواعد محددة للكشف عن تفاصيل مهارات محو الأمية البصرية، ولمعرفة العلاقات التي تربط بين محاورها، وتعتمد الملاحظة هنا على قيام الباحثتين بملاحظة الاطفال، وتسجيل ملاحظاتهم وتجميعها لتفسيرها.

١- وصف استمارة الملاحظة:

احتوت الأستمارة على (١٠) مهارات رئيسة، وكل محور يتضمن ثلاثة عبارات تمثل مجموعة من المواقف التي تلاحظها المعلمة من خلال تعاملات الطفل داخل الروضة، وهي تعكس مدى أمتلاك الطفل لمهارات محو الأمية البصرية التي تضمنها برنامج البحث.

جدول رقم (١)

مهـارات الاستمـارة

مهارات استمارة الملاحظة	
التعرف	**التصنيف**
الاستدعاء اللفظي	**المقارنة**
الترتيب	**التنبؤ**
التمييز	**إدراك العلاقات**
التفسير	**حل المشكلات**

٢- كفاءة استمارة ملاحظة المعلمة:

- **الصدق:** أعتمدت الباحثتان في حساب الصدق على ما يلي:

أ- الصدق المنطقي (صدق المحكمي):

تم عرض الأستمارة في صورتها الأولى على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وعلم النفس وتربية الطفل لإبداء آراء سيادتهم حول عبارات الاستمارة؛ وذلك بهدف التأكد من مدى مناسبة مفردات الأستمارة لهدفها ولمهارات محو الأمية البصرية المحددة في البحث الحالي.

وقد ترتب على ذلك تغيير بعض العبارات وحذف بعضها وإضافة عبارات أخرى، وبذلك أخذت الاستمارة شكلها وصورتها النهائية (١٠) مهارات ويحتوي كل محور على ٣ عبارات، وذلك بعد إجماع السادة المحكمين على مناسبة مفردات الأستمارة لما وضعت له أي تأكد صدق الاستمارة.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثتان باستخدام اختبار "مان ويتني" Mann-Whitney للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على استمارة ملاحظة المعلمة، ويوضح ذلك جدول (٢).

جدول رقم (٢)

دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الإرباعي الأدني	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠	-٣.٦٢٠	**دال عند مستوى ٠.٠٠١**
الإرباعي الأعلى	٨	١١.٥٠	٩٥.٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z = ٣.٦٢٠) وهي دالة عند مستوى ٠.٠٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على الاستمارة، وهذا يؤكد قدرة استمارة ملاحظة المعلمة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق الاستمارة.

- **الثبات:** اعتمدت الباحثتان في حساب الثبات على ما يلي:

أ- الاتساق الداخلي للمفردات:

قامت الباحثتان بالتحقق من اتساق استمارة الملاحظة داخليًا، وذلك بحساب معاملات الأرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات استمارة الملاحظة ودرجة المهارة التي تندرج تحتها المفردة، وأيضًا حساب معاملات الأرتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية لاستمارة الملاحظة، وذلك بعد تطبيق استمارة الملاحظة في صورتها الأولية (٣٠) عبارة على عينة الدراسة الاستطلاعية، كما هو موضح بالجداول التالية.

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات استمارة ملاحظة مهارات محو الأمية البصرية ودرجة المهارة الذي تندرج تحتها المفردة (ن = ٣٠)

مهارات محو الأمية البصرية											
التعرف		الاستدعاء		الترتيب		التمييز					
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط				
١	٠.٦٩٧**	١	٠.٦٤٣**	٢	٠.٥٩٥**	١	٠.٦٤٦**				
٢	٠.٤٧١**	٢	٠.٧٤٥**	٢	٠.٤١٢*	٢	٠،٥٤٦**				
٣	٠.٦٥٥**	٣	٠.٥٧٣**	٣	٠.٥٩٤**	٣	٠.٤١٣*				
التفسير		التصنيف		المقارنة		التنبؤ					
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط				
١	٠.٤٢٣*	١	٠.٥٤٤**	١	٠.٤١٠**	١	٠.٦٨٠**				
٢	٠.٦٥٧**	٢	٠.٥٣٧**	٢	٠.٥٥٦**	٢	٠.٧٣٤**				
٣	٠.٧١٤**	٣	٠.٨٢٢**	٣	٠.٥٤٨**	٣	٠.٦٥١**				
ادراك العلاقات		حل المشكلات									
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط								
١	٠.٧٩٢**	١	٠.٧٥٤**								
٢	٠.٦٤٣**	٢	٠.٧٣٥**								
٣	٠.٦٤٢**	٣	٠.٦٢٥**								

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠٠١.**

جدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لاستمارة ملاحظة محو الأمية البصرية (ن = ٣٠)

مهارة	معامل الارتباط	مهارة	معامل الارتباط
التعرف	٠.٥١٧**	التفسير	٠.٦٥١**
الاستدعاء اللفظي	٠.٦٤٢**	التصنيف	٠.٥٨٠**
الترتيب	٠.٧٣٨**	المقارنة	٠.٧٠٨**
التمييز	٠.٧٢١**	التنبؤ	٠.٦٢٤**
إدراك العلاقات	٠.٧١٩**	حل المشكلات	٠.٦٣٨**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ب- طريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method:

استخدمت الباحثتان معادلة ألفا كرونباك، وهي معادلة تستخدم في إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، وجدول (٥) يوضح معاملات ثبات مهارات استمارة الملاحظة.

جدول رقم (٥)

معاملات ثبات استمارة ملاحظة مهارات محو الأمية البصرية بطريقة ألفا كرونباك

مهارات محو الأمية البصرية	معامل الثبات
التعرف	٠.٧٢٩**
الاستدعاء اللفظي	٠.٦٥٣**
الترتيب	٠.٧١٠**
التمييز	٠.٧٥٩**
ادراك العلاقات	٠.٦٨٢**
التفسير	٠.٧٣١**
التصنيف	٠.٦٢١**
المقارنة	٠.٧٧٤**
التنبؤ	٠.٦٩٤**
حل المشكلات	٠.٧٤٥**
الاستمارة ككل	٠.٧٦١**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

مما سبق يتضح أن معاملات ثبات استمارة ملاحظة المعلمة بالطرق السابقة المختلفة هي معاملات مرضية.

ثانيًا: مقياس محو الأمية البصرية – إعداد الباحثتان:

تم إعداد وضبط المقياس في ضوء الخطوات التالية:

١ – الهدف من المقياس:

يهدف مقياس محو الأمية البصرية إلى الحصول على أداة موضوعية مقننة على درجة مقبولة من الثبات والصدق، وذلك لاستخدامها في التعرف على درجة وعي طفل الروضة بمحاور محو الأمية البصرية وهي الشكل، واللون، والخط، والمنظور، مما يسمح له بالقراءة البصرية للوحات الفنية للفنانين التشكليين الأخين المصريين (سيف وأدهم وانلي)، واستخلاص معلومات عن الفن التشكيلي المصري المشار إليه بهذا البحث.

٢ – إعداد المقياس:

تم إعداد وضبط المقياس في ضوء الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس.
- الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث.
- الاطلاع على الدراسات والمقاييس التي تناولت محو الأمية البصرية ومن أمثلة هذه الدراسات (Bleick, C., 2003) (Dcerts, D., 2004) (سعيد أحمد، فوزي ياسر، ٢٠٠٦) (نجم عبد الله عسكر، سمير قاسم، رباب كريم، ٢٠١٦).
- اختيار اللوحات الفنية للفنانين سيف وأدهم وانلي في ضوء معيار الفن التشكيلي المصري.
- إعداد المقياس في صورته الأولية حيث بلغ خمس محاور و(٥٠) مفردة (بطاقة).
- عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال مناهج وعلم نفس الطفل.
- حصر آراء السادة المحكمين والخبراء، وتعديل صياغة واختيار بعض المحاور والمفردات واللوحات الفنية كالتالي:

* تعديل صياغة المحور الرابع للمقياس من القريب والبعيد إلى المنظور، وإلغاء المحور الخامس وهو البُروز في اللوحة لتشابه بعض مفرداته مع مفردات محور المنظور.
* إلغاء واستبدال بعض المفردات غير الواضحة بأخرى واضحة.
* تعديل صياغة بعض أسئلة المعلمة واستبدال كلمات لتكون أكثر تحديدًا مع الطفل.
* استبدال بعض لوحات المحور الرابع بلوحات أكثر وضوحًا للمنظور حتى يسهل على الطفل التعرف عليه.

• إعداد الصورة النهائية للمقياس القابلة للتطبيق.

٣-وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٤٠) مفردة تم توزيعها على أربعة محاور، وقد تضمن **المحور الأول** (١٠) مفردة صممت جميعها لقياس المهارات المرتبطة بإدراك عنصر الشكل،أما **المحور الثاني** فقد تضمن (١٠) مفردة استهدفت جميعها قياس المهارات المرتبطة بإدراك عنصر الخط، **والمحور الثالث** قد تضمن (١٠) مفردة استهدفت جميعها قياس المهارات المرتبطة بإدراك عنصر اللون، وأخيرًا **المحور الرابع** الذي تضمن (١٠) مفردة استهدفت جميعها قياس المهارات المرتبطة بإدراك عنصر المنظور، ومن ثم فقد بلغ العدد الكلي لمفردات المقياس (٤٠) مفردة، وقد صيغت مفردات المقياس المصورة في محاوره الأربعة بعبارات لفظية سهلة وبسيطة ترتبط بقياس وقراءة اللوحات الفنية بصريًا من خلال عدة مهارات وهي:

التعرف- الاستدعاء اللفظي- الوصف- المقارنة- التصنيف- الترتيب- ادراك للعلاقات- التفسير- التنبؤ- حل المشكلات.

وعلى المعلمة تسجيل استجابات الأطفال بكل دقة.

٤-نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح المقياس:

يتم احتساب درجات مقياس محو الأمية البصرية كالتالي، الحصول على درجة (١) صحيح في حالة الإجابة الصحيحة، والحصول على درجة (صفر) في حالة الإجابة الخاطئة؛ حيث أن المحور الأول (١٠) درجات، والمحور الثاني (١٠)

درجات، والمحور الثالث (١٠) درجات، والمحور الرابع (١٠) درجات، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للمقياس هي (٤٠) درجة، كلما ارتفع أداء الطفل كلما حصل على درجات خام أعلى.

٥- صياغة تعليمات المقياس:

صيغت تعليمات المقياس في الصفحة الأولى منه وتضمنت التعليمات: توضيح كيفية تسجيل بيانات الطفل على المقياس والهدف منه، وعدد مفرداته وكيفية الإجابة عليه والتأكيد على المعلمة بضرورة إجابة الطفل على جميع مفردات المقياس، والالتزام بكافة التعليمات من هدوء المكان وتجهيز الحجرة لإجراء القياس وتشجيع الطفل للاستمرار في الاستجابة.

٦- تجريب المقياس استطلاعيًا:

تم تجريب المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طفلاً من أطفال المستوى الثاني مدرسة هدى شعراوى بادارة وسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية، بهدف التأكد من مناسبة المقياس بما يتضمنه من محاور ولوحات فنية بصرية للأطفال، وتم حساب زمن المقياس إذ بلغ (٢٠) ق، وذلك بحساب متوسط زمن انتهاء الإجابة لأبطأ طفل وزمن الإجابة لأسرع طفل.

