فاعلية القصص الرقمية التفاعلية فى علاج قصور مهارات الوعي الفونولوجي البصري وتعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة

د . خديجة محمد بدرالدين أحمد محمد
أستاذ مساعد علم نفس الطفل
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري وتعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة. اعتمد البحث على المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين (تجريبية - ضابطة) للتحقق من فروض البحث الخاصة بفاعلية البرنامج في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري، وتعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة. تكونت مجموعة البحث الأساسية من أطفال الروضة بمدينة قنا، وقامت الباحثة بإعداد مقياس الوعي الفونولوجي الصوتي، ومقياس الثقة بالنفس لدى طفل الروضة، كما قامت بتصميم برنامج قصصي رقمي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي وتعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال المجموعة التجريبية. أشارت نتائج التحليل الاحصائي بعد تطبيق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية والبالغ عددهم ١٤ طفل وطفلة إلى فاعلية البرنامج القائم على القصص الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري لدى أطفال المجموعة التجريبية، وكذلك امتداد أثر البرنامج في تنمية هذه المهارات لمدة شهرين في القياس التتبعي. كما أشارت نتائج التطبيق البعدي إلى فاعلية البرنامج في تعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال المجموعة التجريبية نتيجة الخبرات الإيجابية التي مروا بها في البرنامج ونمو مهارات الوعي الفونولوجي لديهم.

كلمات مفتاحية: القصص الرقمية التفاعلية، الوعي الفونولوجي، الثقة بالنفس، أطفال الروضة

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of a program based on interactive digital stories in developing visual phonological awareness skills and enhancing self-confidence among kindergarten children. The study relied on the experimental method by designing two equal groups (experimental - control) to verify the research hypotheses regarding the effectiveness of the program in developing skills of visual phonological awareness, and enhancing self-confidence among kindergarten children. The main research group consisted of kindergarten children in the city of Qena, and the researcher prepared a scale of phonological awareness of sound, and a scale of self-confidence for kindergarten children, and she also designed a digital story program to develop phonological awareness skills and enhance self-confidence among the children of the experimental group. The results of the statistical analysis after applying the program to the 14 children of the experimental group indicated the effectiveness of the program based on interactive digital stories in developing the skills of visual phonological awareness among the children of the experimental group, as well as the extension of the program's impact on developing these skills for a period of two months in the follow-up measurement. The results of the post test also indicated the effectiveness of the program in enhancing the self-confidence of the children of the experimental group as a result of the positive experiences they experienced in the program and the development of their phonological awareness skills.

Keywords: Interactive digital story, phonological awareness, self-confidence, kindergarten children

مقدمة

تعد مرحلة الطفولة من المراحل الهامة في حياة الفرد، وذلك لأثرها البالغ في تكوين شخصيته، وتنمية قدراته المختلفة. وتمثل مهارات طفل الروضة عاملاً هاماً في نجاحه وتكيفه في مراحل التعليم الأكاديمي اللاحقة. ويواجه العديد من أطفال الروضة بعض المشكلات النمائية والاجتماعية والقصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية، كمؤشرات لصعوبات أكاديمية محتملة في مرحلة التعليم المدرسي. ومن أجل تجنب أي مشكلات تتعلق بالجوانب اللغوية، يجب أن يكون أطفال ما قبل المدرسة مستعدين قدر الإمكان لتعلم القراءة. ولا يعد التأكيد على أهمية إعداد الطفل لتعلم القراءة نوعاً من المبالغة، إذ يجب أن يشمل هذا الإعداد تطوير المهارات اللغوية بصفة عامة، وكذلك الأفكار الأساسية في علم الأصوات وعلاقتها بالحروف (McCathren and Allor, 2002).

وتعد مهارات اللغة بشكل خاص من المؤشرات الهامة في هذا الإطار نظرا لتأثيرها الكبير على نجاح الطفل. ويتمثل الهدف الأسمى لمرحلة رياض الأطفال في تهيئة الأطفال وتنمية مهاراتهم التي تؤهلهم لبدايات أكاديمية موفقة عند التحاقهم بالمدرسة. فمهارات اللغة التي يكتسبها الأطفال خلال مرحلة الروضة تعد هي الأساس لتعلمهم المستقبلي، ولذلك فان افتقارهم إلى تلك المهارات عادة ما يعرف بفجوات الاستعداد للمدرسة (عبد الله وناصف، ٢٠١٤).

فقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن الأطفال الذين أظهروا استعداداً أقل في مرحلة الروضة كانت فرص نجاحهم الدراسي أقل من فرص أقرانهم الذين حصلوا على درجات أعلي على مقياس الاستعداد للمدرسة، كما واجهتهم مشكلات انفعالية وسلوكية عندما التحقوا بالمدرسة (جلجل والنجار، ٢٠٢١). كما أكدت الدراسات إلى أن تمتع أطفال الروضة بمستوى مناسب من مهارات اللغة قراءة وكتابة يقلل من فرص تعرضهم لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة، فقد أشار عبد الله وكمال (٢٠٠٥) إلى أن قصور المهارات القراءة من جانب أطفال الروضة يعد مسئولا عن ظهور المشكلات الأكاديمية التي يمكن أن يتعرضوا لها في مرحلة التعليم المدرسي. وبالتالي فإن تنفيذ برامج التدخل المبكر المناسبة للتغلب على هذه الصعوبات من شأنه أن يحد من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تؤدي إلى تدني مفهوم الذات والثقة بالنفس لديهم.

وتبدأ مفاهيم مثل تقدير الذات، والثقة بالنفس في التشكل في سنوات ما قبل المدرسة، وهي تلعب دوراً جوهرياً في التغلب على العديد من المشكلات التي يمكن أن يواجهها الطفل في مرحلة التعليم المدرسي، كما تساعده على الاستفادة من مهاراته، ومواجهة المواقف الصعبة، وتجاوز العقبات، والانفتاح على المجتمع المدرسي من معلمات وأقران. كما أنها تساعد الطفل على الشعور بالاستقرار والطمأنينة والسعادة. وفي المقابل، فإن الطفل الذي لا يتمتع بقدر كاف من الثقة في النفس يعاني من ضعفاً في مواجهة المواقف المدرسية والحياتية، وربما يشعر بالإحباط عند مواجهة مواقف أكاديمية تمثل تحدياً بالنسبة له، بالرغم من امتلاكه المهارات اللازمة لحلها (مالكي والشمراني، ٢٠١٤). والثقة بالنفس هي أن ينظر الطفل نحو ذاته نظرة إيجابية، وتظهر عند الطفل في طريقة كلامه وتفاعله مع الآخرين، وهي مهارة مكتسبة تنمى بالممارسة (الدبوس، ٢٠١٩).

وقد أكد عبد اللطيف (٢٠١٨) على أنه من أهم أسباب ارتفاع معدلات الانحراف النفسي لدى الأطفال هو انخفاض مفهوم الذات وثقة الأطفال في أنفسهم، وأنه يمكن من خلال البرامج والأنشطة التعليمية الفعالة التي تبرز أهمية وشخصية الطفل تحسين مفهوم الثقة بالنفس لدى الطفل. ويشير مراد (٢٠١١) إلى أن ثقة الأطفال في أنفسهم تزيد من احتمالات النجاح لديهم، خاصة إذا أتيحت لهم الفرصة للاستفادة من امكاناتهم الفكرية واللغوية وبناء الثقة بالنفس من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة. كما أظهرت نتائج الدراسات تقدم ملحوظ في الثقة بالنفس والنمو الوجداني للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة عند استخدام الأساليب والأنشطة التعليمية الملائمة للنمو في مرحلة ما قبل المدرسة (Goel and Aggarwal, 2012).

وتعد اللغة عاملاً أساسيا في تنمية المهارات التي يكتسبها الطفل في مراحل نموه اللاحقة، كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة وأن أي مهارة يكتسبها الطفل تساعده على اكتساب المهارات الأخرى (الناشف، ١٩٩٩). والوعي الفونولوجي البصري هو أحد مكونات اللغة، حيث يهتم بكل ما يتعلق بأصوات اللغة. لهذا فإن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك الطفل للقدرة على إنتاج الأصوات اللغوية والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات (السواح، ٢٠١٥).

ويشير عبد الله (٢٠٠٦) إلى أن الوعي أو الإدراك الفونولوجى يعتبر هو الأساس لتعلم القراءة، وهو الأمر الذي يترتب عليه أن يعاني الأطفال الذين توجد لديهم مؤشرات عن إمكانية تعرضهم لصعوبات القراءة فيما بعد من مشكلات في الوعي الفونولوجى تتمثل في قصور المهارات المبكرة للقراءة والتعامل معها صوتيا. ويؤكد Carroll, Snowling, Stevenson and Hulme (2003) أن الوعي الفونولوجي من أفضل المنبئات بصعوبات القراءة لدى الأطفال في المراحل الدراسية اللاحقة. كما يشير Lund (2020) إلى أن القدرة على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي ترتبط بالقدرة على القراءة والتهجي لدى الأطفال.

ويظهر ضعف الوعي الفونولوجي في صعوبة إدراك الكلمات المسموعة من الآخرين وصعوبة التعبير اللفظي. فقد أظهرت دراسة Saiegh, Shahbari, & Schiff (2020) أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي بتدني المهارات اللغوية التعبيرية، وأن أساليب التدخل المبكر التي تهدف إلى تنمية الوعي الفونولوجي البصري يمكن أن تؤدي إلى تنمية مهارات اللغة المنطوقة والطلاقة الكلامية ومن هذه الأساليب الأسلوب القصصي الذي يشجع الطفل على الانصات والتركيز، وإعادة سرد القصة على الآخرين، مما يمكن أن يساهم في التخفيف من صعوبات التعلم المرتبطة بالمهارات اللغوية والوعي الفونولوجي. ولما كانت القصة في شكلها نصًا لغويًا بالدرجة الأولى، فإنها يمكن أن تكون طريقة فعالة لتدريب الطفل على مهارات اللغة، وإكسابه اتجاهات وجدانية مهمة لبناء شخصيته واستقرار جوانبه النفسية (لطروش، ٢٠٠٧).

ومن خلال القصة يتعرف الطفل على الحروف والكلمات وتنموا قدرته على فهم معاني الكلمات والجمل. وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يعيد رواية قصة بطريقته معتمداً على خياله، كما يستطيع المشاركة عن طريق تقليد أصوات الحيوانات الموجودة في القصة أو تقليد الانفعالات التي يقوم بها أبطال القصة، وتحديد أقرب الشخصيات وأكثرها إمتاعاً في القصة (اللوباني، ٢٠٠٤). كما تلعب القصة دوراً هاماً في تلبية حاجات الأطفال المختلفة، كالحاجة إلى التوجيه والحب، والحاجة إلى النجاح، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي. وبناءً على هذه الحاجات تنمو الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية لدى الطفل (المعداوي، ٢٠١٩).

ويرى كل من الجبري، يونس، بدير (٢٠١٠)، العقيل والحداد (٢٠١٨) أن تصميم البرامج التربوية للأطفال يجب أن يهتم بتضمين الصور، والقصص، والفنون، والأنشطة المصممة خصيصاً لمساعدة الأطفال على تحسين مهارات صنع القرار والثقة بالنفس. وتنمو الثقة بالنفس تدريجياً خلال مرحلة الطفولة من خلال الخبرات والمواقف التعليمية التي يمر بها الأطفال والتي يتاح لهم فيها التحدث مع الآخرين، والاصغاء إلى ما يقولونه وسماعه بشكل يخلق جوا من الاهتمام، مما يولد شعوراً لديهم بالأهمية والثقة بالنفس (جوري معين علي، ٢٠١١).

ويشير رضوان (٢٠١٩) إلى أن القصة تعمل على اكتشاف الطفل لذاته والتعرف على أحاسيسه والتنفيس عن مشاعره المكبوتة وانفعالاته الضارة والتغلب على مخاوفه وتخفيف التوترات الانفعالية لديه، كما أنها الوسيلة المناسبة لتلبية حاجته إلى التوجيه وتعديل السلوك. ويشير الجري، وأبو غزال، والحملاوي (٢٠١٦) إلى أن الميول تنتج من فهم الذات، وأن إدراك الذات والثقة بالنفس يستنتجه الطفل من خلال قراءته لموضوعات معينة أو انصرافه عنها. كما أشارت دراسة شهبو (٢٠١٩) إلى فاعلية القصص الإلكترونية في تنمية وظائف اللغة لدى طفل الروضة، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الأطفال اللغوية والثقة بالنفس لديهم، ناتج عن ظهور حالة من الرضا والتشويق من خلال تفاعل الطفل مع المثيرات السمعية والبصرية في القصة واستجابته للمحتوى وعناصر واجهة المستخدم في القصة، وبالتالي فهي تأخذ شكلاً مختلفاً عن أساليب التعلم التقليدية، والتي تعاني من قصور في توفير الخبرات المناسبة للطفل.

وبالتالي، فإنه لكي ينمو الطفل وتنمو مهاراته المعرفية والوجدانية نموا متوازناً، يجب ان نوفر له بيئة تربوية غنية بالمثيرات السمعية والبصرية والحركية التي تعمل على تنمية استعداداته ومهاراته، وتوجه نشاطاته نحو تحقيق ذاته، وهو ما تتميز به البرامج والقصص الرقمية اليوم على أجهزة الحاسوب المزودة بإمكانات الوسائط المتعددة المكتبية والمحمولة على حد سواء، والتي تتطلب استجابات وتفاعلات مع الصوت والصورة ومن خلال واجهات قصصية مثيرة، وعبر التفاعل عن طريق لمس الشاشة والتحكم في مكوناتها مباشرة، دون الحاجة إلى استخدام أدوات ادخال وسيطة لا تتناسب وقدرات ومهارات الطفل.

مشكلة البحث

ظهرت مشكلة البحث خلال الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثة للإشراف على طالبات التربية الميدانية بمرحلة الروضة. فقد لاحظت الباحثة انخفاض في بعض مهارات الوعي الفونولوجي لدى بعض الأطفال في مرحلة ما قبل القراءة ومرحلة ما قبل الكتابة. وقد أكدت هذه المشاهدات المناقشات التي أجريت مع بعض المعلمات في هذه المرحلة، والتي أشارت إلى أن العديد من الأطفال يعانون من صعوبات تتعلق بالتعرف على أصوات الحروف والتعامل مع مقاطع الكلمات صوتياً، وبالإضافة إلى تدني في نمو بعض مهارات اللغة المنطوقة. كما أشارت بعض المعلمات إلى أن هؤلاء الأطفال قد يجدون صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانهم، نتيجة عدم القدرة على التفاعل واندماج في الأنشطة بشكل جيد وهو الأمر الذي يؤثر بشكل مباشر أو يتأثر بتقديرهم لذواتهم وثقتهم بأنفسهم.

وللتحقق من هذه المشكلة، قامت الباحثة بتقييم مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة استكشافية تم اختيارها عشوائياً وتكونت من ٤٣ طفلاً وطفلة من أطفال الروضة. وقد اشارت نتائج القياس إلى وجود تدني في مهارات الوعي الفونولوجي لدى ٢٨٪ من أطفال العينة الاستكشافية، مثل مهارات تقسيم الجمل إلى كلمات، وتحليل مقاطع الكلمات، وتحديد الكلمات التي لها نفس الصوت أو القافية وغيرها من المهارات، مما يؤكد على صحة ملاحظات الباحثة.

من ناحية أخرى، فقد أشار علي (٢٠١٩) إلى ان الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الادراك أو الوعي الصوتي هم أكثر عرضة لمواجهة صعوبات في التحصيل اللغوي والقرائي وإدراك العلاقة الوظيفية بين الحروف وأصواتها. وبالتالي فإن مشكلات النطق والوعي الصوتي تمثل عبئاً ثقيلاً على الأطفال والأسرة، مما يجعل علاج تلك المشكلات ضرورة ملحة لتقليص حجم تلك المشكلات ومساعدة الطفل على التواصل بنجاح مع الآخرين والثقة بالنفس، مما يؤكد على الحاجة إلى تصميم برامج تفاعلية علاجية.

كما أوضحت نتائج دراسة Skinner and Hagood (2008) أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في تطور اللغة والوعي الفونولوجي البصري يواجهون مشكلات تتعلق بسرد ووصف الأحداث المحيطة والتعبير عن أنفسهم. كما أن هؤلاء الأطفال يشعرون بالافتقار إلى النجاح وعدم التقبل من المعلمات والأقران نتيجة

لمحاولاتهم غير الناجحة، مما ينعكس بشكل مباشر على ادراكهم لذواتهم وثقتهم بأنفسهم. كما أكدت دراسة Kervin and Mantei (2011) أن تشجيع الطفل على القيام بمطالعة القصص الرقمية أو مشاهدتها، والمشاركة فيها بشكل إيجابي وإعادة سردها أو التحدث عنها مع الآخرين من شأنه أن ينمي المهارات اللغوية ومهارات التواصل، والتغلب على الصعوبات المرتبطة بالوعي الفونولوجي.

واستناداً إلى ما تقدم فقد اتضح للباحثة ضرورة توفير برنامج قائم على القصص الرقمية التفاعلية لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري والثقة بالنفس لدى أطفال الروضة. وبالتالي، فقد تحددت مشكلة البحث في: **وجود قصور في الوعي الفونولوجي البصري، وما يترتب عليه من تدني في مستوى الثقة بالنفس لدى أطفال مرحلة الروضة**.

ويمكن دراسة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري لدى أطفال الروضة؟
٢. ما فاعلية البرنامج القائم على القصص الرقمية التفاعلية في تعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري لدى أطفال الروضة.
٢. التعرف على فاعلية البرنامج القائم على القصص الرقمية التفاعلية في تنمية الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة.

أهمية البحث

يمكن تحديد أهمية البحث والحاجة إليه فيما يلي:

١. يتفق البحث بالتربية مع الاتجاهات والدراسات المعاصرة وجهود وزارة التربية والتعليم في الكشف عن المشكلات المبكرة لدى الأطفال، والتدخل المبكر للحد من آثارها في المراحل اللاحقة عن طريق تقديم برامج ذات جودة عالية وغير تقليدية، وكذلك تعليم والأطفال وتنميتهم في مختلف جوانبهم.

٢. دراسة الوعي الفونولوجي البصري كأحد أهم المهارات قبل الأكاديمية وواقعه وأساليب تنميته عن طريق التدخل المبكر بالطرق المناسبة، والكشف عن العلاقة الوطيدة بين الوعي أو الادراك الفونولوجي والثقة بالنفس لدى طفل الروضة، مما يعد إضافة من الناحية النظرية.

٣. تصميم برنامج علاجي قائم على القصص الرقمية التفاعلية لتنمية الوعي الفونولوجي البصري لدى طفل الروضة، يمكن الاستفادة منه للتدخل المبكر لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى طفل الروضة، مما يشكل إضافة من الناحية التطبيقية.

٤. تقديم أداة لقياس مهارات الوعي الفونولوجي البصري يمكن من خلالها تقييم بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

مصطلحات البحث

القصة الرقمية التفاعلية Interactive Digital Story

هي أحد الأشكال الحديثة للرواية المكتوبة أو المروية، وفيها يتم سرد المواقف والأحداث باستخدام أحد وسائل العرض الرقمية بأسلوب تتكامل فيه الرسوم الكرتونية المتحركة، والمؤثرات الصوتية، والنص المكتوب، وتتطلب استجابة الطفل لها، وذلك لتقديم المواقف والخبرات للطفل في قالب جذاب ومفيد (الشافعي، علي، ٢٠١٩؛ عبد العزيز، للو، العبد، ٢٠٢٠؛ الطويرقى، ٢٠٢٠). كما يعرفها المعداوي (٢٠١٩) بأنها حكاية مؤلفة تعمل على وسيط إلكتروني من خلال الاستعانة بالصوت والصور والألوان والرسوم المتحركة والمؤثرات الموسيقية. وهذه الحكايات تعتمد على الوقائع والأحداث، والحبكة القصصية، والأشخاص، والخط الدرامي، والعقدة ولها زمان ومكان وتهدف إلى التعليم والإمتاع في نفس الوقت.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها صيغة إلكترونية للقصة المكتوبة يتم عرضها للطفل سمعياً وبصرياً باستخدام جهاز كمبيوتر مكتبي، أو هاتف ذكي، وتتطلب استجابة الطفل وتفاعله مع المحتوى وواجهة المستخدم، عن طريق تكرار نطق كلمة، أو مقطع صوتي، أو تحديد مجريات أحداث موقف، أو الإجابة عن سؤال، أو اختيار شخصية محببة لتكون بطل القصة، أو إعادة تمثيل موقف، وذلك بهدف تنمية الوعي الفونولوجي والثقة بالنفس لدى أطفال المجموعة التجريبية.

الوعي الفونولوجي البصري Visual Phonological Awareness

يعرفه عبد الله (٢٠٠٦) بأنه إدراك الطفل للأساليب المختلفة التي يمكن أن يقوم بمقتضاها بتجزئة اللغة الشفهية إلى مكونات أصغر أو وحدات صوتية أصغر، والتعامل معها من هذا المنطلق. ويعرفه رفاعي، سليمان، مهتدي (٢٠١٧) بأنه إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكون كلمات، وجمل، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتيه.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه قدرة الطفل على تقسيم الجمل إلى كلمات، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتجزئة المقاطع إلى أصوات، ودمج الأصوات لتكوين كلمات. ويتم تحديدها في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي البصري المستخدم في البحث.

الثقة بالنفس

يعرفها الحربي والأشي (٢٠٢١) بأنها سمة من سمات تكامل الشخصية تتميز بشعور الطفل بالقدرة على الاعتماد على نفسه وقدراته الذاتية في إدارة أموره والنجاح دون الاعتماد على الآخرين. كما يعرفها شعلان ومحمد (٢٠١٣) بأنها إدراك الطفل لقدراته الجسمية واللغوية والاجتماعية واعتماده على نفسه في اشباع حاجاته والشعور بتقبل الآخرين والمشاركة الإيجابية مع الآخرين.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بشعور الطفل بالرضا عن نفسه وادراكه لقدراته على التفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي، والنجاح في المهام الي يريد إنجازها. وتحدد بالدرجة التي يحصل عليه الطفل على مقياس الثقة بالنفس المستخدم في هذا البحث.

محددات البحث

محددات موضوعية: تناول البحث برنامج قائم على القصص الرقمية التفاعلية، كمتغير مستقل، وفعاليته في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي بمكوناتها المختلفة، والثقة بالنفس كمتغيرين تابعين.

المحددات البشرية: أجري البحث على عينة من أطفال المستوى الثاني بمرحلة الروضة بمدينة قنا.

المحددات المكانية: تم تطبيق البرنامج على أطفال مرحلة الروضة بمدرسة النحال الابتدائية الجديدة شرق مدينة قنا.

المحددات الزمنية: بدأ تطبيق البرنامج ٢٠ أكتوبر ٢٠١٩ واستمر حتى ١٩ ديسمبر ٢٠١٩.

منهج البحث: تحدد البحث بالمنهج التجريبي، والأدوات المستخدمة لقياس مهارات الوعي الفونولوجي والثقة بالنفس، وبرنامج، تنمية مهارات الوعي الفونولوجي والثقة بالنفس وأهداف ومصطلحات البحث، وفروضه البحثية، والأساليب الإحصائية البارامترية واللابارامترية التي استخدمت في تحليل النتائج.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: القصة الرقمية التفاعلية

لأدب الطفل، بصفة عامة، وللقصة، بصفة خاصة، دور كبير في بناء شخصية الطفل بجوانبها المختلفة، حيث تعمل على صقل معارفه وتنمية مهاراته وغرس القيم وتكوين الاتجاهات بشكل متكامل ومتوازن. والأطفال يميلون بفطرتهم إلى القصة، فهي تستهويهم بأسلوبها الذي يحقق العديد من الأهداف التعليمية والتربوية، بجانب أنها تسهم في نمو الطفل وتوجيهه.

وتعد القصة الرقمية شكل من أشكال القصة يتم فيها توظيف المؤثرات الصوتية والمرئية من النصوص والصور والرسوم المتحركة والفيديو لتمثيل الشخصيات وخدمة أهداف القصة (Sadik, 2008). وتعد القصة الرقمية التفاعلية، والتي يتم التفاعل معها عبر أجهزة الحاسب المكتبية أو الهواتف الذكية استجابة لروح العصر الذي يعيشه الأطفال حالياً، إذا يتعامل الأطفال مع هذه الأجهزة في الروضة وفي المنزل بسهولة واستمتاع. وهي أكثر من مجرد نسخة إلكترونية للقصة المطبوعة، إذ تعتمد القصة الرقمية التفاعلية على رسوم الكمبيوتر المتحركة ثنائية أو ثلاثية الأبعاد، والصور الحقيقية عالية الجودة، ولقطات الفيديو الحية، والمؤثرات الصوتية في سرد أحداث القصة وتناول شخصياتها وبيئتها وجذب انتباه الطفل وشحذ تركيزه في جو من الاثارة والتشويق.

وتعد القصة الرقمية من الطرق الفعالة في التعليم، حيث يمكن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، كما يمكن أن يشترك في انتاجها الأطفال (شيمي، ٢٠٠٩). وفي القصص الرقمية التفاعلية يتم استخدام أسلوب السرد القصصي اللفظي مدمجاً مع العديد من المثيرات الديناميكية التي تتطلب استجابة الطفل لبعض الشخصيات أو المواقف، مما يكون له عظيم الأثر في تكوين شخصياتهم وتقديرهم لذواتهم (شهبو، ٢٠١٩). وقد حدد الطويرقي (٢٠٢٠) أربعة أنواع للقصص الرقمية لتفاعلية التي يمكن أن تقدم للطفل وتلعب دوراً في اكسابه المعارف والمهارات وهي:

١. القصة الشخصية: وهي القصص التي تحتوي على سرد لأحداث هامة في حياة الأشخاص، ويمكن ان تسهم في التأثير في حياة المشاهدين ويتأثرون بها.
٢. القص الوصفية: وهي القصص التي تعرض وصف للظواهر والأحداث والموضوعات التاريخية والجغرافية من حيث المكان والزمان والمكونات والمرحل الإجرائية التي تمر بها.
٣. القص الموجهة: وهي قصص صممت لتعليم، أو إكساب الأطفال مفاهيم، أو اتجاهات معينة، أو تدريبهم على ممارسة سلوكيات محددة.
٤. القصص التاريخية: وهي القصص التي تعرض الأحداث التاريخية المثيرة، والتي بدورها تكون إطار الطفل المفاهيمي عن الماضي وأحداثه.

كما صنف عمرو (٢٠١٤) القصة من حيث الطول والقصر إلى القصة النادرة، القصة القصيرة، والرواية. فالقصة النادرة يقصد بها القصة التي اشتد قصرها بحيث لا تزيد على بضع صفحات أو يمكن مطالعتها في عدة دقائق. أما القصة القصيرة فهي أطول قليلا من النادرة، وتعد أقوى تأثيرا في توصيل المعلومات من الرواية الكبيرة باعتبارها تركز على فكرة واحدة أو مفهوما واحد وتعزله عن المفاهيم الأخرى، فضلاً عن تمكن الطفل الاطلاع عليها في جلسة واحدة. أما الرواية فهي قصة طويلة ذات أبواب وفصول.

وقد أشار Rizvic et al. (2019) إلى أهمية استخدام عناصر التحكم والتفاعل مع المحتوى وواجهة المستخدم في القصة الرقمية، حيث أنه كلما زادت مكونات واجهة المستخدم التفاعلية (الرسوم التي تستجيب للمس، المفاتيح، القوائم، النقاط الساخنة، الوصلات المتشعبة) كلما ازدادت قدرة الطفل على التحكم في عناصر ومجريات وسرد القصة وازداد استمتاعه بها.

المهارات التعليمية المتضمنة في القصة الرقمية التفاعلية

للقصة الرقمية التفاعلية دور كبير في تنمية العديد من المهارات المعرفية والنفسية وجوانب النمو المختلفة لدى الطفل، ومن هذه المهارات مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات القراءة. فتتابع أحداث القصة يجعلها قادرة على استثارة الطفل وترغيبه في الاستماع والتركيز على كل ما تنطق به شخصيات القصة وتذكر وتحليل التعبيرات والجمل المتضمنة في الأحداث والحوارات. كما أنه ومن خلال القصة يمكن تدريب الأطفال على إعادة تمثيل المواقف، وتقليد الشخصيات، والتعبير عن الأحداث باستخدام مفرداتهم اللغوية الخاصة (المعداوي، ٢٠١٩).

ويرى Smeda, Dakich and Sharda (2012) أن الأسلوب القصصي الرقمي التفاعلي يعزز ويحفز المتعلمين، كما يساعد المعلمين في بناء بيئات تعلم بنائية اجتماعية تشجع على حل المشكلات القائم على التعاون والتواصل بين الأقران. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام الأسلوب القصصي لتسهيل مشاركة الأطفال في مهارات التفكير العليا والتعلم العميق. وقد أشار رضوان (٢٠١٩) إلى أنه التفاعل مع القصة الرقمية بمكوناتها المختلفة يمكن أن يكسب الطفل معارف متقدمة في مرحلة مبكرة ويساهم في نمو الطفل المعرفي، ويقدم مستوى لغوي لا يجده في محيطه الأسري، ويلبي احتياجات الطفل النفسية ويشبع غرائزه من حب الاستطلاع والمنافسة والتميز بين الأقران.

ويساعد استخدام المثيرات السمعية والبصرية التفاعلية في رواية القصة الرقمية على إيصال الألفاظ وتوضيح معانيها التي ليس لها دلالات واضحة في ذهن الطفل الذي يعاني من بعض الصعوبات الادراكية. كما تعمل عناصر وقوائم التحكم في مجريات القصة إلى إيجابية الطفل وإشباع حاجاته في المشاركة في أحداث القصة، خاصة الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه والتركيز. وعلى الرغم من أن استخدام الوسائط السمعية والمؤثرات البصرية المتطورة يعد عنصراً أساسياً في القصة الرقمية إلا أن السرد اللفظي والنص المكتوب يعدان مكونان أساسيان لأي قصة رقمية (Westlund and Breazeal, 2015; Hermanto, 2019).

عناصر ومعايير القصة الرقمية التفاعلية

حدد المركز الأمريكي للقصة الرقمية (The Center for Digital Storytelling, 2021) سبعة عناصر يجب أن تتوافر في القصة الرقمية، هي:

١. وجهة النظر: وهي المغزى الرئيسي من القصة من منظور الكاتب.
٢. سؤال مثير: وهو سؤال رئيسي يحافظ على انتباه الطفل تتم الاجابة عنه بنهاية القصة.
٣. المحتوى العاطفي: وهي قضايا تنبض بالحياة بطريقة شخصية وقوية وتربط الطفل بالقصة.
٤. صوت المؤدي: وهو طريقة سرد القصة لفظياً لمساعدة الطفل على فهم السياق.
٥. الموسيقى التصويرية: وهي عبارة عن الموسيقى أو الأصوات الأخرى التي تدعم وتزين القصة.
٦. السرد: وهو استخدام محتوى كاف لسرد القصة دون إثقال كاهل المشاهد.
٧. السرعة: وهو إيقاع القصة ومدى بطء أو سرعة تقدمها.

وقد أضاف المركز بعض المتطلبات الخاصة بالقصة الرقمية التعليمية والتي تختلف اختلافًا طفيفًا عن العناصر السبعة السابقة، وذلك لجعلها أكثر قابلية للتطبيق، وهي: الغرض العام من القصة، ووجهة نظر الراوي، وسؤال أو أسئلة مثيرة، واختيار المحتوى، وضوح الصوت، وإيقاع السرد، واستخدام مسار صوتي ذو مغزى، وجودة الصور والفيديو وعناصر الوسائط المتعددة الأخرى، والاقتصاد في تفاصيل القصة، وسلامة القواعد اللغوية والاستخدام الجيد للغة.

كما حددت رباب الشافعي وعلي (٢٠١٩) المقومات الأساسية للقصة الرقمية وهي (١) الفكرة الرئيسية، والتي لابد وأن تتفق مع الخصائص النفسية للطفل في هذه المرحلة، (٢) البناء والحبكة، وهي التي تحدد بناء القصة بطريقة منطقية ومتماسكة، (٣) أسلوب كتابة القصة، وهو إما أن يكون أسلوب مباشر، أو أسلوب سرد ذاتي، (٤) الشخصيات، وهي من المحاور الأساسية في القصة تدور حولها الأحداث والوقائع.

وقد اقترحت الدراسات في مجال قصص الأطفال، بصفة عامة، والقصص الرقمية التفاعلية بصفة خاصة، مجموعة المعايير التي يجب توافرها عند اختيار أو تصميم قصص الأطفال (Sadik, 2008; Javorsky and Trainin, 2014; Limaye, Rivas-Nieto, Carcamo and Blas, 2018; Huan, 2021)، يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. أن تؤكد وتشجع على القيم والأخلاق الحميدة: فهناك العديد من القصص الرقمية المعدة بشكل متطور لكنها لا تتوافق مع الأخلاق والسلوكيات التي يجب أن يتحلى بها الأطفال، كالبعد عن الجدل أو الأنانية، والحط من قدر الوالدين، والتغاضي عن السلوك الخاطئ، والتنمر على الآخرين.

٢. أن تناسب سن الطفل ونضجه ومستواه الفكري: فالكلمات، والرسوم، والصور وعناصر التحكم يجب أن تكون معدة ومنتقاة بعناية لتناسب الطفل وبيئته وتحفزه على مواصلة مطالعة القصة الرقمية.

٣. تنشط عقل وخيال الطفل: فالقصص الرقمية الجيدة تعمل على تعزيز الحوار والمناقشات مع المعلمة والأطفال الآخرين حول ما يحدث في القصة، وإثارة أسئلة حول سبب تصرف الشخصيات بطريقة معينة، وتشجع الأطفال على معرفة المزيد.

٤. تقدم معلومات مفيدة: يجب أن توفر القصة جميع المعلومات التي يحتاجها الطفل للوصول إلى فهمه الخاص للموضوع.

٥. يمكن الاطلاع عليها مرارا وتكرارا: فالقصة الجيدة بأسلوبها الشيق، وشخصياتها المترابطة، وموضوعاتها الجديدة، ورسومها وصورها المؤثرة تشجع الطفل على الاطلاع عليها مرات ومرات دون ملل ونقلها للآخرين عن طريق إعادة السرد والمناقشات.

مراحل سرد حكاية القصة الرقمية التفاعلية

يمكن إيجاز مراحل عرض القصة الرقمية في خمس خطوات حددها حسن (٢٠١٥) فيما يلي:

أ. التقديم: وتعنى استثارة انتباه الأطفال وتهيئتهم للموضوع الذي تدور حوله أحداث القصة، ويكون ذلك بعدة طرق حسب موضوع القصة وأهدافها.

ب. العرض: وهو العنصر الرئيس للقصة، والذي يؤدى إلى تحقيق الأثر الإيجابي للقصة، وفيه يتم عرض القصة في شكل فيديو أو رسوم متحركة أمام الأطفال عرضا فرديا على شاشة كمبيوتر محمول أو تابلت، أو عرضا جماعيا على شاشة كبيرة.

ج. مناقشة القصة وتحليلها: وهو عبارة عن الحوار والمناقشات التي تدور حول المفهوم الذي دارت حوله أحداث القصة، وقد يكون طرفي الحوار المعلم والأطفال.