٧- كفاءة مقياس محو الأمية البصرية:

- **الصدق:** اعتمدت الباحثتان في حساب الصدق على ما يلي:

أ- الصدق المنطقي (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف: التأكد من مناسبة مفرداته، تحديد غموض بعض المفردات لتعديلها أو استبعادها، إضافة مفردات من الضروري إضافتها.

ب- الاتساق الداخلي للمفردات:

قامت الباحثتان بالتحقق من اتساق المقياس داخليًا، وذلك بحسب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تندرج تحته المفردة، ومعاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية (٤٠ مفردة) على عينة البحث الاستطلاعية، كما هو موضح بالجداول التالية.

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الأول

ودرجة المحور الذي تندرج تحته المفردة (ن = ٣٠)

المحور الأول: الشكل							
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠.٧٤٩**	٢	٠.٥٧٩**	٣	٠.٦٣٧**	٤	٠.٥١٨**
٥	٠.٦٦٧**	٦	٠.٦٩٣**	٧	٠.٦٥١**	٨	٠.٥٩٩**
٩	٠.٥٥١**	١٠	٠.٧٠١**				

جدول رقم (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الثاني

ودرجة المحور الذي تندرج تحته المفردة (ن = ٣٠)

المحور الثاني: الخط							
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١١	٠.٦٥٨**	١٢	٠.٦٩٢**	١٣	٠.٧١٢**	١٤	٠.٧٢٨**
١٥	٠.٦٧٣**	١٦	٠.٧١٥**	١٧	٠.٥٩٦**	١٨	٠.٦٤٥**
١٩	٠.٧٥٣**	٢٠	٠.٦٨١**				

جدول رقم (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الثالث

ودرجة المحور الذي تندرج تحته المفردة (ن = ٣٠)

المحور الثالث: اللون							
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
٢١	٠.٦٢٥**	٢٢	٠.٧٠٨**	٢٣	٠.٦٨٢**	٢٤	٠.٥٦٩**
٢٥	٠.٦٩٧**	٢٦	٠.٦٥٥**	٢٧	٠.٥٧٦**	٢٨	٠.٥٩٣**
٢٩	٠.٥٩٩**	٣٠	٠.٦٢٨**				

جدول رقم (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الرابع

ودرجة المحور الذي تندرج تحته المفردة (ن = ٣٠)

المحور الرابع: المنظور							
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
٣١	٠.٥٢٢**	٣٢	٠.٥٦٥**	٣٣	٠.٦٦٢**	٣٤	٠.٦٤٩**
٣٥	٠.٧١٢**	٣٦	٠.٦٨٣**	٣٧	٠.٧٢٥**	٣٨	٠.٥٥٨**
٣٩	٠.٥٦٥*	٤٠	٠.٥٩٤**				

جدول رقم (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٣٠)

المحور	معامل الارتباط
الشكل	٠.٧٤٢**
الخط	٠،٧٥٥**
اللون	٠.٦٢١**
المنظور	٠.٧٩٣**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ب- الصدق التمييزي:

قامت الباحثتان باستخدام اختبار "مان ويتني" Mann-Whitney للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على المقياس، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الإرباعي الأدنى	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠	-٣.٦١٩	دال عند مستوى ٠.٠٠١
الإرباعي الأعلى	٨	١٢.٠٠	٩٦.٠٠		

يتضح من الجدول السابقة أن قيمة (Z = ٣.٦١٨) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على مقياس التسلسل الزمني اللغوي.

وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس.

الثبات: وقد اعتمدت الباحثتان في حساب ثبات المقياس على ما يلي:

أ- طريقة إعادة الاختبار:

قامت الباحثتان باستخدام طريقة إعادة الاختبار لحساب معامل ثبات المقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني بفاصل أسبوعين بين التطبيقين، وجدول رقم (١٢) يوضح معاملات ثبات المقياس وأبعاده.

جدول رقم (١٢)

معاملات ثبات المقياس ومحاوره بطريقة إعادة الاختبار

م	المقياس ومحاوره	معامل الثبات
١	الشكل	**٠.٨٩٣
٢	الخط	**٠.٧١٠
٣	اللون	**٠.٧٨٧
٤	المنظور	**٠.٧٤٥
مقياس محور الأمية البصرية		**٠.٧٩٨

** دالة عند مستوى ٠.٠١.

ب- طريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method:

استخدمت الباحثتان معادلة ألفا كرونباك، وهي معادلة تستخدم في إيضاح المنطق العام لثبات المقياس.

وجدول رقم (١٣) يوضح معاملات ثبات المقياس وأبعاده.

جدول رقم (١٣)

معاملات ثبات المقياس ومحاوره بطريقة ألفا كرونباك

م	محاوره	معامل الثبات
١	الشكل	٠.٧٨١
٢	الخط	٠.٧٧٤
٣	اللون	٠.٧٥٨
٤	المنظور	٠.٧٢٢
	مقياس محو الأمية البصرية	٠.٧٤٦

اجراءات تجربة البحث:

التجربة الاستطلاعية للبحث:

الهدف منها:

- حساب صدق وثبات المقياس.
- اكتساب خبرة التطبيق من خلال التعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحثتان أثناء تطبيق برنامج البحث.
- تحديد الخطة الزمنية لتطبيق أنشطة البرنامج.

٢- عينة التجربة الاستطلاعية:

أجريت التجربة الاستطلاعية على عينة من الأطفال مكونة من ٢٥ طفل وطفلة من مدرسة هدى شعراوى الرسمية بادارة شرق التعليمية بالإسكندرية- للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

٣- إجراءات تنفيذ التجربة الاستطلاعية:

اتبعت الإجراءات التالية لتنفيذ التجربة الاستطلاعية:

أجريت التجربة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ في الفترة من ٢٠١٨/٩/١٤ حتى ٢٠١٨/١٠/١٥ بواقع ثلاث أيام أسبوعيًا نشاط كل يوم، بهدف التعرُّف على:

- ملاءمة محتوى أنشطة البرنامج للأطفال عينة البحث.
- الصعوبات التي يمكن أن تعيق تنفيذ البرنامج؛ لإيجاد بدائل أو حلول لها.
- تحديد المدة الزمنية الملائمة لتنفيذ البرنامج.

قامت الباحثتان بشرح فكرة مختصرة عن البرنامج للمعلمات وأن البرنامج قائم على نموذج "فراير" وكيفية تنفيذه من خلال لوحات الفن التشكيلى المصرى (الأخوان سيف وأدهم وانلي) لإكساب الأطفال مهارات محو الأمية البصرية.

مارس الأطفال أنشطة البرنامج، وقامت الباحثتان بملاحظة الأطفال لمعرفة ردود أفعالهم تجاه الأنشطة وأيضاً تم تسجيل الصعوبات التي تواجههم في أنشطة البرنامج لمحاولة تلافيها وعلاجها.

بعد انتهاء الأطفال من أنشطة البرنامج، طبق عليهم المقياس وحسب له كل من الصدق والثبات.

حددت الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج في ضوء التجربة الاستطلاعية، فقد وجد أن متوسط زمن كل نشاط يتراوح بين (٥٠-٤٥) دقيقة، ومن ثم فإن اليوم الواحد يكفي ليمارس الأطفال نشاط، لذلك سيتطلب تنفيذ البرنامج (عشرة أسابيع) لاحتواء البرنامج على (٤٥) نشاط مقسمة على العشرة مهارات، أما الأسبوعين الاخيرين تكررت فيه بعض الأنشطة للتاكيد عليها وأنشطة مراجعة للمهارات.

التجربة الأساسية للبحث:

أ- المدة الزمنية لإجراء الدراسة الميدانية:

استغرقت فصل دراسى كامل، بواقع ثلاثة أو أربعة أيام أسبوعيًا، بتنفيذ نشاط في كل يوم.

ب- إجراءات الدراسة الميدانية:

نُفِذ برنامج البحث في ضوء مجموعة من الخطوات بدأت باختيار المعلمات اللاتى سيقمن بتدريب الأطفال عينة البحث.

ثم نُفِذ برنامج تدريبي مصغر للمعلمات للتدريب على استخدام نموذج "فراير" لمدة يومًا واحدًا.

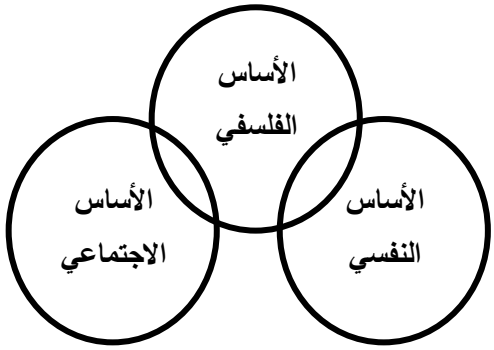
وقد تضمن البرنامج التدريبي، معاصرة عن كيفية تنفيذ الأنشطة التى تضمنها البرنامج، تلي ذلك ممارسة الأطفال عينة البحث لأنشطة البرنامج.

برنامج الأنشطة باستخدام نموذج "فراير" لتنمية مهارات محو الأمية البصرية:

يُعرف البرنامج إجرائيًا: بمجموعة لوحات بصرية للفن التشكيلي المصري وأشكال وخطوط وألوان مختلفة من حياة الطفل في البيئة المصرية، تُعرض من خلال استخدام نموذج "فراير" في أنشطة متنوعة، بواسطة بعض الوسائط التعليمية التي يتفاعل معها الطفل، في ضوء المعطيات التي توفرها المعلمة.

أسس بناء البرنامج:

تتكامل أسس بناء برنامج محو الأمية البصرية لتحقيق هدف البحث كما يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (٢)

أسس بناء برنامج محو الأمية البصرية

الأساس الفلسفي:

انطلقت فلسفة البرنامج من اتجاهات التربويين والفلسفات التي تناولت متغيرات البحث كما يلي:

- أكدت نظرية بياجيه Piaget (1980 – 1896) على أهمية التصوير البصري للأطفال في المرحلة العمرية (٤ – ٧)، حيث يُكون الطفل تصورات ذهنية تُعبر عن مفاهيمه للأشياء من حوله، موضحًا ارتباط هذا التمثيل بتكيون مفاهيم الأطفال، وتفكيرهم الحدسي، مؤكدًا على أهمية الاستعانة بالمواد الملموسة في مساعدة الطفل على تكوين تصورات الذهنية (Arizpe, E., & Styles, M., 2003, 227).

- ما أثاره فيجوتسكي Vygotsky (1985 – 1934) حَوْل أهمية اكتساب اللغة من خلال اللوحات باعتبارها وسائط لتمرير المعلومات وتبليغها للفرد (Eisner, E., 2002, 45).

الأساس النفسي:

مراعاة الخصائص السيكولوجية للأطفال في تناول مفهوم التعليم البصري ومحو الأمية البصرية بالانتقال من المحسوس إلى المجرد، وكذلك الاعتماد على المواقف الحياتية التي يراها الطفل في لوحات الفن التشكيلي المصري.

الأساس الاجتماعي:

العوامل البيئية والاجتماعية لها دور في اكتساب المعرفة البصرية، وللبيئة البصرية دورًا أساسيًا في اكتساب اللغة.

فالقراءة المبكرة لعناصر الصورة مهمة للتطور اللغوي والفكري، وكلما تعددت خبرات الطفل الاجتماعية من خلال الأنشطة المتنوعة ازداد نموه الشامل المتكامل (محمد شحاتة ربيع، ٢٠١٣، ٣٣).