د. ربط القصة بحياة الأطفال: وذلك من خلال ربط أحداث القصة وما بها من مفاهيم وعادات وقيم بحياة التلاميذ مثل بر الوالدين، الصدق، حب الوطن، النظافة، الحث على طلب العلم، التعاون، واغتنام الوقت فيما ينفع الفرد.

الأهمية التربوية للقصة الرقمية ودورها في تنمية الوعي الفونولوجي البصري والثقة بالنفس

تعتمد القصة على السرد والوصف لمجموعة معينة من الأحداث تجري بين شخصية وشخصيات أخرى. وتعتمد على عناصر الاثارة والتشويق في تناول الأحداث من بدايتها وحتى النهاية. والقصة عبارة عن مجموعة من المواقف الحية المقدمة من الحياة، تجذب الانتباه وتعمل الفكر، وتحرك المشاعر، ويشعر الطفل فيها بأنه يعيش وسط الحدث، ويعايشه إلى حد كبير. كما يتخذ الطفل فيها موقفاً بناءً على خبراته واستعداداته الخاصة (الجري، أبو غزال، الحملاوي، ٢٠١٦). ويعمل الأسلوب القصصي على جذب انتباه الطفل بالمعاني والأفكار عن طريق الاستماع، والتفكير، والتأمل، والتخيل. ويشير شهبو (٢٠١٩) إلى أن طفل الروضة يستطيع أن يفهم مضمون القصة ويستمتع بها خاصة إذا ما كان مضمون القصة وأسلوب سردها مناسبين للطفل.

وللقصة دور هام في تلبية حاجات الطفل النفسية والاجتماعية، حيث تعمل على تنمية المشاعر والاحساس وتخفيف التوترات الانفعالية وتخليص النفس من الانفعالات الضارة (شكر، ٢٠١٥). كما أن الأطفال يحبون القصص الحقيقية والخيالية الفكاهية والبطولية منها، ويفضلون القصص التي تتناول حياة الطيور والحيوانات والشخصيات الخارقة (طنوس، ٢٠١٠). والقصة هي عبارة عن مجموعة من الأحداث يرويها المؤلف، حيث تتناول مجموعة من المواقف والأحداث التي تتعلق بشخصية أو مجموعة من الشخصيات. ويؤكد محمد (٢٠٠٨) أن للقصة ليا دور كبير في بناء شخصية الطفل، حيث تفيده في توجيه سلوكه، وتنمية خياله، وادخال المتعة والسرور على نفسه، وتوسيع مداركه، وتنمية مداركه وذوقه الأدبي، وتزويده بالمفاهيم، والاتجاهات الإيجابية، والمهارات الاجتماعية، والوعي.

ويشير حسن (٢٠١٥) إلى أن القصة من الوسائل الفعالة في تكوين شخصية الطفل وتربية ذوقه وخياله وتهذيب خلقه، وهى طريقة لتربيته وتعليمه، حيث

يكتسب عن طريقها المعارف والاتجاهات السلوكية الإيجابية وقيم مجتمعه بما يناسب مستوى نموه وقدراته، لذلك فالأسلوب القصصي يعد من الأساليب التربوية الأساسية في مرحلة رياض الأطفال نظرا لتأثيره العميق في شخصية الطفل. وبالتالي فإن للقصة أهمية كبيرة في تلبية حاجات الطفل المختلفة، من حاجة إلى التوجيه والحب والحاجة إلى النجاح والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي.

ويمكن تلخيص الأهمية التربوية ومميزات القصة الرقمية التفاعلية في أنه يمكن إعادة مطالعة أحداثها مرات متعددة، وهذا التكرار يساعد الطفل على إدراك المفاهيم واكتساب المهارات المتضمنة في القصة، عرض المعلومات بطريقة ممتعة وشيقة للطفل، زيادة وثراء الحصيلة اللُغوية للطفل واكتسابه كلمات جديدة، تضمين القصة المفاهيم والقيم التي نرغب في ترسيخها في أذهان الطفل. كما يمكن أن تساعد القصة الطفل على تنمية لغته واكسابه المهارات اللغوية الجديدة وطريقة نطقه للكلمات ومهارات القراءة والكتابة، وتنمية مهارات الاستماع بصفة عامة (الجري، الحملاوي، أبو غزالة، ٢٠١٦). وبالتالي، فإن القصة الرقمية يمكن أن تساعد أطفال الروضة على الإلمام بالعديد من المعارف الحياتية والاجتماعية، وبالتالي يمكن أن تساعد في التخفيف من صعوبات التعلم المرتبطة بالوعي الفونولوجي واللغة والثقة بالنفس.

ثانياً: الوعي الفونولوجي البصري

الوعي الفونولوجي هو أحد مكونات اللغة، ويهتم بدراسة أصوات اللغة، ويعد بمثابة النواة لتطور مهارات القراءة والتعبير اللفظي (السواح، ٢٠١٥). ويعني الوعي الفونولوجي قدرة الطفل على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات. ويقصد بالوعي الفونولوجي البصري القدرة على إدراك أصوات الكلمات المنطوقة من خلال المقاطع الصوتية للكلمات المسموعة. ويتكون الوعي الفونولوجي من جزئين: الأول هو إدراك أن كل كلمة تتكون من أصوات، والثاني هو القدرة على تجزئة الكلمة إلى هذه الأصوات (الصفتي، ٢٠٢١). كما يعرفه عليمات (٢٠١٨) بأنه حساسية الطفل للأصوات كما هي ممثلة في الرسم الهجائي للكلمات، والقدرة على ملاحظتها والتعامل معها.

ويعد الوعي الفونولوجي أحد المؤشرات على الصعوبات اللغوية لدى الأطفال في المدرسة. فقد أشار عبد الله (٢٠٠٦) إلى أن الوعي أو الادراك الفونولوجي أحد أهم العوامل التي تؤثر على قدرة الطفل على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر وهي الكلمات، والمقاطع، والفونيمات، وأن هذه القدرة ترتبط بالقدرة على القراءة والتهجي. وتعد اضطرابات الوعي الصوتي لدى أطفال مرحلة الروضة من أكثر المشكلات اللغوية شيوعاً، كما تعد من أكثر الأسباب التي تؤدي إلى مشكلات نفسية واجتماعية لدى الطفل بسبب ما يقابله من تهكم أو سخرية من أفراد الأسرة، أو بسبب عدم قدرته على التحصيل أو التوافق في الأقران (علي، ٢٠١٩).

مستويات ومهارات الوعي الفونولوجي البصري

يتكون الوعي الفونولوجي لدى الطفل من خلال من مجموعة من المستويات، وتتكون هذه المستويات من مجموعة من المهارات التي يمكن تنميتها لدى الطفل (علي، ٢٠١٩). وقد حددت ركزة والحمادي (٢٠١٧) ثلاثة مستويات للوعي الفونولوجي البصري وهي الوعي بالقافية، والوعي المقطعي، والوعي الصوتي. فالوعي بالقافية ينمو في مرحلة الروضة ولا يتطلب تعلم القراءة لنموه، بل يكتسب عن طريق التدريبات اللغوية اللفظية. أما مستوى الوعي المقطعي فيتطور في مرحلة مبكرة قبل المستوى الأول، وترجع سهولة ادراكه إلى سهولة عزله وأنه يمثل وحدة صوتية بسيطة. أما مستوى الوعي الصوتي فيتطلب تعلم ونمو واضح في مهارات القراءة وحساسية للطبقة الصوتية لاندماجه في المقطع الصوتي.

وقد أشار ياسين، وحسين، وشاهين (٢٠١٤) إلى مراحل نمو الوعي الفونولوجي وهي التمييز المبكر بين الأصوات اللغوية وغير اللغوية، مرحلة التعرف على المقاطع، مرحلة التعرف على الحروف، مرحلة المراقبة الفونولوجية، مرحلة المعالجة الإرادية للحروف. ففي المرحلة الأول يمكن للطفل أن يميز ما إذا كان الصوت المسموع منتمياً إلى الأصوات الكلامية. أما في المرحلة الثانية فيمكن للطفل التعرف على المقاطع وتحديد الكلمات التي لها نفس القافية. وفي المراحل من الثالثة وحتى السادسة تزداد العمليات صعوبة إذ على الطفل أن يتمكن من التمييز بين الحروف، وإعادة نطق المقطع، وحذف مقطع من كلمة، وتقسيم كلمة ثنائية المقطع، وإعادة بناء كلمات من خلال سماع سلسلة من الحروف. وقد أوضحت نتائج الدراسات أن التدريب والانتقال بين هذه المستويات يهيئ الطفل للقراءة ويجعله أكثر استعدادا للتعلم.

وتعنى مهارات الوعي الفونولوجي بالقدرة على معالجة أصوات الحروف المنطوقة وكيفية إخراجها وتقسيم الكلمات عند سماعها ورؤيتها مكتوبة مصحوبة بالصور والرسومات، وإدراك التشابه والاختلاف فيما بينها (النوبي، ٢٠١٨). وتشمل مهارات الوعي الفونولوجي البصري القدرة على التعرف على أصوات الكلمات، والقدرة على التعرف على الكلمات من خلال الجناس، وتوصيل الكلمات بأصوات البدايات أو النهايات، ودمج الحروف معا لتكوين الكلمات، وتجزئة الكلمة إلى أصوات (حبيب، ٢٠١٦).

ومن هذه المهارات أيضا مهارة عزل الفونيم، ويعني عزل صوت الحرف الذي تبدأ الكلمة به، مهارة ضم الفونيمات، ويعني ضم أصوات الحروف معا لتكون كلمة، مهارة تجزئة الفونيمات، أي فصل أصوات الحروف التي تكون الكلمة عن بعضها، مهارة حذف الفونيم، ويعني نطق الكلمة بعد حذف صوت منها، مهارة تبديل الفونيم، ويعني استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت آخر. بينما صنفها السواح (٢٠١٥) إلى أربع مهارات هي مهارة تقسيم الجمل إلى كلمات، وهي تتعلق بمعرفة الطفل أن الكلمة تتكون من مجموعة من المقاطع الصوتية، مهارة تقسيم الكلمات إلى مقاطع، تحليل وتقسيم ومزج الأصوات، تقفية أو سجع الكلمات.

تطور وتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال

تتضح أهمية تنمية الوعي الفونولوجي من خلال كونه متطلباً أساسيا لتعلم القراءة وتطور اللغة في المراحل الدراسية اللاحقة، وأن أي قصور في مهاراته يمكن أن يؤدي إلى تأخر في القدرة على تهجي الكلمات، وظهور مشكلات تتعلق بالدافعية والثقة بالنفس. ويرى عبد الله (٢٠٠٦) أن الوعي الصوتي البصري يمكن أن يتطور خلال مرحلة ما قبل المدرسة من خلال توفير مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها من أجل تنمية مهارات الوعي الصوتي.

وقد رتب Seward (2009) مراحل تطور أشكال الوعي الفونولوجي حسب درجة صعوبتها من الوعي بسجع وقافية الكلمات، إلى الوعي بأصوات الحروف، والوعي بتركيب الجملة من كلمات، والوعي بتركيب الكلمة من مقاطع وأصوات، الوعي بتركيب الأصوات مع بعضها. وبالتالي فإن تنمية الوعي الفونولوجي يجب أن يمر عبر مراحل تبدأ من الأسهل (الوعي بالكلمات والقافية، الوعي بالمقطع)

وحتى الأكثر صعوبة (عزل الأصوات، مزج الأصوات، إضافة صوت). حيث يبدأ تطور الوعي الصوتي عند الطفل بالوعي للقافية بشكل طبيعي وتلقائي وذلك عند بلوغه سن الثالثة، مما يساعده على التمييز بين الأصوات ومعرفة الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والأحرف المتشابهة. وعندما يبدا الطفل في التمييز بين الأصوات يبدا بفهم العلاقة بين الصوت والحرف مما يسهل عليه الانتقال إلى المراحل التالية (عليمات، ٢٠١٨). وقد ذكر عليمات (٢٠١٨) أنه يمكن تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال من خلال ثلاثة مراحل هي التدريب على مهارات الوعي الصوتي للغة في مجال القراءة والتهجئة، التدريب على تمييز وإدراك الأصوات الكلامية، تعلم الحروف الهجائية وأسمائها عن طريق مساعدة الأطفال على تجزئة مقاطع الكلمات.

وقد أشارت نتائج الدراسات أن لبرامج التدخل المبكر دور فعال في تنمية الوعي الفونولوجي البصري، وأن الأطفال الذين تم تدريبهم على مهارات الوعي الفونولوجي أحرزوا تقدماً كبيراً في المهارات اللغوية مقارنةً بالذين لم يتم تدريبهم عليها في مراحل مبكرة (الصفتي، ٢٠٢١). كما أن الأطفال الذين تمكنوا من الوصول إلى مستوى وعي فونولوجي جيد وبالتالي التمييز بين أصوات الحروف في الكلمة وأصوات الكلمات في الجمل بفضل التدريب المبكر استطاعوا القراءة والكتابة ومتابعة عملية التعلم بنجاح في المراحل اللاحقة. كما أشار عواد والسرطاوي (٢٠١٥) أن لغة الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة تتميز بعجز في العمليات اللغوية والمعالجة الصوتية، وأن المعالجة الصوتية هي الاضطراب الرئيس المسبب لصعوبات القراءة.

وبصفة عامة، فقد أكدت الدراسات السابقة على وجود ارتباط بين ضعف الوعي الفونولوجي وصعوبات التعلم، وارتباط الوعي اللغوي باستعداد الطفل للقراءة والكتابة والتوافق المجتمعي والأكاديمي في السنوات اللاحقة. وقد جاء البحث الحالي امتداداً لتوصيات الدراسات السابقة التي أوصت بدراسة استراتيجيات تنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لأهمية ذلك التدخل في تطور اللغة وتنمية مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية.

ثالثاً: الثقة بالنفس

تعرف الثقة بالنفس بأنها من سمات الشخصية وتعبر عن إيمان الطفل بقدرته على الاعتماد على نفسه في القيام بالأعمال وتقبل الآخرين له، والمشاركة الإيجابية في الأنشطة المختلفة مع الأقران (زغير، ٢٠٠٦). وهي تنمو تدريجياً وباستمرار خلال مرحلة الطفولة تبعاً للخبرات التربوية والاجتماعية التي يمر بها الطفل. ويعد تعزيز الثقة بالنفس من العوامل الهامة التي تؤثر في قدرة الطفل على التوافق والاندماج مع الأقران، وإذا لم يتم الاهتمام بها في مرحلة الطفولة المبكرة فإنها تؤدي إلى اضطراب الحالة النفسية للطفل، وعدم قدرته على التفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي (علي، ٢٠١١)، لذا تعد الثقة بالنفس أحد أهم الأهداف النفسية العاطفية وصفات الشخصية السوية للطفل (جاد، ٢٠٠٧).

ويرى داود (٢٠١٥) أن الثقة بالنفس تتكون من خمسة عناصر أساسية هي: (١) إدراك الطفل لقدراته الذاتية على فعل الأشياء كالآخرين، (٢) الشعور بالانتماء لمجموعة من المحيط الاجتماعي، (٣) التفاؤل والنظرة الإيجابية للحياة، (٤) القدرة على مواجهة الإخفاقات والتعلم منها، (٥) القدرة على الحصول على التعزيز من مصادر متنوعة. كما تتكون الثقة بالنفس من ثلاث خصائص عاطفية هي إدراك الذات، وقبول الذات، والاعتماد على الذات (البحيري، البحيري، توفيق، ٢٠١٧).

وبالرغم من ادراك الطفل لصورته عن نفسه وتكون الثقة بالنفس في المراحل المبكرة للنمو نتيجة الخبرات والممارسات في البيئة المحيطة، إلا أن الطفل قد يتعرض لبعض الصعوبات والمشكلات التي تؤثر سلباً عليه وتجعله غير واثقاً من نفسه، وتعرضه للعديد من الاضطرابات. وقد حدد عبد اللطيف (٢٠١٨) سببين لهذه الاضطرابات: عدم الثقة فيما لديه من معلومات، وبالتالي فإنه لن يتمكن من الحوار مع الآخرين، والثاني، تصديقه لكل ما يقال عنه.

التدخل المبكر وتعزيز الثقة بالنفس

تلعب برامج مرحلة رياض الأطفال دوراً هاما في تعزيز الثقة بالنفس عن طريق استخدام الألعاب والأساليب التعليمية القصصية والترويحية التي تعمل على تهذيب وترقية الوجدان وإثارة دافعية الطفل لتعلم المهارات اللغوية المتعلقة بالاستماع والتحدث مع الآخرين. وطبقاً للنظرية السلوكية، والتي ترى أن التعلم

هو تعديل في السلوك نتيجة للخبرات التي يمر بها الطفل فإن المثيرات الموجودة في البيئة يمكن أن تؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس عن طريق تعريض الطفل لمواقف وخبرات إيجابية يكتشف بواسطتها ثقته بنفسه وتعمل على انطفاء الخبرات السلبية السابقة عن ثقته بنفسه (حنور، الكناني، حسن، ٢٠١٩).

كما أنه يمكن بناء الثقة بالنفس من خلال تقديم البرامج التي تركز على المشاعر وتجذب الانتباه وتؤكد على شخصية الطفل وعلاقته الإيجابية بالبيئة المحيطة به، وتمنحه الفرصة للاستفادة من قدراته الفكرية والاجتماعية. ويرى الجبري، ويونس، وبدير (٢٠١٠) أنه عند تصميم هذه البرامج لابد وأن يراعى التنوع في الأنشطة المصممة لمساعدة الأطفال على اتخاذ القرار، وحل المشكلات، وتعزيز الثقة بالنفس.

وقد أشارت دراسة علي (٢٠١١) والتي استخدمت برنامج يتكون من خمس قصص لتنمية الثقة بالنفس، وأجريت على عينة من أطفال الروضة بمدينة بغداد، إلى أن للقصة أثر واضح في إكساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بعض السمات الخلقية كالتعاون وعدم الاتكالية والثقة بالنفس. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية إعداد وسرد القصص التي تنمي ثقة الطفل بنفسه. كما أوضحت نتائج دراسة الجبري، ويونس، وبدير (٢٠١٠) والتي هدفت إلى تنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة من خلال ممارسه مجموعه من الأنشطة الموسيقية والقصصية، والتي طبقت على عينة من ٦٠ طفل وطفلة بمرحلة الروضة بمدينة القاهرة إلى فاعلية البرنامج في جعل أطفال المجموعة التجريبية أكثر نشاطاً وإيجابية مما أتاح لهم الفرصة لتنمية الثقة بالنفس. كما تعد الألعاب التربوية من الأنشطة التعليمية المناسبة التي يمكن دمجها مع الأنشطة القصصية والغنائية. فقد كشفت دراسة الحربي والأشي (٢٠٢١) عن فاعلية برنامج قائم على الألعاب التربوية بأبعادها الفردية والجماعية في تعزيز الثقة بالنفس لدى طفل الروضة، وذلك من وجهة نظر المعلمات والأمهات.

وفي دراسة عن فعالية برنامج ارشادي قائم على المدخل السلوكي استخدم فيه الباحثون مجموعة متنوعة من الأنشطة القصصية واللعب والمناقشات للتدريب على مهارات الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الأطفال المعرضون لخطر

الإصابة بصعوبات التعلم، أظهرت النتائج تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الثقة بالنفس (حنور، الكناني، حسن، ٢٠١٩).

علاقة الوعي الصوتي بالثقة بالنفس

أشار بخيت وسلامة (٢٠١٩) إلى أن الأطفال الذين يعانون من تدني في مستوى المهارات اللغوية المبكرة لا يشاركون أقرانهم في الأنشطة الجماعية ولا يفضلون المشاركة في المنافسات الألغاز أو الألعاب اللفظية، مما يشير إلى تدني ثقة هؤلاء الأطفال في أنفسهم وتقديرهم لذواتهم ويؤكد على أهمية التدخل المبكر وتوفير البرامج المناسبة لعلاج هذه الاضطرابات. كما أكدت دراسة شبيب (٢٠١٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الفونولوجي بأبعاده المختلفة ودرجات الأطفال على مقياس الثقة بالنفس، وأنه يمكن التنبؤ بالثقة بالنفس لدى التلاميذ من خلال معرفة مستوى الوعي الفونولوجي وأبعاده مثل مهارة تقسيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع ودمج الأصوات.

كما أشارت دراسة الجواد وعبد اللطيف (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الإدراك الصوتي وبعض المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس. كما أظهرت نتائج دراسة عبد العظيم وسالم (٢٠١٧) أن تنمية الوعي الفونولوجي من خلال ممارسة أنشطة مثل التلوين والقصص جعل الأطفال يشعرون بالثقة في أنفسهم، وأن القصور في مهارات الوعي الفونولوجي يعمق من اضطرابات الشخصية المتعلقة بمفهوم الذات والثقة بالنفس. ويرى McArthur, Castles, Kohnen, and Banales (2016) أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الوعي الصوتي وما يرتبط بها من صعوبات في القراءة واللغة المنطوقة قد يواجهون خطراً متزايداً لأنواع مختلفة من مفهوم الذات المنخفض، بصفة عامة، ومفهوم الذات الأكاديمي، بصفة خاصة. وبالتالي فإنه يمكن استنتاج أنه عندما يتعثر الأطفال في تطوير مهارات الوعي الصوتي، والقراءة، فإنهم يصابون بالإحباط سريعاً بسبب نقص الثقة في النفس وتدني احترام الذات والقلق المصاحب لهما.

فروض البحث

في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة التي تمت الإشارة إليها، فقد صيغت الفروض لتمثل إجابات محتملة لسؤالي البحث، وذلك على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي البصري قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي البصري بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي البصري في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الثقة بالنفس بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي نموذج المجموعتين المتكافئتين (تجريبية - ضابطة) للتحقق من فروض البحث المتعلقة بفعالية البرنامج (متغير مستقل) في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي وتعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة (متغيرين تابعين).

اجراءات البحث

١. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الوعي الفونولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة، وأساليب قياس وتنمية هذه المهارات والنظريات المفسرة لها. كما تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الثقة بالنفس والعلاقة بينها وبين مهارات الوعي الفونولوجي ونظريات وأساليب القياس والتقويم الخاصة بها. كما تم مراجعة الدراسات التي أعدت برامج علاجية قائمة على القصص الرقمية لأطفال الروضة وفعاليتها في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي والثقة بالنفس لدى أطفال الروضة.

٢. تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية والعينة الأساسية ممن حصلوا على درجة القطع التي تم تحديدها على مقياس الوعي الفونولوجي.

٣. إعداد مقياس مهارات الوعي الفونولوجي، ومقياس الثقة بالنفس لطلاب الروضة، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين وذلك على أطفال العينة الاستطلاعية.

٤. التحقق من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر، والوعي الفونولوجي، والثقة بالنفس وبعض المتغيرات الأخرى.

٥. إعداد البرنامج التدريبي القائم على القصص الرقمية التفاعلية.

٦. التطبيق القبلي لمقياس الوعي الفونولوجي ومقياس الثقة بالنفس.

٧. تطبيق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية.

٨. التطبيق البعدي لمقياس الوعي الفونولوجي ومقياس الثقة بالنفس على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٩. التطبيق التتبعي لمقياس الوعي الفونولوجي ومقياس الثقة بالنفس على أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج.

١٠. تصحيح المقياسين، ورصد درجات الأطفال وتحليلها ومعالجتها احصائياً، واستخلاص النتائج ومناقشتها.

عينة البحث

تم اختيار عينة استطلاعية من ٤٥ طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني بمرحلة الروضة بطريقة عشوائية من خلال قوائم الفصول الصفية وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. كما تم اختيار عينة البحث الأساسية من نفس أطفال المستوى الثاني بمرحلة الروضة الذين لديهم قصور في مهارات الوعي الفونولوجي، والذين حصلوا على درجة قطع أقل من ٧,٥ من الدرجة الكلية على مقياس الوعي الفونولوجي البصري، حيث تكونت من مجموعة من ٢٨ طفلاً وطفلة، وأعمارهم الزمنية تتراوح ما بين ٥-٦ سنوات، بمتوسط عمر زمني قدره ٦٨,٦ شهراً. حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين احداهما تجريبية (ن=١٤) والأخرى ضابطة (ن=١٤)، كما تكونت كل مجموعة من ٨ بنات، ٦ أولاد.

شروط اختيار العينة والتكافؤ بين المجموعات

تم اختيار العينة بناءً على مجموعة من الخصائص منها أن يكون الأطفال من الملتحقين بالمستوى الثاني بالروضة، وأن يكونوا من الأطفال الذين أمضوا عاماً دراسياً في المستوى الأول في الروضة، مما مكنهم من اكتساب بعض الحد الأدنى من الخبرات المعرفية والمهارية. كما روعي ألا يعاني الأطفال من أي مشكلات سلوكية، أو إعاقات حسية، أو حركية، أو مشكلة اجتماعية وفقاً لملاحظات المعلمة، وتقارير الطفل بالروضة. وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين في درجات الذكاء وذلك باستخدام مقياس ستانفورد-بينية (تعريب صفوت فرج - الصورة الخامسة)، حيث اتضح أن قيمة (Z) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة، مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتين من حيث درجة الذكاء.

كما تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال درجات الأطفال على مقياس الوعي الفونولوجي البصري، ومقياس الثقة بالنفس بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية، وذلك بتطبيق اختبار Mann–Whitney U لمجموعتين مستقلتين كأحد الأساليب اللابارامترية كما في جدول ١.

جدول ١:

قيمة U لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الوعي الفونولوجي البصري باستخدام اختبار مان- ويتني

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
تجزئة الجمل إلى كلمات	ضابطة	١٤	١,٢١	٠,٨٠٢	١٤,٨٩	٢٠٨,٥٠	٩٢,٥	١٩٧,٥	٠,٢٧٨	غير دال
	تجريبية	١٤	١,٢٩	٠,٨٢٥	١٤,١١	١٩٧,٥٠				
تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف	ضابطة	١٤	١,٤٣	٠,٧٥٦	١٣,٧٩	١٩٣,٠٠	٨٨,٠	١٩٣,٠	٠,٥٠١	غير دال
	تجريبية	١٤	١,٢٩	٠,٨٢٥	١٥,٢١	٢١٣,٠٠				
يقسم الكلمات إلى أصوات	ضابطة	١٤	١,٥٧	٠,٦٤٦	١٣,٣٢	١٨٦,٥٠	٨١,٥	١٨٦,٥	٠,٨٤٧	غير دال
	تجريبية	١٤	١,٣٦	٠,٧٤٥	١٥,٦٨	٢١٩,٥٠				
يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع	ضابطة	١٤	١,٤٣	٠,٩٣٨	١٣,٩٣	١٩٥,٠٠	٩٠	١٩٥	٠,٣٩٣	غير دال
	تجريبية	١٤	١,٢٩	٠,٨٢٥	١٥,٠٧	٢١١,٠٠				
يحلل ويمزج الأصوات	ضابطة	١٤	١,٢٩	٠,٧٢٦	١٤,٥٧	٢٠٤,٠٠	٩٧	٢٠٢	٠,٠٥١	غير دال
	تجريبية	١٤	١,٢٩	٠,٨٢٥	١٤,٤٣	٢٠٢,٠٠				
يحدد موضع الحرف في الكلمة	ضابطة	١٤	١,٠٧	٠,٩١٧	١٥,٥٤	٢١٧,٥٠	٨٣,٥	١٨٨,٥	٠,٧١٢	غير دال
	تجريبية	١٤	١,٢٩	٠,٨٢٦	١٣,٤٦	١٨٨,٥٠				
الدرجة الكلية	ضابطة	١٤	٨,٠٠	٣,٩٤١	١٣,٨٩	١٩٤,٥	٨٩,٥	١٩٤,٥	٠,٣٩٧	غير دال
	تجريبية	١٤	٧,٧٨٥	٤,٥٦٠	١٥,١١	٢١١,٥				

يوضح جدول (١) أن قيمة U غير دالة إحصائيا مما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة وبذلك تتحقق الباحثة من تكافؤ مجموعتي عينة البحث بالنسبة للدرجات على مقياس الوعي الفونولوجي البصري قبل تطبيق البرنامج.

جدول ٢:

قيمة U لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الثقة بالنفس باستخدام اختبار مان- ويتني

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الطلاقة اللغوية	ضابطة	١٤	٣,٠٧	١,٤١	١٥,٤٣	٢١٦,٠٠	٨٥,٠٠	١٩٠,٠٠	٦٥١.	غير دال
	تجريبية	١٤	٢,٩٣	٩٩٧.	١٣,٥٧	١٩٠,٠٠				
الاعتماد على النفس	ضابطة	١٤	٣,١٤	٨٦٤.	١٤,٥٠	٢٠٣,٠٠	٩٨,٠٠	٢٠٣,٠٠	٠٠.	غير دال
	تجريبية	١٤	٣,١٤	٨٦٤.	١٤,٥٠	٢٠٣,٠٠				
الجانب الاجتماعي	ضابطة	١٤	٥,٠٠	٧٨٤.	١٤,٨٦	٢٠٨,٠٠	٩٣,٠٠	١٩٨,٠٠	٢٤٧.	غير دال
	تجريبية	١٤	٤,٩٣	٧٣٠.	١٤,١٤	١٩٨,٠٠				
الدرجة الكلية	ضابطة	١٤	١١,٢١	٢,١١	١٥,٠٤	٢١٠,٥٠	٩٠,٥٠	١٩٥,٥٠	٣٥٣.	غير دال
	تجريبية	١٤	١١,٠٠	١,٨٣	١٣,٩٦	١٩٥,٥٠				

يتضح من جدول (٢) أن قيمة U غير دالة إحصائيا مما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الثقة بالنفس قبل تطبيق البرنامج، وبذلك تتحقق الباحثة من تكافؤ مجموعتي عينة البحث.

أدوات البحث

استخدمت الباحثة مقياسين للتحقق من صحة الفروض، وهما:

أولاً: مقياس مهارات الوعي الفونولوجي لدى طفل الروضة (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس

قياس مستوى مهارات الوعي الفونولوجي البصري لدى أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.

وصف المقياس

ينكون المقياس من ستة أبعاد تمثل المهارات الأساسية للوعي الفونولوجي البصري، ويتم تطبيقه على الطفل بواسطة المعلمة والتي تعمل كفاحص. وقد

صيغت الأبعاد لتقيس مستوى مهارات الوعي الفونولوجي البصري، كما سبق الإشارة إليها في الإطار النظري، وهي تجزئة الجمل إلى كلمات، تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف، يقسم الكلمات إلى أصوات، يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع، يحلل ويمزج الأصوات يحدد موضع الحرف في الكلمة (بداية - نهاية). كما يحتوي كل بعد على ثلاث مفردات مصورة (بإجمالي ١٨عدد مفردة).

خطوات إعداد المقياس

١. الاستعانة بالإطار النظري السابق، ومراجعة الدراسات التي استخدمت أو أعدت أدوات لقياس مهارات الوعي الفونولوجي البصري لدى أطفال مرحلة الروضة ومنها جلجل (٢٠٢١)، بركات (٢٠١٧).
٢. التحقق من مدى ملائمة أي من مقاييس الوعي الفونولوجي التي تم الاطلاع عليها، لأهداف وعينة البحث لاستخدامها في البحث الحالي، حيث ظهرت الحاجة إلى إعداد مقياس وفقاً للأبعاد التي تم التوصل إليها في الإطار النظري للبحث. من جهة أخرى فقد وجدت الباحثة أن غالبية الأدوات التي تم الاطلاع عليها صممت لفئات تعاني من اضطرابات لغوية متعددة، أو من المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات تعلم. كما أن غالبية هذه المقاييس تتم الاستجابة عليها بواسطة الطفل نفسه، ولا تستخدم بواسطة المعلمة كفاحصة، مما قد يؤثر سلباً على مصداقية عملية التقييم التي يؤديها الطفل بنفسه في هذه المرحلة. ففي هذا المقياس تقوم الفاحصة بعرض صورة، أو نطق كلمة، وتطلب استجابة الطفل وتقيمه عليها.
٣. تحديد مفردات المقياس المرتبطة بكل بعد من أبعاده.
٤. وضع تعليمات تطبيق المقياس على الأطفال بشكل فردي بواسطة المعلمة (الفاحصة).
٥. عرض المقياس في صورته الأولية على بعض المعلمات والمتخصصين للتحقق من سلامة وأبعاد مفردات المقياس.

صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس بواسطة عدة طرق

أ. صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية بأبعاده الستة على ١٢ من السادة المحكمين في مجال علم نفس الطفل، والتربية الخاصة، واللغة العربية، والمعلمات في مرحلة الروضة بهدف التحقق من ملائمة المقياس لأهداف البحث. وقد تم حذف أو تعديل بعض المفردات في البعدين الثاني والرابع في المقياس والتي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٩٠٪ بين السادة المحكمين، بناءً على مقترحاتهم.

ب. صدق للاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الستة للمقياس، وذلك على عينة من (٤٥) طفل وطفلة من المجموعة الاستطلاعية (جدول ٣).

جدول ٣:

معاملات الارتباط لدرجات مفردات مقياس الوعي الفونولوجي بالدرجة الكلية لأبعاد المقياس

تجزئة الجمل إلى كلمات		تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف		يقسم الكلمات إلى أصوات		يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع		يحلل ويمزج الأصوات		يحدد موضع الحرف في الكلمة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٧٠١.	٤	٧٠٦.	٧	٦٧٠.	١٠	٧٥٣.	١٣	٥٩٦.	١٦	٧٦٢.
٢	٩٢٢.	٥	٨٨١.	٨	٨٨٣.	١١	٨٨٩.	١٤	١,٠٠	١٧	٨٨٠.
٣	٦٧٧.	٦	٦٧٣.	٩	٦٨٢.	١٢	٦١٩.	١٥	٥٢٠.	١٨	٦٨٣.

وقد أوضحت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات أبعاد المقياس أن معاملات الارتباط دالة إحصائية عند ٠,٠١، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الستة. كما تم حساب الانساق الداخلي بين أبعاد المقياس الستة ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس (جدول ٤).

جدول٤:

معاملات الارتباط لأبعاد لمقياس بالدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونولوجي البصري

البعد	تجزئة الجمل إلى كلمات	تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف	يقسم الكلمات إلى أصوات	يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع	يحلل ويمزج الأصوات	يحدد موضع الحرف في الكلمة	الدرجة الكلية للمقياس
تجزئة الجمل إلى كلمات	—	—	—	—	—	—	—
تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف	٧٤٣.*	—	—	—	—	—	—
يقسم الكلمات إلى أصوات	٩٧٠.*	٩٧٢.*	—	—	—	—	—
يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع	٧٩٩.*	٧٩٩.*	٧٧٧.*	—	—	—	—
يحلل ويمزج الأصوات	٦١٠.*	٨٤٥.*	٨٧٤.*	٨٠٤.*	—	—	—
يحدد موضع الحرف في الكلمة	٨٤٠.*	٨٧٨.*	٩٠٦.*	٧٣٠.*	٨٤٣.*	—	—
الدرجة الكلية للمقياس	٩٧٨.*	٩٤٠.*	٩٦٤.*	٨٦٢.*	٩٣٧.*	٩٤٠.*	—

* دالة عند ٠,٠١

وقد أوضحت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الستة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين ٠,٦١٠ إلى ٠,٩٦٤ وكلها دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين الأبعاد الستة وبعضها البعض وبين الدرجة الكلية للمقياس، مما يؤكد الصدق الداخلي للمقياس.