أسس تصميم محتوى البرنامج:

قد راعت الباحثتان عند تصميم محتوى البرنامج الأسس التالية:

- تعتبر لوحات الفن التشكيلى المصرى للأخوين (أدهم وسيف وانلي) أساسًا يقوم عليه البرنامج الحالي حيث يمكن للطفل أن يكتسب من خلاله الكثيرمن المهارات بطريقة مبسطة وممتعة.
- تنوع الأنشطة يشعر الطفل بالإثارة والمتعة والاستفادة.
- مراعاة خصائص الأطفال وحاجاتهم في هذه المرحلة.
- السلامة والأمن في الأنشطة المقدمة في البرنامج.
- استخدام أدوات وخامات مبسطة في الأنشطة.
- روعي في كل نشاط الزمن المحدد.

كما تم مراعاة خصائص الفئة المستهدفة من البرنامج حيث أشارت العديد من الدراسات أن طفل الروضة يتسم بصفات عقلية ومعرفية ولغوية تختلف عن باقي

المراحل، وهناك مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها في البرامج المقدمة لطفل الروضة ومنها:

- أن يكون البرنامج مناسب لميول الطفل وبيئته.
- إعداد وتهيئة البيئة التعليمية بالأدوات والوسائل لتحقيق أهداف البرنامج.
- أن يكون البرنامج ذو فائدة وظيفيه فى حياة الطفل.
- التدرج فى تقديم المادة التعليمية وترتيبها من الأسهل للأصعب.
- مراعاة التقويم المستمر لجميع الأنشطة أثناء تنفيذ البرنامج.

جدول رقم (١٤)

تخـطيط البرنامــج

خُطِّط البرنامجُ وحُدِّدَ إطاره المرجعي من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- لِمَنْ؟	**ج: أطفال المستوى الثاني، وعددهم (٥١) طفلاً، (٢٨) يمثلون المجموعة التجريبية، و(٢٣) المجموعة الضابطة.**
٢- لماذا؟	**ج: تنمية محاور ومهارات محو الأمية البصرية.**
٣- ماذا؟	**ج: برنامج محو الأمية البصرية.**
٤- كيف؟	**ج: حيث يقوم الطفل من خلال نموذج "فراير" في (٤٤) نشاط بتحليل محاور محو الأمية البصرية وهي الشكل، والخط، واللون، والمنظور، من خلال مجموعة مهارات وهي التعرف، والاستدعاء اللفظي، والترتيب، والتمييز، ادراك العلاقات والتفسير، والتصنيف والمقارنة، والتنبؤ، وأخيرًا حل المشكلات. ويقوم الطفل بالتدليل على فهمه من خلال اختيار أمثلة ولا أمثلة عن كل مهارة في أحد المحاور.**
٥- متى؟	**ج: تم تنفيذ تجربة البرنامج في الفترة من ٢٠١٨/١١/١١ إلى ٢٠١٩/١/٢٢**

مكونات البرنامج:

١- أهداف البرنامج:

تنقسم الأهداف في البرنامج إلى هدف عام وهو تنمية محاور ومهارات محو الأمية البصرية وأهداف خاصة، كما يلي:

في نهاية البرنامج يكون الطفل قادرًا على أن:

جدول رقم (١٥)

أهداف برنامج محو الأمية البصرية

م	محاور محو الأمية البصرية	مهارات محو الأمية البصرية	الأهداف الخاصة التي يحققها محتوى البرنامج
١	(١) الشكل	التعرف	يُشير إلى شخصية وأداة مستخدمة في اللوحة.
٢		الاستدعاء اللفظي	يذكر اسم شخصية وأداة مستخدمة في تكوين شكل اللوحة.
٣		الترتيب	يُعيد ترتيب شكل اللوحة.
٤		التمييز	يُميز الفعل في اللوحة ويصفة.
٥		إدراك العلاقات	يُدرك العلاقة بين شخصيات اللوحة
٦		التفسير	يتوصل إلى سبب الفعل الموجود في اللوحة.
٧		التصنيف	يصنف الشكل الهندسي المنتظم والشكل الطبيعي الغير منتظم في اللوحة.
٨		المقارنة	يحدد أوجة الشبة والاختلاف بين الشكل والأرضية في كل لوحة.
٩		التنبؤ	يتنبأ برد فعل شخصيات اللوحة فيما بعد.
١٠		حل المشكلات	يختار المكان المناسب لو الفنان أراد إضافة بعض الشخصيات والأدوات في اللوحة.
١١	(٢) الخط	التعرف	يشير إلى الخط الطولي والمنحني والأفقي في اللوحة.
١٢		الاستدعاء اللفظي	يذكر اسم الخط الطولي والمنحني والأفقي في اللوحة.
١٣		الترتيب	يعيد ترتيب وتجميع الخطوط في اللوحة.
١٤		التمييز	يُميز خط التحديد للشكل في اللوحة.
١٥		ادراك العلاقات	يُدرك العلاقة بين أنواع الخطوط المستخدمة في اللوحة.
١٦		التفسير	يتوصل إلى سبب رسم بعض الخطوط في اللوحة.
١٧		التصنيف	يُصنف بعض الخطوط في اللوحة سواء كانت خطوط طولية أو منحنية أو أفقية.
١٨		المقارنة	يحدد أوجة الشبة والاختلاف بين أنواع الخطوط المستخدمة في كل لوحة
١٩		التنبؤ	يتنبأ بالتغير الذي سيحدث في اللوحة مع تغيير بعض خطوط الرسم.
٢٠		حل المشكلات	يختار شكل اللوحة المناسب لو الفنان أراد إضافة أو حذف بعض الخطوط في اللوحة.
٢١	(٣) اللون	التعرف	يتعرف بالإشارة على الألوان في اللوحة.
٢٢		الاستدعاء اللفظي	يذكر اسماء الألوان في اللوحة.
٢٣		الترتيب	يُعيد ترتيب وتجميع اللوحة وفقًا للمساحات اللونية المتوافقة.
٢٤		التمييز	يُميز الألوان الساخنة والباردة في اللوحة.
٢٥		إدراك العلاقات	يُدرك العلاقة بين طبيعة الألوان المستخدمة في اللوحة.
٢٦		التفسير	يُفسر سبب استخدام ألوان معينة في اللوحة.
٢٧		التصنيف	يُصنف الألوان في اللوحة وفقًا للغامق والفاتح بالنسبة للون الواحد.
٢٨		المقارنة	يحدد أوجة الشبة والاختلاف بين الألوان المستخدمة في كل لوحة.
٢٩		التنبؤ	يتنبأ بالتغير الذي سيحدث في اللوحة مع تغيير بعض الألوان.
٣٠		حل المشكلات	يختار شكل اللوحة المناسب لو الفنان أراد إضافة أو حذف بعض الألوان في اللوحة.
٣١	(٤) المنظور	التعرف	يتعرف بالإشارة على الأشياء صغيرة الحجم والكبيرة الموجودة في اللوحة.
٣٢		الاستدعاء اللفظي	يذكر اسماء الأشياء صغيرة الحجم والكبيرة الموجودة في اللوحة.
٣٣		الترتيب	يُعيد ترتيب وتجميع اللوحة وفقًا لحجم الأشياء والأشكال.
٣٤		التمييز	يُميز الأشكال والأشياء القريبة والبعيدة في اللوحة.
٣٥		ادراك العلاقات	يُدرك العلاقة بين أحجام الأشياء المستخدمة في اللوحة.
٣٦		التفسير	يُفسر سبب وجود عناصر صغيرة الحجم وأخرى كبيرة في اللوحة.
٣٧		التصنيف	يُصنف بعض الخطوط في اللوحة وفقًا إلى اتجاه الخط للوصول إلى التلاشي أو نقطة محورية.
٣٨		المقارنة	يحدد أوجة الشبة والاختلاف بين الألوان المستخدمة في كل لوحة.
٣٩		التنبؤ	يتنبأ بالتغير الذي سيحدث في اللوحة مع تغيير اتجاه الخط الأفقي للوصول إلى التلاشي أو نقطة المحور.
٤٠		حل المشكلات	يختار شكل اللوحة المناسبة لو الفنان أراد إضافة عناصر كبيرة(قريبة) وصغيرة (بعيدة) في اللوحة.

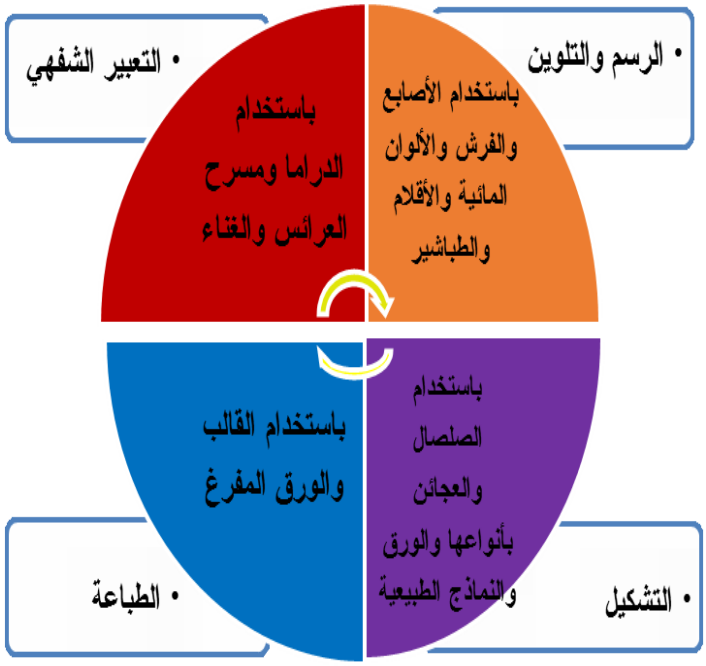
أ.د. جنات عبد الغني البكاتوشي د. عايدة الحمد عكاش

٢- محتوى البرنامج:

تضمن برنامج محو الأمية البصرية عددًا من الأنشطة الفنية والأنشطة المتنوعة، أعدتها الباحثتان في ضوء تطبيق نموذج "فراير"؛ ومحو الأمية البصرية بعد الاطلاع علي عدد من الدراسات مثل (سحر محمود، ٢٠٠٥) (Tanir, A., Ilhan, A., Ozer, A & Deniz, O., 2012) (Cildirz, M. 2015) لتحقق الهدف العام للبرنامج وأهدافه الخاصة، وتم صياغة أنشطة البرنامج في ضوء أهدافه.

وتعرف الباحثتان برنامج الأنشطة الفنية بمجموعة الخبرات والممارسات التي تقوم علي الأنشطة الفنية مثل الرسم والتلوين، والتشكيل، والطباعة، والتعبير الشفهي باستخدام استراتيجية نموذج فراير التي تجعل الطفل فعالاً في مواقف التعلم لتنمية مهارات محو الأمية البصرية.

ويتكون البرنامج من عدد(٤٤) نشاط يتم تنفيذها من خلال الأنشطة الفنية كما يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (٣)

الأنشطة الفنية في البرنامج

٣- طرق التعلم والفنيات المستخدمة في البرنامج:

اعتمد البرنامج لتحقيق أهدافه على فنيات: الحوار والمناقشة، والعصف ذهني، وحل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف، كما استخدمت الباحثتان عددًا من الفنيات تمثلت في التعزيز، والمحاكاة، والتغذية الراجعة.

٤- المعينات التدريسية المستخدمة:

اشتمل البرنامج على معينات تدريسية متنوعة تمثلت في: بطاقات مصورة وشاشة عرض تفاعلية.