جـ. صدق التحليل العاملي

تم حساب صدق المقياس بطريقة التحليل العاملي حيث تم تطبيق المقياس على عدد (٤٥) من أطفال المجموعة الاستطلاعية. وقد تم التحقق من تشبعات العوامل المشتركة لأبعاد المقياس، حيث أشارت نتائج التحليل العاملي على تشبع أبعاد المقياس على عامل وحيد بنسبة تباين ٨٨,٢٧٩ وهي نسبة عالية، مما يشير على أن أبعاد المقياس تعبر بشكل جيد عن عامل وحيد وهو مهارة الوعي الفونولوجي البصري، مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق (جدول ٥).

جدول ٥:

التحليل العاملي لأبعاد مقياس مهارات الوعي الفونولوجي البصري

البعد	درجة التشبع	نسبة الشيوع
تجزئة الجمل إلى كلمات	٨٨,٢٧٩	٩٧٨.
تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف	٥,٦٨١	٨٩٠.
يقسم الكلمات إلى أصوات	٢,٤٠٩	٩٣٥.
يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع	٢,٠٤١	٧٣٠.
يحلل ويمزج الأصوات	١,٣٤٩	٨٧٧.
يحدد موضع الحرف في الكلمة	٢٤١.	٨٨٧.
الجذر الكامن	٥,٢٩٧	
نسبة التباين	٨٨,٢٧٩	

ثبات المقياس

أ. طريقة التطبيق وإعادة التطبيق

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول وذلك على أطفال المجموعة الاستطلاعية والبالغ عددهم (٤٥) طفل وطفلة. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأطفال باستخدام معامل بيرسون، وهي طريقة تتميز بالسرعة في تقدير معامل الثبات وملائمة لطبيعة العينة. وقد بينت نتائج التحليل (جدول ٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١.

جدول ٦:

معاملات الثبات لمقياس الوعي الفونولوجي البصري باستخدام طريقة إعادة التطبيق

البعد	معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق
تجزئة الجمل إلى كلمات	٨٧٩.*
تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف	٧٨٩.*
يقسم الكلمات إلى أصوات	٨٥٧.*
يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع	٨٧٩.*
يحلل ويمزج الأصوات	٩٨٦.*
يحدد موضع الحرف في الكلمة	٨٦٩.*
الدرجة الكلية	٨٥٤.*

* دالة عند ٠,٠١

ب. الثبات باستخدام ألفا كرونباخ

تعتمد طريقة معادلة الفا كرونباخ على تباينات أسئلة المقياس بشرط أن تقيس بنود المقياس سمة واحدة، حيث تم حساب معامل الثبات لكل بعد بشكل منفرد. ويتضح من جدول ٧ أن جميع قيم ألفا مرتفعة، حيث تراوحت من ٠,٥٨٢ إلى ٠,٩٤١ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات وإلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات عند استخدامه مرة أخرى في نفس الظروف ومع عينة مشابهة.

جدول ٧:

قيم معامل الثبات لمقياس الوعي الفونولوجي بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل ألفا كرونباخ
تجزئة الجمل إلى كلمات	.٦٢٤
تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف	.٦١٣
يقسم الكلمات إلى أصوات	.٥٨٢
يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع	.٦١٣
يحلل ويمزج الأصوات	.٦٣١
يحدد موضع الحرف في الكلمة	.٦٥٧
الدرجة الكلية	.٩٤١

الصورة النهائية لمقياس الوعي الفونولوجي البصري

تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والتي يتكون فيها من ستة أبعاد، بإجمالي عدد ١٨ مفردة، بواقع مفردتين لكل بعد. وقد استخدم نموذج تقييم ثلاثي النقاط، يحصا فيها الطفل على درجتين (٢) إذا أجاب إجابة صحيحة على المفردة، ودرجة واحدة (١) إذا حاول الإجابة على السؤال، ولكن لم تكن إجابته صحيحة تماماً، أو غير دقيقة، ولم تتفق بالكامل مع نموذج التصحيح، ويحصل على صفر (٠)، إذا كانت إجابته غير صحيحة بالكامل، وهذه الأبعاد هي:

١. **تجزئة الجمل إلى كلمات**: وهو عبارة عن أسئلة سمعية مصورة يتم فيها عرض موقف مصور على الطفل ويرتبط به جمله من ٣-٥ كلمات، ويهدف إلى قياس قدرة الطفل على تجزئة الجملة إلى مجموعة من الكلمات، وتحديد شكلها وعدده عن طريق الإشارة إليها بأصبعه، مثال: البيض/مفيد، الغزال/حيوان/ جميل، جلس/ أحمد/خلف/الشجرة.

٢. **تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف**: وهو عبارة عن اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على القيام بتحليل وتجزئة الكلمة المصورة المكتوبة إلى مجموعة المقاطع والحروف التي تتكون منها، والقدرة على دمجها مرة أخرى لتركيب الكلمة، مثال: قام (قا / م)، معلم (م / عل / م)، السيارة (اس / سي / يا / رة).

٣. **يقسم الكلمات إلى أصوات**: وهذا البعد يقيس قدرة الطفل على تحليل الكلمة إلى مجموعة أصوات أو "فونيمات"، ونطق كل صوت بشكل منفرد، وتحديد عدد الأصوات في هذه الكلمة عن طريق تقديم كلمة مكتوبة مصورة للطفل، مثال: السوق = اس + سوق.

٤. **يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع**: وفي هذا البعد تقدم مفردة سمعية بصرية لقياس قدرة الطفل على إيجاد كلمة ثالثة لها نفس القافية أو السجع لكلمتين لهما نفس النغمة، مثال: فأس – رأس، حوت - توت، حارة - سارة.

٥. **يحلل ويمزج الأصوات**: حيث تقدم مجموعة مواقف ويطلب فيها من الطفل أن يميز بين أصوات الأبطال من أشخاص، أو طيور، أو حيوانات، أو آلات موسيقية. كما يقدم للطفل مجموعة من الأصوات المنفردة ويطلب فبها من الطفل أن يجمعها لتكوين كلمة لها معنى مع نطقها، مثال: [قا] + [ضي] = قاضي، [طا] + [ئ] + [ر] = طائر.

٦. **يحدد موضع الحرف في الكلمة (بداية ـ نهاية)**: حيث تقدم مفردة سمعية بصرية ويطلب فيها من الطفل التعرف على الأصوات التي تبدأ أو تنتهي بها الكلمات وتحديد حركتها في الكلمة (بَ - بِ – بُ)، كما يطلب منه نطق الصوت الذي تبدأ أو تنتهي به الكلمة، مثال، جمل [ج]، طائر [ط]، أسد [أ].

ثانياً: مقياس الثقة بالنفس لطفل الروضة (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس

يهدف المقياس إلى المساعدة على قياس أثر برنامج تنمية مهارات الوعي الفونولوجي على الثقة بالنفس لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وصف المقياس

تم تصميم المقياس لتطبيقه بواسطة المعلمة كفاحصة، وذلك نظراً لصعوبة الاعتماد على الأطفال في هذه المرحلة وما يمكن أن يترتب على ذلك من عمد

مصداقية الاستجابات. يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد، صيغت لتقيس مستوى الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة، وهي الطلاقة اللغوية، والاعتماد على النفس، والجانب الاجتماعي. ويحتوي كل بعد على مجموعة من المفردات تقيس كل منها سمة من سمات الثقة بالنفس لدى الطفل بإجمالي عدد ١٤مفردة.

خطوات إعداد المقياس

لقياس أثر البرنامج تمت الاستعانة بالإطار النظري والدراسات السابقة التي تضمنت أدوات لقياس الثقة بالنفس لدى طفل الروضة، ومحالة استخدام أو تعريب أي من هذه المقاييس لاستخدامها مع أطفال العينة في هذا البحث. وقد أوضحت نتائج مراجعة هذه المقاييس أن غالبية هذه المقاييس صممت لأطفال في مرحلة المدرسة، وتتطلب قدرة الطفل على القراءة، والتمييز، والحكم للإجابة عن المفردة. كما أن المقاييس المصورة والمصممة لطفل الروضة لا تناسب بيئة العينة التجريبية في هذا البحث، ولا تغطي الجوانب المختلفة للثقة بالنفس. وقد اعتمدت الباحثة على المبادئ والأسس التي اعتمدت عليها العديد من الدراسات لتحديد أبعاد المقياس وصياغة المفردات الخاصة بكل بعد.

كما روعي أن يتم تطبيق المقياس بواسطة معلمة الفصل كفاحصة، حيث تمت كتابة تعليمات تطبيق وتصحيح المقياس بشكل فردي على كل طفل. وقد تم عرض المقياس في صورته المبدئية على بعض المتخصصين في مجال علم النفس وبعض المعلمات بمرحلة الروضة للتحقق من ملائمة المقياس لأهداف البحث وطبيعة المرحلة العمرية والخصائص الاجتماعية للعينة.

صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس بواسطة عدة طرق:

أ. صدق المحكمين

عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية بأبعاده الثلاثة على ثمانية من السادة المحكمين في مجال علم نفس الطفل، والمعلمات في مرحلة الروضة بهدف التحقق من ملائمة المقياس لقياس الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة. وقد تم إضافة بعض المفردات بناءً على مقترحاتهم، وتعديل أربع مفردات في البعدين الثاني والثالث في المقياس والتي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٩٠٪ بين السادة المحكمين.

ب. صدق للاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس، وذلك على عينة من (٤٥) طفل وطفلة من المجموعة الاستطلاعية (جدول ٨).

جدول ٨:

معاملات الارتباط لدرجات مفردات المقياس بالدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة

الطلاقة اللغوية		الاعتماد على النفس		الجانب الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٥١٥.*	٥	٥٧١.*	٩	٦٢٣.*
٢	٨٠١.*	٦	٨١٣.*	١٠	٨٢٦.*
٣	٦٦٤.*	٧	٧٣٠.*	١١	٦٤٦.*
٤	٧٠٤.*	٨	٦٦٥.*	١٢	٦٤٤.*
				١٣	٨٣٠.*
				١٤	٦٩٠.*

* دالة عند ٠,٠١

وقد أوضحت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات الثلاثة ودرجات أبعاد المقياس تراوحت ما بين ٠,٥١٥ – ٠,٨٣٠ وهي معاملات دالة إحصائية عند ٠,٠١، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة. كما تم حساب الانساق الداخلي بين أبعاد المقياس الستة ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس (جدول ٩).

جدول ٩:

معاملات الارتباط لدرجات أبعاد مقياس الثقة بالنفس بالدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده

البعد	الطلاقة اللغوية	الاعتماد على النفس	الجانب الاجتماعي	الدرجة الكلية للمقياس
الطلاقة اللغوية	–	–	–	–
الاعتماد على النفس	٧٨٠.*	–	–	–
الجانب الاجتماعي	٨٣٧.*	٧٨٤.*	–	–
الدرجة الكلية للمقياس	٩٢٥.*	٩٠٥.*	٩٥٨.*	–

* دالة عند ٠,٠١

وقد أوضحت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين ٠,٧٨٠ إلى ٠,٩٥٨ وكلها دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس وبعضها البعض وبين الدرجة الكلية للمقياس، مما يؤكد على الصدق الداخلي للمقياس.

جـ. صدق التحليل العاملي

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة التحليل العاملي حيث تم تطبيق المقياس على عدد (٤٥) من أطفال المجموعة الاستطلاعية. وقد تم التحقق من تشبعات العوامل المشتركة لأبعاد المقياس، حيث أشارت نتائج التحليل العاملي على تشبع أبعاد المقياس على عامل وحيد بنسبة تباين ٨٦,٧١٣ وهي نسبة عالية، مما يشير على أن أبعاد المقياس الثلاثة تعبر بشكل جيد عن عامل وحيد وهو الثقة بالنفس ويؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق (جدول ١٠).

جدول ١٠:

التحليل العاملي لأبعاد مقياس الثقة بالنفس

البعد	قيمة التشبع بالعامل	نسبة الشيوع
الطلاقة اللغوية	.٨٧٩	.٩٣٨
الاعتماد على النفس	.٨٤٠	.٩١٧
الجانب الاجتماعي	.٨٨٢	.٨٣٩
الجذر الكامن	٢,٦٠١	
نسبة التباين	٨٦,٧١٣	

ثبات المقياس

أ. طريقة عادة التطبيق

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول على أطفال المجموعة الاستطلاعية والبالغ عددهم (٤٥) طفل وطفلة. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأطفال باستخدام معامل بيرسون. وقد بينت نتائج التحليل (جدول ١١) أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١.

جدول ١١:

معاملات الثبات لمقياس الثقة بالنفس باستخدام طريقة إعادة التطبيق

البعد	معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق
الطلاقة اللغوية	٧٧١.*
الاعتماد على النفس	٧٩١.*
الجانب الاجتماعي	٩١٠.*
الدرجة الكلية	٨٩٥.*

* دالة عند ٠,٠١

ب. الثبات باستخدام ألفا كرونباخ

تم حساب معامل الثبات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة بشكل منفرد، ويتضح من جدول ١٢ أن جميع قيم ألفا مرتفعة، حيث تراوحت من ٠,٧٧١ إلى ٠,٩١٠ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات وإلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات إذا ما أعيد تطبيقه على عينة مشابهة.

جدول ١٢:

قيم معامل الثبات لمقياس الثقة بالنفس بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الطلاقة اللغوية	٥٧١.
الاعتماد على النفس	٦٣٢.
الجانب الاجتماعي	٧٩٤.
الدرجة الكلية	٨٩٠.

الصورة النهائية لمقياس الثقة بالنفس

تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والتي يتكون فيها من ثلاثة أبعاد، بإجمالي عدد ١٤ مفردة، موزعين على الأبعاد الثلاثة. وقد استخدم نموذج تقييم ثلاثي النقاط، يحصا فيها الطفل على نقطتين (٢) إذا تحققت السمة الإيجابية في الطفل، ودرجة واحدة (١) إذا تحققت، ولكن بشكل ضعيف، ويحصل على صفر (٠)، إذا لم تتحقق السمة في الطفل تماماً (جدول ١٣):

جدول ١٣:

الصورة النهائية لأبعاد ومفردات مقياس الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة

البعد	المفردة
الطلاقة اللغوية	١. يتحدث بطلاقة أمام الآخرين
	٢. يظهر صعوبة في التعبير عما بداخله
	٣. لا يجد كلمات مناسبة للتعبير عن أفكاره
	٤. يعبر عن رأيه بوضوح إذا طلب منه ذلك
الاعتماد على النفس	٥. يعتمد على الآخرين في القيام بالأعمال المكلف بها
	٦. يتردد عند طلب شيء من المعلمة
	٧. تبدو عليه مظاهر الفرح عند تكليفه بعمل يقوم به
	٨. يعتني بملبسه ونظافته الشخصية بنفسه
الجانب الاجتماعي	٩. لا يخشى من الحديث أمام الغرباء إذا طلب منه ذلك
	١٠. يحب الاختلاط واللعب مع الأقران
	١١. تبدوا عليه مظاهر الارتباك عند توجيه الأسئلة له
	١٢. تهتز نبرة صوته عند التحدث أما الآخرين
	١٣. لا يتحمس للمشاركة في الأنشطة والألعاب الجماعية
	١٤. يسعى إلى إقامة صداقات جديدة مع الأقران

مادة المعالجة التجريبية

برنامج القصص الرقمية التفاعلية (إعداد الباحثة)

١. أهداف البرنامج

يهدف البرنامج إلى علاج القصور في مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال مرحلة الروضة، واشمل الوعي بسجع الكلمات، والوعي بأصوات الحروف، والوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات، والوعي بتقسيم الكلمات إلى مقاطع، والوعي بتركيب المقاطع مع بعضها، مما يكون له الأثر الإيجابي على الثقة بالنفس لدى أطفال المجموعة التجريبية. ويمكن تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج فيما يلي:

- تجزئة الجمل إلى كلمات
- تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف
- يقسم الكلمات إلى أصوات
- يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع
- يحلل ويمزج الأصوات
- يحدد موضع الحرف في الكلمة

٢. وصف البرنامج

يتكون البرنامج من مجموعة متكاملة من الأنشطة القصصية التفاعلية والتي تهدف إلى تنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال. وينفذ البرنامج باستخدام أجهزة الكمبيوتر المكتبية، أو المحمولة، أو الهواتف الذكية خلال فترة تواجد الأطفال في الروضة وفي المنزل. وقد تم إعداده في ضوء الإطار النظري للبحث وتعريف الوعي الفونولوجي البصري والدراسات السابقة التي تناولت تحديد مهارات، وأبعاد، ومقاييس الوعي الفونولوجي، واستراتيجيات التدخل المبكر لعلاج القصور في هذه المهارات. ويعتمد البرنامج على الأسلوب القصصي الرقمي والذي يجمع بين خصائص القصة التقليدية ومميزات الأسلوب الرقمي في سرد القصة المسموعة والمصورة، ومشاركة وتفاعل الطفل أثناء سرد القصة (تحديد صورة مرتبطة بأول صوت في الكلمة، إعادة نطق كلمة مع تحديد مقاطع الكلمة، التصفيق بعدد مقاطع الكلمة، رفع اليد أثناء نطق الصوت المحدد بواسطة بطل القصة). كما يستخدم البرنامج بعض الاستراتيجيات والتدريبات والأنشطة اللغوية أثناء وبعد مشاهدة القصة والتي تناسب أطفال هذه الفئة العمرية.