٥- التقويم:

التقويم في البرنامج للمجموعة التجريبية تحقق فى أربع مراحل: تقويم قبلي يتمثل في التطبيق القبلي لمقياس محو الأمية البصرية لطفل الروضة، ثم تقويم مرحلي أثناء تنفيذ أنشطة برنامج محو الأمية البصرية، للتأكد من تحقيق الأهداف الخاصة للبرنامج، وتقديم التغذية الراجعة للتعرف على نقاط القوة والضعف ثم التقويم النهائي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرةً وذلك بتطبيق مقياس محو الأمية البصرية، وأخيرًا القياس التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج للدلالة على استمرارية أثر البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه.

ضبط البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين؛ بهدف الاستفادة من آرائهم حول ملاءمة الأهداف الخاصة لموضوع البرنامج، وملائمة المحتوى لأهدافه، ولأطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تعديل البرنامج والتأكد من صلاحيته؛ للوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج القابلة للتطبيق.

إجراءات التجربة الميدانية الأساسية:

تضمنت التجربة الميدانية عددًا من الإجراءات للمجموعتين الضابطة والتجريبية، فقد تضمنت إجراءات المجموعة الضابطة تطبيق مقياس محو الأمية البصرية قبليًا، ثم المعالجة المعتادة باستخدام بطاقات الطفل، والتطبيق البعدي للمقياس، أما إجراءات المجموعة التجريبية اشتملت على إجراءات قبل تجريب البرنامج، وإجراءات التجربة الفعلية، وإجراءات بعد التجريب على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (١٦)

إجراءات التجربة الميدانية للمجموعة التجريبية للبحث

	التجربة الميدانية للبحث		
	قبل التجربة	التجربة الفعلية	بعد التجريب
الزمن			
	(١) اختبار عينة البحث: ١- تحديد المجتمع الأصلي للبحث من أطفال المستوى الثاني بروضة معهد سموحه النموذجى الازهرى ادارة وسط التعليمية الازهرية – الاسكندرية، حيث بلغ إجمالي عدد الأطفال(٩٠) طفلًا وطفلة. ١- تطبيق مقياس رسم الرجل لجود إنف هاريس لضمان تجانس العينة. ٢- تحديد العينة الأساسية للبحث (٥١) طفلاً تضمنت (٢٨) طفلاً للمجموعة التجريبية، و(٢٣) طفلاً للمجموعة الضابطة.	(١) زمن التجربة: يعبر عن الوقت الفعلي لأنشطة البرنامج والذي بلغت عددها (٤٤) نشاط، منها (٤٠) نشاط أساسي، و(٤) أنشطة تمهيدية للتعرف على لوحات الفن التشكيلي للفنانين سيف وأدهم وانلي، وقُدِر زمن النشاط ب(٤٥) ق، ليكون إجمالي زمن التجربة ساعة تقريبًا، وتم تنفيذ الأنشطة الأساسية بواقع نشاط واحد يوميًا، ومن ثم بلغت مدة تنفيذ البرنامج (٤٤) يومًا تقريبًا، أربعة مرات أسبوعيًا، حيث تم تنفيذ البرنامج على مدار (١١) أسبوع.	التطبيق البعدي لاستمارة ملاحظة المعلمة ومقياس محو الأمية البصرية؛ للخروج بنتائج البحث وتفسيرها إحصائيًا
	(٢) تدريب المساعدات: استعانت الباحثتان باثنتان من معلمات الروضة في تنفيذ التجربة، وتضمنت إجراءات التدريب عدد (٣) لقاءات تدريبية، دارت محاورها حول أهداف البرنامج، واللوحات الفنية، وكيفية تدريب الطفل على قراءة الصورة، وتفسيرها،	(٢) وصف التجربة: بدأ البرنامج بأنشطة تمهيدية لتهيئة الاطفال، وكسر الحاجز بينهم وبين الباحثتان، وتضمن البرنامج مجموعة من اللوحات من الفن التشكيلي المصري، تضمنتها أحداث ومواقف مختلفة، من الحياة العصرية والبيئة المحيطة للطفل؛ حيث يتم عمل مخطَّطا رسميًا على شكل مستطيل وهو نموذج "فراير".	

	التجربة الميدانية للبحث		
	قبل التجربة	التجربة الفعلية	بعد التجريب
	من حيث الأشكال والخطوط والألوان والمنظور وموقعة في اللوحة.	والنموذج التالي ضمن مجموعة من النماذج نوضح من خلاله أحد محاور محو الأمية البصرية وهو "شكل اللوحة". التعرف على شكل اللوحة | يُشير إلى شخصية واداة مستخدمة في اللوحة أمثلة للأشخاص والأدوات في اللوحة | ما لا يعد من الأشخاص والأدوات في اللوحة صورة اللوحة	
	(٣) التطبيق القبلي لاستمارة ملاحظة المعلمة ومقياس محو الأمية البصرية: تم مراعاة بعض الاعتبارات أثناء التطبيق: • مناسبة الظروف الطبيعية والمكانية التي يجري فيها تطبيق المقياس مثل الإضاءة، الضوضاء، درجة الحرارة، مستوى التهوية. • توفير قسط من الراحة للأطفال قبل تطبيق المقياس، وألا يُعطى عقب فترة من المجهود الجسمي والعقلي. • يطبق المقياس فرديًا.	(٣) العينة الفعلية للبحث: • تم استبعاد (٩) أطفال بسبب الغياب المتكرر حيث تجاوزت نسبته (٧٥٪) من عدد أنشطة البرنامج، ومن ثم أصبحت العينة النهائية للبحث (٥١) طفلاً تضمنت (٢٨) طفلاً للمجموعة التجريبية، و(٢٣) طفلاً للمجموعة الضابطة.	

يتضح من الجدول السابق الخطوات الإجرائية التي قامت بها الباحثتان لتنفيذ التجربة الميدانية للبحث.

التحليل البيئي لتجربة البرنامج (SWAT Analysis):

هو العملية التي تُجرى بغرض جمع الحقائق والمعلومات التي تؤثر في الأداء، ثم تحليلها وتقييمها؛ بغرض تشخيص الوضع الراهن، ووضع خطة تحسين له، وفي البحث الحالي تمثل نقاط القوة، ونقاط الضعف معلومات تحليل البيئة الداخلية للبرنامج، أما الفرص والتهديدات تمثل المعلومات الخارجية التي تؤثر على البرنامج سلبًا أو إيجابًا.

وفي ضوء التجربة الميدانية للبرنامج، رصدت الباحثتان نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات أثناء تنفيذ البرنامج لتلخيصها في الجدول التالي:

جدول رقم (١٧)

التحليل البيئي لبرنامج محو الأمية البصرية

نموذج (SWAT) لبرنامج محو الأمية البصرية	
نقاط القوة: - **شغف أطفال المجموعة التجريبية لحضور أنشطة البرنامج عن أطفال المجموعة الضابطة، والدليل تباين نسبة حضور المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.** - **تطرُق برنامج محو الأمية البصرية من خلال لوحات الفن التشكيلي المصري الذي لاحظت الباحثتان ندرته مع أطفال الروضة في البحوث العربية والأجنبية.**	**نقاط الضعف:** - **خلط الأطفال بين مهارات محو الأمية البصرية في بداية تنفيذ الأنشطة.** - **تدني قدرة الأطفال على فهم بعض مهارات محور المنظور أثناء تنفيذ البرنامج.**
الفرص المتاحة: - **حرص أولياء أمور عينة البحث للمجموعة التجريبية على حضور الأطفال أيام تنفيذ التجربة.** - **حرص إدارة الروضة على تحفيز المعلمات لحضور أنشطة البرنامج لتنفيذها مع باقي الأطفال.** - **من خلال عمل الباحثتان بتدريس مقرر التربية الجمالية ومنهج النشاط في الروضة بكلية التربية للطفولة المبكرة، حيث أعدتا عدد من الأنشطة المتنوعه ولا سيما الفنية.**	**التهديدات:** - **استبعاد بعض الأطفال عينة البحث نتيجة غيابهم المتكرر.** - **صعوبة إدراك الأطفال لبعض اللوحات الفنية ككل.**

باستعراض الجدول السابق تم وضع خطة تحسين لأنشطة البرنامج تضمنت:

- تغيير في بعض الأنشطة الفنية بما يتناسب مع اللوحات الفنية لسيف وأدهم وانلي.
- أنشطة إثرائية لتنمية مهارات محو الأمية البصرية.
- أنشطة منزلية تتضمن تجميع الأطفال لمجموعة من النصوص البصرية واللوحات الفنية توضح مهارات محو الأمية البصرية، خاصةً معرفة المنظور وأنواع الخطوط المختلفة؛ ليعرضوها على أقرانهم في الروضة – من عينة البحث– وتعتمد على مشاركة ولي الأمر.

الجدول الزمني لتنفيذ أنشطة البرنامج:

يتكون البرنامج من عدد(٤٤) نشاط فني على مدار(١١) أسبوع بواقع (٣٣) ساعة، من (٣:٤) أيام أسبوعيًا، مدة تنفيذ النشاط (٤٥) دقيقة تقريبًا، كما يتضح من الجدول الزمني التالي:

جدول رقم (١٨)

الجدول الزمني لتنفيذ أنشطة البرنامج

م	اسم النشاط	زمن النشاط	تاريخ التنفيذ	م	اسم النشاط	زمن النشاط	تاريخ التنفيذ
١	تمهيدي	٤٥ق	٢٠١٨/١١ /١١	٢٣	تغير الأشكال	٤٥ق	٢٠١٨/ ٢/١٨
٢	تمهيدي	٤٥ق	٢٠١٨/ ١١/١٢	٢٤	احسن مكان	٤٥ق	٢٠١٨/١٢ /١٩
٣	تمهيدي	٤٥ق	٢٠١٨/١١ /١٣	٢٥	الواني احلي الالوان	٤٥ق	٢٠١٨/١٢/٢٣
٤	تمهيدي	٤٥ق	٢٠١٨/١١ /١٤	٢٦	عرائس الألوان	٤٥ق	٢٠١٨/١٢/٢٤
٥	الفرشاة الحائرة	٤٥ق	٢٠١٨ ١١ /١٨	٢٧	لون تفاصيلي	٤٥ق	٢٠١٨/١٢/٢٥
٦	شخصياتي المطبوعة	٤٥ق	٢٠١٨/ ١١/١٩	٢٨	ابتكاراتي	٤٥ق	٢٠١٨/١٢/٢٦
٧	كون اجزائي	٤٥ق	٢٠١٨/ ١١/٢٠	٢٩	ليه استخدموني	٤٥ق	٢٠١٨/١٢/٣٠
٨	قلد حركاتي	٤٥ق	٢٠١٨/ ١١/٢١	٣٠	اختلافات الالوان	٤٥ق	٢٠١٨/١٢/٣١
٩	الأسباب الخفية	٤٥ق	٢٠١٨/١١ /٢٥	٣١	قارن ولون	٤٥ق	٢٠١٩/ ١/١
١٠	المتحف السحري	٤٥ق	٢٠١٨/ ١١/٢٦	٣٢	الارتباط السحري	٤٥ق	٢٠١٩/١ /٢

أ.د.جيهان عبد الغني البكاتوشي، د.د المياع أحمد عثمان

م	اسم النشاط	زمن النشاط	تاريخ التنفيذ	م	اسم النشاط	زمن النشاط	تاريخ التنفيذ
١١	قارن وشكل	٤٥ق	٢٧/ ٢٠١٨/١١	٣٣	تعرف تبدلني	٤٥ق	٣/ /٢٠١٩
١٢	احنا مين	٤٥ق	٢٠١٨/ ١١/٢٨	٣٤	لون وابتكر	٤٥ق	١/٦ /٢٠١٩
١٣	ماذا بعد؟	٤٥ق	٢٠١٨/ ١٢/٢	٣٥	أحجامي	٤٥ق	١/٧ /٢٠١٩
١٤	يالا نضيف تفاصيل جديدة	٤٥ق	٢٠١٨/١٢/٣	٣٦	انطق اسمي	٤٥ق	٨/ ١ /٢٠١٩
١٥	عودة الفرشاة	٤٥ق	٤/ ٢٠١٨/١٢	٣٧	حجمي المناسب	٤٥ق	٩/ ١/٢٠١٩
١٦	اعرف اسمي ولوني	٤٥ق	٢٠١٨/ ١٢/٥	٣٨	التوأمان قريب وبعيد	٤٥ق	١/١٣ /٢٠١٩
١٧	الخطوط الملونة	٤٥ق	٩/ ٢٠١٨/١٢	٣٩	الاحجام الشقية	٤٥ق	١/١٤ /٢٠١٩
١٨	يالا نلون	٤٥ق	٢٠١٨/ ١٢/١٠	٤٠	من أنا؟	٤٥ق	١/١٥ /٢٠١٩
١٩	البحث عن الأسباب	٤٥ق	٢٠١٨/ ١٢/١١	٤١	قارن واطبع	٤٥ق	١٦/ ١/٢٠١٩
٢٠	الخطوط الهاربة	٤٥ق	٢٠١٨/ ١٢/١٢	٤٢	لعبة الاختلافات	٤٥ق	١/٢٠ /٢٠١٩
٢١	سباق الخطوط	٤٥ق	٢٠١٨/ ١٢/١٦	٤٣	فكر مع الاحجام	٤٥ق	١/٢١ /٢٠١٩
٢٢	اربط وكون	٤٥ق	١٧/ ٢٠١٨/١٢	٤٤	ارسم الحل	٤٥ق	١/٢٢ /٢٠١٩

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط لبيرسون.
- معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method
- اختبار مان ويتني Mann-Whitney U للأزواج المستقلة.
- اختبار "ت" T. Test.
- مربع إيتا (μ2).

ثانيًا: التكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية:

قامت الباحثتان بعمل تكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغيري (العمر الزمني، الذكاء) ولتحقيق ذلك تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين للمتغيرين.

ويتضح ذلك من الجداول التالية:

جدول رقم (١٩)

دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من حيث متغير العمر الزمني

	المجموعة الضابطة (ن = ٣٠)		المجموعة التجريبية (ن = ٣٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
العمر بالشهور	٦٢.٦٩	٢.٦٢	٦١.٩٣	٣.٠٧	٠.٩٤٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت = ٠.٩٤٨) وهي غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من حيث متغير العمر الزمني، مما يدل على تجانس وتكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

جدول رقم (٢٠)

دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث متغير معامل الذكاء

	المجموعة الضابطة (ن = ٣٠)		المجموعة التجريبية (ن = ٣٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مقياس الذكاء	٥.٢٢	٠.٢٦٤	٥.١٩	٠.٢٧٣	٠.٣٧٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت = ٠.٣٧٢) على مقياس الذكاء لجود إنف هاريس، وهي غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين

المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، مما يدل على تجانس وتكافؤ المجموعتين من حيث متغير معامل الذكاء.

- مهارات محو الأمية البصرية: قامت الباحثتان بتطبيق استمارة ملاحظة مهارات محو الأمية البصرية على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢١)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على استمارة ملاحظة المعلمة

	المجموعة الضابطة (ن = ٢٣)		المجموعة التجريبية (ن =٢٨)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
استمارة ملاحظة المعلمة لطفل الروضة	٣٦.٥٥	٠.٨٠	٣٠.١	٠.٦١	١.١٦٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على الاستمارة.

وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئة من حيث متغير مهارات محو الأمية البصرية.

ثم قامت الباحثتان بتطبيق مقياس مهارات محاور محو الأمية البصرية على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت"، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس محو الأمية البصرية

م	المقياس ومحاورة	المجموعة الضابطة (ن = ٢٣)		المجموعة التجريبية (ن = ٢٨)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الشكل	١.٧٨	٠.٦٧١	١.٦٨	٠.٥٤٨	٠.٦١٠	غير دالة
٢	الخط	٢.٤٨	٠.٦٦٥	٢.٤٦	٠.٥٠٨	٠.٠٨٥	غير دالة
٣	اللون	٢.٠٩	٠.٥٩٦	٢.٠٠	٠.٥٤٤	٠.٥٤٤	غير دالة
٤	المنظور	٣.٢٦	٠.٦١٩	٢.٩٣	٠.٧١٦	١.٧٥١	غير دالة
مقياس محو الأمية البصرية		٩.٦١	١.٣٠٥	٩.٠٧	١.٠٥٢	١.٦٢٩	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على المقياس، وهذا يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث من حيث مهارات محاور محو الأمية البصرية.

ثالثًا: نتائج البحث وتفسيرها:

١- الفرض الأول:

والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على استمارة ملاحظة المعلمة لصالح المجموعة التجريبية**".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" كما يوضح ذلك جدول رقم (٢٣)، الملاحظة هي الأداة الوحيدة التي يمكن من خلالها دراسة سلوك الاطفال بشكل تلقائي، كما تفيد في الحصول على بعض المعلومات والبيانات حول محو الامية البصرية لدى الأطفال، وذلك باستخدام الملاحظة لدراسة موضوعاتٍ تربويَّة بشكلٍ علميٍّ وموضوعيٍّ ودقيقٍ

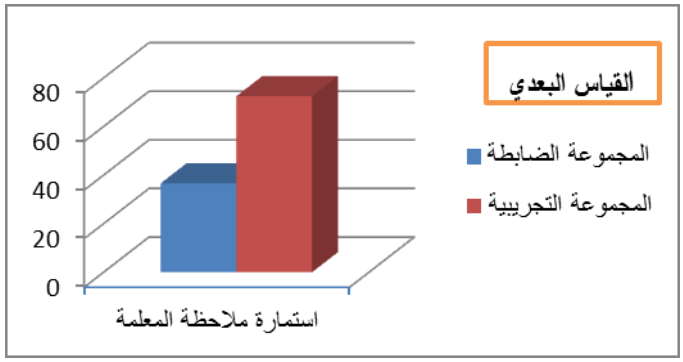
في تدوين الملاحظات وهذا ما حدث بالبحث الحالى والذى اسفرت نتائجه تفوق المجموعه التجريبية (حسين عبد الحميد رشوان، ٢٠٠٦، ١٥٠).

جدول رقم (٢٣)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على استمارة ملاحظة المعلمة

	المجموعة الضابطة (ن =٢٣)		المجموعة التجريبية (ن =٢٨)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
استمارة ملاحظة المعلمة لطفل الروضة	٣٦.٥٥	٠.٧٧	٧٢.٤٥	٠.٦٦	٢٦٧.٨٠٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) دالة، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على الاستمارة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية برنامج الأنشطة القائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فرايبر" لتنمية مهارات محاور محو الأمية البصرية لدى أطفال الروضة، وبناء على ذلك يتضح صحة الفرض وقبوله، وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال البحثي الأول.وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على استمارة ملاحظة المعلمة

توضح نتائج هذا الفرض ارتفاع متوسط درجات استمارة ملاحظة مهارات محو الأمية البصرية لأطفال الروضة أطفال المجموعة التجريبية في مقابل متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والتي ظلت منخفضة، وهذا يؤكد على اهمية نموذج "فراير" ولوحات الفن التشكيلي المصري في تنفيذ أنشطة البرنامج المستخدم في البحث.

٢- الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة التجريبية على استمارة ملاحظة المعلمة لصالح القياس البعدي**".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس القبلي والقياس البعدي على الاستمارة، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار "ب" كما يوضح ذلك جدول رقم (٢٣)، والملاحظة مكّنت الباحثتين من جمع استجابات الاطفال، كما أنَّها مكّنتهما من جمع حقائق عن محو الأمية البصرية في وقت حدوثها بالاضافة إلى أنها لا تعتمد كثيرًا على الاستنتاجات.

جدول رقم (٢٣)

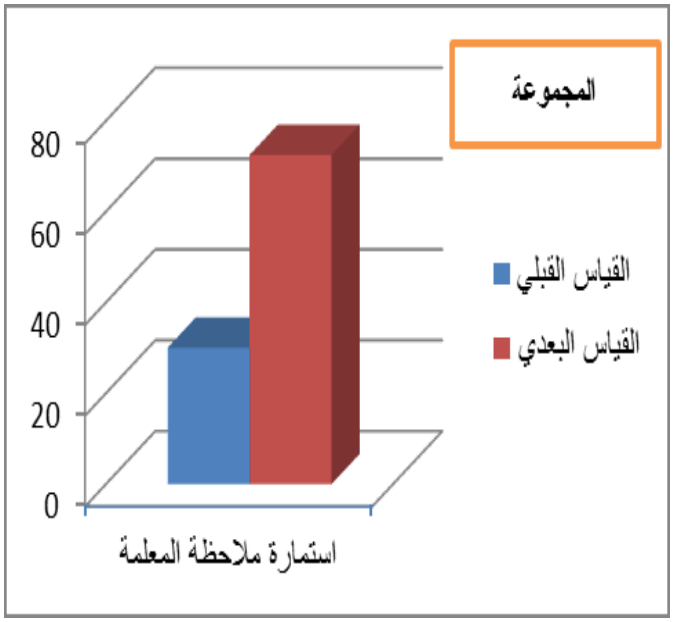
دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على استمارة ملاحظة المعلمة

	المجموعة الضابطة (ن =)		المجموعة التجريبية (ن =)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
استمارة ملاحظة المعلمة لطفل الروضة	٣٠.١	٠.٦٢	٧٢.٤٥	٠.٦٦	٢٨١.٦٣٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) غير دالة، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين القياس القبلي والقياس البعدي على الاستمارة لصالح القياس

البعدي، مما يدل على فعالية برنامج الأنشطة القائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فرايـر" لتنمية مهارات محاور محو الأمية البصرية لدى أطفال الروضة.

وبناء على ذلك يتضح صحة الفرض وقبوله، وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال البحثي الثاني، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي على استمارة ملاحظة المعلمة للمجموعة التجريبية

٣- الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التدريبية في القياس البعدي على مقياس محو الأمية البصرية لصالح المجموعة التجريبية**".