٣. الفلسفة والإطار المرجعي للبرنامج

لطالما تم التأكيد على أهمية استخدام القصص في مرحلة ما قبل المدرسة، كما أنها طريقة شائعة ومتعارف عليها بشكل عام في هذه المرحلة. وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم تناولها، فقد تم تصميم البرنامج لعلاج القصور في مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة استناداً إلى مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات، وهي:

١. يساعد أسلوب السرد القصصي الرقمي التفاعلي على اتباع نهج بنائي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الطفل، فهو يساعد في بناء بيئات تعلم اجتماعية تشجع على التواصل ومشاركة القصص مع الأقران (Hermanto, 2019).
٢. توفر قراءة القصص الرقمية فرصة لتعليم الوعي الصوتي عن قصد ضمن سياق هادف للطفل (شهبو ٢٠١٩).
٣. تطور الأنشطة المصاحبة لقراءة ومشاهدة القصص الرقمية المهارات الصوتية بصفة عامة، ومهارات الوعي الصوتي بالنسبة للأصوات المألوفة وغير المألوفة للطفل (شيمي، ٢٠٠٩).

٤. يمكن للأطفال الاستفادة من رواية القصص الرقمية في التعبير عن افكارهم ومشاعرهم للآخرين عن طريق إعادة سرد القصة أو سرد قصصهم (Westlund and Breazeal, 2015).

٥. تشجع رواية القصص الرقمية الأطفال على الانصات والمتابعة بشغف، وهذا يساعدهم على تحسين قدراتهم في الوعي الصوتي (Skinner & Hagood, 2008).

٦. يصبح الأطفال أكثر انخراطًا في المجموعة عند منحهم الفرصة لسرد قصصهم التي استمعوا إليها (اللوباني، ٢٠٠٤).

٧. يوفر سرد القصص الرقمية خبرات تعليمية واقعية وذات صلة لتطوير الوعي الصوتي بشكل فعال (Sadik, 2008).

٨. تعمل القصص الرقمية التفاعلية على زيادة عدد عناصر الوسائط المتعددة (نص، صوت، صور متحركة، فيديو، روابط)، ومستوى تفاعل الطفل مع المحتوى، وتحكمه في اختيار اتجاه القصة وطبيعة الكلمات (نصية، صوتية) التي يحتاجونها (Rizvic, Boskovic, Okanovic, Sljivo, Zukic, 2019).

٩. تعزز القصص الرقمية الذاكرة المرئية للطفل للتعرف على الكلمات واستدعائها من مفردات القصة.

١٠. يدعم التعزيز الإيجابي للطفل استجابات الطفل وفقاً للمنهج السلوكي ويؤدي إلى تمييزه للكلمات والحروف والأصوات بشكل سليم (Kervin and Mantei, 2011).

ويعتمد البرنامج على فكرة أن التعامل مع القصص الرقمية التفاعلية يحقق مكاسب كبيرة في تطوير اللغة الشفهية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وخاصة لأولئك الذين يعانون من قصور في مهارات الوعي الفونولوجي. ومن خصائص البرنامج والتي تساعد الطفل على التفاعل مع أصوات الحروف، ويمكن أن تساعد على تنمية الوعي الفونولوجي لدى الطفل:

ـ القراءة الحوارية

القراءة الحوارية هي استراتيجية للقراءة التفاعلية تُشرك الطفل بجعله مشاركًا نشطًا في القصة، وهي أكثر من مجرد الاستماع أو القراءة، أو مشاهدة القصة (Hermanto, 2019). وهي أكثر من مجرد محادثة بين المعلمة والطفل،

فهذه الخاصية للبرنامج توجد في شكل تفاعلات متكررة بين عناصر القصة والطفل والتي تتطلب تدخلات محددة من الطفل مثل التعرف على كلمة، أو حرف، أو إعادة نطق، أو تجزئة، أو تجميع مقاطع في ككلمة أو جملة. وقد تم اختبار القصص بحيث تُترجم مواقفها إلى التفاعلات وحوارات، ومناقشات بين الطفل وبطل، أو أبطال القصة، مما يعطي شعوراً بالاندماج في الموقف ويجذب انتباههم لكل كلمة أو مقطع أو صوت ورد في القصة.

ـ محفزات الاكمال

تسمح مطالبات أو محفزات الإكمال للطفل بإكمال حرف، أو كلمة، أو كلمات مفقودة لإكمال الجملة، أو تحديد الحروف أو الأصوات التي لها نفس النغمة، وذلك بالضغط على كلمة أو رابط أو صورة (Javorsky and Traiin, 2014). وتتضمن هذه المحفزات مطالبة الطفل بذكر الكلمات التي لها خصائص معينة (تتكون من أربعة حروف مثل أحمر، أو تتكون من مقطعين مثل قام، أو تشترك في نفس الوزن مثل حوت وتوت)، أو تكرار الجملة الأخيرة التي ذكرها بطل القصة والتي تتكون من ثلاث كلمات (مثل: أنت صديق وفي)، أو حذف حرف من الكلمة (مثل سمع، مع، أو عصام، صام).

ـ لفت الانتباه إلى شكل الحرف

وهو أسلوب يستخدم لجذب انتباه الطفل إلى حروف الكلمات في محتوى القصة المصاحب للصور، وتكمن الفكرة وراءه في تشجيع الطفل على الاهتمام بشكل وصوت الحروف، ومساعدته على تعلم تكوين الكلمات من المقاطع الصوتية عن طريق المقارنات المعتمدة على الألوان والتأثيرات الجرافيكية للحرف (Kervin and Mantei, 2011). ومن أمثلة أساليب لفت الانتباه إلى شكل الحرف تقديم سؤال عن الكلمة أو سؤال الطفل عن انطباعاته عن شكل الحرف (ماذا يشبه هذا الحرف؟)، وتتبع الطفل للحروف والكلمات بأصبعه أثناء القراءة.

- **التفاعل بين الطفل والمعلمة والأقران**

يساعد البرنامج القصصي المليء بالأحداث على التفاعل بين المعلمة والطفل حول القصة، مما يزيد من اهتمام الطفل بالقصة واستجابته لها. كما يساعد ذلك على مساعدة الطفل عن التعبير عن نفسه من خلال وجهه، وإيماءاته، ونبرة صوته، مما يجعله أكثر حماساً وثقة في نفسه للمشاركة في جلسات القصص الرقمية.

٤. خطوات إعداد وتطبيق البرنامج

تم إعداد البرنامج من خلال الخطوات التالية:

- تحليل خصائص واحتياجات اطفال العينة الذين يعانون من قصور في مهارات الوعي الفونولوجي.
- تحديد وصياغة أهداف البرنامج وذلك في ضوء مهارات الوعي الفونولوجي البصري.
- تحديد الأنشطة التي سيتم تدريب اطفال المجموعة التجريبية عليها.
- تحديد محتوى البرنامج القصصي الرقمي وتوزيعه على عدد اللقاءات بحيث تحتوي على مهارات الوعي الفونولوجي التي يجب تنميتها وهي تقسيم الجمل إلى كلمات، تقسيم الكلمات إلى مقاطع، تقسيم الكلمات إلى أصوات، تحليل وتقسيم ومزج الأصوات، تقفية أو سجع الكلمات.
- اختيار مجموعة من القصص الرقمية (شكل ١) لتضمينها في البرنامج وفقاً لعدد من المعايير منها:

١. أن تناسب لغة القصة والمفردات المستخدمة الأطفال عينة البحث.
٢. أن تكون مناسبة لأطفال المستوى الثاني بمرحلة الروضة من حيث الموضوع، والمحتوى، والطول.
٣. أن تكون مناسبة لثقافة المجتمع المحلي، والأسرة، والأطفال.
٤. أن توازن بين النصوص، والرسوم المتحركة، والمؤثرات الصوتية.
٥. أن توفر فرص للنقاش، والحوار، والاستجابة، والتفاعل مع محتوى القصة.

وبناءً على هذه المعايير، فقد اختيار ثماني قصص فيديو تفاعلية هي السمكة المميزة، الشجاعة، الأسد والسلحفاة، النجمة الوحيدة، الأرنب والبسكوته، الفيل الشجاع، جزاء الكذاب، سارق القمح.

شكل ١:
أمثلة من القصص الرقمية التفاعلية المستخدمة في البرنامج

- تطبيق البرنامج على عينة أطفال المجموعة التجريبية.
- تقويم فاعلية البرنامج بالتحقق من مدى فعاليته في علاج القصور في مهارات الوعي الفونولوجي من خلال القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة بتطبيق مقياس الوعي الفونولوجي البصري. كما تم تقويمه تتبعياً على المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

٥. الإطار الزمني للبرنامج

استغرق تطبيق البرنامج على أطفال مرحلة الروضة بمدرسة النحال الابتدائية الجديدة شرق مدينة قنا لمدة ثمانية أسابيع كاملة في الفترة من ٢٠ أكتوبر ٢٠١٩ واستمر حتى ١٩ ديسمبر ٢٠١٩ وذلك بواقع جلستين اسبوعياً.

٦. تصميم البرنامج

قامت الباحثة بمراجعة ومشاهدة مجموعة متنوعة من القصص الرقمية التي تمت انتاجها بواسطة متخصصين في أفلام الطفل من قنوات تلفزيونية، وهيئات ومؤسسات تعليمية، وشركات متخصصة في الإنتاج الدرامي للطفل. وفي حين أن بعض القصص قد صممت للتركيز على مهارات صوتية معينة (تعليم القافية مع قصص القافية على سبيل المثال)، يمكن استخدام العديد من القصص لتعليم مكونات مختلفة للوعي الصوتي. وبالتالي فإنه من المهم اختيار القصص التي تركز على مكونات معينة للوعي الصوتي. وحيث إنه من الصعب تغطية كل أو عدد كبير من مكونات الوعي الصوتي في قراءة قصة واحدة لكونه أمراً شاقاً على الأطفال والمعلمات، فإن أحد الطرق التي روعيت في تصميم البرنامج هو تضمين إرشادات الوعي الصوتي البصري والمكونات التي يجب معالجتها قبل وأثناء وبعد مشاهدة القصة. وقد تم مساعدة المعلمات عن طريق تحديد بعض الأفكار مسبقًا والاحتفاظ بها في متناول اليد أثناء مطالعة الطفل للقصة، ومن هذه الأساليب التي استخدمت في البرنامج ما ذكره شبيب (٢٠١٩):

- أن يكرر الطفل جملة مكونة من مجموعة من الكلمات المحورية، وأن يحدد كل كلمة مكتوبة في الجملة بشكل منفصل أثناء وبعد مشاهدته أو قراءته للقصة.
- ان يكون الطفل جملاً حول الصور المتضمنة في القصة وأن يحدد كل كلمة من هذه الكلمات.
- أن يقسم بعض الكلمات التي تعرض في القصة والمكونة من مقطعين حتى أربعة مقاطع لفظياً.
- أن يستمع إلى مجموعة من الكلمات المكونة من مقطعين وأن يقسم كل كلمة إلى مقاطعها لفظياً.
- أن يستمع ويميز ويصنف أسماء العناصر الموجودة في القصة والتي تتكون من مقطع أو مقطعين.
- أن يسمي الصور التي تعرض في القصة والتي تتشابه أسمائها في النغمة.
- أن يتعرف على الحروف أو الأصوات التي تحمل نفس النغمة
- أن ينطق أو يعيد نطق أصوات الكلمات المكونة من ثلاثة أسماء وهو يشاهد القصة.

- أن يحدد الصوت الأول والأخير من كل كلمة ينطقها بطل القصة أثناء المشاهدة..

٧. صدق البرنامج

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على ثلاثة من المتخصصين في مجال علم نفس الطفل وتكنولوجيا التعليم، وأربعة من معلمات مرحلة الروضة وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في البرنامج وذلك من حيث أهداف البرنامج، وملائمة الأهداف لعينة البحث، وتوافق محتوى وتصميم القصص المستخدمة مع أهداف البحث، ومناسبة أهداف وأنشطة الجلسات للأهداف العامة للبرنامج. وقد أتفق المحكمون على ملائمة أهداف البرنامج وأنشطته لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي. كما تم عمل بعض التعديلات غير الجوهرية على طريقة عرض ومحتوى بعض الأنشطة وفقاً لمقترحات المحكمين.

نتائج البحث

تم استخدام نوعين من الأساليب إحصائية اللابارامترية لتحليل نتائج البحث وهي أسلوب «مان-وتني» Mann-Whitney للمجموعات المستقلة، وأسلوب "ويلكوكسون" Wilcoxon للمجموعات المرتبطة، وذلك باستخدام برنامج SPSS.

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي البصري قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الفونولوجي البصري (جدول ١٤).

جدول ١٤:

نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الفونولوجي

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجزئة الجمل إلى كلمات	قبلي	١٤	١,٢١٤٣	٨٠١٧٨ .٠	الرتب السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٣٣٠	٠,٠١
					الرتب الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	بعدي	١٤	٤,٠٠٠٠	٠.	الرتب المتعادلة	٠				
					الاجمالي	١٤				
تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف	قبلي	١٤	١,٤٢٨٦	٧٥٥٩٣ .٠	الرتب السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٣٤٥	٠,٠١
					الرتب الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	بعدي	١٤	٤,٣٥٧١	٠.	الرتب المتعادلة	٠				
					الاجمالي	١٤				
يقسم الكلمات إلى أصوات	قبلي	١٤	١,٥٧١٤	٦٤٦٢١ .٠	الرتب السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٣٣٦	٠,٠٠١
					الرتب الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	بعدي	١٤	٣,٩٢٨٦	٠.	الرتب المتعادلة	٠				
					الاجمالي	١٤				
يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع	قبلي	١٤	١,٤٢٨٦	٩٣٧٦١ .٠	الرتب السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٣٢٠	٠,٠١
					الرتب الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	بعدي	١٤	٤٢٨٦.	٠.	الرتب المتعادلة	٠				
					الاجمالي	١٤				
يحلل ويمزج الأصوات	قبلي	١٤	١,٢٨٥٧	٧٢٦٢٧ .٠	الرتب السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٣٤٥	٠,٠٠١
					الرتب الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	بعدي	١٤	٣,٥٠٠٠	٠.	الرتب المتعادلة	٠				
					الاجمالي	١٤				
يحدد موضع الحرف في الكلمة	قبلي	١٤	١,٠٧١٤	٩١٦٨٧ .٠	الرتب السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٢٢٠	٠,٠١
					الرتب الموجبة	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠		
	بعدي	١٤	٣,٧٨٥٧	٠.	الرتب المتعادلة	١				
					الاجمالي	١٤				
الدرجة الكلية	قبلي	١٤	٨,٠٠٠٠	٣,٩٤١٨٩	الرتب السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٣٠٥	٠,٠١
					الرتب الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	بعدي	١٤	٢٤,٠٠٠٠	٠.	الرتب المتعادلة	٠				
					الاجمالي	١٤				

ويتضح من الجدول أن قيم Z المحسوبة لأبعاد المقياس الستة والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات الوعي الفونولوجي البصري، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي، وهو ما يحقق صحة الفرض الأول. ولقياس حجم أثر البرنامج تم إيجاد ناتج قسمة قيمة Z على الجذر التربيعي لعدد العينة (Cohen, 2002) باستخدام المعادلة: حجم الأثر = ، كما تم تقدير حجم الأثر وفقاً للمؤشر التالي: تأثير ضعيف (٠,١-٠,٣)، تأثير متوسط (٠,٣-٠,٥)، تأثير كبير (أكبر من ٠,٥)، كما يوضحها جدول ١٥. ويتضح من الجدول أن البرنامج تأثيره كبير في نمو مهارات الوعي الفونولوجي بصفة عامة.

جدول ١٥.

قياس حجم أثر البرنامج على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي

الأبعاد	ن	Z	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
تجزئة الجمل إلى كلمات	١٤	٣,٣٣٠	٨٩.	كبير
تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف	١٤	٣,٣٤٥	٨٩.	كبير
يقسم الكلمات إلى أصوات	١٤	٣,٣٣٦	٨٨.	كبير
يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع	١٤	٣,٣٢٠	٧٧.	كبير
يحلل ويمزج الأصوات	١٤	٣,٣٤٥	٨٩.	كبير
يحدد موضع الحرف في الكلمة	١٤	٣,٢٢٠	٩٢.	كبير
الدرجة الكلية	١٤	٣,٣٠٥	٨٨.	كبير

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي البصري بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان-ويتني Mann-Whitney وقيمة Z كأسلوب لابارامتري للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري

بأبعاده الستة. ويوضح جدول ١٦ الفروق بين متوسطات الرتب باستخدام اختبار مان-ويتني.