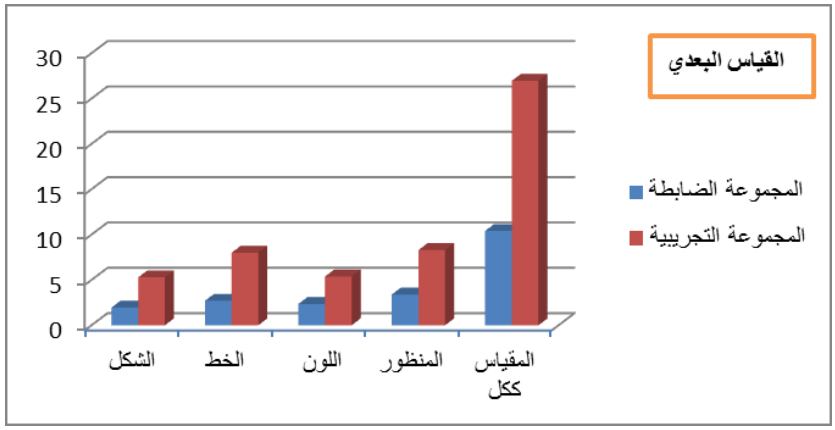
للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت"، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٢٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس محو الأمية البصرية

م	المقياس وأبعاده	المجموعة الضابطة (ن = ٢٣)		المجموعة التجريبية (ن = ٢٨)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الشكل	١.٩٦	٠.٦٣٨	٥.٢٩	٠.٦٥٩	١٨.٢١٤	٠.٠٠١
٢	الخط	٢.٧٠	٠.٦٣٥	٨.٠٠	٠.٧٧٠	٢٦.٤٥٨	٠.٠٠١
٣	اللون	٢.٣٥	٠.٤٨٧	٥.٣٨	٠.٧٣١	١٦.٨٨٨	٠.٠٠١
٤	المنظور	٣.٣٩	٠.٥٨٣	٨.٢٩	٠.٧١٣	٢٦.٤٤٦	٠.٠٠١
	مقياس محو الأمية البصرية	١٠.٤٠	١.٤٠٦	٢٦.٩٦	٢.٠١٧	٣٣.٢٢٠	٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠.٠٠١، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس محو الأمية البصرية لصالح المجموعة التجريبية، ويدل ذلك على فعالية برنامج الأنشطة القائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فراير" لتنمية مهارات محاور محو الأمية البصرية لدى أطفال الروضة، وبناء على ذلك يتضح صحة الفرض وقبوله، وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال البحثي الثالث، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس محو الأمية البصرية

٤- الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة التجريبية على مقياس محو الأمية البصرية لصالح القياس البعدي**".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس محو الأمية البصرية، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" كما يوضحه الجدول التالي:

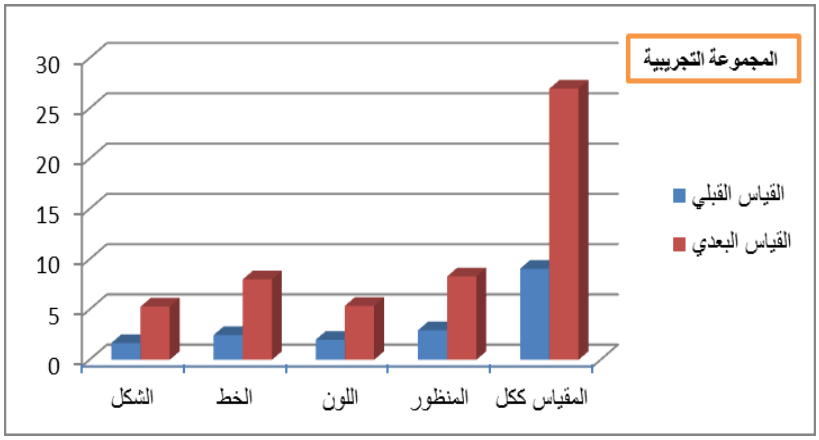
جدول رقم (٢٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس محو الأمية البصرية للمجموعة التجريبية

(ن = ٢٨)

م	المقياس وأبعاده	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الشكل	١.٦٨	٠.٥٤٨	٥.٢٩	٠.٦٥٩	٢١.٨١٠	٠.٠٠١
٢	الخط	٢.٤٦	٠.٥٠٨	٨.٠٠	٠.٧٧٠	٣٦.٩٥٤	٠.٠٠١
٣	اللون	٢.٠٠	٠.٥٤٤	٥.٣٨	٠.٧٣١	١٩.٤٩١	٠.٠٠١
٤	المنظور	٢.٩٣	٠.٧١٦	٨.٢٩	٠.٧١٣	٣٨.٧٧٨	٠.٠٠١
	مقياس محو الأمية البصرية	٩.٠٧	١.٠٥٢	٢٦.٩٦	٢.٠١٧	٣٨.٨٨٦	٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠.٠٠١، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس محو الأمية البصرية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ويدل ذلك على فعالية برنامج الأنشطة القائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فراير" لتنمية مهارات محاور محو الأمية البصرية لدى أطفال الروضة، وبناء على ذلك يتضح صحة الفرض وقبوله، وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال البحثي الرابع، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس محو الأمية البصرية للمجموعة التجريبية

٥- الفرض الخامس:

والذي ينص على أنه "**يوجد أثر كبير لبرنامج محو الأمية البصرية في تنمية مهارات محو الأمية البصرية لطفل الروضة**".

قامت الباحثتان بحساب قيمة مربع إيتا (μ^2) التي تدل على حجم الأثر، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٢٦)

قيمة مربع إيتا (μ^2) لعينة البحث (ن = ٢٨)

م	المقياس وأبعاده	قيمة "ت"	مربع إيتا (μ2)
١	الشكل	٢١.٨١٠	٠.٩٥
٢	الخط	٣٦.٩٥٤	٠.٩٨
٣	اللون	١٩.٤٩١	٠.٩٣
٤	المنظور	٣٨.٧٧٨	٠.٩٨
مقياس التسلسل الزمني اللغوي		٣٨.٨٨٦	٠.٩٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (μ^2) كبيرة، مما يدل على حجم الأثر المرتفع الذي أحدثه البرنامج في تنمية محور الشكل والخط واللون والمنظور لطفل الروضة.

وبذلك يكون البحث قد توصل إلى ارتفاع حجم الأثر الذي أحدثه برنامج الأنشطة القائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فراير" لتنمية مهارات محاور محو الأمية البصرية لدى أطفال الروضة، وبناء عليه يتضح صحة الفرض وقبوله، ويكون قد تم الإجابة على السؤال البحثي الخامس.

٦- الفرض السادس:

والذي ينص على **أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس محو الأمية البصرية".**

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس محو الأمية البصرية، ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" كما يوضحه الجدول التالي:

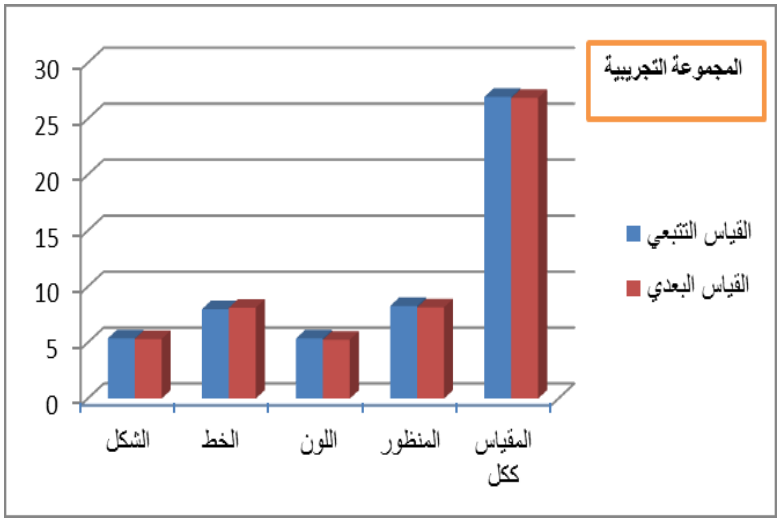
جدول رقم (٢٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس محو الأمية البصرية للمجموعة التجريبية (ن = ٢٨)

م	المقياس وأبعاده	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الشكل	٥.٢٩	٠.٦٥٩	٥.٣٣	٠.٧١١	٠.٠٨٨	٠.٠٠١
٢	الخط	٨.٠٠	٠.٧٧٠	٨.١٢	٠.٥٦٣	٠.١١٧	٠.٠٠١
٣	اللون	٥.٣٨	٠.٧٣١	٥.٢٧	٠.٤٣٨	٠.٣٢٦	٠.٠٠١
٤	المنظور	٨.٢٩	٠.٧١٣	٨.١٥	٠.٥٢٣	٠.٤٢٢	٠.٠٠١
	مقياس محو الأمية البصرية	٢٦.٩٦	٢.١٧	٢٦.٨٧	٢.٠٣٢	٠.٢٦٧	٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس محو الأمية البصرية للمجموعة التجريبية، وهذا يدل على استمرارية أثر البرنامج خلال فترة المتابعة، وكذلك أثر التدعيم الإيجابي والفوري في بعض الأحيان الذي تلقاه الأطفال أثناء

أثناء ممارسة الأنشطة. وبناء على ذلك يتضح صحة الفرض وقبوله، وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال البحثي السادس، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس محو الأمية البصرية للمجموعة التجريبية

مناقشة نتائج البحث:

أشارت نتائج البحث الحالي إلى أن التحسن الذي طرأ في مهارات محو الأمية البصرية لدى الأطفال من أطفال المجموعة التجريبية يعود إلى جدوى فاعلية برنامج الأنشطة القائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري للفنانين سيف وأدهم وانلي باستخدام نموذج "فراير"، وذلك كان هدف أساسي تسعى الباحثتان لتحقيقه من خلال البرنامج في البحث، حيث توصل البحث إلى النتائج التالية:

- أوضحت نتائج الفرض الأول والثالث وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج من حيث استمارة ملاحظة المعلمة ومقياس محو الأمية البصرية المستخدم في البحث لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وبالتالي تحسنهم بعد تعرضهم لأنشطة البرنامج مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لنفس أنشطة البرنامج.

- وتوضح نتائج هذا الفرض ارتفاع متوسط درجات استمارة ملاحظة المعلمة ومقياس محو الأمية البصرية لأطفال المجموعة التجريبية في مقابل متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والتي ظلت منخفضة، وهذا يؤكد على أهمية الفنيات والأسس ونموذج "فراير" في اعداد وتنفيذ أنشطة البرنامج المستخدم في البحث.
- ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدم حضور وانتظام أطفال المجموعة الضابطة لأنشطة البرنامج: وتعرضهم للأنشطة التقليدية الاعتيادية بالروضة دون تركيز على محو الأمية البصرية بمحاورها المختلفة والتي تشمل الشكل والخط واللون والمنظور.
- أوضحت نتائج الفرض الثاني والرابع أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي من حيث استمارة ملاحظة المعلمة ومقياس محو الأمية البصرية المستخدم في البحث، مما يعني ارتفاع درجات أطفال المجموعة التجريبية وبالتالي تحسنهم بعد تعرضهم لأنشطة البرنامج.
- وترى الباحثتان أن هذه النتائج تبدو طبيعية ومنطقية في ضوء ما تضمنه برنامج البحث من أسس وفنيات واستخدام نموذج "فراير"، ومراعاته لخصائص ومتطلبات وسمات أطفال الروضة مما انعكس بدوره على مدى استفادة أطفال المجموعة التجريبية من برنامج البحث وتحقيق البرنامج لاهدافه المنشودة، كذلك حرصت الباحثتان على انتظام أطفال المجموعة التجريبية في حضور أنشطة التدريب لضمان تحقيق أكبر استفادة ممكنة من برنامج البحث، وراعت الباحثتان أن يتسم برنامج الأنشطة القائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري للفنانين سيف وأدهم وانلي باستخدام نموذج "فراير" بالاستمرارية والتدرج في التدريب من الأسهل إلى الأصعب.
- وتأتي نتائج هذان الفرضان تأكيدًا على أهمية البرامج التدريبية والتربوية في محو الأمية البصرية لدى الأطفال، ولقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من (Browder, D., 2001) و(Snell, M., & Brown, F. 2006) حيث قدموا مثالاً على التدريب العملي الناجح لمحو الامية البصرية، وارتباطه بتعليم القراءة الوظيفية للأطفال الذى يعد عنصرًا أساسيًا في المنهج الدراسي المرتبط بالمجتمع،

كما اتفقت مع دراسة (Beatty, N. 2013)والتى أكدت على أهمية التدريب في التعليم البصرى حتى يمكن للأطفال أن يتوصلوا إلي المعلومات والمعاني من خلال الصور الشكلية.

- ولقد أكدت دراستى (Arizpe, E., & Styles, M., 2003) و(Housen, A., 2002) على أنه لفهم كيف يتغير وصف الأطفال للصور قبل وبعد معرفتهم بمحاور محو الأمية البصرية الأساسية، يجب توفير مستوى مناسب من التعليم والتدريب للأطفال في مختلف مراحل النمو، والسماح لكل طفل بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة الخاصة باللوحات المقدمه له، ولقد حددت الدراسات السابقة مثل دراسة (Stokes, S., 2002)، ودراسة (Metros, S., 2008)، ودراسة (Brill, J., Kim, D., & Branch, R., 2007) نهجين رئيسيين للتدريب على مهارات محو الأمية البصرية، أهداف النهج الأول تتلخص في التدريب على تطوير قدرة المتعلم على فك شفرة وتفسير الرسالة البصرية بينما يركز النهج التانى علي التدريب على تنمية قدرات إنشاء وتشفير وترميز الرسائل فى نموذج مرئى بصرى.
- أوضحت نتائج الفرض الخامس وجود أثر كبير لبرنامج الأنشطة القائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فرايـر" لتنمية مهارات محاور محو الأمية البصرية لدى أطفال الروضة، ولقد اتفقت دراسة (Neville, H. & Williams, J., 2007) مع البحث الحالى حيث أكدت الدراسة على أن استراتيجيات التعليم البصري يكون لها تأثير إيجابي طويل المدى على التعلم لدى الأطفال لما لها من قدرة توضيحية وتنظيمية في التعرف على مهارات محو الأمية البصرية من خلال الجداول والصور واللوحات التي بدورها تؤدي إلى تحسين القدرات على التعبير المنطقي وفهم معنى العمل، مما جعل للبرنامج الحالى واستخدام نموذج "فرايـر" أثر كبير فى التعليم البصرى للأطفال ومحو الأمية البصرية لديهم.
- واتفقت دراسة كل من (Mayer, M., 2005)، ودراسة (Mc Ghee, K., 2016)، ودراسة (Beatty, N., 2013) مع البحث الحالى حول اكتساب الأطفال عناصر محو الأمية البصرية الأساسية، من خلال تشجيع التفكير الناقد وقراءة الصور الفنية لبعض المشاهير من الفنانين، حيث أشارت تلك البحوث إلى

أن تجارب الأطفال مع العمل الفني المرئي يمكن تعزيزه عن طريق تجاربهم اليومية، مما يكسبهم الثقافة البصرية والتعليم البصرى وقراءة الصورة باستفادة وتمكن.

- كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Lopatovska, I., Hatoum, S., Waterstraut, S., Novak, L. & Sheer, S., 2016) والتى اكدت أنه من الممكن تحقيق افضل النتائج مع الأطفال فى التعليم البصرى من خلال اللوحات الفنية.
- ولقد استشعرت الباحثتان أثناء عرض لوحات الفن التشكيلي المصري أن الإثارة في تعليقات الأطفال وتعبيرهم عن اختياراتهم، حيث كانت اللوحات تصور البيئة المصرية بما تحتوية من شخصيات وأدوات وأشكال وألوان زاهية؛ مما كان له عظيم الأثر في تحفيز اهتمامات الأطفال. تتوافق هذه النتائج مع دراسة (Mitchell, W., 2002) والتى اكدت على ضرورة مراعاة الألوان والموضوع في اختيار الأعمال الفنية لبرامج التعليم البصري للأطفال. وتجدر الإشارة إلى أن الأطفال كانوا منخرطين بشدة مع اللوحات التعبيرية حتى عندما لم تكن قادرة على تحديد الأشياء أو الموضوع بدقة، مما يشير إلى أن العمل الفني الأكثر تجريدًا يمكن أن يحفذ قدرات الأطفال وخيالهم أكثر من الصور الواقعية. وهذا ما أكدته دراسة (Mayer, M., 2005)، ودراسة (Yenawine, P., 2003) التى أثبتت أن الأطفال يحبون تكوين قصص الخيالية حول ما يرونه ويتعلموه مما يؤكد أهمية لوحات الفن التشكيلي في محو الأمية البصرية.
- أوضحت نتائج الفرض السادس عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، على محاور استمارة ملاحظة المعلمة ومقياس محو الأمية البصرية والدرجة الكلية لكل منهما، مما يعني استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية وبالتالي حتى فترة المتابعة.
- وتفسر الباحثتان استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد شهر من انتهاء تطبيق برنامج البحث الحالي إلى استمرار أثر البرنامج خلال فترة المتابعة، وكذلك أثر التدعيم الإيجابي الفوري أثناء ممارسة الأنشطة أو الجوائز والمكافآت

الذي استخدمتها الباحثتان لتحفيز الأطفال على الانتظام في أنشطة البرنامج، مما كان له أكبر الأثر في تحسن مستوى أداء أطفال المجموعة التجريبية، خلال فترة تطبيق البرنامج.

- ولقد اتفقت دراسة (Neville, H. & Williams, J., 2007) مع البحث الحالى، حيث وجدت أن الأطفال قادرون على الأحتفاظ ببعض مفاهيم التعليم البصري التي تم تعلمها حديثًا، وتطبيقها على محيطهم على المدى الطويل بدرجات مختلفة بسبب التعزيز والتدعيم لتلك المفاهيم.
- ومن هنا يمكن القول أن التحسن الذي طرأ في مهارات محو الأمية البصرية لدى طفل الروضة من أطفال المجموعة التجريبية يعود إلى أثر وفاعلية وجدوى برنامج الأنشطة القائم على شرح بعض لوحات الفن التشكيلي المصري باستخدام نموذج "فراير" لتنمية مهارات محاور محو الأمية البصرية، وذلك كان هدف أساسي تسعى الباحثتان لتحقيقه في البحث الحالي.

استخلاصات البحث:

من خلال البحث الحالي وفي ضوء ما توصل اليه البحث من نتائج، أمكن للباحثتان استخلاص بعض الاستنتاجات الهامة:

- استخدام نموذج "فراير" ساعد على سهولة استيعاب وفهم مهارات محاور محو الأمية البصرية لدى الأطفال، وساهم في استمتاعهم بالتعليم البصرى.
- من خلال الاطلاع على الجانب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي، استنتجت الباحثتان جدوى وفاعلية الفن التشكيلي في تنمية وتحسين التعليم البصري من حيث استخلاص المعلومات من البصريات وتصميم البصريات التي يمكن الفنية المهارات في الصلة ذات الدراسات على اعداد المزيد من البرامج المماثلة لموضوع البحث الحالي.
- تناولت العديد من الدراسات السابقة جدوى وفاعلية الأنشطة الفنية في إكساب الأطفال مفاهيم ومهارات منوعة، لذا وجب علينا ادخالها مبكرًا في أعمار صغيرة.

- ترتبط الأمية البصرية بخصائص وقدرة الطفل على الاستفادة مما يعرض علية من بصريات لإحداث تغيرات سلوكية داخلية، وذلك يرتبط بالقدرة على قراءة البصريات، واكتساب المعلومات، وتكوين نتيجة لتفاعل الطفل معها، لذا من الضروري مراعاة سمات الطفل، وتنظيم عملية التفاعل بين الطفل والبصريات التى تعرض عليه، وهذا ما يجب مراعاته فى المقام الأول من قبل مصمم البصريات فى مرحلة تصميم البصريات وإنتاجها.
- يرتبط مصمم مواد التعلم البصرية والمناهج بأهداف التعلم المرجو تحقيقها، لذلك فإن مصمم البصريات التعليمية لابد أن يكون على دراية بعناصر اللغة البصرية والرموز البصرية ومبادئ التصميم البصرى.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فإنه يوصى بما يلي:

- الاهتمام بمحو الأمية البصرية والتعليم البصري وكيفية إكسابها للأطفال، لأنها من أساسيات التعليم الحديث.
- دمج تعليم القراءة والكتابة البصرية في المناهج الدراسية.
- تقديم التعليم البصرى من خلال برامج المتاحف، وتطبيقات الهاتف المحمول للكبار والصغار.
- تبني مشروعات تجريبية تكون أساس في محو الأمية البصرية لدى الصغار والكبار وخاصة بالمؤسسات التعليمية المختلفة في المجتمع.
- ضرورة إجراء دراسات حول مدى التكامل بين الفنون المتنوعة لمحو الأمية البصرية لدى الأطفال.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات وخاصة لمرحلة الطفولة المبكرة للتدريب على كيفية استخدام نموذج "فراير" التعليمي مع الأطفال.
- ضرورة الاهتمام بنموذج "فراير" واستخدامه مع الأطفال لما له من أثر في إضفاء عنصري الجذب والتشويق على الأنشطة، وكذلك في ضوء ما أسفرت عنه نتائج

البحث من أثره في تحقيق العديد من مهارات محو الأمية البصرية لدى أطفال الروضة.

- ضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية بتدريب المتعلمين على استخدام أكبر عدد ممكن من الحواس خلال تعليم الأطفال، مما يساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها بسهولة ويسر في صور ذهنية تسهم في التمثيل الفكري مما يساعد فى محو الأمية البصرية لديهم.

المراجع:

- أحمد عبد الرحمن الغامدي (٢٠٠٧). ثقافة الصورة وأثرها الاجتماعي والتربوي. المؤتمر العلمي الدولي الثاني عشر، "ثقافة الصورة"، جامعة فيلادلفيا.
- أسماء حسين محمد (٢٠١٧). مهارات محو الأمية المعلوماتية البصرية Visual Information Literacy فى المكتبات المدرسية الخاصة بمدينة الإسكندرية: دراسة ميدانية. المؤتمر العربي الأول، "المكتبيّ المُبتَكِر"، قسم المكتبات والمعلومات، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.
- أسماء فندى، وسهام غيدان (٢٠١١). أثر أنموذجي الأنتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية في قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، ع ٤٧، ٢١١-٢٣٩.
- إسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٧). مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية (دراسة ميدانية). المؤتمر العلمي الدولي الثاني عشر، "ثقافة الصورة"، جامعة فيلادلفيا.
- إنصاف محمد أحمد (٢٠٠٨). التعليم وتنمية التفكير. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة الثاني، "التربية من أجل المستقبل"، مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين، جدة، المملكة العربية السعودية.
- بهاء الدين عادل البيه (٢٠١٢). فاعلية أنشطة التربية الفنية للارتقاء بمحو الأمية البصرية للطفل المتوحد. دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة القاهرة.