جدول ١٦:

نتائج اختبار مان-ويتني Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الوعي الفونولوجي البصري

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
تجزئة الجمل إلى كلمات	ضابطة	١٤	١,٢٩	٠,٨٢٥	٧,٦١	١٠٦,٥٠	١,٥٠	١٠٦,٥	٤,٥٣٨	٠,٠١
	تجريبية	١٤	٤,٠٠	٠,٦٧٩	٢١,٣٩	٢٩٩,٥٠				
تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف	ضابطة	١٤	١,٢٩	٠,٨٥٣	٧,٥٧	١٠٦,٠٠	١,٠٠	١٠٦,٠	٤,٥٣٦	٠,٠١
	تجريبية	١٤	٤,٣٧	٠,٨٤٢	٢١,٤٣	٣٠٠,٠٠				
يقسم الكلمات إلى أصوات	ضابطة	١٤	١,٣٦	٠,٧٤٥	٧,٦٤	١٠٧,٠٠	٢,٠٠	١٠٧	٤,٥٢٠	٠,٠١
	تجريبية	١٤	٣,٩٣	٠,٧٣٠	٢١,٣٦	٢٩٩,٠٠				
يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع	ضابطة	١٤	١,٢٩	٠,٨٥٤	٧,٥٤	١٠٥,٥٠	٠,٥٠	١٠٥,٥	٤,٥٧١	٠,٠١
	تجريبية	١٤	٤,٤٣	٠,٧٥٦	٢١,٤٦	٣٠٠,٥٠				
يحلل ويمزج الأصوات	ضابطة	١٤	١,٢٨	٠,٨٢٥	٧,٧٥	١٠٨,٥٠	٣,٥٠	١٠٨,٠	٤,٤٧١	٠,٠١
	تجريبية	١٤	٣,٥٠	٠,٥١٩	٢١,٢٥	٢٩٧,٥٠				
يحدد موضع الحرف في الكلمة	ضابطة	١٤	١,٢٩	٨٢٦.	٧,٧١	١٠٨,٠٠	٣	١٠٨,٠	٤,٤٥٦	٠,٠١
	تجريبية	١٤	٣,٧٩	٠,٨٠٢	٢١,٢٩	٢٩٨,٠٠				
الدرجة الكلية	ضابطة	١٤	٧,٧٨٥	٤,٥٦٠	٧,٥٠	١٠٥,٠٠	٠,٠٠	١٠٥,٠	٤,٥٣٥	٠,٠١
	تجريبية	١٤	٢٤,٠٠	١,١٧٦	٢١,٥٠	٣٠١,٠٠				

يتضح من الجدول أن قيم Z المحسوبة لكل أبعاد المقياس الستة، وللدرجة الكلية للمقياس لدى أطفال المجموعتين تراوحت ما بين ٤,٤٥ – ٤,٥٧ وهي دالة احصائياً عنى مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تؤكد النتائج على تأثير البرنامج على مستوى مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال المجموعة التجريبية إيجابياً في مقابل بقاء مستوى مهارات أطفال المجموعة الضابطة منخفضاً مقارنة بأطفال المجموعة التجريبية دون تأثر ملحوظ، مما يؤكد على فاعلية البرنامج القائم على القصص الرقمية التفاعلية، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني.

الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي البصري في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة Z كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مهارات الوعي الفونولوجي البصري في القياسين البعدي والتتبعي، كما يوضحها جدول ١٧.

جدول ١٧:

نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجزئة الجمل إلى كلمات	بعدي	١٤	٤,٠٠	٠,٦٧٩	الرتب السالبة	٢	١,٥٠,٠,٠٠	٣,٠٠	١,٤١٤	غير دالة
					الرتب الموجبة	٠		٠,٠٠		
	تتبعي	١٤	٣,٨٦	٠,٧٧٠	الرتب المتعادلة	١٢				
					الاجمالي	١٤				
تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف	بعدي	١٤	٤,٣٦	٠,٨٤٢	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
					الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	تتبعي	١٤	٤,٢٩	٠,٨٢٥	الرتب المتعادلة	١٣				
					الاجمالي	١٤				
يقسم الكلمات إلى أصوات	بعدي	١٤	٣,٩٣	٠,٧٣٠	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
					الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	تتبعي	١٤	٣,٨٦	٠,٦٦٣	الرتب المتعادلة	١٣				
					الاجمالي	١٤				
يحدد كلمات لها نفس القافية أو السجع	بعدي	١٤	٤,٤٣	٠,٧٥٦	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٧٣٢	غير دالة
					الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	تتبعي	١٤	٤,٢١	٠,٨٠٣	الرتب المتعادلة	١١				
					الاجمالي	١٤				
يحلل ويمزج الأصوات	بعدي	١٤	٣,٥٠	٠,٥١٩	الرتب السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤	غير دالة
					الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	تتبعي	١٤	٣,٣٦	٠,٧٤٥	الرتب المتعادلة	١٢				
					الاجمالي	١٤				
يحدد موضع الحرف في الكلمة	بعدي	١٤	٣,٧٩	٠,٨٠٢	الرتب السالبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	٢,٢٣٦	غير دالة
					الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	تتبعي	١٤	٤,٤٣	٩٣٨	الرتب المتعادلة	٩				
					الاجمالي	١٤				
الدرجة الكلية	بعدي	١٤	٢٤,٠٠	٠,١,١٧٧	الرتب السالبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٢,٧٢٤	غير دالة
					الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	تتبعي	١٤	٢٣,٠٠	١,٣٠١	الرتب المتعادلة	٥				
					الاجمالي	١٤				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات الأطفال في أبعاد مقياس مهارات الوعي الفونولوجي البصري في القياسين البعدي والتتبعي، مما يشير إلى بقاء النمو في هذه المهارات بعد اجراء القياس البعدي وتوقف تطبيق البرنامج لمدة شهرين، مما يعني تحقق الفرض الثالث.

الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الثقة بالنفس لدى طفل الروضة (جدول ١٨).

جدول ١٨:

نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الثقة بالنفس

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الطلاقة اللغوية	قبلي	١٤	٢,٩٢	.٩٩٧٢	الرتب السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٤٣٩	٠,٠١
					الرتب الموجبة	١٤	٧٥٠.	١٠٥,٠٠		
	بعدي	١٤	٥,٨٥	.٦٦٢٩	الرتب المتعادلة	٠				
					الاجمالي	١٤				
الاعتماد على النفس	قبلي	١٤	٣,١٤	.٨٦٤٤	الرتب السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٣٥٢	٠,٠١
					الرتب الموجبة	١٤	٧٥٠.	١٠٥,٠٠		
	بعدي	١٤	٥,٤٢	.٥١٣٥	الرتب المتعادلة	٠				
					الاجمالي	١٤				
الجانب الاجتماعي	قبلي	١٤	٤,٩٢	.٧٣٩٩	الرتب السالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٣,٣٥٩	٠,٠١
					الرتب الموجبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠		
	بعدي	١٤	٨,٥٠	.٥١٨٨	الرتب المتعادلة	٠				
					الاجمالي	١٤				
					الاجمالي	٠				

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	١٤	١١,٠٠	١,٨٣٩٧	الرتب السالبة	١٤	٧,٥٠	١٠٥,٠٠	٣,٣١٧	٠,٠١
					الرتب الموجبة	٠	٠٠,٠	٠٠,٠		
	بعدي	١٤	١٩,٧٨	١,١٢١٧	الرتب المتعادلة	١٤				
					الاجمالي	٠				

ويتضح من الجدول أن قيم Z المحسوبة لأبعاد المقياس الثلاثة دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمقياس على أبعاده الستة والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية الثقة بالنفس لدى أطفال المجموعة التجريبية، وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع.

قياس حجم تأثير البرنامج

ولقياس حجم أثر البرنامج تم إيجاد ناتج قسمة قيمة Z على الجذر التربيعي لعدد العينة (Cohen, 2008) باستخدام المعادلة: حجم الأثر = ، كما تم تقدير حجم الأثر وفقاً للمؤشر التالي: تأثير ضعيف (٠,١-٠,٣)، تأثير متوسط (٠,٣-٠,٥)، تأثير كبير (أكبر من ٠,٥)، كما يوضحها جدول ٢٠. ويتضح من الجدول (١٩) أن البرنامج تأثيره كبير في أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول ١٩:

قياس حجم أثر البرنامج على مقياس الثقة بالنفس

الأبعاد	ن	Z	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
الطلاقة اللغوية	١٤	٣,٤٣٩	٠,٩١	كبير
الاعتماد على النفس	١٤	٣,٣٥٢	٠,٨٩	كبير
الجانب الاجتماعي	١٤	٣,٣٥٩	٠,٨٩	كبير
الدرجة الكلية	١٤	٣,٣١٧	٠,٨٨	كبير

الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الثقة بالنفس بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان-ويتني Mann-Whitney وقيمة Z كأسلوب لابارامتري للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج في تنمية الثقة بالنفس لدى أطفال المجموعة التجريبية. ويوضح جدول ٢٠ الفروق بين متوسطات الرتب باستخدام اختبار مان-ويتني.

جدول ٢٠:

نتائج اختبار مان-ويتني Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الثقة بالنفس

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الطلاقة اللغوية	ضابطة	١٤	٣,٢١	١,٠٥	١٢,٠٤	١٦٨,٥٠	٦٣,٥٠	١٦٨,٥٠	١,٦٧	٠,٠١
	تجريبية	١٤	٤,٦٤	٢,٤٦	١٦,٩٦	٢٣٧,٥٠				
الاعتماد على النفس	ضابطة	١٤	٣,١٤	٨٦٤.	١٠,٩٣	١٥٣,٠٠	٤٨,٠٠	١٥٣,٠٠	٢,٣٩٧	٠,٠١
	تجريبية	١٤	٤,٩٢	٢,١٦	١٨,٠٧	٢٥٣,٠٠				
الجانب الاجتماعي	ضابطة	١٤	٥,٢١	٦٩٩.	٩,٨٩	١٣٨,٥٠	٣٣,٥٠	١٣٨,٥٠	٣,٠٥	٠,٠١
	تجريبية	١٤	٨,٤٢	٣,١٧	١٩,١١	٢٦٧,٥٠				
الدرجة الكلية	ضابطة	١٤	١١,٥٧	٢,٠٢	٧,٨٩	١١٠,٥٠	٥,٥٠	١١٠,٥٠	٤,٢٧	٠,٠١
	تجريبية	١٤	١٨,٠٠	٣,٩٦	٢١,١١	٢٩٥,٥٠				

ويوضح الجدول قيم Z المحسوبة لأبعاد المقياس، وللدرجة الكلية على المقياس لدى أطفال المجموعتين، ويشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الثقة بالنفس لصالح أطفال المجموعة التجريبية عند مستوى ٠,٠١. وتؤكد النتائج على فاعلية البرنامج في تعزيز مستوى الثقة بالنفس لدى أطفال المجموعة التجريبية إيجابياً في مقابل بقاء مستوى الثقة بالنفس لأطفال المجموعة الضابطة منخفضاً مقارنة بأطفال المجموعة التجريبية دون تأثر ملحوظ، مما يؤكد على

فاعلية البرنامج القائم على القصص الرقمية التفاعلية، وبذلك تتحقق صحة الفرض الخامس.

الفرض السادس: ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة Z كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مستوى الثقة بالنفس في القياسين البعدي والتتبعي، كما يوضحها جدول ٢١.

جدول ٢١:

نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الثقة بالنفس

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الطلاقة اللغوية	بعدي	١٤	٤,٦٤	٢,٤٦	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٦٣٣	غير دالة
					الرتب الموجبة	٠	٠٠,٠	٠٠,٠		
	تتبعي	١٤	٤,١٤	٢,٠٧	الرتب المتعادلة	١١				
					الاجمالي	١٤				
الاعتماد على النفس	بعدي	١٤	٤,٩٣	٢,١٦	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٧٣٢	غير دالة
					الرتب الموجبة	٠	٠٠,٠	٠٠,٠		
	تتبعي	١٤	٤,٧١	١,٨٥	الرتب المتعادلة	١١				
					الاجمالي	١٤				
الجانب الاجتماعي	بعدي	١٤	٨,٤٣	٣,١٨	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٦٣٣	غير دالة
					الرتب الموجبة	٠	٠٠,٠	٠٠,٠		
	تتبعي	١٤	٧,٨٥	٢,٨٧	الرتب المتعادلة	١١				
					الاجمالي	١٤				
الدرجة الكلية	بعدي	١٤	١٨,٠٠	٣,٩٦	الرتب السالبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	٢,٠٣٢	غير دالة
					الرتب الموجبة	٠	٠٠,٠	٠٠,٠		
	تتبعي	١٤	١٦,٧١	٣,٥١	الرتب المتعادلة	٩				
					الاجمالي	١٤				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات الأطفال في أبعاد مقياس الثقة بالنفس في القياسين البعدي والتتبعي، مما يشير إلى بقاء النمو في مستوى الثقة بالنفس بعد اجراء القياس البعدي وتوقف تطبيق البرنامج لمدة شهرين، مما يعني تحقق الفرض السادس.

تفسير ومناقشة النتائج

أشارت نتائج البحث إلى تحقق الفرضين الأول والثاني واللذان يشيران إلى فاعلية البرنامج القائم على القصص الرقمية التفاعلية في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري لدى أطفال المجموعة التجريبية والذين كانوا يعانون من قصور في مستوى هذه المهارات قبل تطبيق البرنامج، وكذلك تحقق الفرض الثالث والذي يشير إلى امتداد أثر البرنامج في تنمية هذه المهارات، وأنه ليس تأثيراً عرضياً أو طارئاً حدث أثناء أو بعد مرور الطفل بالخبرات والمواقف التي قدمها البرنامج. كما أشارت نتيجة قياس حجم الأثر إلى تأثير البرنامج الكبير في مهارات الوعي الفونولوجي البصري.

وتعزى الباحثة الفضل في نمو مهارات الوعي الفونولوجي البصري لدى أطفال الروضة، وهي تجزئة الجمل إلى كلمات، تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف، تقسيم الكلمات إلى أصوات، وتحديد كلمات لها نفس القافية أو السجع، وتحليل ومزج الأصوات، وتحديد موضع الحرف في الكلمة إلى الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج القصصي التفاعلي، مثل القراءة الحوارية أثناء الاطلاع على القصة، ومثيرات لفت الانتباه إلى الحروف والكلمات، ومحفزات الاستجابة التي غيرت دور الطفل من قارئ أو مشاهد سلبي إلى قارئ ومشاهد إيجابي، ومن هذه المحفزات التي استخدمت الضغط على صورة لسماع أو تكرار صوت كلمة، أو حرف، أو اختيار سماع صوت حرف، أو تكرار جملة. فعلى سبيل المثال، ساعدت الأنشطة المصاحبة لعرض القصص الرقمية الطفل على تقسيم الكلمات المكونة من مقطعين أو ثلاثة أو أربعة مقاطع إلى مقاطعها اللفظية وأن يتعرف على الحروف والكلمات وأصواتها التي تجعل الحروف أو الكلمات متشابهة أو مختلفة، أو أن يحدد الصوت الأول والأخير من الكلمة بينما هو يشاهد الصورة أثناء عرض الموقف القصصي.

كما يعزى التغلب على القصور في مهارات الوعي الفونولوجي إلى خصائص القصص الرقمية التفاعلية مثل إمكانية العرض النصي المقترن بالصورة والمؤثرات الصوتية ومواقف القصة، وكذلك تحكم الأطفال في عملية السرد القصصي (إيقاف، إرجاع، تقديم، تكرار، إبطاء)، والتعزيز الذي يحصلون عليه عند الإجابة أو النطق بشكل صحيح، وكذلك فرص الحوار والنقاش مع المعلمة أثناء سرد القصة. ويمكن القول أن هذه الخصائص ساعدت على نمو اللغة الشفهية أو المنطوقة لدى الطفل، كما ساعدتهم على فهم معاني الكلمات وإدراك أشكال وأصوات الحروف ومواقعها وعلاقتها ببعضها البعض.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسات المصري والنبراوي وعبد اللطيف (٢٠١٦)، عبد الحفيظ وطنطاوي ورمضان (٢٠١٩)، عليمات (٢٠١٨) من أن برامج التدخل المبكر المعتمدة على الأنشطة القصصية المصورة وتطبيقات الكمبيوتر التفاعلية يمكن أن تساهم في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي والتغلب على ما يعانيه الطفل من قصور أو صعوبات لفظية بشكل أفضل بكثير من البرامج التقليدية. كما تتفق النتائج مع ما أشارت إليه دراستي الطويرقى (٢٠٢٠)، الصفتي (٢٠٢١) من أن ما تقدمه القصص الرقمية من خبرات وأساليب عرض متنوعة يمكن أن تسهم في إثراء مخزون مهارات التواصل اللغوي والتراكيب اللغوية لدى الأطفال وتشجعهم على التواصل مع بعضهم البعض.

كما أشارت نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وكذلك المقارنة بين متوسطات رتب أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الثقة بالنفس بعد تطبيق البرنامج على مدى ١٦ جلسة، وحجم الأثر الذي تراوح ما بين المتوسط والمرتفع إلى فاعلية البرنامج في تعزيز ثقة الأطفال في أنفسهم وقدراتهم من خلال انجاز ما تم تكليفهم به من استجابات لمتطلبات مطالعة القصة وتحكمهم في عملية السرد القصصي والاستجابة لمتطلباتها، وهي من المعايير التي استخدمت في اختيار القصص وتصميم البرنامج، والتي كان لها الأثر في تحقيق الطفل لثقته في نفسه.

وترى الباحثة أن تفاعل الطفل مع القصص الرقمية وحصوله على الفرصة الكاملة للتحكم في مجرياتها وطريقة وسرعة سردها، واتخاذه للقرارات وتحمل مسؤوليتها، وتعبيره عن مشاعره في جو من البهجة والمرح، قد أدى إلى تحسن في

مهارات الوعي الفونولوجي لديه. كما ترى أن أساليب إعادة سرد أحداث القصة على المعلمة وحوار الطفل مع الأقران، واستخدام كلمات جديدة تعلمها من مواقف القصة، واعتماده على نفسه في الاستجابة لمتطلبات التفاعل مع القصة والقيام بالمهام التي أسندت إليه، والانتباه والمتابعة لمتطلبات مطالعة القصة الرقمية والانتقال بين فقراتها قد عملت على تعزيز ثقة الطفل في قدراته وامكاناته وعدم حاجته إلى الاعتماد على الآخرين.