- بهاء الدين يوسف غراب (٢٠٠٦). تنمية القدرة النقدية بالتمييز بين المفاهيم والأساليب المختلفة في مهارات من المناظر الطبيعية في العصر الحديث. دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- جودت عزت عطوي (٢٠٠٧). أساليب البحث العلمي: مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حبيبة بوزا (٢٠١٤). مكانة الفن التشكيلي في المجتمع الجزائري– دراسة ثقافية فنية. دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الفنية، جامعة تلمسان.
- الحسين بودلال وآخرون (٢٠٠٥). الأساس في الثقافة الفنية الفرع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية. الرباط: مكتبة المعارف، ط١.
- حسين عبد الحميد رشوان (٢٠٠٦). أصول البحث العلمي. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- خالد حامد (٢٠٠٨). منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- زيد سمين، ورشا صاحي (٢٠١١). أثر استخدام نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ع٩١، ١٤٧–١١٤.
- سعيد أحمد، وفوزي ياسر (٢٠٠٦). مكونات محو الأمية البصرية كمدخل لتصميم استراتيجية تعليمية لطلاب شعبة التثقيف بالفيو للتدريب على مهارات البصري. المؤتمر العلمي التاسع، "قضايا تطوير التربية الفنية بين التعليم والتثقيف بالفن"، جامعة حلوان.
- سحر محمود (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتفعيل أثر محو الأمية البصرية في تنمية التعبير الفني لطلبة المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس.

- سها شملي (٢٠١٦). أثر التدريس باستخدام نموذج فراير واستراتيجية البيت الدائري في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في قصبة. رسالة ماجستير غير منشور، جامعة مؤته.
- شاكر عبد الحميد (٢٠٠١). التفضيل الجمالي دراسة سيكولوجية في التذوق الفني. الكويت: عالم المعرفة للنشر والتوزيع.
- صالح عبد الله وآخرون (٢٠٠٨). معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية). الجمهورية اليمنية: مركز البحوث والتطوير التربوي فرع عدن.
- صلاح الدين خضر (٢٠٠٢). بناء استراتيجية مقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية في ضوء مفهوم التربية الفنية البحثية وقياس مدى تقدير المعلمين وتوافقهم نحو مدخلها الفلسفي واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، جامعة حلوان، ع ٥، ١٠-٤٤.
- طارق محمد، وإسراء شمس (٢٠١٤). أساليب التفكير وعلاقتها بنشاط النصفين الكرويين للمخ البشري والقدرات التحصيلية لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ع ٣٥، ٢١٤ – ٢٤٤.
- عبد اللطيف الجزار (٢٠٠٢). فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج فراير لتقويم المفاهيم. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، مج٢٠، ع١٠٥،٢ -١٤٠.
- عبد الله الحداد (٢٠٠٣). العوامل المؤثرة في عملية التذوق الفني. مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، جامعة حلوان، ع٧،

.١٠٥

- عبد الله خلف العساف (٢٠٠٤). وظائف الصورة الفنية ومهامها. البحرين: دار الوطن للطباعة والنشر، ط٥.
- عواطف محمد حسانين (٢٠١٢). سيكولوجية التعلم: نظريات عمليات معرفية قدرات عقلية. الجيزة: المكتبة الأكاديمية، ط١.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١). استراتيجيات تعليم المفردات. الأردن: دار المسيرة، ط ١.
- محمد شحاتة ربيع (٢٠١٣). علم نفس الشخصية. عمان: دار المسيرة.
- محمد عبد المجيد فضل (٢٠٠٠). التربية الفنية مدخلها تاريخها فلسفتها. الرياض: النشر العلمي والمطابع.
- محمد عسيري (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية (فراير) والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.
- محمد محمود الحيلة (٢٠٠٢). التربية الفنية وأساليب تدريسها. عمان: دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١.
- مريم سالم الحربي (٢٠١٧). فاعلية نموذج فراير في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مج١، ع٤، ٦٦-٩٨.
- نبيل أحمد عبد الهادي (٢٠٠٦). منهجية البحث في العلوم الإنسانية. لبنان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- نجم عبد الله عسكر، سمير قاسم، رباب كريم (٢٠١٦). دور محو الأمية البصرية في قراءة الصورة الفنية الرقمية لدى أ.د. جنات عبد الغني البكاتوشي، جامعة ديالى، أ.د. أحمد عبد الفتاح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، ع ٤٧، ٤-٤٤.
- نزال خزعل (٢٠١٤). أثر استخدام أنموذج فراير في اكتساب مفاهيم القياس

والتقويم لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، ع٣٣، ٤٩١- ٥٢٤.

- نضال الأحمد، حصة عبد الرحمن (٢٠٠٧). صورة العلم والعلماء في أذهان الأطفال. مجلة الدراسات التربوية، جامعة حلوان، مج١١، ع ١، ٥٥-٧٠.

- وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى (٢٠١٦). رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠. جمهورية مصر العربية.

- يوسف خليفة غراب (٢٠٠٦). المدخل للتذوق والنقد الفني. الرياض: دار أسامة.

- Alper, M. (1996). Visual literacy/aesthetic development research: Museum-public school cooperation. Visual Arts Research, Vol. 22, No. 1, pp. 62-78.

- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). Children reading pictures: Interpreting visual texts. London: Routledge/Falmer.

- Beatty, N. (2013). Cognitive visual literacy: From theories and competencies to pedagogy. Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America, Vol. 32, No. 1, pp. 33–42.

- Bleick, C. (2003). A model Program for integrating the Arts into the Teaching of Science In Innovations Education. the art and Science Partnership: The Qator Foudation For Education Science and Coumunity Development. Vol.7, pp 66-75.

- Bondy, E., Mayne, D., Langleg, L., & Williamsan, P., (2005). From F to A in 180 days Educational Leadership. Studies in Art Education.Vol. 30 pp330- 340.

- Brill, J., Kim, D., & Branch, R., (2007). Visual literacy

defined—the results of a Delphi study: Can IVLA (operationally) define visual literacy?. Journal of Visual Literacy, Vol. 27 No. 1, pp. 47-60, available at: http://www.aperture. org/.

- Browder, D. (2001). Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities. New York: Guilford Press.
- Callow, J. (2008). "Show me: Principles for assessing students' visual literacy", Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America, Vol. 31, No. 1, pp. 34-44.
- Cildirz, M. (2015). Configuring the Museum of Visual Culture Studies in the Context of Postmodern Art Education. Unpublished Doctoral Dissertation. Faculty of Educational. Sciences. Ankara University. Turkey.
- Cook, W. (2001). The Effects of Negative and Positive Instances in Teaching Mathematical Concepts. Dissertation Abstracts International. Vol.41,No. 11, pp. 6630-6639.
- Dcerts, D. (2004). Visual Culture Jam; Art Pedagogy and Creative Resistance. Studies in Art Education.Vol 45(4). pp313.
- Eisner, E. (2002). The Arts and the Creation of Mind. New Harem and London: Yale University Press.
- Goldstand, S., Koslowe, K., & Parush, S.(2005). Vision, visual- information processing, and academic performance among seventh-grade school children: a more significant relationship than we

thought?. The American Journal of Occupational Therapy. Vol. 59, No. 4, pp. 377 – 389.

- Grand Staff, L. (2012). Children's Artistic Development and the Influence of Visual Culture. Doctoral Dissertation. University of Kansas.
- Greenwood, S. (2010). The power of words: learning vocabulary in grades 4-9. London: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Griffin, C. & Tulbert, B. (2006). The effect of graphic organizers on students' comprehension and recall of expository text: A review of the research and implications for practice. Reading and Writing Quarterly, Vol.11, No.1, pp73-89.
- Hawk, P. (2006). Using graphic organizers were significantly beneficial to student achievement. Science Education, Vol.70, No.1, pp81-87.
- Housen, A. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. Arts and Learning Research, Vol.18, No.1, pp 2001-2012.
- Hume, H. (2010). The art teacher's book of lists. USA: Jossey-Bass publications.
- Ilter, H., (2015). The investigation of the effects of Frayer Model on Vocabular Knowledge in Social Studies. Elementary Education online, Vol. 14, No. 3, pp.1106-1120.
- Jeffrey, I (2009). How to Read a Photograph: Lessons from Master Photographers. New York: Abrams Books.
- Karjala, L. (2010). Math Vocabulary instruction in an inclusive classroom direct instruction and the frayer Model: Effects on mathematics achievement in an inclusive classroom. South west State:

Marshall, Minnesota.

- Katter, E. (2003). What do the Arts Do Best? Innovations in Education. The Art and Science Partnership. The Qatar Foundation for Education. Science and Community Development. Vol.7, pp 35-60.
- Lopatovska, I., Hatoum, S., Waterstraut, S., Novak, L. & Sheer, S., (2016). Not just a pretty picture: visual literacy education through art for young children. Journal of Documentation, Vol.72, No.6, pp 107-130.
- Macceca, S., (2007). Reading Strategies for Social Studies. Washngton. Shell Education.
- Mayer, M., (2005). Bridging the theory-practice divide in contemporary art museum education. Art Education, Vol. 28 No. 2, available at: http://www.jstor.org/stable/27696060
- Mc Ghee, K. (2016). Nurturing aesthetic awareness in young children: Developmentally appropriate art viewing experiences. Art Education, Vol. 59 No. 3, pp. 20-35.
- Metros, S. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. Theory into Practice, Vol. 47 No. 2, pp. 102-109.
- Mitchell, W. (2002) Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. Journal for the Integration of Technology in Education, Vol. 1, No.1, pp160-187.
- National Art Education Association (2016), available at: http://www.arteducators.org/
- National Association for the Education of Young Children (2016), available at http://www.naeyc.org/.
- Nahampun, E. (2014). The effect of Using Frayer model on

Students Vocabulary mastery. General Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed, Vol. 3, No. 1, pp.7-32.

- Nammur, N. (2012). The Effect of Modern Visual Culture on children's Drawings. Precedia-Social and Behavioral Science. Vol. 47, pp 277.
- Neville, H. & Williams, J., (2007). Is this a phase?: Child Development and Parent Strategies from Birth to 6 Years. Parenting Press, Inc.
- O'Neil, K., (2011). READING PICTURES: Developing visual literacy for greater comprehension. The Reading Teacher, Vol. 65, No. 3, pp. 214–223, available at: http://www.jstor.org/stable/41331601
- Prior, L., Wilson, A. & Martinez, M., (2012). Picture this: visual literacy as a pathway to character understanding. Reading Teacher, Vol. 66 No. 3, pp.195-206.
- Ravas, T., Stark, M., (2012). Pulitzer Prize winning photographs and visual literacy at the University of Montana: A case study. Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America, Vol. 31 No. 1, pp. 34-44.
- Riccio, S., (2001). A School Where the Arts Connect with Real Learning. Journal of Art and Design Education. Vol.20, No. 2, pp.10-23.
- Snell, M., & Brown, F. (2006). Instruction of students with severe dis- abilities. Columbus, OH: Merrill. (6th ed).
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. Electronic Journal for the Integration of

Technology in Education, Vol. 1, No. 1, PP. 60-99.

- Suzanne, S. (2001). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective, College of Education, Idaho State University.
- Tanir, A., Ilhan, A., Ozer, A & Deniz, O. (2012). Teaching Visual Arts in Primary School Teaching Departments with Postmodern Arts Education Approach. The First World Conference on Design. Arts and Education Faculty. Antalya: Turkey.
- Teacher Resource Guide (2006). Florida Center for reading research. National academy Press. Washington.
- The Museum of Modern Art (2016). Kids & families. available at: https://www.moma.org/learn/kids_families/index.
- Trask, C. (2011). Raising achievement of special education Students through vocabulary instruction. Lagrange University Georgia press.
- Yenawine, P. (2003). Jump starting visual literacy: Thoughts on image selection. Art Education, Vol. 56 No. 1, pp. 72-100.