ويتفق هذا التفسير مع ما توصلت إليه دراسة كل من معين (٢٠١١) من أن البرامج القصصية أثر واضح في اكساب الطفل بعض السمات الخلقية مثل التعاون وعدم الاتكالية والاعتماد على النفس. كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة شهبو (٢٠١٩)، الحربي والأشي (٢٠٢١) من أن القصص الرقمية وأنشطتها المختلفة توفر بيئة ملائمة للطفل وجد فيها ما كان يبحث عنه من فهم للمحيط الاجتماعي، وإعادة للتوازن بين الواقع والخيال في قالب شيق أكسبه ثقة في قدراته ومهاراته. وقد ارجع شبيب (٢٠١٩) هذا التطور إلى وجود علاقة واضحة بين الوعي الفونولوجي لدى الطفل وثقته في نفسه، وهو ما يفسر نتائج هذا البحث المتعلقة بفعالية القصص الرقمية التفاعلية وما صاحبها من نمو في مهارات الوعي الفونولوجي في تحسين نظرة الطفل لذاته وثقته في نفسه بعد مروره بالخبرات التي وفرها البرنامج.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. التوسع في تدريب معلمات مرحلة الروضة على تصميم واستخدام القصص الرقمية التفاعلية لتنمية المهارات اللفظية والوعي الفونولوجي لدى أطفال مرحلة الروضة.
٢. استخدام استراتيجيات وأنشطة وطرق غير تقليدية في تعليم القدرات اللغوية لأطفال مرحلة الروضة.
٣. تضمين مناهج رياض الأطفال أنشطة قصصية تفاعلية متنوعة لمساعدة الأطفال على تنمية مهاراتهم الاجتماعية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

٤. تأليف وتصميم قصص رقمية مناسبة للأطفال في مرحلة الروضة لتنمية الجوانب الاجتماعية والأكاديمية والنفسية لشخصية الطفل في مرحلة الروضة.
٥. التوسع في تصميم المقاييس المقننة التي تقيس الجوانب النفسية والاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرس والتي يتم تطبيقها بواسطة المعلمات أو الوالدين، وتدريبهم عليها.

بحوث مقترحة

استناداً إلى نتائج البحث وتوصياته، فإن الباحثة تقترح إجراء مزيد من البحوث التي تتعلق باستخدام القصص الرقمية التفاعلية ودورها في تنمية الوعي الفونولوجي والثقة بالنفس، ومنها:

١. دراسة فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية التفاعلية في التغلب على الصعوبات قبل الأكاديمية أو النمائية لدى أطفال الروضة.
٢. دراسة العلاقة بين مهارات الوعي الفونولوجي وبعض المتغيرات المتعلقة بتطور اللغة المقروءة والمكتوبة في مرحلة التعليم المدرسي، وبعض المتغيرات الأخرى مثل الدافعية للإنجاز أو تقدير الذات.
٣. دراسة فاعلية الأسلوب القصصي الرقمي التفاعلي في تنمية المهارات قبل الأكاديمية في مرحلة الروضة.
٤. دراسة العلاقة بين أبعاد الوعي الفونولوجي في مرحلة الروضة وصعوبات القراءة والكتابة في مرحلة المدرسة.

المراجع

البحيري، محمد رزق، البحيري، أسماء محمد محمود، وتوفيق، توفيق عبد المنعم. (٢٠١٧). المشاركة الوجدانية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى عينة من أطفال الروضة. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٨، ج٥، ٥٧ — ٧٤

بخيت، محمد، سلامة، زينب (٢٠١٩). اللجلجة وعلاقتها بالثقة بالنفس لدي أطفال الروضة. مجلة جامعة الفيوم لبحوث ودراسات الطفولة، ع١٠، ج١، ٣٧-٦٨.

بركات، فاطمة سعيد أحمد. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدي الأطفال ضعاف السمع لتحسين مهارات اللغة التعبيرية. المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مج٢٧، ع٩٥، ٢٤٥ - ٣٠٠.

جاد، منى محمد علي (٢٠٠٧): مناهج رياض الأطفال، عمان: دار المسيرة

الجبري، أسماء عبدالعال، يونس، أمل عبد الكريم قاسم، و بدير، كريمان محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة. مجلة دراسات الطفولة: جامعة عين شمس - كلية الدراسات العليا للطفولة، مج ١٣، ع ٤٨، ٣٠٣ - ٣٢١.

الجري، أسيا خليفة، الحملاوي، منال منصور علي، وأبو غزالة، سميرة علي جعفر (٢٠١٦). القصة السيكودراما وأثرها على الطفل. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٧٨، ٤٩ - ٧٤.

الجري، أسيا خليفة، أبوغزال، سميرة على جعفر، والحملاوي، منال منصور علي (٢٠١٦). القصة الهادفة وتأثيرها الإيجابي على الطفل. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٧٩، ١ - ٢٨.

جلجل، نصرة محمد عبد المجيد، النجار، حسني زكريا السيد، والبحيري، صفاء علي (٢٠٢١). الوعي الصوتي وعلاقته بالفهم السماعي ومفهوم الذات

القرائي لدى التلاميذ المعسرين قرائياً. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، ع ١٠٠، ٤١٥ — ٤٥٠

الجواد، نجوى، عبد اللطيف، علي (٢٠١٨). ممارسات الأنشطة الثقافية وعلاقتها بتنمية المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة، ع ٢٩.

حبيب، سالي حسن (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره في تحسين مهاراتهم القرائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٣، ع١٠، ٨٠ - ١٢٤.

الحربي، أسماء واصل، والأشي، ألفت بنت عبد العزيز (٢٠٢١). الألعاب التربوية وعلاقتها بتعزيز الثقة بالنفس لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلمات الروضة بمكة المكرمة. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٢٤، ١٥٠ — ١٧٧.

حسن، حسن فاروق محمود (٢٠١٥). أثر اختلاف مستوى التفاعل في القصة الإلكترونية وموقعها في برامج الكمبيوتر التعليمية في تنمية المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع١٦٣، ج٤، ٢٩٦ - ٣٦٣.

حنور، قطب عبده خليل، الكناني، غادة رجب محمد إبراهيم، وحسن، عزة عبد الرحمن (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، مج١٩، ع٤، ٤٤١ - ٤٦٢.

داود، شفيقة (٢٠١٥). العوامل المؤثرة على مستوى الثقة بالنفس لدى المراهقين، جامعة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعه الشهيد حمة لخصر الوادي، الجزائر، ع١٢.

الدبوس، رنا سحيم (٢٠١٩). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية، مج١١، ع٣٨، ١٥ - ٧٢.

رضوان، سوسن (٢٠١٩). دور القصة في نمو اللغة لدى طفل الروضة. مجلة خطوة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع٣٧، ٤٠ - ٤١.

رفاعي، محمد سليمان محمد، منتصر، شادية عبد العزيز مهتدي، و سليمان، سناء محمد. (٢٠١٧). برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات لدى التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمدرسة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٨، ج١١، ٢١٥ - ٢٤٠.

ركزة، سميرة، والحمادي، فايزة بنت صالح. (٢٠١٧). أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة. مجلة تاريخ العلوم: جامعة زيان عاشور الجلفة، ع٧، ٣٤٨ - ٣٥٧.

زغير، لمياء ياسين (٢٠٠٧). الثقة بالنفس وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لطلبة الجامعة. ٤(١٢)

السواح، صالح عبد المقصود (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري وأثره في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق - كلية علوم الإعاقة والتأهيل، ع١٢، ٢٤٠ - ٣٠٠.

الشافعي، رباب عبده محمد صالح، وعلي، هبة فاروق عبد الرؤوف (٢٠١٩). فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات إدارة الميزانية لدى أطفال الروضة. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج٦٤، ١٤٠٥ — ١٤٥٥

شبيب، أحمد محمد (٢٠١٩). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، مج٢٠، ع١، ٣١٩ - ٣٥٣.

شكر، إيمان جمعة فهمى (٢٠١٥). استخدام رواية القصص الرقمية في تنمية الهوية الثقافية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، مج٢٦، ع١٠٤، ٢٣١ - ٢٨٠.

شهبو، سامية مختار محمد (٢٠١٩). فاعلية برنامج يستخدم القصص الإلكترونية في تحسين مفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة. مجلة دراسات الطفولة: جامعة عين شمس - كلية الدراسات العليا للطفولة، مج٢٢، ع٨٢، ١٧ - ٣٠.

شيمي، نادر سعيد علي. (٢٠٠٩). أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها. تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج١٩، ع٣، ٣ - ٣٧.

الصفتي، زينب محمد سلامة عمر علي (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي لدى عينة من أطفال الروضة. مجلة كلية رياض الأطفال: جامعة بورسعيد - كلية رياض الأطفال، ع ١٨، ٧٣٦ - ٨٠٥.

طنوس، فيفيان. (٢٠١٠). القصة بيت الطفل: الأطفال يستكشفون القصص وينتجون معانيهم. رؤى تربوية: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ع ٣١، ١٢٧ - ١٣١.

الطويرقى، غادة عبد الرحمن عبدالله (٢٠٢٠). فاعلية رواية القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، مج٤، ع١٢، ٢٣ - ٥١.

عادل عبد الله (٢٠٠٦) بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. القاهرة، دار الرشاد.

عبد الحفيظ، اميرة، طنطاوي، احمد، رمضان، عمرو (٢٠١٩). فعالية برنامج إلكتروني قائم على مهارات الوعي الفونولوجي في خفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي الضعف السمعي. مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ج١، ع٢، ٣١٦-٣٤٦.

عبد العزيز، محمود إبراهيم، للو، نجلاء قدري مختار، والعبد، هانم محمد (٢٠٢٠). أثر استخدام القصة الرقمية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، مج٢٠، ع٣، ١١٩ - ١٣٨.

عبد العظيم، أحمد محمد حسني، وسالم، الشيماء علي عبد الوهاب (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي لعلاج قصور مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع٦، ١٢ - ٦٠.

عبد العظيم، أحمد محمد حسني، وسالم، الشيماء علي عبد الوهاب (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم الذاتي لعلاج قصور مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع٨، ١٠٩ - ١٤٩.

عبد اللطيف، رانيا علي محمود (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإبداعية في تنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنصورة، مج٤، ع٣ ، ٨٨ - ١٣٤.

عبد الله، عادل، كمال، كمال (٢٠٠٥). قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة، المؤتمر السنوي الثالث عشر لكلية التربية جامعة حلوان، مارس ١٤-١٣.

عبد الله، عادل (٢٠٠٦). الوعي أو الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة - مركز رعاية وتنمية الطفولة، ع٤، ٢٩٤ - ٣٢٦.

عبد الله، عادل، ناصف، محمد (٢٠١٣). "المهارات قبل الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى فئات متباينة من أطفال الروضة كمنبئات بأهبتهم أو استعدادهم للالتحاق بالمدرسة." مجلة الطفولة والتربية: جامعة الإسكندرية - كلية رياض الأطفال مج ٥، ع ١٣، ١٧ - ١٣٢.

العقيل، عائشة عبد العزيز سعود، والحداد، عبد الكريم سليم (٢٠١٨). فاعلية برنامج تعليمي قائم على القصص الرقمية التفاعلية في تحسن الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت. المجلة التربوية الأردنية: الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، مج٣، ع١، ٢٦ - ٥٢.

علي، جوري معين (٢٠١١). أثر البرنامج القصصي في تنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة، مجلة كلية التربية للبنات جامعة بغداد، مج ٣، ع ٢٢.

علي، مديحه مصطفى. (٢٠١٩). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجى البصري وأثره على التعبير اللغوي لدى أطفال الروضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية: جامعة أسيوط - كلية التربية للطفولة المبكرة، ع٨، ٦٥-١٢٥.

عليمات، إيناس محمد عليان (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، مج١٢، ع١، ١٣٠ - ١٤٦.

عمرو، أيمن محمد عبد العزيز. (٢٠١٤) أسلوب القصة وأغراضه التربوية في الصحيحين. مجلة جامعة الخليل للبحوث: مجلة العلوم الإنسانية، مج ٩، ع ١، ١٦٧-١٨٩.

عواد، أحمد، والسرطاوي، زيدان أحمد. (٢٠١٥). صعوبات القراءة والكتابة: النظرية والتشخيص والعلاج. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٢، ع٨، ٤٥٤ - ٤٥٦.

لطروش، آمنة (٢٠١٧). دور القصة في اكتساب اللغة عند الطفل. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية: مركز جيل البحث العلمي، ع٢٧، ١٢٨ - ١٣٥.

اللوباني، سلوى. (٢٠٠٤). الطفل والقصة. مجلة خطوة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع ٢٦، ٢٩ - ٣٣.

مالكي، حمزة بن خليل، والشمراني، سعد علي. (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي قائم على القصص الدينية لتنمية الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بجده. مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية، مج ٢١، ع ٨٨، ١٨٩ — ٢٧٢

محمد، شحاتة سليمان. (٢٠٠٨). فعالية برنامج قصصي لتنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لطفل الروضة. مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، مج ١٩، ع ٧٧، ٥٢ - ٧٧.

محمد، عدي راشد وشعلان، ايثار منتصر (٢٠١٣). التعلق التجنبي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى أطفا ل الرياض، مجلة كلية التربية للبنات، مج٢٤، ع١، ١٦٥- ١٨٤.

مراد، بركات محمد (٢٠١١). الطفل وتنمية الثقة بالنفس. مجلة المسار: مركز التراث والبحوث اليمني، مج ١٢، ع ٣، ٧٣ — ٨٢

المصري، محمد السعيد علي، النبراوي، أسامة عادل محمود مصطفى، وعبد اللطيف، رشا محمود إبراهيم (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، مج٢٤، ع٢، ٥١٩ — ٥٨٣

المعداوي، سلمى عادل. (٢٠١٩). تأثير القصة على المهارات اللغوية عند الطفل. مجلة خطوة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع٣٦، ٣٦ - ٣٧.

النوبي، محمد (٢٠١٨). مقياس الوعي الفونولوجى لدى المراهقين التوحديين. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع١٤، ٧٥ - ١٣٥.

هدى الناشف (١٩٩٩). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي: القاهرة.

ياسين، حمدي محمد، حسبن، عماد الدين فاوي، وشاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٤). تنمية اللغة وخفض عيوب النطق وتحسين مهارات الوعي الفونولوجي للأطفال المتأخرين لغويا. مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، مج ٢٥، ع ٩٧، ٣٣٣ - ٣٩٠.

Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. Developmental Psychology, 39(5), 913-920.

Cohen, H. (2008). Explaining psychological statistics. John Wiley & Sons.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). Research methods in education. Routledge.

Goel, M., & Aggarwal, P. (2012). A comparative study of self-confidence of single child and child with sibling. International journal of research in social sciences, 2(3), 89-98.

Hermanto, Y. A. L. (2019). Visual storytelling in folklore children book illustration. Asian Journal of Research in Education and Social Sciences, 1(1), 62-70.

Huan, R. (2021). Evaluating child engagement in digital story stems using facial data, Doctoral dissertation, University of Glasgow.

Javorsky, K., & Trainin, G. (2014). Teaching young readers to navigate a digital story when rules keep changing. The Reading Teacher, 67(8), 606-618.

Kervin, L., & Mantei, J. (2011). This is me: children teaching us about themselves through digital storytelling. Practically primary, 16(1), 4-7.

Lee, Angela (1999): A validation study of the revised Joseph preschool and primary self-concept Test. Rowan University, available online at https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2840&context=etd

Limaye, N. P., Rivas-Nieto, A. C., Carcamo, C. P., & Blas, M. M. (2018). Nuestras Historias-designing a novel digital story intervention through participatory methods to improve maternal and child health in the Peruvian Amazon. PLoS One, 13(11), e0205673.

Lund, E. (2020). The relation between vocabulary knowledge and phonological awareness in children with cochlear implants. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63(7), 2386-2402.

McArthur, G., Castles, A., Kohnen, S., & Banales, E. (2016). Low self-concept in poor readers: prevalence, heterogeneity, and risk. PeerJ, 4, e2669. https://doi.org/10.7717/peerj.2669

McArthur, G., Sheehan, Y., Badcock, N. A., Francis, D. A., Wang, H. C., Kohnen, S., ... & Castles, A. (2018). Phonics training for English-speaking poor readers. Cochrane Database of Systematic Reviews, (11).

McCathren, R. B., & Allor, J. H. (2002). Using Storybooks with Preschool Children: Enhancing Language and Emergent Literacy. Young Exceptional Children, 5(4), 3-10.

Mihai, A., Friesen, A., Butera, G., Horn, E., Lieber, J., & Palmer, S. (2015). Teaching Phonological Awareness to All Children Through Storybook Reading. Young Exceptional Children, 18(4), 3–18. https://doi.org/10.1177/1096250614535221

Rizvic, S., Boskovic, D., Okanovic, V., Sljivo, S., & Zukic, M. (2019). Interactive digital storytelling: bringing cultural heritage in a classroom. Journal of Computers in Education, 6(1), 143-166.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. Educational Technology Research and Development, 56(4), 487-506.

Saiegh, E., Shahbari, A., & Schiff, R. (2020). Phonological awareness in Arabic: the role of phonological distance, phonological-unit size, and SES. Reading and writing, 1-26.

Seward, C. (2009). Evaluating the effectiveness of a short duration reading intervention on grade one phonological awareness and word reading.

Seward, C. (2009). Evaluating the Effectiveness of a Short-Duration Reading Intervention on Grade One Phonological Awareness and Word Reading. Theses and Dissertations (Comprehensive). 1071. Available online at https://scholars.wlu.ca/etd/1071

Skinner, E., & Hagood, M. C. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. The Reading Matrix, 8(2).

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2012, January). Transforming pedagogies through digital storytelling: Framework and methodology. In International conference on education and e-learning (EEL). Proceedings (p. 206). Global Science and Technology Forum.

Stephanie Sawhney (2021). Helping students overcome their apprehensions is key to promoting reading success. Institute of Multi-Sensory Education, Available online at https://journal.imse.com/how-to-build-confidence-in-struggling-readers/

The Center for Digital Storytelling (2021). The 7 Elements of Digital Storytelling. Available online at https://digitalstorytelling.coe.uh.edu

Westlund, J. K., & Breazeal, C. (2015, March). The interplay of robot language level with children's language learning during storytelling. In Proceedings of the tenth annual ACM/IEEE international conference on human-robot interaction extended abstracts, 65-66.